

warstwy

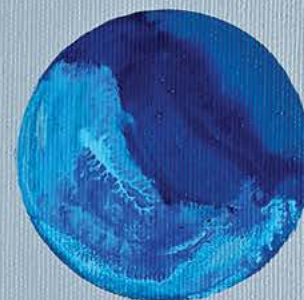
4

Rocznik Instytutu Sztuk Pięknych
Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nr 4/2021 ISSN 2544-4824



t



v

i

a

d

u



l

o

sztuka a edukacja | relacje, inspiracje, perspektywy



Marlena Makiel-Hędrzak, *Do książeczki Pawłowi z Krosna*, 2018, akryl, akwarela, ołówek, 50 × 70 cm

Zespół redakcyjny:

Tadeusz Boruta
Tadeusz Błoński
Marcin Dudek
Wiesław Grzegorzcyk
Agnieszka Iskra-Paczkowska
Anna Jamrozek-Sowa
Joanna Janowska-Augustyn
Agnieszka Lech-Bińczycka
Marlena Makiel-Hędrzak
Karolina Niwelińska (zast. redaktor naczelnej)
Ondrej Revický
Grażyna Ryba
Dorota Sankowska
Jadwiga Sawicka (redaktor naczelna)
Anna Steliga (zast. redaktor naczelnej)

Sekretarz redakcji:

Barbara Kawa

Rada naukowa:

prof. Lex Drewiński (Akademia Sztuki w Szczecinie)
prof. Władysław Pluta (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie)
dr hab. Magdalena Rabizo-Birek, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
dr hab. Lucyna Rotter (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)
prof. Joanna M. Wężyk (Kean University, New York, USA)

Redaktorka naukowa numeru:

Anna Steliga

Recenzenci:

prof. dr hab. Elżbieta Dutka (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
prof. dr hab. Grzegorz Nowicki (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu)

Współpracownicy:

Orest Holubets
Łukasz Huculak
Tadeusz Nuckowski
Janusz Szuber

Projekt okładki:

Ondrej Revický z wykorzystaniem pracy Marleny Makiel-Hędrzak
Anatomia ciszy, 2018, akryl, 55 × 55 cm

Na IV str. okładki:

Wiersz Marleny Makiel-Hędrzak

Layout, skład:

Ondrej Revický i Edyta Czernecka

Tłumaczenie na jęz. angielski:

Agnieszka Andrzejewska

Korekta:

Bogdan Strycharz

Wydawca:

Instytut Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego

Druk:

ARTIS Poligrafia s.c.

Adres redakcji i wydawcy:

Instytut Sztuk Pięknych, Uniwersytet Rzeszowski
al. mjr. W. Kopisto 2a,
35-959 Rzeszów
tel.: (17) 87 21 174
e-mail: warstw@ur.edu.pl

warstwy

Rocznik Instytutu Sztuk Pięknych
Uniwersytetu Rzeszowskiego
Nr 4/2021 ISSN 2544-4824

WPROWADZENIE

- 2 Anna Steliga

TEMAT NUMERU: SZTUKA A EDUKACJA – RELACJE, INSPIRACJE, PERSPEKTYWY

- 6 Marzena Bogus-Spyra: Pedagog – mistrz czy artysta?
15 Maria Wieczorek: Teatr i muzyka dla najmłodszych. Doświadczenia poznańskie w badaniach własnych
31 Anna Boguszewska: Grafika stosowana. Kształcenie na wyższym poziomie na dawnych ziemiach polskich do 1918 roku
40 Agnieszka Lech-Bińczycka: Rubens jako artysta-pedagog. Uczniowie „szkoły graficznej Rubensa”
47 Ewa Cudzych: Edukacyjne znaczenie dziedzictwa kulturowego. Sztuka ludowa w procesie budowania tożsamości regionalnej
56 Edyta M. Nieduziak: Arteterapia jako forma terapii i wsparcia rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Od uwag teoretycznych do projektów działań arteterapeutycznych, z pytaniem o tożsamość arteterapii w tle
73 Iryna Serhienko: Arteterapia ekspresyjna w terapii traumy
80 Marco Aurelio da Cruz Souza, Sandy Silveira: Nauka tańca w szkole podstawowej w Santa Catarina w Brazylii. Sprawozdanie z nadzorowanej praktyki pedagogicznej
88 Eva Jenčuráková, Lucia Tomaschová: Modele edukacji artystycznej. Skąd i dokąd
96 Marina Gałkina: Tradycyjny rosyjski strój ludowy jako symbol kultury rosyjskiej
102 Iwona Bugajska-Bigos: Edukacja artystyczna w Polsce. Perspektywy rozwoju edukacji przez sztuki wizualne

KONTEKSTY SZTUKI

- 112 Irena Wałat: *Lekcje wielopolskie*: Kantorówka – Ośrodek Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora
120 Grażyna Ryba: Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej Kolegium Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Działalność edukacyjna
122 Bartosz Nalepa: Terapia przez sztukę w Pracowni Plastycznej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychicznie Chorych
125 Daniel Czarnota, Matylda Foltyn, Anna Solecka: 10 lat Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni*
128 Justyna Piekło: Zobrazowane w eterze, czyli jak mówić o sztukach plastycznych w mediach – na przykładzie Polskiego Radia Rzeszów
132 Paulo Ivan Rodrigues Vega junior, Leonardo Motta Tavares: GEPPA – Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas. Stowarzyszenie Artystów i Naukowców

SYLWETKI

- 134 Grażyna Niezgoda: Odległe pejzaże Rosy Tarruelli

ILUMINACJE

- 140 Marlena Makiel-Hędrzak: Kartki z Dziennika
145 Marlena Makiel-Hędrzak: Wiersze wybrane

ROZMOWY

Trójgłos o artystycznym kształceniu seniorów

- 146 Jacek Balicki: Kilka słów o zajęciach artystycznych seniorów
149 Łukasz Gil: „Marzenia się spełniają, tylko trzeba mocno w nie wierzyć”. Rozmowy z grupą Uniwersytetu Trzeciego Wieku
151 Małgorzata Drozd-Witek: Spotkania w przestrzeniach pracowni malarskich

Sztuka dla ludzi

- 155 Zofia Dubowska, Karolina Iwańczyk i Anna Zdzieborska, pracownicy Działu Edukacji Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki, w rozmowie z Jadwigą Sawicką
158 Rozmowa Jadwigi Sawickiej z Aleksandrą Kubisztal, prowadzącą Dział Edukacji BWA w Tarnowie, uzupełniona wypowiedzią edukatorki Agaty Dymańskiej
161 O bibliotece w MOCAK-u z Magdą Mazik rozmawia Jadwiga Sawicka
164 Andrzej Cieszyński i Anna Drymajło w rozmowie z Jadwigą Sawicką o przemyskiej Galerii Sztuki Współczesnej

PRACOWNIE

Szkoła Doktorska

- 167 Barbara Porczyńska: MaMalarka. Pomiędzy codziennością a sztuką
168 Barbara Komaniecka: Dzieciństwo. Źródło kontekstów doświadczenia czasu w dziele sztuki
169 Lila Kalinowska: Rekonstrukcje z pamięci. Odtwarzanie przestrzeni
170 Jacek Machowski: 36 widoków EC

NAGRODA IM. JERZEGO PANKA

- 172 Łukasz Cywicki: Panków dwóch
174 Joanna Janowska-Augustyn: Laureat Nagrody im. Jerzego Panka – 2019

GALERIA INSTYTUTU SZTUK PIĘKNYCH UR

- 178 Joanna Janowska-Augustyn: Migawki z galerii
181 Katarzyna Woźniak: Forma polisensoryczna jako środek ekspresji rzeźbiarskiej

WYDARZENIA I WYSTAWY

- 183 Lila Kalinowska: O interdyscyplinarnym projekcie *Centrum światów jest tutaj*
187 Jarosław Sankowski: Sztuka wyboru. Kilka słów refleksji o TMS/1 – pierwszej edycji Triennale Malarstwa Studenckiego, Rzeszów 2019
190 Edyta M. Nieduziak: „... i z umierania”.
O wystawach *Choroba jako źródło sztuki i Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK*
195 Edyta M. Nieduziak: „Dlaczego tak?” O wystawie *Ja, istota ludzka* Miriam Cahn

RELACJE / RECENZJE / KOMENTARZE

- 200 Maria Wieczorek: Muzeum Dzieciństwa – nie tylko dla dzieci
201 Anna Steliga: OKAP-owa miłość do sztuki. O Ośrodku Kulturalnej Animacji Podwórkowej
203 Anna Steliga: Łódzki street art i Fundacja Urban Forms
208 Anna Steliga: W Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu
209 Anna Steliga: Mały Uniwersytet Rzeszowski. Czyli o tym, jak za MUR-em dzieciaki sznurem
210 Grażyna Borowik, Anna Steliga: Stacja Badawcza Outsider Art Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka im. dr. Andrzeja Kowala
213 Iwona Bugajska-Bigos, Anna Steliga: European Federation of Art Therapy (EFAT) i międzynarodowa konferencja *Speaking Through Art – Languages of Art Therapy in Europe*
215 Iwona Bugajska-Bigos, Jadwiga Sawicka, Anna Steliga: *Marina Abramović. Wolność absolutna*. Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Naukowy

218 KALENDARYUM 2019

222 NOTY O AUTORACH

LABIRYNTY

- 229 Marlena Makiel-Hędrzak: Maria Magdalena z Arezzo

ETC.

Marlena Makiel-Hędrzak



WPROWADZENIE

Sztuka

Polska oświata podlega nieustannej metamorfozie. Dzieje się tak, ponieważ istniejące dotychczas systemy edukacji szkolnej okazywały się po czasie (krótszym bądź dłuższym) systemami dysfunkcyjnymi. Tradycyjne uczenie za pomocą „magazynowania” wiedzy w dobie Internetu wzbudza u uczniów głównie uśmiech pełen ironii, skoro encyklopedię można mieć zamiast w głowie to... w telefonie. Model tradycyjnej szkoły kontra model zreformowanej szkoły to walka o takie organizowanie życia i działalności uczniów, które zapewniłoby ich prawidłowy rozwój oraz pozwoliłoby skutecznie kształtować ich uzdolnienia, a także stymulować myślenie twórcze. I tu do głosu w końcu powinny dojść „michałki edukacji”, tak bardzo po macoszemu traktowane przedmioty z zakresu sztuki. Aby to nastąpiło, musi dokonać się zwrot w postrzeganiu przez samych edukatorów znaczenia sztuk wizualnych, muzyki, teatru czy tańca. Rudolf Arnheim w *Myśleniu wzrokowym* ujął to tak: „Nauczyciele i dyrektorzy szkół tak długo nie będą w stanie przyznać różnym rodzajom sztuki należytego im miejsca w formacji uczniów, jak długo nie zrozumieją, że sztuka jest potężnym narzędziem wzmocnienia zdolności postrzegania, bez której twórcze myślenie nie jest możliwe w żadnej dziedzinie”¹.

Niestety, to wszystko, co dla rozwoju człowieka najważniejsze, jest w szkole traktowane już nawet nie jak przysłowiowe piąte koło u wozu. Do pokoleń „drewnianych” uszu ludzi niemuzycznych dołączają ludzie o małej wrażliwości wizualnej, czyli „drewniane” oczy². Oczywiście uczeń w polskiej szkole coraz częściej nie robi już zadań, ale projekty twórcze, nie bierze udziału

w ćwiczeniach, ale jest na kreatywnych warsztatach itp., itd., jednak nie mogą wyzbyć się wrażenia, że to tylko zmiana nazewnictwa, za którą jednak nie podąża reforma relacji sztuki i edukacji. Jak to zrobić, jak „zainteresować” dziś sztuką w sposób niebanalny, w świecie pełnym innowacyjności, „twórczych” technologicznych możliwości, gdzie niemal na każdym kroku wykorzystuje się komputer, smartfon, tablet”³ Mam nadzieję, że na to pytanie będzie można znaleźć odpowiedź czytając „Warstwy. Rocznik Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego”.

Wymowna jest już sama okładka czwartego numeru, prezentująca fragment *Anatomii ciszy* – pracy Marleny Makiel-Hędrzak. Nasza nieodżałowana Redaktor Naczelna odeszła niespodziewanie 31 grudnia 2019 roku, pozostawiając jednak wspaniały dorobek zarówno artystyczny, jak i pisarski. Uwielbiana Pedagog i Mistrzyni pozostanie dla nas ucieleśnieniem najlepszych relacji sztuki z edukacją, o czym będzie się można przekonać na kartach tego numeru.

Do napisania swoich refleksji na temat zawarty w tytule numeru, tj. *Sztuka a edukacja – relacje, inspiracje, perspektywy*, zaprosiłam Przedstawicielki i Przedstawicieli kilku ośrodków edukacji w Polsce i za granicą. Trzynastu Autorów w jedenastu tekstach stanowiących dział *Temat numeru* zechciało podzielić się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami związanymi z edukacyjnym wkładem sztuki.

Rocznik otwiera artykuł Marzeny Bogus-Spyry, w którym Autorka rozważa wręcz hamletowski dylemat: pedagog – mistrz czy artysta? Jest to odważne, szczere spojrzenie poparte swoim wieloletnim doświadczeniem

1 R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, Gdańsk 2012, s. 11.

2 B. Dzikowska, *Czy należy akceptować „drewniane” oko, czyli o konieczności kształcenia wizualnego*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Lublin 2015, s. 41.

3 A. Zabielska, *O dwóch sposobach zainteresowania sztuką w edukacji – czyli rzecz o kreatywności w malarstwie*, [w:] *Sztuka i edukacja. Muzyka i sztuki plastyczne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Lublin 2015, s. 67.



a edukacja

naukowo-artystycznym, a także myślami wielu innych cytowanych Autorów. Tekst stawia pytania o wzajemne oddziaływanie i współdziałanie, często współtworzenie stron procesu wychowania przez sztukę, gdzie znaczenie ma zarówno „bycie artystą”, jak i „bycie pedagogiem”.

Na pytanie, czy dobrym początkiem dla przyszłych koneserów sztuki jest edukacja za pomocą muzyki i teatru, odpowiada Maria Wieczorek. Ukazuje różnorodną i ciekawą ofertę edukacji muzycznej i teatralnej, jaką oferują poznańskie instytucje kulturalne dla swoich najmłodszych obywateli, a także ocenia jej walory na podstawie badań własnych.

W podróż po kształceniu graficznym na wyższym poziomie na dawnych ziemiach polskich do 1918 roku zabiera nas Anna Boguszewska. Środowiska artystyczne ośrodków krakowskiego, wileńskiego i warszawskiego stanowiły centra rozwoju grafiki użytkowej. Autorka dowodzi, że zaprezentowane uczelnie artystyczne były zarzewiem środowisk opiniotwórczych, miejscem permanentnych przemian programowych w zakresie kształcenia, doświadczeń i eksperymentów plastycznych, oddziałujących na szersze środowisko artystyczne i społeczne.

Pozostając nadal w obszarze grafiki, dzięki tekstowi Agnieszki Lech-Bińczycykiej, poznajemy sylwetki i twórczość ciekawych uczniów „szkoły graficznej Rubensa”, a samego Rubensa udaje się przybliżyć także jako artystę-pedagoga. Warto wspomnieć, że mistrz doprowadził do stworzenia nowego stylu reprodukcji graficznej – odrębnej kategorii dzieł, które inspirowały następne pokolenia, a to świadczy o wielkości jego sztuki.

Ewa Cudzych w swoim artykule porusza istotną kwestię, jaką jest edukacyjna rola dziedzictwa kulturowego. Zaznacza ważność „ludowszczyzny” w procesie budowania tożsamości regionalnej i czyni to poprzez

ukazanie wielu ciekawych inicjatyw na Śląsku Cieszyńskim, dla których rękodzieło jest bazą do realizacji programu edukacji z uwzględnieniem sztuki ludowej. Doświadczamy się nie tylko o słynnych koronkach z Koniakowa, ale też poznany m.in. na czym polega malowanie *tróchły* czy robienie *wóniónczki*.

O terapeutycznej roli sztuki w życiu dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi opowiada Edyta M. Nieduziak. Autorka wprowadza Czytelników do tematu poprzez zdefiniowanie, scharakteryzowanie i omówienie roli arteterapii. Podkreśla ważność umiejętności artystycznych samego terapeuty oraz zróżnicowanie tej dziedziny terapii. Cennym elementem tekstu są przykłady praktycznych rozwiązań arteterapeutycznych. Projekty przygotowane przez studentów katowickiego kierunku arteterapii, które adaptują postępowania z obszaru terapii pedagogicznej, terapii wykorzystywanej w pedagogice specjalnej, rewalidacji czy rehabilitacji, zostały bardzo rzetelnie umówione przez Autorkę i mogą stanowić bazę do podjęcia takich działań we własnej praktyce edukacyjnej.

Historię terapii przez sztukę jako dziedziny nauki, jej zakres i metody działania przybliża artykuł Iryny Serhienko. Autorka opisuje arteterapię ekspresyjną używaną w pracy z Ukraincami, którzy doświadczyli traumatycznych sytuacji zagrażających życiu. Autorka na bazie własnej pracy oraz zespołu arteterapeutów na Czerkaskim Uniwersytecie Narodowym im. Bohdana Chmielnickiego dowodzi, że skutecznym środkiem radzenia sobie z konsekwencjami traumatycznych przeżyć jest artystyczny dialog.

Marco Aurelio da Cruz Souza i Sandy Silveira relacjonują nadzorowaną praktykę pedagogiczną z dziedziny tańca w brazylijskich placówkach edukacyjnych. Tańiec jawi się nam nie tylko jako działanie artystyczne,

ale także jako dziedzina wiedzy. Autorzy w inspirujący sposób omawiają doświadczenie opiekuna i studenta w czasie praktyk pedagogicznych z tańca.

Artykuł Evy Jenčurákovéj i Lucii Tomaschowej stanowi kompleksowe omówienie wybranych referatów zaprezentowanych w czasie międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Zakład Teorii i Historii Sztuki na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach. Tekst zapoznaje nas z różnymi podejściami do edukacji artystycznej na czeskich i słowackich uniwersytetach.

Jeszcze raz w naszym numerze sięgamy do sztuki ludowej, jednak tym razem za sprawą artykułu Mariny Gałkiny skupiamy się na tradycyjnym stroju ludowym, który jest symbolem kultury rosyjskiej. Ten szalenie charakterystyczny element tradycji w Rosji ukazany jest przez Autorkę nie tylko na tle historycznym, ale także podkreślony jest jego ogromny potencjał edukacyjny.

Na zakończenie *Tematu numeru* zaproponowałam artykuł Iwony Bugajskiej-Bigos. Jest on bardzo udanym ustosunkowaniem się do zagadnienia kształcenia plastycznego w polskim współczesnym systemie edukacji. Autorka w sposób merytoryczny, ale też krytyczny prowadzi nas przez obowiązkową edukację plastyczną w szkolnictwie na każdym jej etapie. Podejmuje też temat szeroko pojętych zajęć pozalekcyjnych z obszaru sztuki. Proponuje praktyczne rozwiązania edukacyjne, które nie stronią od wykorzystania pomocnej arteterapii.

Dział *Konteksty sztuki* to miejsce na ukazanie intrygujących związków sztuki z edukacją. A czynią to: Grażyna Ryba, opisując działalność Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej, i Irena Walat, prezentując *Lekcje wielopolskie* – inicjatywę Kantorówki (Ośrodka Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora). Do fascynującego świata osób z zaburzeniami psychicznymi zaprasza nas artysta i terapeuta Bartosz Nalepa, prezentując swoje doświadczenia terapii przez sztukę w Pracowni Plastycznej w rzeszowskim Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych. Ciekawą propozycję – Ogólnopolski Konkurs Plastyczny dla dzieci i młodzieży zatytułowany *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni* – omawiają Daniel Czarnota, Matylda Fołtyn i Anna Solecka, a dziennikarka radiowa Justyna Piekło

sięga do ważnego zagadnienia, jakim jest obrazowanie sztuki wizualnej w eterze. Z kolei Paulo Ivan Rodrigues Vega junior i Leonardo Motta Tavares przedstawiają założenia i rolę stowarzyszenia powołanego na Uniwersytecie Brasilijskim o nazwie Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas (GEPPA).

Sylwetki to dział, który prezentuje twórczość wybranych artystek i artystów. W numerze czwartym o twórczości hiszpańskiej artystki Rosy Tarruelli – intrygująco rozprawia Grażyna Niezgoda.

Iluminacje otwierają przestrzeń poezji i swobodnych form literackich. Tym razem cały dział poświęcony został jednej osobie. Zapraszam do świata Marleny Makiel-Hędrzak, do Jej zapisków z podróży zawartych na kilku kartach z prywatnego Dziennika, a także do przeczytania wybranych wierszy.

W dziale *Rozmowy* Jadwiga Sawicka prezentuje cykl rozmów o edukacyjnej roli instytucji kulturalnych. Rozmowa z Magdaleną Mazik, kierowniczką Działu Wiedzy o Sztuce w MOCAK-u dotyczy działalności biblioteki. Z Panią Zofią Dubowską (kierowniczka Działu Edukacji Zachęty) oraz z Karoliną Iwańczyk, Martą Miś i Anną Zdzieborską rozmowa skupia się na projektach edukacyjnych Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki w Warszawie. Z kolei o ofercie edukacyjnej tarnowskiego BWA wypowiadają się Aleksandra Kubiształ (kierowniczka Działu Edukacji) i edukatorka Agata Dymańska, a o działalności edukacyjnej w przemyskim CSW opowiadają Andrzej Cieszyński i Anna Drymajło. Ponadto w dziale zapoznamy się z trójgłosem na temat artystycznego kształcenia seniorów na Uniwersytecie Trzeciego Wieku działającym przy Uniwersytecie Rzeszowskim jako studium otwarte. Swoje doświadczenia w pracy twórczej z grupą dorosłych 55+ nieaktywnych zawodowo przedstawiają Jacek Balicki, Małgorzata Drozd-Witek i Łukasz Gil. Nie zabraknie tu także szczerych głosów samych studentek i studentów tej formy ustawicznego kształcenia.

W dziale *Pracownie* zaprezentują się ze swoją twórczością nasi doktoranci: Barbara Porczyńska, Barbara Komaniecka, Lila Kalinowska i Jacek Machowski – pierwsi studenci w dyscyplinie artystycznej sztuki plastycznej i konserwacja dzieł sztuki w nowo powstałej na UR Szkole Doktorskiej.

Nagroda im. Jerzego Panka to prestiżowe wyróżnienie dla studentek i studentów ISP przyznawane rokrocznie za najlepszy dyplom artystyczny. W numerze za sprawą Łukasza Cywickiego poznamy krótką historię konkursu, a także nazwiska wszystkich wyróżnionych w roku 2019. Z kolei Joanna Janowska-Augustyn przybliży nam sylwetkę laureata nagrody głównej – Artura Futymy.

Numer czwarty zawiera także przegląd wystaw, jakie Galeria Wydziału Sztuki (od jesieni 2019 – Galeria Instytutu Sztuk Pięknych) UR przygotowała i prezentowała w 2019 roku. W galerii miała też miejsce historyczna, bo pierwsza obrona artystycznego doktoratu Pani Katarzyny Woźniak. O jej dyplomie można przeczytać w tekście Autorki *Forma polisensoryczna jako środek ekspresji rzeźbiarskiej*.

Z obszernej oferty kulturalnej i edukacyjnej, jaką przyniósł rok 2019, dział *Wydarzenia i wystawy* skupia się na: interdyscyplinarnym projekcie *Centrum światów jest tutaj*, który został opisany przez Lilę Kalinowską; pierwszej edycji Triennale Malarstwa Studenckiego w refleksji Jarosława Sankowskiego; a także dwóch opowieściach bardzo ciekawie poprowadzonych narracyjnie przez Edytę M. Nieduziak o trzech wystawach (poznanskich: *Choroba jako źródło sztuki* i *Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK*, oraz warszawskiej: *Ja, istota ludzka*).

W dziale *Relacje / Recenzje / Komentarze* Czytelnicy znajdą opis wielu inicjatyw łączących sztukę z edukacją, a skierowanych do bardzo różnorodnych odbiorców. Wszyscy, którzy tęsknią za młodymi latami i wspominają swoje zabawki, z rozrzewnieniem poczytają o Muzeum Dzieciństwa – inicjatywie Marii Wieczorek. Redaktor naczelna tego numeru proponuje Państwu m.in. spacer po łódzkim street arcie, odwiedziny Stacji Badawczej Outsider Art – nowego miejsca na mapie kulturalnej Krakowa; przegląd prac małych artystów w najstarszej Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu; a we Wrocławiu zajrzemy do Ośrodka Kulturalnej Animacji Podwórkowej i dowiemy się, że sztuką może „zarazić się” każdy. Zapoznajcie się Państwo także z ofertą edukacyjną z zakresu sztuki dla najmłodszych studentów, czyli z założeniami MUR-u – Małego Uniwersytetu Rzeszowskiego, i poznacie ideę Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego

Marina Abramović. Wolność absolutna, w którym bierze udział ponad 150 artystek i artystów z ośmiu krajów.

Całości rocznika poświęconego sztuce i edukacji dopełniają: *Kalendarium 2019*, *Noty o Autorach*, a także *Labirynty* – z tekstem Marleny Makiel-Hędrzak o dziele Piera della Francesca przedstawiającym Marię Magdalenę, oraz strona *ETC.*, tym razem poświęcona, czuwającej nad czwartym numerem, naszej pierwszej Redaktor Naczelnej. Fragment Jej wiersza znajdziecie także na tyle okładki pisma.

Mam nadzieję, że materiały zawarte w proponowanym roczniku spotkają się z Państwa przychylnym przyjęciem. Są one docenieniem pozytywnego wpływu aktywności twórczej na wszechstronny rozwój człowieka we wszystkich okresach i stanach jego życia. Wskazują, jak ważne jest stymulowanie ekspresji jednostek od najmłodszych do najstarszych lat. Fakt, że zdolności twórcze można rozwijać, ma duże znaczenie dla procesu edukacji.

Wierzę, że edukacja poprzez sztukę służy człowiekowi. Zachęcam Państwa do lektury naszego rocznika, który dodatkowo zilustrowała swoimi pracami mała Hania Bińczyczka.

ANNA STELIGA

Bibliografia

Arnheim R., *Myślenie wzrokowe, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2012.

Dzikowska B., *Czy należy akceptować „drewniane” oko, czyli o konieczności kształcenia wizualnego*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Wydział Artystyczny UMCS, Lublin 2015, s. 41–58.

Zabielska A., *O dwóch sposobach zainteresowania sztuką w edukacji – czyli rzecz o kreatywności w malarstwie*, [w:] *Sztuka i edukacja. Muzyka i sztuki plastyczne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Wydział Artystyczny UMCS, Lublin 2015, s. 67–73.



Pedagog – mistrz czy artysta?

*Sens to przede wszystkim stać się sobą...
Człowiek jest tym większy, im jest bardziej sobą*
Antoine de Saint-Exupéry

Jak to – nie masz swojego mistrza? Powtarzające się pytanie, pełne zdziwienia, dopadało mnie wielokrotnie podczas mojej niemal 30-letniej pracy. Było zadawane na tyle często, że zdążyłam się przyzwyczaić – i nie reagować postawą obronną połączoną z tłumaczeniem swojego stanowiska oraz wątpliwościami: może coś ze mną nie tak?

Ano nie mam! Może po prostu jestem ignorantką i nie umiem dostrzec wielkości mistrza? Otóż nie! Cenię sobie tyle osób, dostrzegam ich upór, pracę i zaangażowanie, biję brawo osiągnięciom, śledzę rozwój, ale istota podziwu i szacunku nie musi łączyć się z zależnością występującą w relacji mistrz – uczeń. Czyżby z posiadaniem mistrza było jak z doświadczaniem wiary? Może to taka sama łaska, którą albo się ma, albo nie? A może chodzi o to, że nie spotkałam osoby, za którą chciałybym podążać?

Wśród tylu pytań, które zadaję sama sobie, pojawiają się jak w lustrze te, które stawiają też inni:

- Czy związane z byciem mistrzem i uczniem doskonałość i doskonalenie się nie grozi perfekcjonizmem zabijającym twórczość?
- Czy zgoda na wzór osobowy nie oznacza niedojrzałości ucznia i megalomanii mistrza?
- Czy relacja mistrz uczeń nie zakłada zniewalającego wpływu mocniejszej osobowości na słabszą, akceptującą rezygnację z wolności własnych wyborów?
- Czy warto zastanawiać się nad relacją mistrz – uczeń, gdy tak trudno o mistrzów?²

I chociaż moje odpowiedzi na te pytania są zgoła odmienne od tych, których udzielają osoby ceniące sobie wysoko relacje mistrza i ucznia, zastanowię się, skąd bierze się ta nieprzychylność/uraza do takich koneksji. Otóż moje doświadczenia z „mistrzami” mają, niestety, pejoratywny wydźwięk i powiązane są z układem stosunków, kiedy jako doktorantka, a później młody pracownik naukowy we wstępach swoich prac, ale także we wnioskach o awans naukowy „dobrowolnie” dzierżkowałam tym, z którymi w swojej pracy się zetknęłam. Ilu z nich rzeczywiście zasługiwało na moją wdzięczność? Teraz już mogę sobie na to pozwolić, by napisać

szczerze: jeden! Na dodatek był to profesor, który sam mistrzem nigdy by się nie nazwał, a raczej powiedziałaby o dialogu i o partnerstwie w działaniu. Cóż, nikt nie może stać się mistrzem dzięki swojej własnej decyzji, nie osiągnie też mistrzostwa z powodu zajmowanego stanowiska. Sparafrazuję tu cytat z *Mistrza i Małgorzaty* – mistrz nie ma czarnej czapeczki z wyszytą żółtym jedwabiem literą M² – po tym atrybucie nie poznam go w tłumie akademików. Niemal alergicznie reaguję też na polecenie: wymień swoich mistrzów. Dlaczego? Bo większość osób uzurpuje sobie tak naprawdę prawo do bycia mistrzem, reprezentując w działaniach pedagogicznych tylko jedno pole: teorii edukacyjnej. Oczywiście i tu można być osobą, która osiągnie wyżyny, ale dydaktyczny tuz to połączenie praktyka i teoretyka, można bowiem pisać opasłe tomy, jak być „powinno”, co nauczyciel „musi”, co „trzeba” zmienić³ – i nie przeprowadzić ani jednych zajęć edukacyjnych z dziećmi/młodzieżą (oprócz studentów). Wyłącznie teoretyczną ścieżkę akademika, który przygotowuje przyszłych nauczycieli, uważam wręcz za szkodliwą, a po prześledzeniu biografii znakomitych pedagogów zarówno sprzed ponad 100 lat, jak i współczesnych mogę powiedzieć, że kwestie praktyczne górowały u nich w piramidzie potrzeb. I nawet jeśli później skoncentrowali się na pracy uniwersyteckiej, to podstawy solidnie budowali w innej rzeczywistości niż ta w *Alma Mater*.

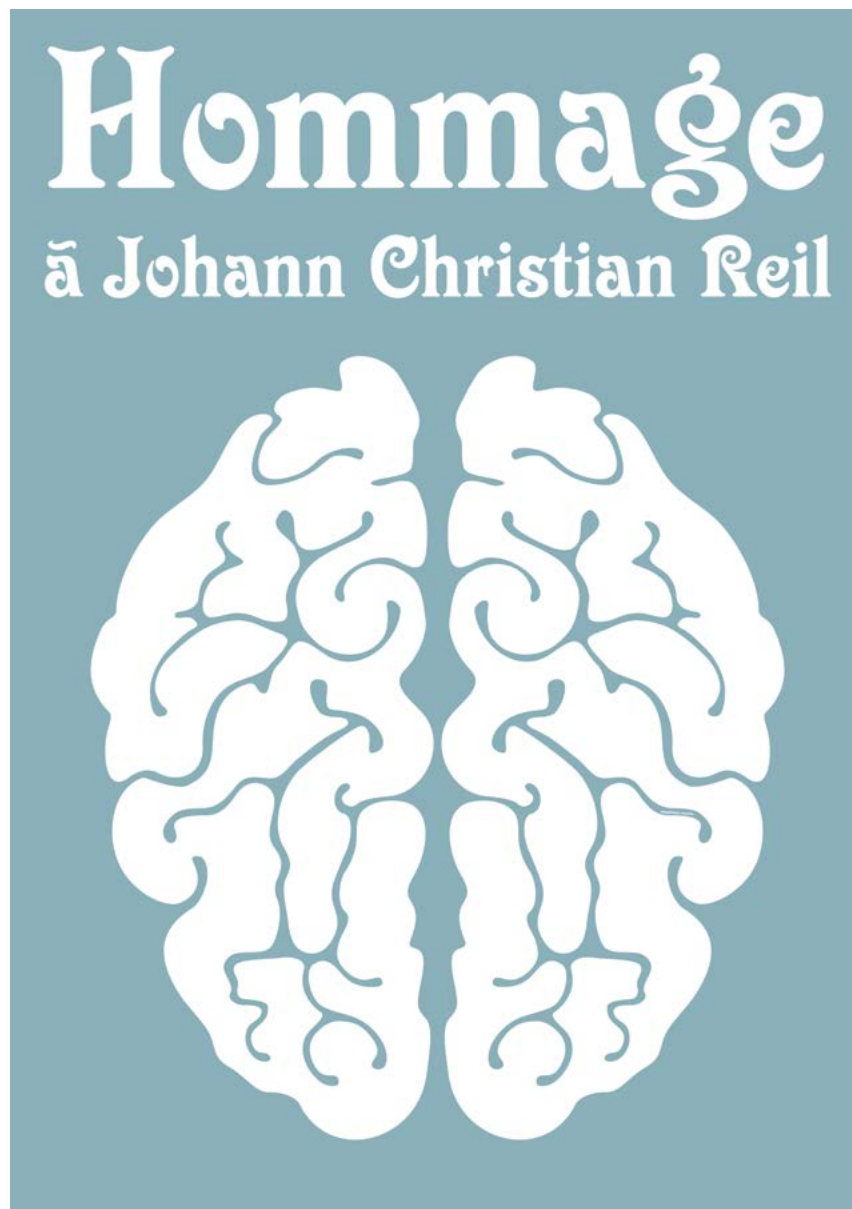
Wszystko tak naprawdę dotyczy rozumienia pojęcia, które znakomicie omówiła w latach 70. XX wieku Barbara Skarga w artykule *Mistrz i mag*⁴. Chociaż dalej utrzymuję, że wyrażenie wpływać może deprymująco,

2 „Jestem mistrzem. – Gość przybrał surowy wygląd i wyciągnął z kieszeni szlafroka nieopisanie brudną czarną czapkę, na której wyszyta była żółtym jedwabiem litera «M». Włożył tę czapkę, zademonstrował się Iwanowi en face i z profilu, by dowiesć, że rzeczywiście jest mistrzem”. M. Bułhakow, *Mistrz i Małgorzata*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2012, s. 144.

3 Czytając książki dotyczące kształcenia, nauczania, wychowania, mogę stwierdzić, że niemalże nie ma takich, w których autorzy nie posługują się słowami: „powinien”, „musi”, „należy”.

4 Słowo „mistrz” wywodzi się z łacińskiego *magister*, które oznaczało pierwotnie kogoś, kto więcej, lepiej zrobić potrafi niż inni, lub nad innymi panuje. *Magister* bowiem ma ten sam korzeń co wyraz *magis* – więcej, i przeciwstawia się temu co mniejsze, niższe, marniejsze, a więc *mini*, tj. *ministrowi*, śludze, podwładnemu. W języku francuskim *maitre* może oznaczać po prostu nauczyciela, ale również władcę, zwycięzcę lub właściciela np. zamku. W języku polskim wyraz mistrz ma węższe znaczenie, jest zawsze związany z jakąś pracą czy dziełem mistrzowsko wykonywanym. Wielcy mistrzowie to przede wszystkim malarze, ale także mówimy o mistrzach tańca, mistrzach krawieckich i stolarskich, mistrzach w brygadach produkcyjnych i wielkich mistrzach zakonów średniowiecznych. Za: B. Skarga, *Mistrz i mag*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1, s. 10–11. Nieco inaczej pojęcie przedstawia Alicja Baum. Zob. tejże, *O rozumieniu pojęcia mistrz*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004, s. 131–137.

1 K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, <https://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 11.05.2020].



a nie stymulująco, to z wieloma wskazaniem w tej pracy się zgadzam.

Na przykład nie wydaje mi się, że właściwe jest utożsamienie mistrza i nauczyciela (także B. Skarga napisała: „nie wszyscy uczeni bywają mistrzami i nie wszyscy nauczyciele na miano mistrza zasługują”⁵). Przeszkadza mi chyba sam termin, który zakłada wyższość, a zatem władzę nad kimś. I tu ponownie kłaniają się rozważania na temat zależności, bo jeśli do tego, by być mistrzem, potrzebni są uczniowie, to owszem, ten warunek spełniają nauczyciele, których podopieczni rzadko odbierają tytułowym mianem⁶, bo nawet jeśli „uczyć każdy może”, to nie każdy ze swej profesji uczyni sztukę.

Mistrz zgodnie z wielowiekową tradycją oczekuje długiego terminowania, zgłębiania tajemnic rzemiosła, a przecież zdarza się (także u akademików), że przychodzący uczeń jest gotowy i nie należy blokować go długim czekaniem w kolejce po stopień czy tytuł, także naukowy⁷. Jeszcze raz podeprę się rozważaniami przywołanej filozofki, mistrzowie „początkowo bywali symbolem nowości, nonkonformizmu, ale z czasem, i to bardzo często, choć na szczęście nie zawsze, przyjmowali postać niepodważalnych autorytetów”⁸, niemal żądając dochowania sobie wierności. Ta zależność wymuszająca stosowne posłuszeństwo może być zgubna i blokująca. Egomania i opowiadanie o swojej wielkości przytłacza.

5 B. Skarga, dz. cyt., s. 9.

6 Dyskusja na temat „wybrańców”, którzy prowadzili lekcje w telewizji podczas trwającej izolacji w czasie pandemii, skutecznie pokazała niedoskonałości przygotowania do zawodu, nie mówiąc już o tym, że dyplomowany nauczyciel kojarzy nam się po prostu z „fachurą”.

7 Przykład graficzki, która w wieku niespełna 40 lat ustąpiła, że jest za młoda na habilitację, dlatego Rada Wydziału nie zgodziła się na otwarcie przewodu, po czym po pół roku osoba ta dopięła swego, otrzymując jednogłośnie tytuł doktora habilitowanego w dziedzinie sztuki.

8 B. Skarga, dz. cyt., s. 20.

Chociaż wielu pedagogów podnosi, że relacja mistrz – uczeń jest fundamentalna, to są też głosy, które tę wschodnią tradycję uważają za zagrażającą suwerenności jednostki – mistrz onieśmiela i skłania do uległości wobec reprezentowanych wartości⁹, prowadzi do naślada-



downictwa, bezkrytycyzmu, a to nie służy budowaniu nowego, własnego. Choć mocno podkreślana jest więź, która nie powinna być stosunkiem nadrzędno-podrzędnym, to jednak pojęcie „mistrz” niesie takie właśnie konotacje. Mistrzostwo kojarzy się z doskonałością, toteż trudno mi się zgodzić ze zdaniem o nieodzowności istnienia opisywanej relacji¹⁰.

Może dlatego nie wyznaję i nie czczę, nie jestem posłuszna¹¹, jest we mnie niezgoda na „podane”, buntuję się i sprawdzam wszystko, co sama sprawdzić potrafię, chcę po prostu podążać własną drogą, także tą naukową (nie znaczy to, że jestem „samosią”, nie doceniam wymiany poglądów i nie słucham rad). Niestety, nie pamiętam, gdzie przeczytałam zdanie, które brzmiało mniej więcej tak: każda idea potrzebuje oponenta, żeby się rozwijać, inaczej umiera z powodu własnej „doskonałości” – dlatego tak lubię, kiedy podczas zajęć czy

warsztatów dzieci, młodzież i studenci nie zgadzają się z moim zdaniem, dyskutują i pokazują mi swoją rację¹². Nawet ci, którzy cenią sobie mistrzowskie więzi, zgadzają się, że „kultura elitarna, obciążona przeświadczeniem, że są uczeni kapłani, którzy we wszystkim orientują się najlepiej i do nich należy wskazywanie drogi «maluczkiem», jest wysoce szkodliwa”¹³.

Ponownie wróć do porównania mistrza z magiem, który „może czynić więcej rzeczy, niż innym może się marzyć”, bo to ktoś wywierający „fluidy i wpływy, którym ulega natura, ludzie, duchy i bogowie”¹⁴. Czy tacy są nauczyciele mający wpływ na kształcenie i wychowanie? Wybrzmiewają mi słowa Emmanuela Mouniera, że istotą wychowania można ująć jako przebudzenie osoby, a nie fabrykowanie, dodawanie człowiekowi odwagi do etycznie prawych czynów i szlachetnych działań¹⁵, a taką odwagę¹⁶ można przekazać w relacji, która oparta jest na dialogu, na partnerstwie i na edukacji bez arbitra¹⁷.

Przyszła czas na „papierową” dyskusję z cenionym przeze mnie pedagogiem twórczości¹⁸. I zgadzam się z nim, że ośrodkiem zabiegów dziedziny, którą zajmuje się ten uczyony, jest podmiot, który jest całością niepowtarzalną i niepodzielną¹⁹. Natomiast trudno mi potwierdzić, że podstawową dla pedagogiki twórczości jest relacja mistrz – uczeń jako jedna z tych najważniejszych i **niekwestionowanych** [podkreślenie M.B.S.]. Jan Łaszczczyk uważa, że pedagogika twórczości to pedagogika mistrzów, dlatego według tego badacza wolno zakładać, że mistrzowie wiedzą, co należy robić²⁰. Właśnie z tym chciałabym polemizować w formie pytań bez rozstrzygnięcia skierowanych do czytelników. Nie będą to pytania z rzędu tych nienaturalnych, kiedy pytamy nie po to, by samemu się dowiedzieć i dociec istoty rzeczy, ale po to, by sprawdzić poprawność odpowiedzi²¹. Po-

9 G. Musiał, *Autorytety w nauce*, „Wspólnotowość i Postawa Uniwersalistyczna” 2004/2005, nr 4, s. 48.

10 M. Kielar, *Niektóre idee heurystyki użyteczne w pedagogice*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczczyk, Warszawa 2011, s. 283.

11 Jak pisała Skarga, „mistrza trzeba mieć nie dlatego, aby mu być posłusznym przez całe życie, aby powagę jego na każdym kroku podtrzymywać wbrew wdzierającym się faktom nowej rzeczywistości, lecz by moc go prześcignąć”. B. Skarga, dz. cyt., s. 20.

12 Kiedy słyszę „to nie tak”, wiem, że uczniowie czują się bezpieczni, bo kiedy panuje „posłuch”, a wypowiedź przybiera formę monologu, to można go wyrzucić do dydaktycznego kosza.

13 S. Morawski, *List o edukacji*, [w:] *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, t. 10, nr 2, s. 33–38.

14 M. Mauss, *Socjologia i antropologia*. Warszawa 1973, s. 35, cyt. za: B. Skarga, dz. cyt., s. 11. Dopowiem, że B. Skarga łączy maga z pojęciem mistrza: „wszak wtajemniczony, to ten, który w niepojęty sposób posiada jakąś prawdę, jakby magiczną mocą”.

15 Za: A. Żywczok, *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2008, t. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, s. 38.

16 Zob. *Tylko się nie bój*, [w:] *Nasze kunstowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016, s. 231–232.

17 Jedną z pierwszych autorek w Polsce, która pisała o takim podejściu do kształcenia, jest Joanna Rutkowiak. Zob. też: *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6; *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

18 Oprócz Jana Łaszczczyka należałoby wymienić innych przedstawicieli, jak: Edward Nęcka, Krzysztof J. Szmidt, Andrzej Góralski, Krystyna Najder-Stefaniak, Wiesława Limont i wielu innych.

19 J. Łaszczczyk, *Główne problemy i rozstrzygnięcia pedagogiki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 195–196.

20 Tamże, s. 198.

21 H.G. Gadamer, *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979, s. 96.

zostawiam je otwarte i wdzięcznie przyjmuję odmienne postrzeganie problemu²², bo przecież w dialogu nie chodzi o to, by przekonać do swoich racji²³. Hans-Georg Gadamer pisał, że

[...] rozumienie innego nie prowadzi do rzeczywistego rozumienia, jeśli u podstaw tego rozumienia leży z góry założone wczuwanie się w przeżycie drugiej osoby. Rozumiejąco, wyprzedzając wszystko, co mówi partner, nie pozwalamy bowiem w rzeczywistości na to, by jego słowa do nas dotarły. To sposób, by nie dać sobie nic powiedzieć²⁴.

Czekam zatem na wymianę poglądów, na dyskusję (choćaby drogą e-mailową) z czytelnikami, tymczasem spróbuję prowadzić polemikę z niektórymi poglądami:

- *Mistrz to osoba, która uzyskała najwyższy i wręcz nie-zrównany stopień biegłości w wykonywaniu czegoś; takie rozumienie łączy osobę mistrza z doskonałością stworzonego przez siebie dzieła, niedoścignymi rezultatami działania, kunsztem wykonania zadania²⁵.*

Jest w tym stwierdzeniu prawda, która według mnie może ograniczać obie strony pozostające w relacji dialogicznej; jeśli uczniem jest ten, kto poznaje, a mistrzem ten, kto tworzy, to istnieje niebezpieczeństwo ograniczenia/zamknięcia mistrzowi poznania, i skazania na doskonałość, na tworzenie niedościgniętych dzieł, a taki stan rzeczy może prowadzić do frustracji zarówno u mistrza, jak i jego uczniów.

- *Sprostac wyzwaniom i dzisiejszym zadaniom edukacji, w której należy zachować twórczą oryginalność i szczerść każdego wychowanka [...] przekazać mu dorobek kultury, nie przytłaczając gotowymi wzorami, pomagać w ujawnieniu zdolności i możliwości wyrażania siebie²⁶ może tylko mistrz²⁷.*

Kontynuuję wątpliwość z poprzedniej wypowiedzi, a co jeśli mistrz sam przytłacza, bo jest tak doskonały?

- *Uczeń musi mieć potrzebę terminowania u mistrza, mistrz musi wykazać potrzebę i gotowość, ale także*

22 Już Sokrates zadawał pytania służące dochodzeniu prawdy i prowadził dysputy nie po to, by jego rozmówca zmienił poglądy, lecz by razem z nim odkrywać prawdę.

23 Zachodząca pomiędzy stronami komunikacja, bez zakładania nadrzędności strony jednego podmiotu, jest potwierdzeniem poglądów Martina Bubera, w których m.in. relacje Ja – Ty pozostają osobotwórcze, a w relacji dialogowej wytwarza się sfera MIĘDZY, która jest miejscem ludzkiego „stawania się”. Za: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 56.

24 H.G. Gadamer, *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, cyt. za: A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 43.

25 J. Łaszczuk, *O potrzebie mistrza*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczuk, Warszawa 2004, s. 7.

26 Tamże, s. 8, wykorzystany cyt. E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 228.

27 Tamże, s. 8.

umiejętność dzielenia się swym mistrzostwem z innymi, pozostawanie w takim związku oznacza wzajemne oddanie się drugiej osobie²⁸.

Może źle rozumiem intencje, bo język stawia jednak duże ograniczenia, ale wolę, jeśli dziecko/uczeń myślą po swojemu, nie przejmują narzucanego stylu „pracowni mistrza”, moje wątpliwości budzi też słowo „oddanie”, bo nie pozostawia nic dla „siebie”, jeśli coś oddam, to nie mam... zarówno w sensie ontologicznym, jak i aksjologicznym, ten „altruizm” jest chyba za daleko posunięty.

- *Uczeń, obcując z osobą wybraną za godny naśladowania wzór, odkrywa coraz to nowe aspekty jej wielkości, które potęgują dla tej osoby uznanie, a nawet podziw. Niedostatek mistrzów spowodował, że pedagodzy wstydliwie wykreślili to pojęcie ze swego słownika²⁹.*

Nie chodzi o to, że nie ma osób godnych naśladowania – może te osoby nie chcą, by były naśladowane? Naśladownictwo to odtwórcze działanie, a one pragną, by ich uczniowie byli artystami idącymi własną drogą. Związek intelektualny, emocjonalny, nawet moralny nie oznacza koniecznej zależności, może za to być sztuką dla dwojga.

- *Jednak niezaprzeczalnym faktem jest przecież to, że od wieków w różnych obszarach aktywności człowieka istnieje mistrz i istnieje jego uczeń. Taki układ jest więc trwałym elementem naszego rozwoju i kultury. Tak więc potrzeba kontynuowania owego układu, jego odtwarzania i ochrony staje się niepodważalna³⁰.*

Już sugestia o niepodważalności źle wróży (czyżby nie mogła myśleć inaczej?) – polemizowałabym dalej, czy trwały, czy nadal aktualny jest to układ w kulturze prefiguratywnej (starsi uczą się od młodszych) i kofiguratywnej (rówieśnicy od rówieśników)?

- *Mistrz jest w stanie dostarczyć wysokiej klasy wzorców [...] drogowskazy ma dostarczyć mistrz.*

I takie podejście może stać się potężnym inhibitorem, wzór to granica, czy jak w malowankach dla dzieci trzeba się starać by nie „wyjechać” poza linię? Mocno satysfakcjonujące jest podążanie własną drogą, choć rzeczywiście drogowskazy często skracają czas dochodzenia do celu, potrzebujemy wskazówek, ale nie można mówić, że mistrz jest wzorcem/dostarcza wzorców, bo to nie biuro miar i wag w Sèvres.

Dziś tak szybko role można zamienić i każdy z nas miałby zapewne wiele przykładów, gdy dziecko stawało się

28 Tamże, s. 9.

29 Tamże.

30 Tamże, s. 10.

niedościgłym wzorem – to ono jest doskonałe, zwłaszcza kiedy tworzy. Perfekcja, doskonałość dorosłego „mistrza” nigdy nie jest wystarczająca, ma za dużo „ogonów” i ciągnące się życiowego bagażu.

A może zamiast mistrza, poszukać innych doskonałości³¹? Szukać uczonego? Prawdy naukowej, sztuki badań naukowych, moralności wykonywania zawodu uczonego³²? Bo uczonym jest ten, kto naukę traktuje jak życiowe powołanie³³, inaczej udaje, lub – jak pisał Michał Heller – pozostaje w służbie polityki i wielkiego kapitału, a wiedza staje się towarem podlegającym prawom rynku. Nie można pozwolić, by względy koniunkturalne zapanowały nad wszystkim³⁴, w tym nad nami, by sloty i liczenie punktów zdominowało myślenie o tym, co i gdzie „opłaca się” nam publikować. Barbara Skarga powiedziała, że tylko rozum powinien mieć autorytet³⁵ i ja się z tą konstatacją zgadzam.

Artysta-pedagog i lekcje

Dlatego chciałabym, by „mistrza” zastąpiło słowo artysta, bo artysta wątpi i próbuje, ma też olśnienia, ale zawsze kreatywnie szuka nowego, natomiast mistrz (a do niedawna także uczonego) powszechnie kojarzy się ze stereotypem starca, który „zjadł wszystkie rozumy”. Wydaje mi się, że historyczne uwarunkowania zależności typu mistrz – uczeń współcześnie zostają wypierane przez relacje partner – partner. Dotyczy to także edukacji artystycznej odnoszącej się do środowiska studentów akademii artystycznych i profesjonalistów, ale też do pracy z dziećmi/młodzieżą szkolną. Pedagog-artysta lub artysta-pedagog oddziałuje wszechstronnie – nie wyróżnia jednego z akcentów, a zatem nie zajmuje się wyłącznie jedną ze stron procesu: intelektualną, emocjonalną lub wykonawczą – wszystkie one są bowiem od siebie zależne i równoważne. Artysta to – jak chciał Jerome S. Bruner – „człowiek skutecznie zdziwiony”³⁶.

Zastanowię się nad efektem pracy pedagogów-artystów angażujących siebie i otoczenie (także w autorskich lekcjach/zajęciach/warsztatach plastycznych). Nie wiem, czy zawsze zachodzi reakcja zwrotna, czy artysta powinien być też pedagogiem (by dzielić się swoją twórczością), jednak idąc do dzieci, młodzieży, studentów, umiejętność komunikacji i przekazu dydaktycznego wypada posiadać. Każda osoba, która włącza się w zdarzenie edukacyjne, także to artystyczne, dobrze gdyby zadała sobie pytanie: jakim aktorem społecznym staje się w danej chwili, a zatem KTO podejmuje

pracę związaną z nauczaniem sztuki/przez sztukę/dla sztuki: twórca/artysta, pedagog, osoba będąca hybrydą tych pojęć, do czego dąży, ku czemu zmierza, DLA KOGO? pracuje, tworzy, naucza, DLACZEGO? podejmuje określone relacje z samym sobą, uczniem/partnerem artystycznym, CO? mówi/przekazuje/doświadcza, JAK? to robi, KIEDY/GDZIE? działa. Takie pytania pozwalają odkryć intencje i motywacje do pracy z innym, choć wiem, że nie istnieje gotowy model właściwego i jedynego transferu edukacyjnego. Możemy zastosować wzór na obwód koła, ale już nie na matrycę idealnego pedagoga działań artystycznych.

Czy można zatem wymienić cechy, którymi pedagog-artysta powinien się wyróżniać? Teoria pedagogiczna obrosła w dysertacje, które zajmują się cechami wzorowego nauczyciela, jednak ta idea nie zawsze sprawdza się w praktyce.

Chciałabym...

Zakładam jednak, że mamy do czynienia z uosobieniem cnót pedagogiczno-artystycznych, z osobą wrażliwą i kreatywną, rozumiejącą potrzeby i ograniczenia rozwojowe swoich podopiecznych, której nieobce jest proponowanie różnych form wyrazu plastycznego. Modelowy edukator proponuje na lekcji plastyki wielorakie elementy do budowania kompozycji wizualnych. Sugeruje stosowanie różnych materiałów plastycznych. Na zajęciach oferuje pracę indywidualną lub grupową, w zależności od nakazu chwili, pozostawia nie tylko swobodę w wyborze środków i form pracy, ale do powyższego „asortymentu” dorzuca wybór formatu dzieła i imiennego tematu pracy. Dąży do tego, by spotkanie stało się rzeczywiste, a nie podręcznikowe. W efekcie takiego ujęcia edukacyjnego nie fabrykuje jednakowych wypowiedzi, tylko dodaje odwagi. Czasem bowiem „opuszczenie” przez nauczyciela realizacji ścisłych ram programu daje młodzieży właściwy dystans w sądach o własnych możliwościach.

Jak jest?

Stanisław Popek jako główną przyczynę niepowodzeń oraz zanikania potrzeb twórczych u uczniów podaje złe przygotowanie zawodowe nauczycieli plastyki. Jeszcze posępniejsze są badania, które wskazują na to, że polscy nauczyciele są na tle innych grup społecznych osobami o najsłabszym nasileniu cech twórczości typowych dla innowacyjności³⁷.

Czy nauczyciele plastyki potrafią przyznać się do tego, że wygodniej jest podążać utartymi, znanymi drogami i proponować klasykę środków plastycznych (kredki, pastele, ołówki, farby), niż przełamać własny pedagogiczny komfort, wyjść poza strefę bezpieczeństwa i zastosować nietypowe, angażujące obie strony metody

31 O idei doskonałości: G. Musiał, *Zagadnienie twórczości w nauce wobec idei Excellence in Education*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 169–183.

32 Tamże, s. 172.

33 Tamże, s. 173.

34 M. Heller, *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*, [w:] *Wielkość i piękno filozofii. Studia*, red. J. Lipiec i in., Kraków 2003, s. 100.

35 B. Skarga, *Wiedza najszybsza*, „Gazeta Wyborcza”, 12.07.2008.

36 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, s. 361–376.

37 Badania przedstawione w pracy doktorskiej Bartłomieja Nowackiego pt. *Spoleczne reprezentacje twórczości: kulturowe uwarunkowania i pedagogiczne konsekwencje*.

pracy? Czy pozostając w pewnej stagnacji, będącej spokojnym obszarem „pewnych” patentów edukacyjnych, jedynie *przy-uczamy* lub nędznie *pod-uczamy* (zwroty zapożyczyłam od Lecha Witkowskiego), a nie uczymy, wydobywając pokłady wrażliwości?³⁸ Tu rola artysty (nie tylko w znaczeniu osoby uprawiającej sztukę, ale także artysty dydaktyka), który potrafi uczynić sztukę w szkole „znośniejszą”, a nawet sprawić, by ta była lekcją wyczekiwaną, bowiem

jeśli zadaniem artysty jest tworzenie dzieła sztuki, to zadaniem nauczyciela sztuki jest tworzenie w młodzieży pragnienia i umiejętności wyrażania się w sztuce, tworzenia jej i rozumienia. I tak, nie można oceniać rangi nauczyciela sztuki na podstawie jego dokonań, czy byłyby one w brązie, na płótnie, w tkaninie czy collage’u, można je oceniać dopiero wówczas, gdy patrzy się na to, co stworzyli jego uczniowie³⁹.

Oksymoronem jest pojęcie „niezaangażowany artysta”, dlaczego zatem pojęcie „pasywny nauczyciel” nie jest postrzegane jako paradoks/antynomia?

„Twórczość prowadzi do wytworów kultury, ale jest także źródłem budowania własnego losu. Wymaga to wrażliwości na powinności i wobec drugiego człowieka, wymaga wrażliwości na wartości podstawowe”⁴⁰. Pedagog-artysta to człek zaangażowany, a nawet emocjonalny, bo „pobudzenie emocjonalne prowadzi do wzrostu aktywności podmiotu”⁴¹. Patrzy i widzi, słucha i słyszy, przeżywa i czuje, ale w tym wszystkim jest autentyczny i szczery.

Pedagog-artysta to w pewnym sensie także aktor – aktor społeczny, ale również aktor, który stojąc na scenie, może stosować frapujący lub nudny monodram, może też wchodzić w interakcje z widownią/uczniemi, stosować sztukę, w której akcja-zakończenie zależne jest od woli widzów, tworząc atmosferę, tajemnicę, by ciąg dalszy, który nastąpi, był oczekiwany. Nie implikuje sobie i innym, że jest jeden sposób dochodzenia do celu, niekiedy improwizuje w zależności od okoliczności i potrzeb grupy. Przecież klasa klasie nierówna (grupa studencka innej grupie), a zadawane przez uczniów pytania są niejednakowe i trudne do przewidzenia (zawsze zastanawiało mnie, jak w scenariuszach lekcji można przewidywać pytania i dawać na nie odpowiedzi). Toteż taki pedagog prowadzi dialog, a nie narzuca widzenie – czy to wszystko jest jeszcze kształceniem/

uczeniem/edukacją czy już sztuką? Arnold Cofnas napisał, że „pedagogika zawsze była i pozostaje raczej sztuką niż nauką”⁴², dlatego pedagog, a zwłaszcza ten prowadzący zajęcia artystyczne, to także artysta. Wiele osób zadaje sobie pytanie: jaki twórca/artysta jest prawdziwym pedagogiem? Olga Kotowska odpowiada np., że pedagogiem jest ten, który zdolny jest do „prawdziwej



rozmowy”⁴³ – chodzi tu o gotowość nauczyciela, by samemu uczyć się i pod wpływem drugiego (uczniów, zwolenników, krytyków) przemyśleć własne (życiowe, artystyczne, naukowe) stanowisko. Artysta jako pedagog wręcz musi być ekstrawertyczny, czyli kierować swoją działalność na zewnątrz, na innych, i gotowy do podjęcia niespodziewanych decyzji, samodoskonalenia się i rozszerzania horyzontów otwartości w stosunku do swoich uczniów. Pedagog praktyk dobrze gdyby w swojej pracy stosował zasadę, którą najtrafniej wyraził Stanisław Czajka: „stara jak świat zasada stopniowania trudności, dochodzenia do sprawności manualnej, efektów artystycznych i ogólnej kultury estetycznej poprzez szereg ćwiczeń wzajemnie zająmających się, z których każde następne będzie korzystać i czerpać z poprzedniego”⁴⁴. Od trzeciego roku życia dziecko uczy się prawidłowo trzymać ołówek – z chaosu linii wyodrębniają się

38 L. Witkowski, *Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze (w obronie życiodajności edukacji)*, [w:] *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, red. M. Jaworska-Witkowska, M. Nataneł, Toruń 2011, s. 49.

39 E. Eisner, *Wymarzony profesor, Wizja 43*, za: F. Gagnon-Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i Wychowanie” 1995, nr 4, s. 45.

40 I. Wojnar, *Dwoistość problematyki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 56.

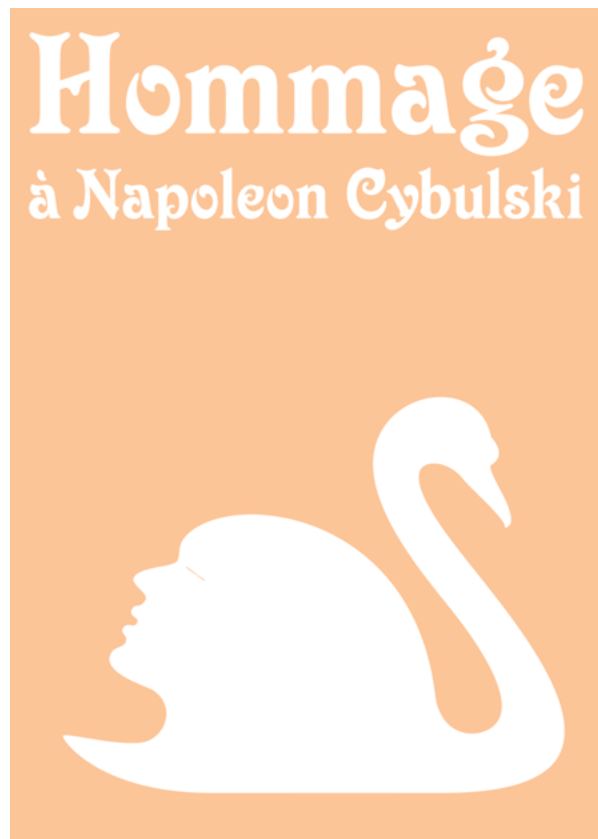
41 J. Łaszczczyk, *Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczczyk, Warszawa 1999, s. 25.

42 A. Cofnas, *Pedagogika wyprzedzająca*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 224.

43 O. Kotowska, *Twórczość, twórca i pedagog. Próba namysłu międzydiscyplinarnej*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 234.

44 S. Czajka, *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, Warszawa 1979, s. 5.

łuki, spirale, koła. W młodszym wieku szkolnym rysunek dziecka staje się środkiem komunikatywnym, przy jego pomocy wyraża swoje stany emocjonalne: radość, smutek, ból, przerażenie. Stąd właśnie tak wielkie jego



znaczenie przy badaniu osobowości dziecka. Dziecko uczy się i wychowuje wskutek tego, że działa, z radością chwytając ołówek, kredkę – rysuje, rwie, lepi, kruszy. Bawiąc się, projektuje, kształtuje tworzywo i nie zastanawia się, czy tworzy sztukę – poszukuje własnej metody działania. Poprzez te poszukiwania woła o partnerstwo przeżyć, partnerstwo w twórczej aktywności, a nie o to, by czerpać z mistrza.

Niemal na koniec swoich rozważań zmienię formę wyводу, by o pedagogu-artystę opowiedzieć w postaci anegdot, które od momentu spotkania z przypomnieniami Volkera Edlingera na jednej z konferencji poświęconych edukacji alternatywnej stosują często także w swoich przekazach. Taki tekst kulturowy, choć metaforyczny, jest niezwykle nośny. Opowiadając o artyście i pedagogu w różnych kompilacjach definicyjnych, tworzę zarazem kolaż pojęciowy, a ten często oparty jest na przejęzyczeniach i mentalnych skojarzeniach. W przytoczonych poniżej anegdotach starałam się pokazać sposób myślenia i pracy tego, którego mogłabym nazwać pedagogicznym artystą, i tego, którego umownie i dla swoich potrzeb nazwałam „nauczycielem na godziny”. Myślę, że nie muszę tłumaczyć tego zwrotu.

1. Plastyka – szczęśliwy zajęć

Jakiś czas temu niosłam do sprawdzenia plik eseju studentek, które były pracami na zaliczenie z metodyki przedmiotowej. U samej góry znalazła się też inna wypowiedź. Jeden z profesorów, który spotkał mnie z tym pakietem, spojrzął na niego z odmiennej/przeciwnej perspektywy i przeczytał: plastyka – szczęśliwy zajęć (było napisane scenariusz zajęć). Od tego momentu nie potrafię inaczej myśleć o przekazie związanym z konspektami lekcji – ze wszystkich sił dążę, by każde zdarzenie edukacyjne, przygotowane przez studentów, było promienne i miało tak szybko jak czmychnięcie szaraka.

2. Matki matkom...

czyli o pracach plastycznych dzieci

W nawiązaniu do symbolu zajęca przytoczę wypowiedź matki (Monika Treska), która przeciwstawia się przyjmowaniu przez *gros* nauczycieli prac plastycznych, które są „dziełami” jednego z rodziców:

Kiedy na drzwiach przedszkola zawisła informacja, że jeszcze przez trzy dni dzieci mogą składać kartki wielkonoce na KONKURS, który rozstrzygnięty będzie w poniedziałkowy poranek, przyjełam to ze spokojem. Jestem wszak matką weteranką, przeżyłam przygotowania moich laturośli do niezliczonych odmian współzawodnictwa w świecie krasnali. Najbardziej hardkorowy był konkurs piosenki dziecięcej, gdy nagle okazało się, że tylko Małgośka śpiewała Puszka-Okruszka, reszta rodziców uznała bowiem, że „Miłość w Zakopanem” jest równie niewinna jak Dziewica Orleańska. W sobotę wyjełam więc z tajnej skrytki, jaką posiada każdy rodzic dzieci w wieku 5 wwyż, wszelkiej maści arkusze pianek, filców, tekturek, piórek, rurek i innych „przydasiów”, posadziłam młodzież przy stole i zakrzyknęłam: róbtka co chceta, byle zawierało jajko, kurczaka bądź inny element skojarzeniowy. Radosna TFUrczość pięciolatki wyewoluowała w baranka, któremu spod/zamiast ogona wystawały żonkile w fazie kwitnienia. Podpisałyśmy dzieło inicjałem i zanosiliśmy do przedszkola, gdzie powitały nas między innymi: naturalnej wielkości baranek zrobiony metodą quilingu, podpisany: Jaś, 4 lata; ręcznie pleciony kosz wiklinowy 2D z pełnym wyposażeniem wyszytym włóczką – Zuzia, 5 lat; wydzierganą szydełkiem białą serwetkę z zadziornie różowym napisem „Alleluja” – Kasia, lat 3. Oczywiście, nie odmawiam dzieciom talentu. Może rodzice tej dziatwy zamiast gryzaków oswajali swe pocięchy ze sztuką, rękodzielnictwem, ekomodą. Może zamiast wierszy Tuwima czytano takim brzdącom do poduszki dzieła klasyków greckich w oryginale. Jednak śmiem w to wątpić, gdyż w szatni wspomniana Zuzia – blondwłosy aniołek, ma problem z założeniem kapci na prawidłową stopę i mimo że ma tylko dwie opcje, jest w stanie pomylić się pięć razy⁴⁵. Jeszcze jeden przekorny werdykt nawiązujący do powyższej konstatacji w reakcji na prace „własne” pierwszoklasistów:

45 <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79318,23192545,rodzice-nagminnie-robia-za-dzieci-prace-plastyczne-matka-5-latki.html> [dostęp: 12.05.2020].

3. Moi uczniowie są mało utalentowani

Moje dzieci w porównaniu z innymi, są mało utalentowane: Mikołaja na żółto gryzmołą, lepią z plasteliny jakieś krzywe zwierzaki z fryzurą typu trzy włosy na krzyż... A te nie dość, że oblatane w cukiernictwie, to jeszcze mogą zawstydzić niejednego krawca, potrafią też precyzyjnie wiercić ażury wiertarką. Moje dosłownie do pięt im nie dorastają.

4. Od sztancy – od matrycy (ACM)

Rodzic – ceramik, którego poproszono o zastępstwo na lekcji: „przypominam sobie lekcję plastyki u mojego syna: *Od pierwszej klasy, raz w semestrze przychodziłam do szkoły na lekcję lepienia z gliny. W zimowy dzień lepiłiśmy bałwany. Na warsztatach dla grup zorganizowanych zawsze zaczynam od prezentacji, ma to na celu pokazanie technicznych rozwiązań, nie estetycznych. Po pokazie zwiżam w kulkę moją pracę. Rzeczony bałwanek był cudny, jeden stał nawet wbrew zasadom fizyki na najmniejszej kuli, która musi być w środku pusta, bym później mogła tę pracę wypalić. Do jednego z takich właśnie „krzywych” bałwanów popędziła lekko naburmuszona nauczycielka (również nauczyciel plastyki). Zaczęła dziecku rozbiierać na części jego rzeźbę. Zaniepokojona zapytałam: dlaczego Pani to robi. W odpowiedzi usłyszałam: bo Pani bałwan wyglądał inaczej... inaczej? To przecież oczywiste, każdy z 25 bałwanów, które dziś ulepimy, będzie inny. W odpowiedzi padło: u mnie na lekcji powstaje 25 jednakowych prac, nie wiem skąd Pani ma tyle cierpliwości, by było inaczej... Nie wiem skąd ta pani bierze tyle cierpliwości, by każde, jakże różne dziecko, ulepiło 25 takich samych prac... To dopiero wyczyn!*

I podobna sytuacja:

5. Nie wychodzić poza szereg (ACM)

Miałam zajęcia plastyki i techniki z klasami 4–6 (byłam na zastępstwie). Wspaniała praca, dzieci rewelacyjne, z niesamowitym zainteresowaniem chłoneły wiedzę, słuchały i wymieniały się doświadczeniami, miały bardzo dużo do powiedzenia – dzieci są bystre, otwarte, imponująco spostrzegawcze, a co ważniejsze – przychodziły przygotowane na lekcję. Przez miesiąc, z moim wsparciem materiałowym i technicznym, poznały glinę, filc, mozaikę, realizowały prace przestrzenne... Były zszokowane, kiedy zgłaszając brak podręcznika, słyszały, że książka nie jest im potrzebna... W tym krótkim czasie wystaliśmy prace na 6 konkursów, i podkreślam, że nie były to dzieła tworzone w domu. Praca prawie idealna... Prawie, bo schody zaczęły się dość szybko. Już po tygodniu od innych w pokoju nauczycielskim padło pytanie: a czy policzyłaś sobie, ile prywatnie dokładasz do zajęć w szkole?⁴⁶

Kończę cytatem – fragmentem wiersza Mariana Śnieżyńskiego, w którym znajdujemy już częściową odpowiedź na połączenie trzech tytułowych członów:

Pedagog to nie rzemieślnik/ Pedagog to twórca/ Pedagog to nie kuglarz/ Pedagog to artysta/ Twórca nigdy nie powieła sposobów działania/ Twórca nigdy nie otwiera tym samym kluczem różnych osobowości/ Ani tym bardziej nie czyni tego wytrychem/ Twórca stara się odejść od utartych schematów⁴⁷.

Obserwacja relacji związanych z ewolucją kształcenia artystycznego pozwala na postawienie pytań o wzajemne oddziaływanie i współdziałanie, często współtworzenie stron tego procesu. W wychowaniu przez sztukę znaczenie ma zarówno „bycie artystą”, jak i – a może przede wszystkim – „bycie pedagogiem”, ale czy powinna zachodzić też okoliczność „bycia mistrzem”? Nie wiem... według mnie nie zachodzi tu *conditio sine qua non* twórczego rozwoju.

Słowa klucze: pedagog, mistrz, artysta, relacja

MARZENA BOGUS-SPYRA

Teacher – master or artist?

Summary

The repeated question about who is my master has provoked me into giving a nonconforming answer, or anyway, not entirely in keeping with the “fundamental” model of education based on the master-disciple principle. I think this relationship is not a *sine qua non* in contemporary education, which is, indeed, based on post-figurative culture, yet increasingly co-figurative and pre-figurative. It is a cliché to repeat that not all scholars can be masters and not all teachers deserve this name. The name itself raises objections: “master” suggests superiority and therefore power over someone. Master, according to a centuries-old tradition, expects a long apprenticeship, which in the current process of education is not always liberating, just the opposite, it can be a hindrance, threatening an individual’s independence, intimidating and requiring subservience towards the professed values. Why not search for other ideals, instead of a master? Search for a scholar? As Barbara Skarga said, only reason should have authority! That is why I would like “master” to be replaced by “artist”, because artist has doubts and tries things out; has flashes of inspirations but is always on the lookout for novelty, without claiming to know all.

Key words: teacher, master, artist, relationship

⁴⁶ Dziękuję p. Agnieszce Chrzanowskiej-Małys prowadzącej w Gliwicach Studio ACM za podzielenie się własnymi doświadczeniami – to jedna z artystek (nie tylko plastyk, ale pedagog) w prowadzeniu kreatywnego rozwoju swoich podopiecznych.

⁴⁷ M. Śnieżyński, *Barwy życia*, Kraków 1981, s. 26.

Bibliografia

- Baum A., *O rozumieniu pojęcia mistrz*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004, s. 131–137.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Buňhakow M., *Mistrz i Małgorzata*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2012.
- Cofnas A., *Pedagogika wyprzedzająca*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 224.
- Czajka S., *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, Warszawa 1979.
- Eisner E., *Wymarzony profesor. Wizja 43*, za: F. Gagnon–Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i Wychowanie” 1995, nr 4, s. 45.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Gadamer H.G., *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Warszawa 1979.
- Gadamer H.G., *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, za: A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 43.
- Heller M., *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*, [w:] *Wielkość i piękno filozofii. Studia*, red. J. Lipiec i in., Kraków 2003.
- <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79318,23192545,rodzice-nagminnie-robia-za-dzieci-prace-plastyczne-matka-5-latki.html> [dostęp: 11.05.2020].
- Kielar M., *Niektóre idee heurystyki użyteczne w pedagogice*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011.
- Kotowska O., *Twórczość, twórca i pedagog. Próba namysłu międzydiscyplinarnego*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 234.
- Łaszczyk J., *Główne problemy i rozstrzygnięcia pedagogiki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 195–196.
- Łaszczyk J., *O potrzebie mistrza*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004.
- Łaszczyk J., *Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 1999.
- Mauss M., *Socjologia i antropologia*, Warszawa 1973.
- Morawski S., *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, t. 10, nr 2, s. 33–38.
- Musiał G., *Autorytety w nauce*, „Wspólnotowość i Postawa Uniwersalistyczna” 2004/2005, nr 4, s. 48.
- Olbrycht K., *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, <https://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 12.05.2020].
- Praca doktorska Bartłomieja Nowackiego pt. *Spoleczne reprezentacje twórczości: kulturowe uwarunkowania i pedagogiczne konsekwencje*.
- Pytanie – dialog – wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
- Skarga B., *Mistrz i mag*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1, s. 10–11.
- Skarga B., *Wiedza najszczytniejsza*, „Gazeta Wyborcza”, 12.07.2008.
- Śnieżyński M., *Barwy życia*, Kraków 1981.
- Tylko się nie bój*, [w:] *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016, s. 231–332.
- Witkowski L., *Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze (w obronie życiodajności edukacji)*, [w:] *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, red. M. Jaworska–Witkowska, M. Natanek, Toruń 2011.
- Wojnar I., *Dwoistość problematyki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011.
- Żywcok A., *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2008, t. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*.

Od redakcji

Artykuł ilustrują plakaty Magdaleny Ziomki *Hommage à psychiatrie (W hołdzie psychiatrii)* – praca dyplomowa wykonana w pracowni dr hab. Wiesława Grzegorzcyka, prof. UR. Jest to seria jedenastu projektów plakatów, poświęcona wybitnym uczonym z przełomu XIX i XX wieku, którzy mieli znaczny wpływ na rozwój psychiatrii.

MARIA WIECZOREK

ORCID: 0000-0002-5442-9596

Teatr i muzyka dla najnajmłodszych

Doświadczenia poznańskie w badaniach własnych

Dzieci zaczynają być wprowadzane w świat kultury już we wczesnym dzieciństwie.

To wtedy zapoczątkowana zostaje nauka korzystania z jej licznych dóbr. Od najwcześniejszych dni swojego życia dzieci mogą słuchać muzyki oraz czytanych im książek, ale dopiero później stają się coraz bardziej świadome słyszanych i oglądanych treści, w coraz większym stopniu je rozumieją. Dwu-, trzylatki aktywnie zaczynają oglądać programy telewizyjne (potrafią obejrzeć bajkę od początku do końca, mają już określone preferencje, swoje ulubione audycje), słuchać nagranych bajek czy piosenek, domagać się przeczytania wybranej przez nie książki. Pod koniec okresu poniemowlęcego dzieci mogą być gotowe do pierwszych wyjść do kina czy teatru¹.

Jak pisze Maria Tyszkowa:

Adresowana do dziecięcego widza jest ona [sztuka dla dzieci i młodzieży – przyp. M.W.] niewątpliwie formą komunikacji kulturowej. Musi więc – i to zarówno w warstwie treściowej, jak i formalnej – nawiązywać do doświadczeń dzieciństwa i liczyć się z możliwościami recepcyjnymi dziecka. Nie może jednak ograniczać się do horyzontu zakreślającego krąg aktualnych doświadczeń dziecka i jego „świat”, czy przestrzeń życiową².

Lew Wygotski poświęcił wiele czasu i pracy badaniom rozwoju dziecka w kulturze. Doszedł do wniosku, że wychowanie i uczenie się poprzez poznanie społeczne zakłada, że kultura jest głównym determinansem indywidualnego rozwoju dziecka. Ludzie jako gatunek stworzyli kulturę, zatem każde dziecko wychowywane jest w jakimś jej kontekście. Nauka dziecka i przystosowanie do życia wśród innych ludzi są zawsze, mniej lub bardziej, nacechowane elementami danej kultury np. środowiska rodzinnego, szkoły itd.

- Kultura ma dwojaki wpływ na rozwój społeczny dziecka. Poprzez kulturę dzieci przyswajają sobie zachowania i wiedzę przekazywaną (czasem także mimowolnie) przez osoby, wśród których się wychowują. Otaczająca dziecko kultura ukierunkowuje

jego sposób myślenia i postrzegania świata. Wygotski nazwał to wytworzeniem narzędzi intelektualnej adaptacji. [...] kultura uczy dzieci myślenia i sposobu odbierania rzeczywistości.



Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, fot. M. Zakrzewski

- Wychowanie w społeczeństwie uczy także, jak sobie radzić z problemami poprzez wspólne ich rozwiązywanie. Dziecko nie pozostaje zdane jedynie na siebie. Uczy się szukać różnych alternatyw we współpracy z innymi – nauczycielami, rodzicami, kolegami. Nabiera przez to społecznych doświadczeń.
- Na początku osoba wprowadzająca dziecko w świat interakcji z innymi ludźmi jest całkowicie odpowiedzialna za nauczanie, w jaki sposób radzić sobie z problemami. Jednak w konsekwencji, w toku rozwoju, odpowiedzialność ta przechodzi na dziecko, które musi nauczyć się żyć wśród innych ludzi.
- Język jest głównym sposobem porozumiewania się dorosłych z dziećmi. Jest także głównym nośnikiem komunikatów kulturowych. W trakcie procesu nauczania dziecko przyswaja sobie słowniki słyszany „z zewnątrz”, czyli z otaczającego świata. Staje się on zatem narzędziem jego intelektualnego przystosowania do komunikowania się. W późniejszym czasie dzieci tworzą swój własny, wewnętrzny słownik, który dostosowany jest do ich sposobu myślenia i zachowania.

¹ *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2006, s. 115.

² M. Tyszkowa, *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984, s. 30.

- Tak samo jak słownik, dzieci przyswajają sobie również sposób uczenia się. Wchłaniają to, co dzieje się dookoła, tak by potem skutecznie wykorzystywać wewnętrzne narzędzia umysłu.
- Istnieje różnica pomiędzy tym, co dziecko potrafi osiągnąć samodzielnie, a tym, co osiąga z pomocą bardziej doświadczonej osoby. Ta umiejętność nazywana została przez Wygotskiego strefą najbliższego rozwoju.
- Skoro kultura, sposób myślenia i środowisko mają tak wielki wpływ na naukę, nie należy dziecka izolować od innych i skupiać się jedynie na indywidualnym toku nauczania bez uwzględniania wpływu otaczającego świata, ponieważ to znacznie ogranicza możliwości poznawcze dziecka³.

Na szczęście:

w początkach XX wieku nastąpiło wyraźne odejście od koncepcji dziecka, które stanie się dopiero człowiekiem po odpowiednim pedagogicznym ukształtowaniu. Sądzono raczej, że każde dziecko, mając inne zdolności, predyspozycje, inne cechy osobowości i temperament, będzie rozwijało się indywidualnie, wykorzystując te swoje naturalne skłonności. Dziecko stało się więc centrum procesu dydaktycznego i wychowawczego, czego gorącym orędownikiem był jeden z najwybitniejszych przedstawicieli amerykańskiego progresywizmu John Dewey [...]. U podłoża nowej koncepcji dziecka leżało przekonanie nawiązujące do naturalizmu J.J. Rousseau. Uważano bowiem, że dziecko ma wrodzone, naturalne potrzeby i zainteresowania, które samo instynktownie wyczuwa i potrafi je ujawniać oraz rozwijać, jeśli znajdzie sprzyjające temu warunki. Zgodnie z tym założeniem zadaniem wychowawców jest jedynie stworzenie tych odpowiednich warunków⁴.

Skoro jednak dzieci różnią się od dorosłych, także sztuka tworzona specjalnie dla nich musi być nieco inna od tej przygotowywanej z myślą o osobach starszych wiekiem.

Wdrażanie młodych generacji w kulturę ogólnospołeczną odbywa się w sposób systematyczny w działalności edukacyjno-kulturowej realizowanej przez instytucje wychowawcze, zwłaszcza przedszkola i szkoły kolejnych szczebli różnego typu. Dla celów tej działalności dokonuje się też odpowiedniego wyboru i preparacji tych fragmentów czy wątków kultury społeczeństwa (i to zarówno techniczno-użytkowej, jak i symbolicznej), które są uznane za szczególnie istotne.

Wartości estetyczne, w tym także wartościowe dzieła sztuki, zaspokajają potrzeby poznawcze i rozwojowe okresu dzieciństwa i dorastania. To, co jest treścią komu-

nikowaną w utworach artystycznych dla dzieci – poza warstwą ludyczną – powinno więc być istotnie ważne z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka, tzn. sprzyjać poszerzaniu „świata”, wzbogacaniu, przekształcaniu i strukturyzacji jego doświadczenia. Na tym też – obok przekazywania uogólnionych symbolicznie doświadczeń pokoleń poprzednich – opiera się wartość edukacyjna sztuki dla dzieci i młodzieży oraz jej głęboko pojmowana rola wychowująca. [...] Sztuka dla dzieci w większym stopniu niż sztuka *tout court* uwzględnia specyficzne doświadczenia, wrażliwość i potrzeby rozwojowe dziecka, zawiera też na ogół więcej elementów ludzkości i dzięki temu niesie wartości nowe, uzupełniające te zakodowane w ogólnospołecznej kulturze symbolicznej. Swoisty charakter komunikacji w relacji „dorosły – dziecko” i uwzględnienie właściwości dziecięcego „świata” sprawia, że w sztuce dla dzieci mogą się rodzić wartości nowe, wzbogacające także sztukę *tout court* i świat przeżyć ludzi dorosłych⁵.

By tworzyć dobrą sztukę dla dzieci, najpierw należy zapoznać się z ich rozwojem, aby nie wyrządzić niechcący krzywdy. Co zatem muszą wiedzieć artyści, zanim przystąpią do tworzenia spektaklu czy koncertu dla najmłodszych?

Rola muzyki i teatru w rozwoju

Muzyka odgrywa bardzo dużą rolę w naszym życiu, o czym świadczyć może fakt, że zaczęli ją tworzyć ludzie żyjący aż 35 tysięcy lat temu. Przejawem tego były ich monotonne śpiewy oraz pierwsze instrumenty – zbudowane z kości mamuta. W starożytności nastąpił rozwój muzyki – wtedy to powstały znane nam do dziś instrumenty, takie jak harfa czy fletnia.

Muzyka wpływa na nasze nastroje i emocje, może zarówno uspokajać, poprawiać nastrój i rozładowywać stres, ale może także irytować, pobudzać agresję, i to nie tylko u osób dorosłych, ale także u dzieci. Okazuje się, że poprzez muzykę bardzo wcześnie możemy wspierać i stymulować zmysły najmłodszych, a przez to rozwijać ich wrodzone talenty. Odpowiednio dobrane melodie pozytywnie oddziałują już na dziecko w łonie matki, którego zmysł słuchu rozwija się między szesnastym a dwudziestym tygodniem życia płodowego, a w dwudziestym szóstym tygodniu płód słyszy już rytm i melodię⁶.

W okresie prenatalnym kształtują się u dziecka receptory muzyczne i pierwsze reakcje sensoryczno-motoryczne na muzykę.

Pierwsze przykłady kompozycji napisanych z myślą o słuchaczu dziecięcym powstały już w XIX stuleciu, lecz te tworzone w pełni świadomie, z przeznaczeniem dla

3 <http://www.berek.pl/wygotski/kultiwych.html> [dostęp: 25.03.2011].

4 Za: B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Warszawa 1998, s. 29.

5 M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000, s. 109.

6 *Dziecko i muzyka*, http://czasdzieci.pl/ro_artykuly/id,30223f.html [dostęp: 10.03.2011].

młodego słuchacza, powstały w wieku XX. Najważniejsze z nich to: *Karnawał zwierząt* Camille'a Saint-Saënsa, *Piotruś i wilk* Sergiusza Prokofiewa, *Dziecko i czary* Maurice'a Ravela, *Lis i Historia żołnierza* Igora Strawieńskiego i *Śpiewokwiaty i śpiewobajki* Witolda Lutosławskiego⁷.

Repertuar przeznaczony do słuchania przez dzieci musi uwzględniać zakres możliwości percepcyjnych młodego słuchacza. Na podstawie wielu doświadczeń wyciągnięto wnioski na temat możliwości percepcyjnych dzieci:

- dzieci nie zapamiętują utworu, jeśli słuchają go biernie, bez komentarza i bez zwracania ich uwagi na jego charakterystyczne cechy;
- najłatwiej zapamiętują utwory wokalne i instrumentalne o charakterze wesołym, skocznym, szczególnie wówczas, gdy mają możliwość przeżyć je ruchem;
- utwór pamiętają lepiej, gdy mogą wyrazić swoje doznania w formie plastycznej⁸.

Warto również wspomnieć, że kontakt z muzyką jest ważnym elementem terapii artystycznej wśród dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania. Powstają autorskie programy wspomagania rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. *Spotkania ze sztuką*, program opracowany przez Mirosławę Knapik i Wiesławę Aleksandrę Sacher. Po przeprowadzonych zajęciach stwierdzono, że „kontakt dzieci z muzyką, w aspekcie receptywnym i twórczym, umożliwił wzbogacenie sfery przeżyć, uwrażliwił na piękno prezentowanych utworów muzycznych, wyraźnie wzmocnił koncentrację uwagi”⁹, która to „umiejętność pośrednio wpływa na emocjonalność dziecka, ponieważ słuchając uważnie, lepiej rozumie ono inne osoby, co zapobiega powstawaniu konfliktów i ułatwia ich rozwiązywanie”¹⁰.

Niepodważalny jest fakt, że u wszystkich dzieci – zarówno tych w pełni sprawnych, jak i tych z różnego rodzaju zaburzeniami – „praca za pomocą dźwięków, rytmów, harmonii oznacza dla dziecka przyjemność i zabawę, daje poczucie bezpieczeństwa i do niczego nie zobowiązuje. I to jest ogromną zaletą muzyki”¹¹.

Najprostszy sposób poznawania przez dziecko muzyki to jej słuchanie. Ale można przecież również zabierać dzieci na koncerty, a w domu śpiewać piosenki, uprzyjemniać czas zabawy muzyką – spróbować grać na

prostyach instrumentach czy bawić się w bardzo lubiane przez dzieci gry muzyczno-ruchowe.

Jedną z aktywnych form słuchania muzyki są koncerty zawodowych artystów. Reakcja dzieci na muzykę, której same nie wykonują, jest swoista. Dzieci tymi występami są żywo zainteresowane, bo dostarczają im wielu wrażeń. Podczas wykonywania muzyki przez artystów zachowują się bardzo aktywnie, współuczestniczą w wykonaniu: kołyszą się rytmicznie, klaszczą, powtarzają słowa piosenki, reagują spontanicznie na rytm. Aktywna natura dziecka nie pozwala mu tylko na wewnętrzne śledzenie muzyki. Jeżeli koncerty uwzględniają rodzaj potrzeb estetycznych najmłodszych słuchaczy oraz ich możliwości słuchowe i psychiczne, spotykają się z wielkim zainteresowaniem. Stają się pożyteczną zabawą i skutecznym sposobem muzycznego wychowania młodego dziecka. Kształcą muzykalność dzieci i wrażliwość na muzykę bogatszą niż ta, z którą dzieci spotykają się w swych prostych formach muzykowania¹².

Każde wykonanie na żywo ma w sobie coś z teatru. Muzycy, tak samo jak aktorzy, pokazują się nam na scenie, występując w zdefiniowanej roli. Ale także większość zabaw dziecięcych jest swego rodzaju teatrem, w którym uczestnicy dobrowolnie przyjmują role wynikające z pewnego ustalonego lub improwizowanego (w bardziej lub mniej swobodny sposób) scenariusza.

Dlatego często umuzykalnianie dzieci polega na wprowadzeniu ich w swoisty teatr, w którym bohaterem jest muzyka sama w sobie, albo też w muzyczną bajkę – opowieść, w której dźwięki odgrywają różne role. Do muzyki poprzez zabawę, czyli poprzez środki teatralne – taka droga okazuje się nader skuteczna¹³.

Chodząc z dziećmi już od najmłodszych lat na koncerty czy do teatru, rozwijamy także ich zainteresowania.

Z zainteresowaniami na świat człowiek nie przychodzi, nie są też one wytworem zamkniętej w sobie natury dziecka. Wpływ na ich rozwój wywiera od najwcześniejszych lat otoczenie – dom rodzinny, szkoła, środowisko, w którym dziecko przebywa. Wykształcenie pełnowartościowych zainteresowań jest ważnym zadaniem wychowawczym rodziców i powołanych ku temu instytucji, a główną ideą jest tu bagatelizowanie błaahych zainteresowań na rzecz społecznie i osobowościowo wartościowanych. Oczywiście można powiedzieć, że ukształtuje je samo życie. Taki niekierowany rozwój jest spotykany, nie jest jednak pewny u wszystkich dzieci i nie daje gwarancji, iż podąży w kierunku najkorzystniejszemu¹⁴.

7 Za: S. Bywalec, *Utwory orkiestrowe dla słuchacza dziecięcego w twórczości kompozytorów XX wieku*, [w:] *Dziecko w kulturze europejskiej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Katowice 2005, s. 91.

8 Por. E. Hoffman-Lipska, *Muzyka w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 1, s. 9.

9 G. Szafraniec, *Stymulacja rozwoju dziecka o obniżonej sprawności psychomotorycznej*, [w:] *Spotkania ze sztuką. Koncepcja terapii artystycznej dla dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania*, red. M. Knapik, Katowice 2005, s. 29.

10 W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004, s. 140.

11 A.E. Jarkowska, *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*, Tychy 2004, s. 63.

12 I. Grochowska, *Wychowawczy i ogólnorozwojowy wpływ muzyki na rozwój małego dziecka*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004, s. 177.

13 D. Szwarzman, *Muzykowanie z dziećmi: teatr interaktywny*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Poznań 2007, s. 79.

14 M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981, s. 76.

Kiedy więc powinno zabrać się dziecko na pierwszy koncert? W Poznaniu dzieci od pierwszych dni życia mogą przychodzić z rodzicami na specjalnie dla nich przygotowane występy czy spektakle. Repertuar jest dostosowany do dziecięcej percepcji, a wewnątrz sali koncertowej czy teatralnej – do ich potrzeby ruchu i poczucia bezpieczeństwa.

Jednak każdy nawet najmniejszy kontakt z muzyką czy teatrem będzie korzystny dla nie tylko kulturalnego, ale i wszechstronnego rozwoju dziecka. Nawet jeśli będzie to chwilowe zatrzymanie obok ulicznego grajka. Muzyka na żywo wszak nie ma sobie równej, a do tego jest niepowtarzalną okazją podejścia bardzo blisko i obejrzenia instrumentu oraz zaobserwowania techniki wydobywania dźwięku – takie doświadczenie na pewno pozytywnie wpłynie na samopoczucie nie tylko dziecka, ale i dorosłego.

Stopień uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze muzycznej różnych społeczeństw jest zmienny i uzależniony od wagi, jaką przywiązuje się w danych środowiskach do edukacji muzycznej, jesteśmy odpowiedzialni za umożliwienie naszym dzieciom prawidłowego rozwoju muzycznego zarówno w wymiarze edukacji publicznej, jak i w sferze prywatnej. Także na twórcach muzyki dla dzieci spoczywa niemała odpowiedzialność związana ze świadomością potrzeb dziecka w tym względzie i istniejących ograniczeń w zakresie możliwości poznawczych człowieka. Dokonując świadomego wyboru inwestycji kulturalnej naszych dzieci, musimy zdawać sobie sprawę, jak ważną rolę pełni muzyka w rozwoju dziecka. Jedną z niewątpliwych korzyści płynących z upowszechnienia muzycznych form aktywności wśród dzieci jest wspomaganie rozwoju umiejętności rozpoznawania emocji w naturalnych komunikatach dźwiękowych, także tych wyrażanych za pomocą cech prozodycznych mowy. Również w celu lepszego rozwoju emocjonalnego dziecka – zarówno w wymiarze skutecznego rozpoznawania komunikatów emocjonalnych, jak i w sferze rozwoju umiejętności społecznych, tak silnie związanych z komunikacją emocjonalną – muzyka stanowi niezwykle ważny i niezastąpiony środek edukacyjny¹⁵.

Teatr dla dzieci

„Teatr dla dzieci ma już ponadwiekową historię. Rządziły nim różne tendencje, wypływające z aktualnych koncepcji wychowania dziecka. Jego teoretycy akcentowali na przemian wychowawcze, artystyczne i poznawcze jego funkcje”. Wszyscy działacze i teoretycy teatru dla dzieci przy tym byli i pozostali zgodni, że „twórca teatru dla dziecka powinien znać i rozumieć prawa rządzące światem dziecka – jego psychiką, wyobraźnią, językiem” – pisze Henryk Jurkowski¹⁶.

15 P. Podlipniak, *Rola aktywności muzycznej dziecka w rozwoju umiejętności komunikacji emocjonalnej*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, red. G. Leszczyński, Poznań 2009, s. 99.

16 H. Jurkowski, *Dziecko – folklor – teatr poetycki*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa – Poznań 1977, s. 154.

W Polsce początki teatru dla dzieci sięgają końca lat 60. XX wieku. Już w 1968 roku polski krytyk teatralny Andrzej Falkiewicz postulował obniżenie wieku teatralnego poniżej średniej wieku przedszkolnego. Uważał, że dziecko jest już wtedy pełnym człowiekiem i tak samo jak dorosły może oglądać spektakle teatralne. Natomiast pierwsze eksperymenty z teatrem dla dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadzał w Polsce już pod koniec lat 60. i na początku lat 70. Jan Dorman.

U Dormana zdarza się, że przestrzeń teatralna wychodzi poza ramy sceny, wkracza na korytarz, a nawet wychodzi poza budynek teatru. Na przykład spektakl *Konik* (1974) przeznaczony dla dzieci najmłodszych, zgodnie z opisem Dormana miał przebiegać w kilku fazach. Pierwsza to właściwy spektakl. Druga faza odbywałaby się najpierw w foyer teatru, gdzie dzieci po obejrzeniu sztuki natykają się na olbrzymiego konia wypełniającego całe wnętrze holu, a później także po wyjściu z teatru, na ulicy „taki sam piętrowy duży koń stoi przywiązany do drzewa”. Trzecia faza miałaby odbyć się za kilka dni, przed przedszkolem ustawione zostaną konie, które znikają „po popołudniowej drzemce”¹⁷.

Czwarta faza spektaklu odbywałaby się znowu za kilka dni – gdy spadnie już śnieg, na podwórko przedszkola wybiegnie chmara ludzi-koni. Widzimy, jak przestrzeń teatralna rozrasta się poza mury teatru. I nie tylko przestrzeń, ale i sam spektakl miesza się z życiem, teatr przenika się z rzeczywistością. Właśnie te poszukiwania w obrębie teatru dla dzieci najmłodszych wydają się najciekawsze i najbardziej inspirujące, nawet jeśli nie były do końca zrealizowane i pozostały tylko w sferze pomysłu – pisze Ewa Tomaszewska o eksperymentach Dormana.

Teatr dla dzieci najmłodszych powstał trochę później – w drugiej połowie lat 80. Powszechnie przyjmuje się, że ojczyznę teatru dla dzieci najmłodszych są Włochy. To właśnie w Bolonii Roberto Frabetti pewnego ranka 1986 roku, przygotowując się do przedstawienia, zobaczył po raz pierwszy dzieci ze żłobka.

Krzątałem się przed spektaklem dla przedszkolaków (3–5 lat), obserwując dwie setki dzieci na widowni. Z przyjemnością patrzyłem, jak wygodnie siedzą w fotelach; nie spodziewałem się jednak, że będą aż tak małe. Małe do tego stopnia, że musiały siedzieć we dwójkę na jednym składanym fotelu, bo w przeciwnym razie krzesła by się poskładały i zamieniły dzieci w „kanapki”. Okazało się, że nie przybyły do nas [do teatru La Baracca – przyp. M.W.] – z przedszkola, lecz przyjechały taksówką ze swojego żłobka, a ja zapatrzyłem się na nie... Wtedy zrodził się nasz program stworzenia spektakli właśnie dla dzieci od kilku

17 Maszynopis scenariusza *Konik* J. Dormana, Będzin 1974, za: E. Tomaszewska, *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci – tradycja i współczesność*, [w:] *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, red. A.M. Żukowska, Lublin 2007, s. 215.



Spektakl *Grajkółko* Teatru Atofri, fot. W. Wójcik

do 36 miesięcy i rozpoczęła nasza przygoda ze „żłobkiem i teatrem”¹⁸.

Początki jednak nie należały do najprostszych. Trzeba było wypracować wszystkie założenia teoretyczne, całą metodologię i praktykę. Rozpoczęły się poszukiwania artystyczne.

Zaczęliśmy bardzo ostrożnie, stosując się do wszystkich udzielanych nam wskazówek. Tak naprawdę nikt nie wiedział, jak się za to zabrać, co ma sens, a co nie. Przecież nigdy wcześniej nie widzieliśmy spektakli dla dzieci w wieku „żłobkowym”. Nasze wątpliwości i zakłopotanie były więc w pełni uzasadnione. Czas trwania naszego pierwszego spektaklu *Woda*, przygotowanego w 1987 roku, ograniczaliśmy do ledwie 15, 20 minut; narrację sprowadziliśmy do minimum słów. Wprowadziliśmy za to liczne efekty dźwiękowe, delikatne obrazy. W przedstawieniu dominowały elementy codzienności i towarzysząca im bardzo łagodna atmosfera. *Wodę* adresowaliśmy do publiczności, która w naszym mniemaniu miała niezwykle ograniczony czas koncentracji, która łatwo i szybko się męczyła. Spektakl był przeznaczony dla niewielkiej ilości dzieci (najwyżej dwudziestki) zgromadzonych wokół pewnego

hydraulika. Opowiadał im o kropli, która uciekła z kranu po to, aby poznawać świat. Następnie hydraulik uruchomił światła i muzykę, podczas gdy kropla, niesiona przez innego aktora, rozpoczynała swoją podróż¹⁹.

Aktorzy, przygotowując taki spektakl po raz pierwszy w swoim życiu (a być może jako pierwsi na świecie), musieli być przygotowani na różnego rodzaju reakcje. Twórczość teatralna bowiem wywołuje u dzieci różnorodne przeżycia. Mały widz reaguje bardzo impulsywnie: śmieje się, gdy coś go rozbawi, krzyczy, gdy jest przestraszony. Kiedy się nudzi, rozmawia i kręci się. Dlatego ważne jest, aby treść przedstawienia była dostosowana do wieku oglądającego je dziecka, by scenografia i zachowania aktorów były dla niego zrozumiałe²⁰. Ewa Obrębowska-Piasecka pisze o spektaklu *Co To?* poznańskiego Studia Teatralnego Blum w ten sposób: „Tu na widowni zmieści się nie więcej niż dwadzieścioro dzieci. Mają dużo swobody: nikt ich nie ucisza, nie zabrania wstać, podejść bliżej, dotknąć. Ich reakcje wpisano w przedstawienie: są jego ważną częścią, bo cały scenariusz opiera się przecież na tytułowym pytaniu i udzielaniu kolejnych odpowiedzi”²¹.

19 Tamże.

20 A. Drzewiecka, *Dziecko i teatr...*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10, s. 604–605.

21 E. Obrębowska-Piasecka, *Dozwolone do lat 3*, „Głos Wielkopolski” 2007, 3–4 lutego, s. 20.

18 R. Frabetti, *Żłobek i teatr*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2, dz. cyt., s. 131.

Aby dobrze oddziaływać przedstawieniem, trzeba wiedzieć, czego dzieci od przedstawienia oczekują, jakie im się podobają, jakie są gusta dziecięcego widza. Nie jest to sprawa prosta. Autor sztuki musi uwzględnić przede wszystkim prawidłowość rozumienia i odczuwania dziecięcego, a artysta musi dostosować swą twórczość do potrzeb dziecka. Należy zwrócić uwagę również i na to, że różnice intelektualne i poziom rozwoju emocjonalnego dzieci jednego rocznika już różnicują odbiór utworu artystycznego²².

Roberto Frabetti doskonale zdaje sobie z tego sprawę. Mówi:

Kreowanie teatru dla dzieci ze złołka to dla aktora (utopijne?) poszukiwanie dźwięku, gestu podstawowego znaku po to, aby przekaz stał się bardziej komunikatywny. Nie trzeba (i nie można) się tu chować za żadnymi schematami kulturowymi, ponieważ wśród dzieci nie istnieje pojęcie wspólnej pamięci społecznej. Należy czerpać przyjemność z nasłuchiwanie tego, co się dzieje w duszy publiczności, co ona akceptuje, co odrzuca, manifestując to bez ogródek. Ta publiczność oddycha własnym rytmem, boi się lub nie, płacze z powodu zbyt głośnego dźwięku albo wsiada na rowerek, gdy zaczyna się nudzić²³.

Teatr jednak nie tylko dostarcza przyjemności. Obcowanie z Melpomeną (zarówno przez dzieci, jak i przez dorosłych) przynosi także wiele innych korzyści. Już od najdawniejszych czasów doceniano rolę teatru w wychowaniu człowieka. Począwszy od starożytnej Grecji, w której to inicjatorzy widowisk teatralnych liczyli się z wpływem, jaki wywierają one na psychikę młodych ludzi. Także w średniowieczu doceniano powyższe działanie. Instytucją, która wykorzystywała teatralne działania do własnych celów, był Kościół – stąd wszechobecne w Europie misteria kościelne. Jednak dopiero w renesansie, po przywróceniu do łask człowieka jako jednostki (a tym samym osłabieniu autorytetu Kościoła), było możliwe ponowne zainteresowanie teatrem osób świeckich.

Na wychowawczą rolę teatru jako pierwszy zwrócił uwagę kierownik szkoły średniej w Strasburgu, Johann Sturm, wprowadzając zajęcia z aktorstwa do prowadzonej przez siebie placówki. Uczniowie wcielali się w postaci z dramatów Terencjusza, Sofoklesa i Eurypidesa, a tym samym pogłębiali znajomość greki i dramatów antycznych.

Problematyka teatru w powiązaniu z dzieckiem ma swoje dwa zasadnicze aspekty: teatr dla dzieci, w którym dziecko jest odbiorcą sztuki tworzonej przez profesjonalistów, oraz teatr dziecięcy, w którym dziecko jest twórcą czy współtwórcą widowiska teatralnego. Te dwie formuły,

choć pozornie podobne, mają jednak zasadnicze różnice wynikające z funkcji, którą pełnią. W pierwszym przypadku chodzi o stworzenie spektaklu, który reprezentować będzie jak najwyższy poziom artystyczny, celem jest tu sam spektakl. W drugim – chodzi o wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka, najważniejszy jest więc sam proces tworzenia spektaklu. Ta różnica celów jest tak znacząca, że nie da się porównywać obu tych zjawisk. Po prostu teatr dla dzieci należy do dziedziny sztuki, teatr dziecięcy należy do dziedziny pedagogiki, która wykorzystuje formy ekspresji twórczej do celów wychowawczo-dydaktycznych, jest formą edukacji przez sztukę²⁴.

Niezależnie od tego, czy jest to teatr dla dzieci czy teatr dziecięcy, jeden i drugi przynosi wiele korzyści.

Uwzględnienia pedagogicznych aspektów teatru dla dzieci oraz bliskiego kontaktu tego teatru ze szkołą domagał się twórca radzieckiego teatru dla najmłodszych, Aleksander Aleksandrowicz Briancew. Zgodnie z jego programem w teatrze dla dzieci wszystko powinno być proste, miłe, radosne. I co, jak wiemy, najtrudniej osiągnąć – szczerze. Briancew nakazywał swoim aktorom: „musicie sami stać się jak dzieci, a to znaczy, że musicie być wobec siebie szczerzy [...] dla dziecka bowiem, a szczególnie dla nastolatka, nie ma niczego gorszego niż pobłażliwy uśmiech dorosłego, świadomego swej quasi-wyższości”. W Stanach Zjednoczonych poważną rolę, podobną do roli Briancewa, spełniła panna Winifred Ward, która ideę współpracy teatru ze szkołą doprowadziła do doskonałości. Pomijając już inne kraje dodajmy, że w Polsce działali Lucjusz Komarnicki, Bronisław Nycz, Juliusz Osterwa²⁵.

Joanna Matejczuk pokazuje, w jaki sposób kontakt z tą dziedziną sztuki może stymulować rozwój dziecka, zarówno w sferze poznawczej i emocjonalnej, jak i społeczno-kulturowej. Wśród tych korzyści autorka tekstu *Teatr inicjacyjny: dziecko najmłodsze jako odbiorca sztuki teatralnej – szanse i niebezpieczeństwa* wymienia:

- przyjemność i dobrą zabawę;
- stworzenie możliwości zdobycia nowych doświadczeń, w szczególności doświadczenia empatii w stosunku do bohatera opowieści;
- rozwijanie zdolności rozumienia treści symbolicznych i metaforycznych, umiejętności polisensorycznego postrzegania rzeczywistości;
- inspirowanie twórczej ekspresji dziecka;
- oddziaływania o charakterze terapeutycznym (gra w teatrze jako element kształtowania charakteru, silnej woli, umiejętności pracy w zespole; w późniejszym okresie kształtowania tożsamości);

22 M. Gędek, *Percepcja przedstawień teatralnych przez dzieci*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 15–16.

23 R. Frabetti, dz. cyt., s. 133.

24 E. Tomaszewska, *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci...*, dz. cyt., s. 207.

25 H. Jurkowski, *Problemy badawcze sztuk widowiskowych dla dzieci*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1979, s. 43.

- osvajanie ze sztuką, rozbudzenie zainteresowań sztuką i kulturą;
- przygotowanie przyszłych uczniów, nauczycieli, rodziców, artystów, „opiekunów” sztuki.

Szanse rozwojowe, jakie otwiera przed dzieckiem teatr, są oczywiście o wiele bardziej rozległe. Zależą jednak od jakości oferty przygotowanej przez teatry. Oferta ta powinna uwzględniać prawidłowości rozwojowe, specyficzne potrzeby oraz sposób przeżywania świata przez dziecko²⁶.

Oferta teatrów w Poznaniu zarówno dla dzieci najmłodszych, jak i tych nieco starszych jest całkiem bogata. Natomiast publikacji na temat teatru dla dzieci poniżej szóstego roku życia prawie nie ma, a jeśli są, to przede wszystkim w czasopismach lub Internecie. Może dzieje się tak dlatego, że jest to dziedzina bardzo młoda. Wystarczy wspomnieć choćby, że nie ma ani słowa na temat teatru dla dzieci w wydanej w 2007 roku przez Wydawnictwo Naukowe PWN *Historii teatru*²⁷ pod redakcją Johna Russella Browna, a w *Encyklopedii teatru polskiego*²⁸ Bożeny Frankowskiej pod hasłem *Dzieci w teatrze* znajdziemy tylko wyjaśnienie „występy dzieci na scenie”; ani słowa na temat spektakli dla dzieci, a nie przez nie przygotowywanych. W *Encyklopedii kultury polskiej XX wieku*²⁹ pod hasłem *Teatr* znajdziemy prawie 100 różnych opisów teatrów (np. dramatyczny, chłopski, żołnierski, robotniczy), ale teatru dla dzieci – brak. Podobnie jak w *Encyklopedii audiowizualnej Britannica: film i teatr*³⁰, *Słowniku terminów teatralnych*³¹ Patrice Pavis czy *Słowniku wiedzy o teatrze*³² wydanym przez ParkEdukację. Świadczy to o tym, że kultura teatralna dla dzieci, która nie przejawia się w postaci teatru lalkowego czy szkolnego, jest jeszcze słabo rozwinięta i zbadana, a co za tym idzie – opisana. Dużo więcej informacji jest na temat wpływu muzyki na najmłodszych niż dotyczących teatru. Jednak i „teatr może być przestrzenią niezwykłych kontaktów międzyludzkich, także spotkania ludzi dorosłych z najmłodszymi, kilkumiesięcznymi nawet dziećmi”³³.

Teatr i muzyka dla dzieci najmłodszych w Poznaniu

Poznań i znajdujące się tu instytucje (w porównaniu do innych miast w kraju) mają bogatą ofertę skierowaną do dzieci najmłodszych. Maluszki mogą nie tylko

brać udział w zajęciach teatralnych czy muzycznych, oglądać spektakle i już od pierwszych miesięcy swojego życia chodzić na koncerty, ale także oglądać filmy, siedząc na specjalnych poduchach, czy obcować ze sztuką w poznańskim Muzeum Narodowym. Kultura dla dzieci pozostaje wciąż niewykorzystaną niszą i nadal prywatne osoby mają jeszcze wiele do zrobienia. Nic dziwnego – jest to przecież bardzo młoda dziedzina. Jednak otwiera się coraz więcej instytucji, coraz więcej osób jest zainteresowanych także krzewieniem kultury dla najmłodszych. Oto najważniejsze organizacje, które działając w Poznaniu, przyczyniają się do rozwoju tego niezagospodarowanego jeszcze do końca obszaru:

Centrum Sztuki Dziecka

Centrum Sztuki Dziecka to największa tego typu instytucja zarówno w Poznaniu, jak i na terenie całego kraju. Prowadzi różnorodną działalność na wszystkich polach – nie tylko przygotowuje warsztaty, koncerty i spektakle dla dzieci w różnym wieku, ale też organizuje konferencje naukowe, podczas których możliwa jest wymiana doświadczeń między dorosłymi – pedagogami, wykładowcami akademickimi, nauczycielami czy animatorami.

Instytucja ta została założona w Poznaniu w 1984 roku. To właśnie wtedy powstał w stolicy Wielkopolski Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, który obecnie nosi nazwę Centrum Sztuki Dziecka. Instytucja została powołana do życia głównie ze względu na odbywające się w Poznaniu od lat 70. Biennale Sztuki dla Dziecka, które – podobnie jak dziś – skupiało grono twórców, psychologów i pedagogów zainteresowanych nowoczesną edukacją artystyczną dzieci. Dzięki inicjatywie osób tworzących w tamtych latach Biennale Sztuki dla Dziecka powstało obecne centrum, a w jego statutowe działania zostało wpisane m.in. organizowanie tej imprezy.

Biennale to tylko jedno z wielu organizowanych przez centrum wydarzeń, ponieważ głównym celem tej instytucji jest inspirowanie profesjonalnej twórczości dla dzieci i młodzieży, promocja nowych wartościowych zjawisk artystycznych, popularyzacja i wspieranie rozwoju nowych metod edukacji kulturalnej młodego pokolenia, dokumentacja i wymiana informacji dotyczących zdarzeń artystycznych, instytucji i osób związanych ze sztuką dla dzieci.

Na stronie internetowej centrum możemy znaleźć informacje, że już w latach 60. Poznań był miejscem spotkań artystów tworzących dla najmłodszych, instruktorów artystycznych, pedagogów, naukowców i krytyków. Forum dla nich stanowiły początkowo Konfrontacje Teatralne oraz Przeglądy Filmów dla Dzieci, które w 1973 roku przyjęły kształt wspólnego, interdyscyplinarnego zdarzenia pn. Biennale Sztuki dla Dziecka. Powstaniu tego niezwykłego festiwalu niemal od początku towarzyszyła myśl o utworzeniu instytucji,

26 J. Matejczuk, *Teatr inicjacyjny: dziecko najmłodsze jako odbiorca sztuki teatralnej – szanse i niebezpieczeństwa*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2, dz. cyt., s. 143.

27 *Historia teatru*, red. J.R. Brown, Warszawa 2007.

28 B. Frankowska, *Encyklopedia teatru polskiego*, Warszawa 2003.

29 *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Warszawa 2000.

30 *Encyklopedia audiowizualna Britannica: film i teatr*, Poznań 2006.

31 P. Pavis, *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław 2002.

32 *Słownik wiedzy o teatrze*, D. Kosiński, A. Wypych-Gawrońska, A. Stafiej, A. Marszałek, M. Sugiera, J. Leśniewska, Bielsko-Biała 2005.

33 A.D. Rosa, *Teatr dla najmłodszych*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2, dz. cyt., s. 137.

która stanowiłaby jego bazę organizacyjną, w sposób ciągły i systematyczny zajmowała się sztuką dla najmłodszych, inspirowała oraz upowszechniała wartościowe, nowatorskie postawy artystyczne i edukacyjne, tworząc warunki dla ich społecznego oddziaływania.

W 1984 roku Minister Kultury i Sztuki powołał w Poznaniu Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży jako instytucję kulturalną o charakterze narodowym. Ośrodek stał się uznanym miejscem promocji sztuki oraz konfrontacji dzieł i poglądów, pozyskując szeroki krąg współpracujących twórców i pedagogów. Nowa sytuacja kulturowa najmłodszego pokolenia, związana z przemianami ustrojowymi i ekonomicznymi w Polsce w latach 90., sprawiła, że niezbędna stała się zmiana profilu działania instytucji. Znacznie większy nacisk położony został na tworzenie i realizowanie nowych programów pracy artystycznej bezpośrednio z dziećmi. Program Ośrodka, nastawiony dotąd na twórczość „dla dzieci”, wzbogacony został o tworzenie „z dziećmi”. Aktywność i wspólna kreacja uznane zostały za wartościowy i niezbędny element rozwoju osobowości najmłodszych.

W 1996 roku uległo zmianie usytuowanie organizacyjne Ośrodka, który obecnie działa w strukturach samorządowych Poznania, podlegając Wydziałowi Kultury Urzędu Miasta. W roku 1999 Ośrodek zmienił statut i nazwę na Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Jego siedziba mieści się w samym środku miasta, na trzecim piętrze Centrum Kultury Zamek³⁴.

Wśród wielu celów, które poprzez swoją działalność realizuje CSD, znajdują się m.in. promocja wartościowej i nowatorskiej sztuki dla dzieci i młodzieży oraz współczesnych metod edukacji kulturalnej. Cel ten realizowany jest m.in. poprzez organizację dwóch międzynarodowych imprez artystycznych: Biennale Sztuki dla Dziecka oraz Międzynarodowego Festiwalu Filmów Młodego Widza Ale Kino!

Biennale Sztuki dla Dziecka

Biennale Sztuki dla Dziecka to impreza, która integruje wszystkie dziedziny sztuki. Np. myślą przewodnią Biennale z 2011 roku była „Sztuka dla dziecka – tradycja we współczesności”. Podczas koncertów, wystaw, warsztatów twórczych, spektakli prezentowane były takie dokonania z różnych obszarów kultury, które nie tylko pielęgnują, ale również interpretują tradycję.

Międzynarodowy Festiwal Filmów Młodego Widza Ale Kino!

I Ogólnopolski Festiwal Filmów dla Dzieci i Młodzieży w Poznaniu odbył się ponad 40 lat temu. Impreza

natychmiast stała się wyjątkowym, wszechstronnym i ważnym przeglądem filmów dla młodego widza w kraju. Festiwal, początkowo organizowany był (podobnie jak Biennale) co dwa lata, a prezentowane podczas niego filmy były przede wszystkim produkcjami polskimi. Od połowy lat 90. nie tylko przyjął formułę międzynarodową, ale także zaczął odbywać się co roku. Obecnie, pod zmienioną nazwą, jest nadal jedynym tej rangi przedsięwzięciem, upowszechniającym na niezwykle szeroki skalę koncepcje nowoczesnego kina dziecięcego i młodzieżowego w Polsce. Jest także imprezą znaną i cenioną za granicą, pełniąc funkcję wszechstronnego forum kina młodego widza, dzięki któremu można zarówno promować twórczość polską i światową, jak i podejmować dyskusje na ważne tematy w tej dziedzinie kinematografii, mającej wielki wpływ na wychowanie przyszłych pokoleń Polaków. Międzynarodowy Festiwal Filmów Młodego Widza Ale Kino! ukazuje kino dziecięce i młodzieżowe wymykające się rynkowym i kulturowym schematom. Misją Festiwalu jest przede wszystkim szeroka promocja artystycznego, inteligentnego filmu dla dzieci i młodzieży, a także utworzenie platformy do dyskusji dotyczącej kinematografii dla najmłodszych. Dlatego także co roku, w grudniu, oprócz wielu projekcji filmów, organizowane są spotkania pedagogów z twórcami filmów, a dla nauczycieli – również (w 2008 roku odbyły się po raz pierwszy) warsztaty.

Centrum poświęca wiele uwagi realizacji wielu projektów artystycznych i edukacyjnych w różnych dziedzinach sztuki. Najważniejsze z nich to:

- „Muzyka i zabawa” – projekt koncertów poświęconych muzyce współczesnej, realizowany od 1994 roku. Centrum Sztuki Dziecka zamawia utwory u kompozytorów i zaprasza ich do współpracy. Koncerty projektu (około 15 w ciągu roku; w każdym może wziąć udział około 100 dzieci) nie mają wiele wspólnego z koncertami tradycyjnymi. Bardziej przypominają swoiste wydarzenia teatralne czy happeningi; nieraz przybierają kształt zabaw czy bajek, słuchanych i oglądanych, ale często też współtworzonych, dzięki czemu dzieci z biernych słuchaczy stają się artystami³⁵;
- projekt filmowy – jego rezultatem są etiudy filmowe realizowane wspólnie przez znanych polskich reżyserów i dzieci;
- projekt teatralny – związany z promocją nowej dramaturgii dla młodego widza;
- „Wakacje z Leonardem” – wakacyjne spotkania z twórcami sztuki i jej pogranicza;
- Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego „Kieszka Vincenta” – cykliczny międzynarodowy projekt wyższych uczelni plastycznych z Polski i zagranicy;

34. We wrześniu 2013 roku dzieci uczęszczające na zajęcia do Centrum Sztuki Dziecka zyskały salę teatralną z prawdziwego zdarzenia. Scena Wspólna (korzystając z niej także uczniowie szkoły Łejery) została otwarta przy poznańskim parku Cytaadela, mieści się przy ul. Brandstaettera 1.

35. D. Szwarzman, dz. cyt., s. 79.

- promocja polskiej sztuki dla dzieci i młodzieży za granicą, głównie poprzez uczestnictwo w pracach organizacji międzynarodowych, takich jak Międzynarodowe Centrum Filmów dla Dzieci i Młodzieży (CIFEJ), Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatrów dla Dzieci i Młodzieży (ASSITEJ), Europejska Sieć Organizacji Artystycznych dla Dzieci i Młodzieży (EU NET ART) czy Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę (InSEA);
- działalność wydawnicza – warto wspomnieć przede wszystkim o „Nowych Sztukach dla Dzieci i Młodzieży” – jedynym w Polsce cyklicznym wydawnictwie prezentującym utwory dramatyczne i scenariusze widowisk teatralnych dla teatrów zawodowych, centrów i ośrodków kultury.

Kreatywka

„Kreatywka” to firma, która od kilku lat działa na terenie całego kraju. Powstała w Poznaniu, tutaj też mieści się jej główna siedziba, ale filie ma również w wielu innych miastach Polski. Wśród prowadzonych przez nią zajęć są m.in. ogólnorozwojowe warsztaty z odpowiednio dobraną muzyką dla niemowląt i małych dzieci, które stanowią twórcze urozmaicenie zabaw maluszków. Programy spotkań bazują na muzyce klasycznej, ludowej oraz kompozycjach pisanych właśnie dla różnych grup wiekowych (0–1 rok, 1–2, 2–3 oraz 3–4,5 roku życia), opartych na założeniu „efektu Mozarta”.

Celem zajęć jest stymulująca zabawa, dzięki której dzieci nabierają pewności siebie w twórczym działaniu, poznają własne ciało i świat, odbierając bodźce słuchowe, ćwiczą pamięć i aparat mowy, kształcą w sobie zamiłowanie do estetyki i piękna oraz nabywają umiejętności społecznych względem rówieśników i dorosłych.

Uzupełnieniem zajęć są cykliczne spotkania najmłodszych dzieci wraz z rodzicami z muzyką klasyczną na żywo podczas bezpłatnych Koncertów Dziecinnie Prostyh (zwanych również „Koncertami Kreatywki”). Podczas tych koncertów (średnio odbywają się dwa razy w roku) dzieci nie tylko poznają utwory czy mają kontakt – często po raz pierwszy w życiu – z prawdziwymi instrumentami, lecz także mogą wejść na scenę, dotknąć muzyków, zobaczyć, jak są zbudowane skrzypce czy pianino. Te najmłodsze zdecydowanie bardziej zainteresowane są strojami wykonawców.

Studio Teatralne Blum

Ten nieinstytucjonalny teatr zawodowy został założony w Poznaniu w 2003 roku przez Lucynę Winkel i Artura Szycha. W swoich działaniach kulturotwórczych łączy doświadczenia artystyczne (z różnych dziedzin sztuki) i pedagogiczne. Jego przedstawienia adresowane są przede wszystkim do dzieci i młodzieży, a ostatnio, jako jeden z pierwszych polskich teatrów, kieruje je także do dzieci najmłodszych – tych do trzeciego roku życia. STB

skupia wokół siebie liczne grono artystów związanych ze środowiskiem poznańskim (choć nie tylko). Od roku 2007 do podstawowego zespołu dołączyła Katarzyna Pawłowska (Teatr Porywacze Ciał) i Zofia Michalik.

Studio Teatralne Blum istnieje również na arenie międzynarodowej – uczestnicząc w projektach teatralnych i artystycznych oraz festiwalach. Od momentu założenia zespół przygotował siedem autorskich przedstawień oraz uczestniczył w realizacji kilku międzynarodowych projektów teatralnych. Zarzewiem powstania teatru było zrealizowanie wspólnie z Arturem Szychem przedstawienia pt. *Echo*. Mimo iż spektakl ten był skierowany do młodzieży i dorosłych, głównym kierunkiem działalności teatru stała się praca dla dzieci i z dziećmi, a ostatnio (od momentu przyłączenia się do zespołu Katarzyny Pawłowskiej) – dla dzieci najmłodszych – poniżej trzeciego roku życia. I w tej właśnie dziedzinie teatr jest jednym z prekursorów w Polsce. Jako jedyny przedstawiciel naszego kraju wystąpił na międzynarodowych festiwalach (Bolonia *Visioni di Futuro*, *visioni di Teatro* 2007 i Korczak 2007), prezentując autorskie przedstawienia dla tej najmłodszej grupy odbiorców. Brał także udział w Pierwszej Światowej Konferencji poświęconej teatrowi dla maluszków – *Small Size*.

W swych działaniach teatr stara się łączyć różne dziedziny sztuki oraz korzystać z doświadczeń i wiedzy pedagogicznej. Podczas przedstawień obecna jest osoba pedagoga teatralnego (Zosia Michalik), który służy radą, pomocą i fachową opinią. Z dbałości o małego widza i jego delikatną naturę Studio Teatralne Blum tworzy spektakle o kameralnym charakterze – dla grup nie większych niż 30 małych odbiorców. Dzieci siedzą na podłodze, na poduszkach i z przejęciem oglądają to, co się dzieje na scenie. I choć w teatrze tym nie ma scenografii słownikowo rozumianej, to z zapartym tchem obserwują grę aktorek. Niezależnie od wieku (przedstawienia są przygotowywane nawet z myślą o dzieciach, które niedawno pojawiły się na świecie) każdemu z najmłodszych będzie się podobało. Po spektaklu (podobnie jak w teatrze Atofri) dzieci bawią się na scenie.

Teatr Atofri

Podobnie jak Centrum Sztuki Dziecka mieści się w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu – miejscu od kilkudziesięciu lat nierozzerwalnie związanym z działaniami kulturalnymi miasta. Impulsem do powstania Teatru Atofri była praca nad spektaklem *Plumplumdzinydzyńbum*, który powstał na zamówienie Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, w ramach seminarium „Teatr dla najmłodszych” w listopadzie 2006 roku. Rok później, dzięki zaangażowaniu Poznańskiej Fundacji Artystycznej i CK Zamek, powstał projekt otwarcia sceny dla młodszego widza, dofinansowany ze środków Urzędu Miasta Poznania. Premiera *Tańczących wiolonczeli*, która odbyła się w kwietniu 2008 roku, otworzyła cykliczne

spotkania najmłodszej widowni w Zamku. Mały Widz – wrażliwy odbiorca doznań artystycznych – poprzez spektakle Teatru Atofri zaprzyjaźnia się z muzyką, tańcem, formą i kolorem. A po przedstawieniu czeka na niego zabawa, tematycznie związana z obejrzaną przed chwilą sztuką.

Teatr Animacji

Tuż po wojnie, w 1945 roku, powstał w Poznaniu Teatr Lalek, zwany „Marcinkiem”. Od początku swojego istnienia wypełniał kulturalną lukę w dziejach powojennego miasta, szybko zdobywając serca młodszych i starszych poznaniaków. Niemała w tym była zasługa Leokadii Serafinowicz – scenografki i reżysera, której sztuki na długo pozostały w pamięci. Wraz z nią i Wojciechem Wieczorkiewiczem program artystyczny współtworzył Jan Berdyszak.

Nie jest łatwo rozdzielić wkład, jaki każda z tych indywidualności wniosła w rozwój tej legendarnej już dziś sceny. Zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę, że „Marcinek” nie był jedynie miejscem, w którym grano lepsze lub gorsze przedstawienia, lecz przede wszystkim pewnym sposobem myślenia o sztuce dla dzieci. Serafinowicz wielokrotnie podkreślała, że chce stworzyć teatr zaangażowany, który mówiłby prawdę o złożoności świata. Teatr, w którym poprzez zabawę dziecko byłoby konfrontowane z problemami współczesnego życia i zmuszane do zajmowania wobec nich aktywnej postawy. Twórcy „Marcinka” nie zamierzali ściśle podporządkować teatru celom użytkowym, pedagogicznym. Zerwali z dydaktycznym stereotypem, traktując dziecko jako równoprawnego partnera. Dotyczyło to przede wszystkim sfery plastyki. Berdyszak uważał, że sztuka najwięcej może dać dziecku wówczas, gdy „artysta pozwala mu być nie tyle wykonawcą, co twórcą programu”, gdy zamiast dostarczać mu artystycznego produktu, zachęca go do udziału w tworzeniu sztuki. Gdy zostawia wolne pole jego fantazji³⁶.

Sam starał się tak tworzyć: przykładem na to mogą być spektakle *Przygoda Śrubki* (1963), *Najdzielniejszy* (1965), *Rozmowa z własną nogą* (1966), *Siata baba mak* (1968). Bardzo ważny i innowacyjny jest też fakt, iż

poznajscy twórcy świadomi byli tego, że obecność w teatrze dorosłych: rodziców i nauczycieli, znacznie ogranicza spontaniczność reakcji małych widzów. Dlatego na niektóre z przedstawień „Ptama” na widownię wpuszczano wyłącznie dzieci, podczas gdy ich opiekunowie musieli zadowolić się oglądaniem sztuki na zainstalowanym w bufecie telewizorze³⁷.

36 V. Sajkiewicz, *Teatr wyobraźni. Realizacje Jana Berdyszaka w Poznańskim Teatrze Lalki i Aktora*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2, dz. cyt., s. 157.

37 Tamże, s. 165.

Zmieniały się władze, zmieniały się nazwy. W latach 70. teatr przemianowano na Poznański Teatr Lalki i Aktora, a w 1989 roku (wraz z przejściem dyrekcji artystycznej w przez Janusza Ryla-Krystianowskiego) zmieniono jego nazwę na Teatr Animacji. Nie miało to jednak wpływu na jego renomę – nadal jest to jeden z najlepszych teatrów lalkowych w Polsce. Ma w tym udział dyrekcja, mają aktorzy, ale przede wszystkim spośród wszystkich innych przedstawień teatrów lalkowych w Polsce te w wykonaniu poznańskiego „Marcinka” wyróżniają się własnym rozpoznawalnym stylem – dzięki opiece dyrektora artystycznego³⁸. Wyrazem tego są nagrody przyznawane na prestiżowych festiwalach czy Atesty – przyznawane przez Polski Ośrodek Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży (ASSITEJ).

Jednak wszystkie spektakle przygotowywane przez Teatr Animacji robione są z myślą o dzieciach i młodzieży, to dla nich dokonywany jest dobór repertuaru: klasyka baśniowa i sztuki współczesne. Trudno zliczyć spektakle, które do tej pory wystawił na swoich scenach mieszczących się w Centrum Kultury Zamek Teatr Animacji.

Ale wystawianie sztuk dla dzieci to nie wszystko. Od 2003 roku Teatr jest organizatorem Międzynarodowego Festiwalu Sztuk Współczesnych dla Dzieci i Młodzieży „Kon-teksty”, na którym prezentowane są najciekawsze współczesne formy teatralne z całego świata. Festiwal odbywa się w cyklu biennialowym.

Teatr Muzyczny

W stolicy Wielkopolski Teatr Muzyczny (wcześniej noszący nazwę Operetki Poznańskiej) istnieje od 20 maja 1956 roku. I choć przez ponad sześćdziesiąt lat jego działalności na scenie wystawiane były przede wszystkim musicale, operetki, koncerty i spektakle dla dorosłych, to pracownicy Teatru Muzycznego przygotowują także przedstawienia dla dzieci. Na przekór i wbrew przeciwnościom (obsada bowiem wciąż oczekuje na własną siedzibę) Teatr Muzyczny, którego dyrektorem jest Daniel Kustosik³⁹, próbuje tworzyć nowoczesny teatr muzyczny, wystawiając komedie muzyczne, farsy i bajki dla dzieci (przeważnie tych w wieku szkolnym). W bogatym repertuarze znajdują się takie tytuły jak: *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Dziewczynka z zapałkami*, *Koziołek Matołek*, *Kot w butach*, *Pippi Langstrump* czy *Królowa Śniegu*.

38 Janusz Ryl-Krystianowski był dyrektorem Teatru Animacji do lutego 2014 roku, od lutego 2014 do sierpnia 2017 roku funkcję dyrektora sprawował dr hab. Marek Waszkiel, profesor Akademii Teatralnej w Warszawie, historyk teatru, krytyk i pedagog. We wrześniu 2017 roku dyrektorem Teatru Animacji został Piotr Klimek – kompozytor, wykładowca, producent muzyczny.

39 W 2014 roku dyrektorem Teatru Muzycznego został Przemysław Kieliszewski.

Muzeum Narodowe

Historia edukacji w polskich muzeach sięga czasów powojennych. To właśnie wtedy, po II wojnie światowej, „wyodrębniono w nich specjalne działy naukowo-oświatowe, których zadaniem była popularyzacja sztuki wśród młodzieży szkolnej. Powojenna dydaktyka wymagała, aby zwiedzanie muzeum, zwłaszcza przez uczniów szkół ogólnokształcących, było fachowo komentowane, miała również na celu uwypuklenie ogólnowychowawczych funkcji dzieła sztuki”⁴⁰.

Współczesne muzea (w tym Narodowe w Poznaniu) mają także ofertę przygotowaną dla młodszych dzieci. Poznańskie Muzeum Narodowe ma kilka propozycji dla najmłodszych. Zajęcia w ramach akcji *Lato w muzeum* odbywają się również w miesiącach wakacyjnych.

Sito Sztuki

Zajęcia plastyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Początek każdego spotkania stanowi krótka wycieczka po galerii muzeum, podczas której dziecko nie tylko dowiaduje się, co będzie tematem zajęć, ale ma także okazję (niejako „przez przypadek”) poznać obrazy dawnych mistrzów. Następnie, po wprowadzeniu do techniki plastycznej, która zależy od tematu zajęć, dziecko wykonuje własną pracę plastyczną. W miłej atmosferze, wśród rówieśników, powstają dziecięce rzeźby, obrazy oraz mozaiki. Roczny cykl spotkań kończy wystawa najciekawszych prac uczestników, która jest prezentowana w muzeum podczas wakacji. Zajęcia prowadzone są w Galerii Malarstwa i Rzeźby Muzeum Narodowego oraz w Pracowni pod Koziołkami w ratuszu poznańskim. Odbywają się co dwa tygodnie w soboty.

Muzealna Akademia Dziecięca

Przeznaczona jest dla dzieci starszych, w wieku od 6 do 11 lat. Zajęcia odbywają się raz w miesiącu. Każdy warsztat nosi jakiś tytuł, np. *Posłuchajmy, co mówią obrazy* – zajęcia o podstawowych technikach malarskich, *Czy śnieg jest niebieski?* – zajęcia o pejzażu i kolorze.

Muzeum Archeologiczne

Choć nie ma w nim cyklicznych spotkań dla dzieci czy młodzieży, co jakiś czas organizowane są *Weekendy z...* Do tej pory nie tylko najmłodszy, ale i dorośli mogli wziąć udział w *Weekendzie z magią*, *Weekendzie z wikingami* czy *Weekendzie z dawnymi monetami*. Podczas takich spotkań wszyscy zainteresowani mogą dowiedzieć się np., jak kiedyś odmierzano czas, poznać tajemnicze wróżby starożytnych i powąchać, czy pieniądze na pewno nie śmierdzą. Organizowane przez Stowarzyszenie Archeologiczne „Przeszłość dla Przyszłości” warsztaty dla dzieci, wystawy, projekcje filmów i wykłady dla dorosłych to sposób na spędzenie weekendu.

Kino Muza

To jedno z najstarszych kin w Polsce także ma w swojej ofercie propozycje dla dzieci od trzeciego do szóstego roku życia. W każdą sobotę o godzinie 11 do Muzy mogą przyjść dorośli (rodzice lub dziadkowie) wraz z dziećmi, po to, by razem obejrzyć niezapomniane polskie kreskówki, specjalnie wyszukane w archiwach i rzadko emitowane w telewizji. Na ekranie wyświetlane są bajki, które starsze pokolenie zna i pamięta przede wszystkim z dobranocek – m.in. *Przygody Baltazara Gąbki* czy *Przygody Misia Colargola*. Po seansie dodatkową atrakcją są specjalnie przygotowane przez doświadczonych animatorów warsztaty artystyczne zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców, w trakcie których co tydzień można poznać inną technikę tworzenia małych cudów z prostych, łatwo dostępnych materiałów.

Z dzieckiem w kinie to kolejny projekt kina Muza. Są to specjalne filmowe spotkania dla rodziców-kinomanów wraz z dziećmi. To okazja dla dorosłych, aby nadrobili kinowe zaległości lub mieli szansę obejrzyć premierę wraz ze swoimi pociechami. Podczas seansu jest przyciszony dźwięk oraz stonowane światło. Na sali są również niemowlęta, które na czas wyjścia ich rodziców do kina nie muszą zostawać z opiekunką w domu, lecz mogą być razem z rodzicami. Dzieci wraz z rodzicami mogą przychodzić do Muzy co miesiąc, w drugą niedzielę na godzinę 12.00.

Księgarnia „Z Bajki”

Na osiedlu Przyjaźni pod numerem 125c co tydzień w sobotę dzieci przechodzą przez magiczne drzwi szafy, aby po chwili znaleźć się w pokoju, który za każdym razem wygląda inaczej. To pani Krystyna Adamczak, właścicielka księgarni „Z Bajki”, przygotowuje go na kolejne spotkanie z najmłodszymi czytelnikami. O godzinie 11 w każdą sobotę dzieci przychodzą tu na spotkanie z książkami i tematycznie do nich dobranymi zabawami. Tematów jest wiele – tyle, ile czytanych na głos opowieści. Czasem pokój zamienia się w „Biuro Detektywistyczne Lassego i Mai”, a dzieci – w zespół młodych, odważnych pomocników, którzy wyruszają na poszukiwania diamentów; czasem najmłodszy spacerują w nim po tęczy i poznają jej kolory, ale za każdym razem w sobotę rano w księgarni „Z Bajki” czeka na nich zabawa.

Biblioteka Raczyńskich

Co pewien czas Biblioteka Raczyńskich organizuje dla dzieci spotkania, oczywiście z książką. Podczas imprezy noszącej miano *Bajeczna niedziela u Raczyńskich*, zainaugurowanych przez Małgorzatę Kożuchowską, sławni aktorzy czytają na głos fragmenty książek dla dzieci. Spotkania odbywają się nieregularnie, dlatego trzeba śledzić informacje, kiedy odbędzie się najbliższe z nich. Okazuje się, że wcale nie trzeba czytać dzieciom

⁴⁰ A.M. Żukowska, *Współpraca szkół ogólnokształcących z muzeami w zakresie wychowania przez sztukę w Polsce Ludowej*, [w:] *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, dz. cyt., s. 168.



Aktor Teatru Animacji – Marcel Górnicki, fot. materiały archiwalne Teatru Animacji w Poznaniu

Harry'ego Pottera ani Mikołajka, by zainteresować je literaturą. W czerwcu bieżącego roku Joanna Żółkowska czytała najmłodszym fragmenty opowiadania *Nudzimisie* Rafała Klimczaka⁴¹. Oprócz *Bajecznych niedziel* Biblioteka Raczyńskich postanowiła organizować dzieciom zostającym w mieście podczas ferii oraz wakacji zajęcia literackie. W tym roku w lipcu i sierpniu akcja *Lato z książką* będzie odbywać się w jedenastu filiach na terenie Poznania.

Badania własne

Badania odbywały się w kilku miejscach oraz były rozłożone w czasie. Po raz pierwszy badałam dzieci 21 listopada 2010 roku, po dwóch przedstawieniach (o godzinie 9.30 oraz 11.00) Studia Teatralnego Blum, w poznańskim Centrum Kultury Zamek. Studio wystawiało wtedy spektakl *Co To?*, który adresowany jest do dzieci do 3 lat. Do Zamku przyszły jednak także dzieci starsze (była nawet jedna siedmioletnia dziewczynka). Przed spektaklami pytałam rodziców, ile ich pociecha ma lat i czy wyrażają zgodę na to, bym przeprowadziła badanie. Zgodę taką wyraziło również Centrum Sztuki Dziecka, które było organizatorem spektakli. Potem przyglądałam się dzieciom podczas przedstawienia, a po jego zakończeniu rozmawiałam z każdym dzieckiem indywidualnie i zadawałam mu pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu – teatr.

Po raz drugi badałam dzieci 1 kwietnia 2011 roku w Przedszkolu Niepublicznym Tęczowa Kraina. Przedszkole to usytuowane jest przy ul. Smoluchowskiego 5. Ze względu na to, że jest to przedszkole założone niedawno, nie ma w nim grupy sześciolatków. Pozostałe grupy również nie są zbyt liczne (choć maksymalnie w każdej z nich może być dziesięcioro dzieci), tego dnia było ich niewiele. Mimo to udało mi się porozmawiać z kilkoma trzylatkami oraz większą grupą cztero- i pięciolatków.

W Przedszkolu Publicznym nr 189 w Poznaniu (mieszczącym się na osiedlu Bolesława Śmiałego 105) grupy są podwójne (dwie grupy trzy-, dwie cztero-, dwie pięcio- oraz dwie sześciolatków). Ze względu na dużą ilość dzieci badanie trwało przez cały maj i pierwszy tydzień czerwca 2011 roku. Tutaj również rozmawiałam z dziećmi indywidualnie, choć czasem naszej rozmowie przysłuchiwała się niewielka grupa koleżanek i kolegów, czego wyrazem są powtarzane później przez następne dzieci te same odpowiedzi.

W przedszkolu tym obserwowałam również dzieci, które brały udział w Koncercie Klubu Małego Muzyka (koncerty te odbywają się w każdym miesiącu od września do czerwca). Było to około 140 dzieci (60 w grupie trzy- i czterolatków oraz około 80 w grupie pięcio- i sześciolatków).

Łącznie pytanie „Co to jest teatr?” zadałam ponad setce dzieci (106 osobom). Nie ze wszystkimi udało się porozmawiać – niektóre były zbyt nieśmiałe, inne nie miały ochoty odpowiadać na to pytanie. W sumie odpowiedziało na nie 100 dzieci.

⁴¹ Ostatnia „Bajeczna niedziela u Raczyńskich” odbyła się 13 marca 2016 r.

Analiza przeprowadzonych badań w zakresie opinii dzieci na temat uczestnictwa w formach teatralnych i muzycznych doprowadza do następujących wniosków:

- 1/4 dzieci ma trudności z odpowiedzią na pytanie, czym jest teatr i/lub koncert, przy czym najwięcej kłopotów pytanie to sprawiło trzy-, cztero- i sześciolatkom. Większy problem z odpowiedzią miały dzieci z przedszkola niepublicznego.
- Prawie 80% dzieci twierdzi, że chodzi do teatru (niezależnie od wieku czy rodzaju przedszkola), a 70%, że uczęszcza na koncerty, przy czym wraz z wiekiem odpowiedź ta zmniejsza się diametralnie.
- Prawie 90% dzieci mówi, że lubi chodzić do teatru (niezależnie od wieku czy rodzaju przedszkola), a 100% dzieci lubi koncerty.
- Odpowiedzi badanych na temat tego, dlaczego lubią chodzić do teatru lub na koncerty, są zróżnicowane. Odpowiedzi sześciolatek różnią się bardzo od tych udzielonych przez trzylatki, „starszaki” w zupełnie inny sposób tłumaczyły swoje preferencje (niezależnie od rodzaju przedszkola).
- Ponad połowa badanych uważa, że często chodzi do teatru i na koncerty, przy czym w ten sposób najczęściej odpowiadały trzylatki, ilość takich odpowiedzi zmniejszała się wraz z wiekiem. Do teatru częściej uczęszczały dzieci z przedszkola publicznego.
- Pytanie „Do jakich teatrów/na jakie koncerty chodzisz najczęściej?” sprawiło dzieciom najwięcej trudności. Około 50% badanych nie potrafiło na nie w żaden sposób odpowiedzieć. Młodsze dzieci bardziej kojarzą teatr z przedszkolem, starsze częściej mówią „nie wiem”, przy czym z pytaniem tym zdecydowanie lepiej poradziły sobie dzieci z przedszkola publicznego.
- Na pytanie „Dlaczego chodzisz na przedstawienia/na koncerty?” dzieci odpowiadały najczęściej „bo lubię”, przy czym największe trudności z odpowiedzią na to pytanie miały trzylatki, dzieci starsze już dokładniej zdawały sobie sprawę z powodów, dla których tam chodzą. Połowa dzieci z przedszkola niepublicznego nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie.
- Większość dzieci twierdzi (niezależnie od rodzaju przedszkola), że na spektakle i na koncerty chodzi z rodziną. Wraz z wiekiem zmniejsza się również udział przedszkola w wychowaniu kulturalnym (co potwierdzają udzielone odpowiedzi).
- Odpowiedź na pytanie „Co lubisz w teatrze/na koncercie?” również nie sprawiła dzieciom żadnych trudności (przy czym dzieci z przedszkola niepublicznego wypowiadały się w bardziej konkretny sposób). Wśród najmłodszych najczęściej padały takie odpowiedzi jak: „zwierzątka”, „postacie z bajek”, „instrumenty”; tendencji tej nie widać już wśród tych udzielanych przez dzieci starsze – one zwracają uwagę na zupełnie inne rzeczy.
- Wyniki odpowiedzi na pytanie „Co wolisz – teatr czy koncert?” są dość zaskakujące – ponad 1/3 przebadanych osób twierdzi, że nigdy nie była na koncercie lub nie wie, co to jest. Największe trudności z określeniem swoich preferencji mają trzylatki oraz dzieci z przedszkola niepublicznego.

Analiza przeprowadzonych badań w zakresie rozumienia przekazów płynących z obejrzanego spektaklu i wysłuchanych koncertów doprowadza do następujących wniosków:

- Zaskakujące jest to, że ponad 1/3 badanych nie potrafi odpowiedzieć na pytanie „O czym był koncert?”. Takie same trudności z udzieleniem odpowiedzi mają trzylatki, jak i sześciolatki. Prawie 70% dzieci nie potrafiła też sprecyzować, czym jest teatr (w tym najwięcej trzylatek).
- Dla prawie 50% dzieci muzyka była wesoła, ciekawa, że dla prawie 12% – za głośna (przy czym odpowiedź tą wybierały jedynie trzy- i czteroletki).
- Na pytanie „Kto był głównym bohaterem spektaklu?” nie potrafiło odpowiedzieć ponad 65% dzieci, przy czym najwięcej trudności miały dzieci najmłodsze.
- Większość badanych odebrała spektakl jako wesoły, przy czym ciekawe jest to, że odpowiedzi takiej nie udzielił trzylatek (a z myślą o tej grupie wiekowej spektakl był przygotowany), lecz dzieci starsze.

Wypowiedzi dzieci na temat oglądanych spektakli teatralnych i wysłuchanych koncertów muzycznych

Analiza przeprowadzonych badań w zakresie wypowiedzi dzieci na temat obejrzanego spektaklu teatralnego i wysłuchanych koncertów muzycznych doprowadza do następujących wniosków:

- Dzieci pytane po przedstawieniu, co im się najbardziej podobało, najczęściej odpowiadały, że scenografia, przy czym pozostałe odpowiedzi były zróżnicowane, co może świadczyć o tym, że każdemu (niezależnie od wieku) podoba się coś innego.
- Na pytanie „Co cię najbardziej zainteresowało na scenie?” badany trudno było wskazać jakąś konkretną rzecz, podoba im się całość (bez względu na wiek), bez wyszczególniania.
- Ponad 66% badanych pozytywnie odpowiedziało na pytanie, czy chciałaby zagrać kiedyś w teatrze. Trudno tu wyróżnić różnice ze względu na wiek, raczej zależy to od indywidualnych cech każdego dziecka.
- Z kolei na koncertach dzieci najbardziej lubią instrumenty, muzykę oraz stroje, przy czym udzielone odpowiedzi różnią się ze względu na wiek badanych – trzylatki najczęściej wybierały muzykę, z kolei starsze dzieci większą uwagę zwracają na stroje oraz

instrumenty. Świadczy to najprawdopodobniej o tym, że wraz z wiekiem zmieniają się zainteresowania.

- Z pytaniem „Co cię najbardziej zainteresowało na scenie?” badani mieli więcej kłopotu (przy czym najczęściej trudności pytanie to sprawiło trzy- i czterolatkom). Może być tak dlatego, że dzieciom trudniej odpowiedzieć na pytanie otwarte, poza tym im większa liczba przepytanych osób, tym więcej różnych (niepowtarzających się) odpowiedzi.
- Prawie 80% badanych twierdzi, że chciałoby nauczyć się grać na jakimś instrumencie, co potwierdza tezę, że dzieci bardzo chętnie uczą się nowych rzeczy – im młodsze, tym chętniej.
- Odpowiedzi na pytanie „Na jakim instrumencie chciałbyś/chciałabyś nauczyć się grać?” były bardzo zróżnicowane. Świadczy to o dużej wiedzy dzieci na temat różnych instrumentów muzycznych oraz o różnorodnych zainteresowaniach (przy czym trudności ze sprecyzowaniem instrumentu mają przede wszystkim najmłodszy).

Podsumowanie

Z analizy badań wynika, że dzieci bardzo chętnie biorą udział w takich wydarzeniach kulturalnych, jakimi są koncerty czy spektakle teatralne, choć właśnie od rodziców i innych dorosłych zależy, jak bardzo będziemy uwrażliwiać najmłodszych i poświęcać im czas, chodząc z nimi np. do teatrów. Rola dorosłych jest tu nie do przecenienia. Dzieci są bardzo otwarte na nowe doświadczenia, dużo rzeczy im się podoba, z chęcią uczą się nowych rzeczy (co potwierdziło pytanie „Czy chcesz nauczyć się grać na instrumencie?”), dlatego warto rozwijać te pasje i pozwolić im brać udział w zajęciach dodatkowych, póki wykazują na to chęć i mają do tego motywację. Ale tutaj znów dużo zależy od rodziców.

Kolejnym wnioskiem, jaki się nasuwa, jest ten, że choć na niektóre pytania dzieciom młodszym było dużo trudniej odpowiedzieć (szczególnie dużo trudności dzieci miały z pytaniami otwartymi typu „Co to jest teatr?”, „Co to jest koncert?”), to czasem odpowiedzi trzylatków były bardziej trafne i logiczne niż te udzielane przez sześciolatków.

Choć często odpowiedzi trzylatków były bardziej infantylne niż te dzieci starszych, to generalny wniosek jest następujący: nie zawsze wiek determinuje udzielone wypowiedzi, oprócz tego liczą się również cechy charakteru, inteligencja, samopoczucie w danym dniu.

Nie zauważyłam również specjalnych różnic między dziećmi chodzącymi do przedszkola publicznego i niepublicznego. Mimo że w tym drugim grupie są mniej liczne (maksymalnie dziesięcioosobowe – w przeciwieństwie do 25 dzieci w grupie w przedszkolu publicznym), to odpowiedzi udzielane przez jedne i drugie były podobne.

Największym zaskoczeniem było jednak to, że dzieci (wbrew opiniom nauczycielek) nie rozumieją tak naprawdę przekazu płynącego ze sceny – nie potrafią sprecyzować, o czym był dany spektakl czy koncert, kto był jego głównym bohaterem oraz co się działo na scenie. Może to być wskazówką dla twórców tego typu wydarzeń – z powyższych badań jasno wynika, że nie ważne są stroje czy fabuła, ważne jest wrażenie całości, które pozostaje w pamięci. Ono ma wpływ na to, jak dzieci postrzegają daną formę oraz co z niej zapamiętują. Nie warto więc „upychać” jak najczęściej edukacyjnego przekazu (choć oczywiście przygotowywane spektakle czy koncerty nie mogą być „o niczym”), ponieważ nie to zostaje w głowach młodych widzów. Warto też – zamiast bezmyślnie prowadzić dzieci na kolejny koncert czy do kolejnego teatru, „bo to mamy zaplanowane na dziś”, porozmawiać z nimi wcześniej, wytłumaczyć, co się będzie działo, po spektaklu również zapytać o wrażenia, o to, kto w nim występował czy na jakim instrumencie grał muzyk. Wtedy na pewno obrazy zostaną w pamięci na dłużej.

- Analiza przeprowadzonych badań doprowadza do następujących wniosków:
- Mimo zapewnień nauczycielek wychowania przedszkolnego – dzieci najczęściej nie wiedzą (lub nie potrafią tego przekazać), o czym był spektakl czy koncert.
- Dzieci z przedszkola niepublicznego mimo mniej licznych grup mają większe trudności z udzielaniem odpowiedzi, co może być spowodowane tym, że mają rzadszy kontakt z kulturą.
- To przede wszystkim od dorosłych zależy, jaki dzieci (i czy w ogóle) mają kontakt z kulturą.

Epilog

Od czasów powstania tego rodzaju sztuki widowiskowej, podczas Dionizji w starożytnej Grecji, teatr wciąż ewoluuje. Zauważalny jest m.in. rozwój nowych form teatralnych (realizowanych zarówno w teatrach dla dorosłych, jak i dla młodego widza), ale także zmiana obyczajów i relacji między widownią a aktorami.

Za nami czasy, w których estetyka teatrów dziecięcych raziła gwałtownością barw, kiczem scenografii, przymilającą się, zdziecinniałą muzyką, aktorami, którzy świergoczą, zamiast grać, i mówią swoje kwestie trzy razy wolniej, „by dziecko zrozumiało”. Baśniowa klasyka nie króluje już na polskich scenach, jak jeszcze kilka lat temu. [...] współczesne teksty trafiają do dzieci, są z ich świata, dotyczą ich spraw i mówią ich językiem, a przy okazji są wyzwaniem dla teatralnej formy. Nadrabiamy tamten czas z pasją i wigorem, ale wymiana kulturowa, podglądanie bogactwa nurtów treściowych w Skandynawii czy w Niemczech oraz

formalnych – nietypowe techniki lalkowe, nowinki technologiczne – to wciąż ważny element rozwoju⁴².

Aby zauważyć zmiany, nie jest potrzebne „mędrca szkiełko i oko”. Tak, jak chciał Dorman – „teatr zszedł ze sceny” – i to nie tylko w sposób pokazany wyżej na zdjęciu Teatru Animacji czy podczas opery *Piotruś i wilk* Sergiusza Prokofiewa w poznańskim Teatrze Wielkim, gdzie wykorzystano „myślenie przestrzenią teatralną”, a akcja dzieje się na proscenium. „We współczesnych spektaklach dla dzieci chętnie stosowane są również różne strategie interakcji między sceną i widownią”⁴³. I choć nie zawsze ten potencjał bywa wykorzystany, technologie cyfrowe pozwalają na wprowadzenie interesujących rozwiązań do świata sztuki dla dzieci.

Współcześnie wyjście do teatru to forma wspólnie spędzonego wolnego czasu. To nie wyjazd do Instytucji Kultury (przez duże „K”), obowiązkowo w granatowej spódniczce czy spodniach i białej bluzce, ze szkoły czy przedszkola. To teatr rodzinny, który sprzyja budowaniu atmosfery bliskości, byciu rodziców z dziećmi, wymaga siadania na podłodze (wymoszczonej poduszkami) lub trzymania swoich pociech na kolanach. To relacja między aktorami-dziećmi-rodzicami i wspólne oglądanie czy przeżywanie przygód bohaterów. Obejrzone przedstawienia mogą stać się punktem wyjścia do rozmowy na różne tematy – o przyjaźni, inności czy tolerancji.

Zmienia się też miejsce przekazu – coraz częściej sztuka dociera do dzieci za pośrednictwem multimedialnych. Choć to zjawisko nie jest niczym nowym⁴⁴ (już od ponad dwóch dekad istnienia społeczeństwa cyfrowego w wirtualnej przestrzeni możemy przyglądać się różnorodnym wytworom kultury), szczególne nasilenie transmisji można było zaobserwować w czasie pandemii na wiosnę 2020 roku. Do pokazywania spektakli w sieci włączyły się też instytucje, które do tej pory wykorzystywały tradycyjne przestrzenie. Współcześnie również teatr dla dzieci przeniósł się do Internetu – spektakle w wirtualnej rzeczywistości transmitowało m.in. poznańskie Centrum Sztuki Dziecka. To, czy taka forma się przyjmie i aktorów będzie można częściej oglądać na ekranie we własnych domach, okaże się z czasem.

To, co nie uległo dużym zmianom, to oferta poznańskich instytucji. Co prawda nie ma już *Bajecznych niedziel u Raczyńskich*, ale biblioteka organizuje inne wydarzenia. W kinach (zarówno multipleksach, jak i kinie Rialto) organizuje się specjalne poranne seanse dla dzieci.

Na mapie Poznania pojawiły się nowe muzea – zgodnie z tym, co pisała Aleksandra Sieczyk-Kukawska, „muzeum jest jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się placówek wśród instytucji kulturalnych – taką tendencję można zaobserwować na świecie, ale także w Polsce. W ciągu ostatnich lat nie powstało tyle teatrów, kin, sal koncertowych, ile nowych muzeów”⁴⁵. W jednym z nich, otwartym w 2014 roku Bramie Poznania (Interaktywnym Centrum Historii Ostrowa Tumskiego), odbywają się m.in. *Podróże dookoła świata*, czyli koncerty dla rodzin z dziećmi.

Trawestując słowa Stanisława Wyspiańskiego, „kultura dla dzieci w Poznaniu trzyma się mocno”. Koncerty, seanse filmowe, warsztaty – wciąż w stolicy Wielkopolski oferta dla dzieci jest bogata (zarówno jeśli chodzi o ilość wydarzeń skierowanych do najmłodszych, jak i ich różnorodność). Choć z perspektywy rodzica dzieci w wieku przedszkolnym obserwuję, że chętnych jest jeszcze więcej – bo kontakt z teatrem czy muzyką „to nie tylko zabawa, ale także inwestowanie w przyszłość dziecka”, ale także szansa na wspólne bycie razem.

Tekst artykułu jest streszczeniem niepublikowanej pracy magisterskiej autorki, która nosi tytuł *Odbiór form teatralnych i muzycznych przez dzieci w wieku przedszkolnym*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Burtowy w Zakładzie Edukacji Dziecka. Praca została obroniona na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 2011 roku.

Słowa klucze: teatr, muzyka, małe dziecko

MARIA WIECZOREK

Theater and music for the youngestest – Poznań experience in the author's own research

Summary

When should we start introducing children into the world of culture? For the past few years the boundary has been shifting and now it applies to the *youngestest*, in the first months of their lives. For them both performances and concerts are organized. In this article I describe the role theatre and music play in the development of the youngest, the origins of theatre and first musical forms for children; I also discuss the institutions in Poznań which organize events for babies.

Key words: theatre, music, baby, child

42 J. Cieślak, *Teatr dla dzieci to nie tylko lalki*, „Rzeczpospolita”, 29.05.2018, nr 122: Życie Regionów.

43 M. Wiśniewska, *Być i uczestniczyć. O potrzebie komplementarności różnych praktyk nadawczo-odbiorczych w teatrze dla dzieci*, [w:] *Sztuka jako spotkanie*, red. G. Leszczyński, J. Żygowska, Poznań 2018, s. 44.

44 Więcej na temat sztuki dla dzieci w kulturze cyfrowej patrz: M. Wróblewski, *Sztuka dla dzieci w kulturze cyfrowej: nowe konwencje i paradygmaty*, [w:] *Sztuka jako spotkanie*, red. G. Leszczyński, J. Żygowska, Poznań 2018, s. 81–99.

45 A. Sieczyk-Kukawska, *Nowe tendencje w upowszechnianiu sztuki – muzeum modną instytucją kultury*, [w:] *Moda w kulturze, sztuce i edukacji*, red. W. Bobrowicz, D. Kubinowski, Z. Pakała, Lublin 2014, s. 259.

Bibliografia

- Bywalec S., *Utwory orkiestrowe dla słuchacza dziecięcego w twórczości kompozytorów XX wieku*, [w:] *Dziecko w kulturze europejskiej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Uniwersytet Śląski, Katowice 2005.
- Cieślak J., *Teatr dla dzieci to nie tylko lalki*, „Rzeczpospolita”, 29.05.2018, nr 122: *Życie Regionów*.
- Drzewiecka A., *Dziecko i teatr...*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10, s. 604–605.
- Encyklopedia audiowizualna Britannica: film i teatr*, Kurpisz S.A., Poznań 2006.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Frabetti R., *Żłobek i teatr*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Frankowska B., *Encyklopedia teatru polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Gędek M., *Percepcja przedstawień teatralnych przez dzieci*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 15–16.
- Grochowska I., *Wychowawczy i ogólnorozwojowy wpływ muzyki na rozwój małego dziecka*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk–Mania, J. Karcz, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- Historia teatru*, red. J.R. Brown, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Hoffman–Lipska E., *Muzyka w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 1, s. 9.
- Jarkowska A.E., *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*, Maternus Media, Tychy 2004.
- Jurkowski H., *Dziecko – folklor – teatr poetycki*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa–Poznań 1977.
- Jurkowski H., *Problemy badawcze sztuk widowiskowych dla dzieci*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa–Poznań 1979.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Żak – Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 1998.
- Matejczuk J., *Teatr inicjacyjny: dziecko najmłodsze jako odbiorca sztuki teatralnej – szanse i niebezpieczeństwa*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Obrębowska–Piasecka E., *Dozwolone do lat 3*, „Głos Wielkopolski”, 3–4.02. 2007, s. 20.
- Pavis P., *Słownik terminów teatralnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.
- Podlipniak P., *Rola aktywności muzycznej dziecka w rozwoju umiejętności komunikacji emocjonalnej*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, red. G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2009.
- Przetacznik–Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Przychodzińska–Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2006.
- Rosa A.D., *Teatr dla najmłodszych*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Sacher W.A., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2004.
- Sajkiewicz V., *Teatr wyobraźni. Realizacje Jana Berdyszaka w Poznańskim Teatrze Lalki i Aktora*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Sieczych–Kukawska A., *Nowe tendencje w upowszechnianiu sztuki – muzeum modną instytucją kultury*, [w:] *Moda w kulturze, sztuce i edukacji*, red. W. Bobrowicz, D. Kubinowski, Z. Pakuła, UMCS, Lublin 2014.
- Słownik wiedzy o teatrze*, D. Kosiński, A. Wypych–Gawrońska, A. Stafiej, A. Marszałek, M. Sugiera, J. Leśnierowska, Park, Bielsko–Biała 2005.
- Szafranec G., *Stymulacja rozwoju dziecka o obniżonej sprawności psychomotorycznej*, [w:] *Spotkania ze sztuką. Koncepcja terapii artystycznej dla dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania*, red. M. Knapik, Uniwersytet Śląski, Katowice 2005.
- Szwarcman D., *Muzykowanie z dziećmi: teatr interaktywny*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2007.
- Tomaszewska E., *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci – tradycja i współczesność*, [w:] *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, red. A.M. Żukowska, UMCS, Lublin 2007.
- Tyszkowa M., *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1984.
- Wiśniewska M., *Być i uczestniczyć. O potrzebie komplementarności różnych praktyk nadawczo–odbiorczych w teatrze dla dzieci*, [w:] *Sztuka jako spotkanie*, red. G. Leszczyński, J. Żygowska, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018.
- Wróblewski M., *Sztuka dla dzieci w kulturze cyfrowej. Nowe konwencje i paradygmaty*, [w:] *Sztuka jako spotkanie*, red. G. Leszczyński, J. Żygowska, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2018.
- Żukowska A.M., *Współpraca szkół ogólnokształcących z muzeami w zakresie wychowania przez sztukę w Polsce Ludowej*, [w:] *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, red. A.M. Żukowska, UMCS, Lublin 2007.

Netografia

- <http://www.berek.pl/wygotski/kultiwych.html> [dostęp: 25.03.2011].
- Dziecko i muzyka*, http://czasdzieci.pl/ro_artykuly/id,30223f.html [dostęp: 10.03.2011].

Grafika stosowana

Kształcenie na wyższym poziomie na dawnych ziemiach polskich do 1918 roku

Wstęp

Najogólniejszy podział warsztatowych technik graficznych związany jest ze stosowaniem druku wypukłego, wklęsłego i płaskiego. Grafika użytkowa to dziedzina grafiki i drukarstwa artystycznego służąca celom użytkowym. Nazywana jest *sztuką stosowaną*, *sztuką zdobniczą*. Określenie to stosuje się zamiennie z określeniem *rzemiosło artystyczne*, które dotyczy głównie takich dziedzin jak: meblarstwo, złotnictwo, tkanina, ceramika, projektowanie przemysłowe, projektowanie graficzne, zdobnictwo. Sztuka stosowana obejmuje projektowanie przedmiotu do użytku codziennego, wykonanego w niewielkich partiach przez twórcę lub tylko zaprojektowanego przez niego, z przeznaczeniem do przemysłowego, masowego wykonywania. Grafika użytkowa związana jest z rynkiem wydawniczym i reklamą. Obejmuje projektowanie plakatu, książki i ilustracji, czasopism i gazet, ekslibrisu i liternictwa, znaczków pocztowych i banknotów, druków okolicznościowych i akcydensowych. W Polsce określenie sztuka stosowana, użytkowa spotykamy już w dwudziestoleciu międzywojennym, lecz dopiero w latach powojennych można mówić o jego upowszechnieniu.

Celem artykułu jest zaprezentowanie syntezy z badań dotyczących historii szkolnictwa artystycznego na wyższym poziomie w zakresie grafiki użytkowej na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości¹. Zachowano układ chronologiczno-problemowy. Wykorzystano technikę analizy dokumentów.

Początki kształcenia graficznego związane z książką na ziemiach polskich

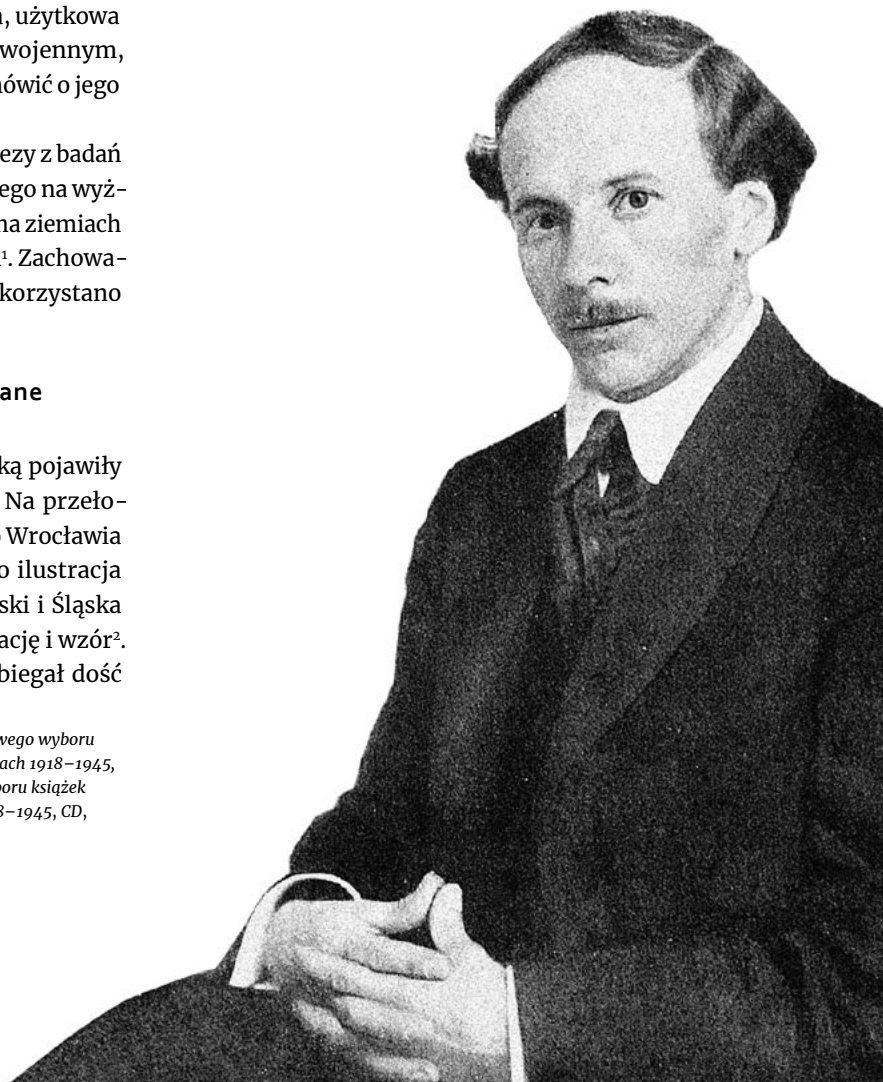
Rodzime dzieła graficzne związane z książką pojawiły się w Polsce w drugiej połowie XV wieku. Na przełomie XV i XVI stulecia na terenie dzisiejszego Wrocławia drzeworyty po raz pierwszy posłużyły jako ilustracja książkowa. Dla drzeworytników z Małopolski i Śląska miedzioryty Wita Stwosza stanowiły inspirację i wzór². Rozwój grafiki artystycznej w Polsce przebiegał dość

dynamicznie. Wszystkie nowe wynalazki techniki graficznej znalazły zastosowanie. Książka i czasopismo korzystały z ilustratorstwa technik metalowych, drzeworytu sztorcowego i litografii. Szczególnie chlubnie zapisana jest karta warszawskiej grafiki reprodukcyjnej w zakresie drzeworytu XIX wieku³. Wśród indywidualności twórców grafiki polskiej wspomnieć należy: Jana Piotra Norblina, Ignacego Łopieńskiego, Jana Feliksa Piwarskiego, Wincentego Smokowskiego oraz Leona Wyczółkowskiego i Stanisława Wyspiańskiego, którzy

3 A. Wojciechowski, *Rola szkolnictwa plastycznego w kształtowaniu postaw artystycznych i patriotycznych od schyłku XVIII wieku do początków XX stulecia. Narodziny współczesnego środowiska twórczego Warszawy*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*. Zob. I. Jakimowicz, *Pięć wieków grafiki polskiej*, Warszawa 1997.

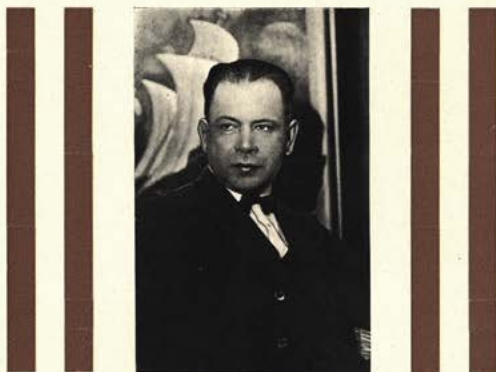
1 Zob. A. Boguszevska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945, materiały do: Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945, CD, Lublin 2013.*

2 Z. Kępiński, *Wit Stwosz*, Warszawa 1981.



NASI ARTYŚCI GRAFICY

Władysław Skoczylas



WŁADYSŁAW Skoczylas zajął się grafiką nieoczekiwanie, wskutek choroby rąk, która nie pozwalała mu malować. Był to niewątpliwie — przypadek, ale jeden z tych koniecznych przypadków, które prędzej czy później muszą się zdarzyć. Okazało się, że ta droga, na którą przypadkowo skierował się Skoczylas jest własną jego drogą, jest najistotniejszym wyrazem jego bogatej organizacji artystycznej.

Kiedy w r. 1910 w Paryżu, Skoczylas zaczyna się zajmować rytownictwem, ma już poza sobą kilka lat pracy artystycznej. Urodzony w r. 1883 w Wieliczce, po ukończeniu gimnazjum kształcił się w Kunstgewerbe-

szkule w Wiedniu, jako stypendysta. Poświęca się częściowo rzeźbie. Poza tem przez dwa lata (1904 — 1906) jest uczniem Akademii Krakowskiej, gdzie uczy się u Axentowicza i Wyczółkowskiego. Po ukończeniu Akademii Skoczylas maluje przeważnie pejzaże w rodzaju Stanisławskiego.

Latwość, dzięki dużej wprawie w malowaniu obrazów impresjonistycznych, odsuwa go od pogłębiania swej indywidualności. W r. 1908 zostaje nauczycielem rysunków figuralnych w szkole Przemysłu Drzewnego w Zakopanem. I tutaj budzić się zaczyna w artyście protest przeciw zbyt symplizyjnemu stosunkowi do natury. Interesować go zaczyna



Z bożej łaski (drzeworyt)

Wł. Skoczylas

Strona rozkładowa czasopisma „Grafika Polska” z 1926 roku z. II z artykułem o W. Skoczylasie – w zawartości portret artysty i reprodukcja jego grafiki

bezpośrednio wprowadzili polską sztukę powielania w wiek XX⁴.

Grafika użytkowa rozwijała się równoległe z grafiką warsztatową, chociaż nie równoprawnie. Artystyczna i użytkowa funkcja grafiki poprzez wieki były sobie bliskie, dominowały w zależności od funkcji tworzonego dzieła. Grafika artystyczna, warsztatowa charakteryzuje się skupieniem w rękach artysty całego procesu twórczego – od projektu począwszy, poprzez wykonanie matrycy i odbitek, nazywanych w zależności od stosowanej techniki rycinami, sztychami⁵. Grawiura to odbitka z płyty metalowej, wykonana techniką druku wklęsłego lub techniką litograficzną, często stosowane w książce.

Kształcenie graficzne w Warszawie

Z panowaniem króla Stanisława Augusta łączyć należy początki kształcenia artystów, a w konsekwencji – powstanie środowiska artystycznego w Warszawie. Jedną z pierwszych inicjatyw króla dotyczyła utworzenia

regularnej szkoły dla artystów malarzy. Jej projekt na życzenie monarchy opracował w drugiej połowie 1766 roku Marceł Bacciarelli i konsekwentnie realizował przedsięwzięcie⁶. W 1798 roku, po śmierci króla, skupił wokół siebie uczniów i wykorzystując swoją pozycję w środowisku artystycznym, uzyskał koncesję na dalsze prowadzenie szkoły.

Głównym ośrodkiem rozwoju XIX-wiecznej grafiki polskiej od początku była Warszawa, choć wkrótce zaczęły nabierać znaczenia również inne polskie miasta: Kraków, Lwów, Wilno oraz Poznań.

W 1815 roku utworzony został Wydział Sztuk Pięknych przy Uniwersytecie Warszawskim, który istniał do 1831 roku⁷. W 1844 roku powstała Szkoła Sztuk Pięknych oraz Klasa Rysunkowa Wojciecha Gersona – działające do 1918 roku⁸. Artystyczne środowisko warszawskie już

4 Zob. K. Czarnocka, *Półtora wieku grafiki polskiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962; M. Lewicka, *Porozmawiajmy o grafice, druku i książce*, „Spotkania z Zabytkami” 1981, nr 6.

5 W przeszłości ilustracje książkowe często nazywano sztychami, z racji używania do powielania technik metalowych.

6 M. Kwiatkowski, *Stanisławowska Akademia Sztuki*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1, dz. cyt., s. 18. Zob. W. Grabski, *U źródeł kształcenia plastycznego w czasach stanisławowskich*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1, dz. cyt.

7 W. Włodarczyk podaje 1815 rok jako datę utworzenia Wydziału Sztuk Pięknych przy Uniwersytecie Warszawskim, a W. Tatarakiewicz – rok 1817. Zob. A. Ryszkiewicz, *Pierwsze szkoły sztuk pięknych w Warszawie*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1.

8 Zob. M. Hendrykowska, *Wojciecha Gersona idea wyższej użyteczności malarstwa*, „Projekt” 1978, nr 5–6, s. 28–33.

od połowy XIX wieku znalazło się w nurcie tendencji zmierzających do współpracy artystów z produkcją rzemieślniczą i przemysłową.

W 1904 roku powstała Warszawska Szkoła Sztuk Pięknych, założona jako szkoła prywatna przez osoby pochodzące z kręgów artystycznych, finansowych i arystokratycznych. Sięgając do odezwy z 1902 roku autorstwa dyrektora wówczas organizującej się szkoły Kazimierza Stabrowskiego, czytamy:

Atoli wobec wysoko stojących i uprawiających sztukę czystą akademii, tak krakowskiej, jak i petersburskiej, nie chcemy wyłącznie tego typu szkoły otwierać, a pragniemy w szerszej mierze uwzględnić sztukę stosowaną [...]. Nie chodzi nam o wykształcenie kopistów i rękodzielników, pojętnie przyswajających sobie obce wzory, ale o artystów prawdziwych, którzy by wzory te stworzyć potrafili. Sądzimy, że sztuka żywa być może w każdym dziele ręki ludzkiej i rękodziele arcydzieło żyć może⁹.

W 1914 roku szkoła otrzymała na Wybrzeżu Kościuszkowskim własny gmach z fundacji Eugenii Kierbedziej¹⁰. Czas wojny zniweczył lub spowolnił wiele działań podejmowanych dla rozwoju warszawskiego szkolnictwa artystycznego.

Kształcenie graficzne w Krakowie

Początków akademickiego kształcenia graficznego w Krakowie należy szukać w XIX wieku. Wówczas sztuk pięknych nauczano w ramach Oddziału Literatury Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ). Artysta malarz Józef Brodowski prowadził Katedrę Malarstwa, Katedrę Rysunku – Józef Peszka, Katedrę Rzeźby – Józef Reidlinger, a Alojzy Estrajcher był rektorem UJ. W 1832 roku zatwierdzono statut, na mocy którego rozszerzono zakres nauczania¹¹. W tym czasie również zaczęto nauczanie sztuki graficznej: litografii i sztycharstwa.

W roku 1833 akademię krakowską przyłączono do Instytutu Technicznego, sprowadzając ją do rangi szkoły średniej¹². Stało się tak w wyniku ostrych represji po upadku powstania listopadowego. Obniżając status szkoły, zmieniono również jej nazwę – na Szkołę Rysunku i Malarstwa. Nauczyciele-artycy podjęli próbę utrzymania dotychczasowego programu nauczania.

W latach 40. XIX wieku rozwinęła się w ramach szkoły tzw. Szkoła Litografii. Oparta była na współpracy

zakładem litograficznym otwartym przez Piotra Wyżskowskiego w 1822 roku. Był on pierwszym zawodowym litografem działającym w Krakowie. Sztukę graficzną poznawał w Wiedniu i stamtąd przywiózł nowatorski sposób powielania¹³. W Szkole Litografii odbywały się zajęcia z litografii – techniki graficznej znakomicie nadającej się do ilustratorstwa, ale wymagającej specjalistycznego i kosztownego warsztatu¹⁴. Twórcy Szkoły Litografii współpracowali również z Instytutem Technicznym¹⁵.

Pierwszym profesorem grafiki w Szkole Rysunku i Malarstwa został w 1837 roku Józef Dębski. W roku 1847 to stanowisko objął Piotr Wroński, który metody nauczania technik graficznych uczył się za granicą¹⁶. W roku 1845 cech malarzy krakowskich znalazł swoje miejsce rozwoju przy UJ. Dzieje szkoły kształtowała w dużej mierze sytuacja polityczna ziem polskich i miasta Krakowa. O wzroście znaczenia szkoły można mówić wraz z objęciem jej kierownictwa przez Władysława Łuszczkiewicza. Charakterystyczne działania pedagogiczne Władysława Łuszczkiewicza i Jan Matejki, przekładające się na program, nadały szkole w drugiej połowie XIX wieku taką swoistość, która kierowała uczniów w stronę malarstwa historycznego¹⁷. Brak pracowni grafiki uniemożliwił rozwój tej dziedziny sztuki na terenie szkoły.

W roku 1873 dyrektorem Szkoły Malarstwa i Rysunku został Jan Matejko, wówczas został wyodrębniony dział malarstwa sztalugowego funkcjonujący pod jego kierunkiem¹⁸. Nazwę szkoły zmieniono na Szkołę Sztuk Pięknych. Dzięki staraniom Matejki przyznano jej statut stanowiący o randze szkoły wyższej. Wówczas po raz pierwszy w swojej historii szkoła stała się instytucją samodzielną. W ten sposób została zapoczątkowana niezależność Szkoły Sztuk Pięknych (SSP), późniejszej Akademii Sztuk Pięknych (ASP) w Krakowie.

Szkoła Sztuk Pięknych zajmowała różne lokale, m.in. przy ul. Gołębiej 20 oraz przy ul. Straszewskiego w dworku Jacentego Kochanowskiego. Sytuacja taka utrudniała znacząco realizację założeń dydaktycznych.

13 Por. J. Muszkowski, *Jan Siestrzyński – pierwszy litograf polski*, Warszawa 1949.

14 Technika litografii wynaleziona przez Alojza Senefeldera w 1796 roku w sposób szybki i stosunkowo tańszy dawała możliwość powielania obrazu, zatem wykorzystywana była do ilustrowania książek i czasopism, powielania wszelkich druków ulotnych o użytkowym charakterze (ulotki, formularze, zaproszenia) oraz plakatów, nut, okładek. Na ziemiach polskich lekarz Jan Siestrzyński upowszechnił technikę litografii. Zob. J. Ender, *Siestrzyński Jan*, [w:] *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź 1972, s. 818.

15 *175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w krakowskiej ASP*, red. L. Ząbkowski, J. Nowakowski, S. Rodziński, I. Rybkowski, S. Wejman, A. Wiesiołowski, Kraków 1973, s. 134.

16 M. Pilikowski, *Wojciech Korneli Stattler i jego epoka*, „Wiadomości ASP” 2015, nr 71, s. 30.

17 *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 120–121.

18 Zob. *Poczet artystów polskich i w Polsce działających*, red. K. Lewicka, B. Osińska, Warszawa 1996, s. 321–334.

9 Za: K. Piwocki, *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965, s. 23–24. Por. tegoż, *Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, Warszawa 1974, s. 525 i in.

10 Zob. *Początki warszawskiej Szkoły Sztuk Pięknych*, dz. cyt.

11 Zob. M.M. Pilikowski, *Akademia w Uniwersytecie*, cz. 1, „Wiadomości ASP” 2014, nr 68, s. 53–59; tegoż, *Akademia w Uniwersytecie*, cz. 2, „Wiadomości ASP” 2014, nr 69, s. 52 i nast.

12 Rok 1831 zamyka proces dynamicznego rozwoju szkolnictwa artystycznego. Zob. K. Bartnicka, *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1971, s. 256–257.

W roku 1876 pozyskano od Gminy Miasta Krakowa grunt pod budowę nowego gmachu. Projekt budynku sporządził architekt, dyrektor budownictwa w Krakowie, Maciej Moraczewski. Neorenesansowa koncepcja urbanistyczna wzorowana jest na rozwiązaniach zaczerpniętych z Wiednia¹⁹. Rozpoczętą w roku 1879 budowę ukończono w roku 1880. Gmach uroczyście otwarto. Była to niewątpliwa zasługa Jana Matejki, który miał wizję przyszłej Akademii Sztuk Pięknych, szkoły działającej według wzoru zachodniego. Posiadanie własnego gmachu znacząco podbudowało rangę szkoły.

Z działalności Szkoły Technicznej (późniejszy Instytut Techniczny²⁰) w Krakowie wywodzi się profesjonalne kształcenie graficzne, poligraficzne i typograficzne. Tu właśnie w 1833 roku wydzielono oddział rysunku, malarstwa, rzeźby i architektury oraz warsztaty techniczne, obejmujące m.in. naukę litografii, oraz warsztaty drukarskie prowadzone w sposób praktyczny na terenie drukarni. Instytut Techniczny (spełniający rolę politechniki), został przekształcony w 1885 roku w Wyższą Szkołę Przemysłową, w ramach której nadal funkcjonował dział malarstwa, rysunku i rzeźby dekoracyjnej. Był to jeden z czterech wydziałów szkoły. Wydział Przemysłu Artystycznego dostosowano m.in. do potrzeb budownictwa.

W roku 1890 przyłączono do Wydziału Przemysłu Artystycznego Miejską Szkołę Przemysłu Artystycznego utworzoną w 1884 roku. Miejska Szkoła Przemysłu Artystycznego kształciła w zakresie malarstwa pokojowego, rzeźby dekoracyjnej oraz stolarstwa artystycznego²¹.

Wydział Przemysłu Artystycznego Państwowej Szkoły Przemysłowej uzyskał statut odrębnej Szkoły Sztuki Stosowanej w maju 1914 roku. Był to niewątpliwy sukces artystów-nauczycieli związanych ze szkołą. Jan Bukowski, Alfred Daun, Antoni Procajłowicz, Jan Raszka, Wiesław Zarzycki tworzyli zespół kształtujący charakter działalności szkoły, korzystając z wzorów kształcenia artystycznego w Wiedniu. Dyrektorem szkoły został Ernest Bandrowski. Wybuch wojny przeszkodził w dalszym rozwoju szkoły. W okresie I wojny światowej przy

Muzeum Przemysłowym im. A. Baranieckiego powstała instytucja Warsztaty Krakowskie²². Grafika, szczególnie użytkowa w zakresie druku zgodnego z ideą pięknej książki, nawiązującej do dokonań Stanisława Wyspiańskiego²³, mieściła się w zainteresowaniach jej twórców.

O funkcjonowaniu ASP w Krakowie można mówić od 5 lutego 1900 roku, od aktu jej uroczystego otwarcia²⁴. Wydarzenie to miało znaczące kulturotwórcze skutki dla środowiska artystycznego Krakowa²⁵. Wysoki status szkoły przyciągał do niej uzdolnioną młodzież oraz osoby wybitnych artystów, jako wykładowców. Organizacyjnie i programowo krakowska ASP wzorowana była na włoskich szkołach tego typu oraz na szkołach Pragi i Wiednia²⁶. Dzięki wprowadzonym przez Juliana Fałata zmianom programowym ASP w Krakowie była na początku XX stulecia jedną z najbardziej postępowych i ceniących poszukiwania twórcze akademii w Europie²⁷.

Do zasług Juliana Fałata należy zaliczyć znaczący rozwój dyscypliny grafiki w akademii. Leon Wyczółkowski – pionier autorskiego zapisu w polskiej litografii, oraz Stanisław Wyspiański – reformator pięknej książki, mają również chlubny udział w tworzeniu samodzielności dyscypliny grafiki warsztatowej i stosowanej. Twórczy ruch studentów oraz środowiska artystycznego Krakowa, związany z zainteresowaniem grafiką również w aspekcie użytkowym, wyraził się w powołaniu w roku 1902 pierwszego na ziemiach polskich Stowarzyszenia Artystów Grafików (SAG).

W roku 1903 wprowadzono do programu kształcenia w krakowskiej akademii technikę akwaforty i litografii. Zintensyfikowanie zainteresowania grafiką studentów akademii znalazło wyraz w postulatach kierowanych do władz. W końcu dostrzeżono brak grafiki artystycznej w programie nauczania i utworzono na uczelni Szkołę

19 Zob. M. Rożek, *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Kraków 1993, s. 19–20.

20 W 1829 roku dzięki zapisowi testamentowemu Szczepana Humberta powstała Krakowska Szkoła Techniczna, nauczanie rozpoczęło się w 1830 roku. W publikacjach spotyka się różne daty powstania Instytutu Technicznego (1833, 1834, 1835). Instytut składał się ze szkoły niższej, trójklasowej (dającej wykształcenie szkoły wydziałowej) oraz szkoły wyższej. Instytut Techniczny w 1835 roku został przekształcony w szkołę wyższą bez praw akademickich – Instytut Techniczno-Przemysłowy. *Sprawozdanie Rektora Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 1934/35*, Kraków 1935.

21 B. Kostuch, *Pracownia ceramiczna, tak zwana szkoła Szafrana, w Państwowej Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005. B. Baranowski podaje rok 1886 jako datę początkową funkcjonowania szkoły. Zob. tegoż, *Szkolnictwo zawodowe i jego znaczenie dla rozwoju kultury materialnej*, [w:] *Historia kultury materialnej Polskiej w zarysie (1870–1918)*, red. B. Baranowski, J. Bartys, T. Sobczak, t. 6, Warszawa 1979, s. 38.

22 Aktywność w obrębie sztuki stosowanej wyrażała się chociażby przez wydawanie pism „Sztuka, Przemysł i Rzemiosło” oraz „Rzeczy Piękne”.

23 Zob. *Poczet artystów polskich i w Polsce działających*, red. K. Lewicka, B. Osieńska, Warszawa 1996, s. 464–478; E. Skierkowska, *Wyspiański – artysta książki*, wyd. II, Wrocław 1970.

24 Szkołę Sztuk Pięknych uznano za w pełni przygotowującą do pracy artystycznej, dotychczas uznawana była za szkołę przygotowującą do studiów w akademiach zagranicznych. L. Ręgorowicz, *Dzieje krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, Lwów 1928, s. 24.

25 W tym czasie na terenie wschodniej Europy działała jedna Akademia Sztuk Pięknych w Petersburgu. Za: K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego w Krakowie...*, s. 30 i nast.

26 Genezę ASP w Krakowie oraz pierwsze lata jej działalności wnikliwie analizuje K. Dormus w książce *Rozwój form wychowania estetycznego...*, s. 30 i nast. Cenne dla tego zagadnienia okazują się opracowania: W. Łuszczkiewicz, *Przegląd krytyczny dziejów Szkoły Sztuk Pięknych w Krakowie (1818–1873)*, „Biblioteka Warszawska” 1875, t. IV; L. Ręgorowicz, *Dzieje krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, dz. cyt.; *Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, red. J.A. Dutkiewicz, W. Ślesiański, J. Jeleniewska-Ślesiańska, Wrocław 1959.

27 M. Wallis, *Sztuka polska dwudziestolecia*, Warszawa 1959, s. 23. Po odejściu Juliana Fałata w 1909 roku krakowską uczelnią kierowali: Leon Wyczółkowski, Teodor Awentowicz, Konstanty Laszczyński, Jacek Malczewski, Józef Mehoffer, W. Weiss, J. Gałęziowski, których twórczość wiąże się z epoką Młodej Polski. W roku 1931 rektorem został Fryderyk Pautsch. Za: W. Ślesiański, *Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, dz. cyt., s. 515–518. Zob. *Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, dz. cyt.

Specjalną Grafiki. Powstała ona w 1909 roku staraniem Fałata. Poprowadził ją Józef Pankiewicz. Ten wybitny malarz był znawcą artystycznych technik graficznych, szczególnie akwaforty i suchej igły. Artyści Józef Pankiewicz i Leon Wyczółkowski tworzyli w technikach grafiki artystycznej, wzbudzając w krakowskim środowisku poważanie dla ich uprawiania. Już w 1911 roku odnotowano udane debiuty graficzne pokolenia młodych artystów. Jan Rubczak i Władysław Skoczylas uzyskali laury na Konkursie im. Henryka Grohmana.

Wojna przerwała aktywność twórczą środowiska oraz działalność edukacyjną ASP w Krakowie. Przełamanie застоju w krakowskiej twórczości graficznej nastąpiło dopiero w 1917 roku. Przyczyniła się do tego zorganizowana w Pałacu Sztuki w Krakowie pierwsza wystawa odwołująca się do rodzimej twórczości graficznej obejmująca prace z ostatnich dwudziestu lat. Było to znaczące wydarzenie artystyczne skupiające na nowo i konsolidujące środowisko polskich grafików, bardzo ważny impuls do wznowienia twórczości i budowania na nowo polskiej sztuki powielania.

Przełom XIX i XX wieku oraz początkowe lata XX stulecia stanowią ważny etap w upowszechnianiu idei wychowania estetycznego. Dodatkowym aspektem, ważnym i integrującym wychowanie estetyczne w ogólne założenia wychowania polskich dzieci i młodzieży, była możliwość wpisania jego celów w wychowanie patriotyczne i narodowe. Mało znane jest zaangażowanie w upowszechnianie idei wychowania estetycznego – ze szczególnym wyakcentowaniem znaczenia grafiki – Władysława Skoczylasa, które wykazał u progu odzyskania przez Polskę niepodległości, a któremu był wierny do końca swoich dni, krzewiąc kulturę plastyczną na wyższym poziomie nauczania w szkolnictwie artystycznym. Władysław Skoczylas studiował w latach 1904–1906 w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie pod kierunkiem Teodora Axentowicza i Leona Wyczółkowskiego. Kształcenie w ASP przyniosło mu wyróżnienie srebrnym medalem. W Bochni podjął pracę nauczycielską. W tym czasie zajmował się malarstwem pejzażowym. Był aktywny społecznie, interesował się polityką²⁸. Od 1908 roku uczył rzeźby w Szkole Przemysłu Drzewnego w Zakopanem. W tym czasie urzekł go folklor góralski, inspiracja rodzimą sztuką ludową towarzyszyła jego artystycznym dociekaniom do końca życia. Zainteresowanie rzeźbą doskonalili. W latach 1910–1913 uczył się rzeźby w Paryżu w pracowni Antoine'a Bourdelle'a. W tym czasie Skoczylas poszukiwał nowoczesnej formy wypowiedzi artystycznej, która wyrażałaby narodowy styl osadzony w przeszłości. Był zmuszony, ze względów zdrowotnych, ograniczyć aktywność malarską i rzeźbiarską. Z pomocą przyszedł mu kolega, akwafortysta Jan Rubczak, prezentując mu

możliwości technik graficznych. Artysta uznał tę dziedzinę twórczości za siebie właściwą, tworzył w technikach metalowych i akwaforty. Zadebiutował w 1911 roku w paryskim salonie Société Nationale des Beaux-Arts. Doskonalili umiejętności graficzne w Akademii für Graphische Künste und Buchgewerbe w Lipsku (1913).

Znamienne, że tak znaczący dla polskiej i światowej kultury plastycznej artysta grafik krzewił wychowanie estetyczne na wszystkich etapach edukacji. W dwutygodniku podejmującym tematykę pedagogiczną „Szkoła Polska” we wrześniu 1917 roku zostało opublikowane opracowanie Władysława Skoczylasa *O drogach wychowania estetycznego*²⁹. Jest ono istotne nie tylko ze względu na wartość merytoryczną, przesłanie ideowe i patriotyczne, ale z racji samej osoby autora, jego twórczości artystycznej i działalności dydaktycznej³⁰.

Władysław Skoczylas pisał:

Sądzę, że zbyt rzadką byłoby rzeczą dowodzić potrzeby i znaczenia wychowania estetycznego młodzieży. Doniosłość tej sprawy tak powszechnie uznano, iż nawet zdawać by się mogło, że obecnie, kiedy na porządku dziennym wszelkiej dyskusji pedagogicznej jest sprawa reformy szkół, to kwestja wychowania estetycznego będzie również wzięta pod uwagę. Niestety, w rzeczywistości jest inaczej, bo ludzie, dla których słowo i pismo jest codzienną i jedyną formą pracy, którzy wskutek tego, że nigdy nie odebrali choćby najelementarniejszego wychowania estetycznego, utracili z wolna poczucie piękna plastycznego. Nic też dziwnego, że najlepsi pedagodzy, ożywieni chęcią stworzenia najidealniejszej szkoły, jakkolwiek teoretyczne potrzebę wychowania estetycznego uznają, w praktyce prawie żadnych wysiłków w kierunku wprowadzenia go do szkół nie czynią³¹.

Wykazywał praktyczne sposoby wdrażania dzieci i młodzieży w kulturę estetyczną:

Olbrzymie znaczenie może mieć w wychowaniu estetycznym młodzieży zbieranie przez nią reprodukcji, obrazów i wszelkiego rodzaju ilustracji. [...] Wyznaczanie przez władze szkolne nagród za zbieranie obrazków w postaci litografii drzeworytów lub innych artystycznych reprodukcji mogłoby temu ruchowi bardzo dopomóc. W klasach wyższych można by przy tej sposobności objaśnić technikę sztuk graficznych, które w ogóle u nas tak mało są znane. Oczywiście, częste zwiedzanie przez młodzież

29 W. Skoczylas, *O drogach wychowania estetycznego*, „Szkoła Polska” 1917, nr 27.

30 Zob. A. Boguszewska, *Władysław Skoczylas (1883–1934) – wybitny nauczyciel kształcenia artystycznego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, nr 4: *Nauczyciel wartości w edukacji*, s. 111–120; teźże, *Nauczyciele-artyci z lat międzywojennych w Polsce – krzewiciele wychowania estetycznego i sztuki książki*, [w:] *Zasługi – niedocenieni – zapamiętani*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2018, s. 301 i nast.

31 W. Skoczylas, *O drogach wychowania estetycznego*, „Szkoła Polska” 1917, nr 27, s. 1.

28 S. Woźnicki, *Władysław Skoczylas*, Warszawa 1925, s. 5–7. Por. Grońska M., *Nowoczesny drzeworyt polski*, Wrocław 1971.

muzeów i zbiorów sztuki ma dla wychowania estetycznego bardzo doniosłe znaczenie³².

Idee zawarte w opracowaniu *O drogach wychowania estetycznego* opublikowane we wczesnym okresie kariery artystycznej Władysława Skoczylasa towarzyszyły mu



Wnętrze pracowni introligatorskiej zorganizowanej przy udziale B. Lenarta w muzeum Przemysłowym w Krakowie później wykorzystywaną przez krakowską Szkołę Przemysłu Artystycznego

przez całe zawodowe życie nauczyciela-artysty, kształtującego nowe pokolenie artystów grafików, którzy wykreowali i umocnili polską sztukę stosowaną³³.

Kształcenie graficzne w innych polskich ośrodkach

Na uniwersytecie wileńskim pod koniec XVIII wieku nauczano sztuk plastycznych w obszarze: malarstwa, rysunku, rzeźby i sztycharstwa, czyli technik wypukłych i trawionych dla potrzeb typografii i grafiki tekstowej. Na początku wieku XIX zdomowała się wśród technik graficznych litografia. Kształcenie w tym zakresie związane było z osobami Bogumiła Kislinga, Józefa Saundersa, Fryderyka Lehmana, którym nieobca była typografia oraz ilustrowanie książek³⁴. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości status nauczania sztuk plastycznych na Uniwersytecie Stefana Batorego potwierdziło otwarcie

³² Tamże, s. 6.

³³ W 1918 roku Skoczylas osiedlił się w Warszawie, gdzie zostały docenione jego sukcesy artystyczne. 30 października 1922 roku jako prof. nadzwyczajny grafiki w Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie objął katedrę grafiki. Pracował tam do śmierci w 1934 roku.

³⁴ K. Bartnicka, *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1971, s. 127–131.

12 października 1919 roku Wydziału Sztuk Pięknych (WSP)³⁵. Szczególne zasługi w krzewieniu kultury graficznej, również w obrębie książki, położył Ferdynand Ruszczyk. W Wilnie obok WSP USB funkcjonowała Szkoła Przemysłu Artystycznego (SPA)³⁶.

We Lwowie podobnie jak w Krakowie początki szkoły artystycznej związane były ze szkolnictwem technicznym. W roku 1890 przy Muzeum Przemysłowym otwarto Szkołę Przemysłu Artystycznego (jako oddział Szkoły Przemysłowej)³⁷. W następnym roku Muzeum Przemysłowe wraz ze szkołą przeniesiono do ratusza. W latach 1890–1892 specjalnie dla Szkoły Przemysłowej wzniesiono z fundacji Galicyjskiej Kasy Oszczędności monumentalny gmach przy ul. Teatralnej 17, odpowiedni dla szkoły o wielu profilach³⁸.

Na przełomie XIX i XX stulecia w szkole pracował Tadeusz Wiśniowiecki, prowadził zajęcia z rzeźby dekoracyjnej. W latach 1907–1910 asystentem w Pracowni Rzeźby Dekoracyjnej był Wojciech Przedwojewski³⁹. Rysunku uczył malarz Edward Pietsch. Środowisko plastyczne aktywizowali artyści malarze Stanisław Matzke i Ludwik Misky, którzy wykorzystywali w twórczości również techniki graficzne. W tym czasie we Lwowie funkcjonowały prywatne szkoły malarskie, przyczyniając się do rozwoju środowiska plastycznego⁴⁰. Od 1913 roku działała Wolna Akademia Sztuk Pięknych, powstała z inicjatywy Leonarda Podhorodeckiego⁴¹. Była dobrze wyposażona w pracownie malarskie. Lata wojenne zahamowały rozwój szkoły, jej rozkwit przypadł już na czasy niepodległej Polski⁴².

³⁵ F. Ruszczyk zaprojektował dla UB nowy łańcuch rektorski. Poza symboliką nauki sztuki wprowadził dla każdego wydziału motyw roślin (drzewa i kwiaty). Wydział Sztuk Pięknych otrzymał symbol – głowę pięknej dziewczyny (motyw z kościoła św. św. Piotra i Pawła w Wilnie) oraz brzozę i różę. „Tygodnik Ilustrowany” 1919, nr 40–41. Symbolika ta znalazła się również w później zaprojektowanym sztandarze młodzieży akademickiej.

³⁶ J. Ruszczyćówna, *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, dz. cyt., s. 530 i in. Zob. F. Ruszczyk, *Dzienniki*, cz. 2: *W Wilnie 1919–1932*, wybór, układ, oprac., wstęp i posłowie E. Ruszczyk, Secesja, Warszawa 1996, s. 50; J. Poklewska, *Polskie życie artystyczne w międzywojennym Wilnie*, Toruń 1994, s. 164.

³⁷ B. Baranowski podaje rok 1876 jako datę powołania szkoły rysunku i modelowania oraz rok 1890 jako początek funkcjonowania średniej szkoły przemysłowej o profilu artystycznym. B. Baranowski, *Szkolnictwo zawodowe i jego znaczenie dla rozwoju kultury materialnej*, [w:] *Historia kultury materialnej Polskiej w zarysie (1870–1918)*, t. 6, red. B. Baranowski, J. Bartys, T. Sobczak, Warszawa 1979, s. 38.

³⁸ Według projektu Gustawa Bisanza z udziałem architektów Juliusza Hochbergera i Grzegorza Peżańskiego, za: E. Trzeciecki, *Lwów na fotografii*. Lwów „Centrum Europy”, Lwów 2006.

³⁹ Wojciech Przedwojewski (1877–1967) artysta rzeźbiarz.

⁴⁰ Stanisław Kaczor–Batowski, Roman Bratkowski, Stanisław Ostrowski prowadzili szkołę malarską działającą do I wojny światowej. Roman Bratkowski z Iwanem Truszem założyli szkołę malarstwa w Zimnej Wodzie pod Lwowem. Malarstwa uczyli prywatnie: Oleksy [Aleksy] Nowakowski, Walerian Kryciński, Tadeusz Rybkowski. Działała szkoła malarstwa i zdobnictwa Stanisława Matusiaka. Zob. M. Tyrowicz, *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–1939*, Wrocław 1991.

⁴¹ *Wolna Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie*, „Kształt i Barwa” 1913, z. 2.

⁴² Ponowna reorganizacja szkoły nastąpiła w 1927 roku, szkoła przyjęła nazwę Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego (PSSZiPA).

Nauczanie technik graficznych w lwowskiej szkole zapoczątkował Ludwik Turowicz, wykładowca Politechniki Lwowskiej, pasjonat krzewienia znajomości sztuk graficznych. Zorganizował w lwowskiej szkole Zakład Grafiki, dysponujący pracownią graficzną. W procesie nauczania stosowane były techniki druku wypukłego i wklęsłego, prace końcowe zazwyczaj realizowano w technice litografii, często bogatej w zestaw barw. Kształcono tam podmajstrów murarzy i budownictwa, ślusarzy. Tam również funkcjonowała Szkoła Przemysłu Artystycznego⁴³. W tym czasie ze szkołą związany był Piotr Harasimowicz, który uczył rysunku, malarstwa i rzeźby.

Na terenie Bydgoszczy, Lublina, Łodzi, Poznania działały na poziomie średnim szkoły plastyczne, w których propagowano nauczanie grafiki. W Bydgoszczy 14 stycznia 1908 roku podpisano umowę, na mocy której zdecydowano o powołaniu Cesarsko-Królewskiej Szkoły Rzemiosł i Przemysłu Artystycznego. W latach 1911–1919 w Bydgoszczy działała Królewska Pruska Szkoła Rzemiosła i Przemysłu Artystycznego (Königliche Preussische Handwerker- und Kunstgewerbeschule), która skupiając ludzi sztuki, stanowiła zaczątek intensywnie rozwijającego się środowiska plastycznego⁴⁴.

Znaczny potencjał rozwojowy sztuk plastycznych w Łodzi od lat 90. XIX wieku prezentowały tamtejsze szkoły⁴⁵. Podczas I wojny światowej powstały szkoły Abrahama Adolfa Bermana, Piotra Szymańskiego oraz działająca poprzez całe dwudziestolecie międzywojenne szkoła Ryszarda Radwańskiego, w której uczył m.in. Stanisław Czajkowski.

Ogólna tendencja rozwojowa grafiki użytkowej docierała do tych niżej zorganizowanych szkół. Szczególnie mocno zaznaczyła się w Poznaniu w związku z aktywnością artysty-nauczyciela Karola Mądrala i Jana Jerzego Wronieckiego⁴⁶. W Poznaniu polskie środowisko plastyczne konsolidowało się wokół Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych (TPSP)⁴⁷. Na rozwój szkolnictwa

artystycznego w tym mieście niekorzystny wpływ miały wydarzenia historyczne oraz polityka Prus⁴⁸. Znaczącą polską placówką kształcenia plastycznego w drugiej połowie XIX wieku w Poznaniu była Wieczorowa Szkoła Rysunków i Modelowania, gdzie jednak prawdopodobnie nie udzielano lekcji grafiki⁴⁹.

Zakończenie

Uczelnie artystyczne stanowiły zarzewia środowisk opinotwórczych. Były miejscem permanentnych przemian programowych w zakresie kształcenia, doświadczeń i eksperymentów plastycznych, oddziałujących na szersze środowisko artystyczne i społeczne. W szkołach plastycznych sztuki stosowane obok sztuk czystych powoli znajdowały miejsce w programach nauczania, stając o konieczności wprowadzania nowych tendencji w kształceniu⁵⁰. Projektowaniu ilustracji książkowej częstokroć odmawiano miana działalności artystycznej. Sztuki stosowane z trudem torowały sobie drogę do niezależności i samodzielności.

Należy podkreślić, że działania upowszechniające sztuki graficzne i ich użyteczne zastosowanie oraz kształcenie w tym zakresie nie miały w omawianym czasie szerokiego zasięgu. Podyktowane to było wąskim społecznym zapotrzebowaniem i dość skąpych możliwościami rozwoju szkolnictwa artystycznego. Trudne warunki rozwojowe nie uniemożliwiły jednak obecności europejskich tendencji zarówno w zakresie grafiki warsztatowej, jak i stosowanej. Środowiska artystyczne ośrodka krakowskiego, wileńskiego i warszawskiego stanowiły centra rozwoju grafiki użytkowej.

Słowa kluczowe: grafika użytkowa, szkolnictwo artystyczne, Skoczylas Władysław, wychowanie estetyczne

ANNA BOGUSZEWSKA

Applied graphics. Higher education in Poland before 1918

Summary

The aim of the article is to present a synthesis of research on the history of higher education in art (applied graphics) in Poland before regaining independence. Art schools were where opinion-forming groups originated. They were places where educational programs were constantly changing. The text analyzes the oldest Polish artistic and academic centers: Lviv, Cracow, Poznań, Warsaw and Vilnius. It follows arrangement based on chronology and problem areas, using the technique of

43 Zob. Sprawozdanie C.K. Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie za rok szkolny 1893/94, Lwów 1984.

44 Środowisko artystyczne Bydgoszczy 1920–1939. Malarstwo, grafika, rzeźba, scenografia. Katalog wystawy, Muzeum Okręgowe im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2002; Powstanie szkoły wzmiankowane jest przez B. Baranowskiego na rok 1909. B. Baranowski, *Szkolnictwo zawodowe i jego znaczenie dla rozwoju kultury materialnej*, [w:] *Historia kultury materialnej Polskiej w zarysie (1870–1918)*, t. 6, red. B. Baranowski, J. Bartys, T. Sobczak, Warszawa 1979, s. 38.

45 W latach 1895–1910 działała szkoła rysunkowa Witolda Wołczaskiego. Równolegle funkcjonuje Szkoła Rysunku i Malarstwa Jakuba Icka Kacembacha (Katzenbogens) ciesząca się dużym uznaniem w środowisku. Działały inne również inne szkoły: Heleny Eugenii Glanc-Bartkowskiej oraz grafika i ilustratora Wacława Nowiny-Przybylskiego, Kazimiery Szczygielskiej, żony rzeźbiarza Antoniego Szczygielskiego. Zob. Ł. Grzejszczak, *Szkolnictwo plastyczne w Łodzi w latach 1905–1939. Metody kształcenia i ich wpływ na rozwój miejscowego środowiska artystycznego*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 145–147.

46 J. Mulczyński, *Poznańska Zdobnicza. Historia Poznańskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w latach 1919–1939*, Poznań 2009.

47 Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Sztuk Pięknych 1909–1912, Poznań 1913.

48 Zob. J. Mulczyński, *Życie artystyczne Poznania na przełomie XIX i XX wieku*, „Kronika Wielkopolska” 1997, nr 1, s. 17–25.

49 Zob. J. Mulczyński, *Rozwój szkolnictwa artystycznego w Poznaniu w 1. połowie XX wieku (do 1939 roku)*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka...*, dz. cyt., s. 163.

50 Zob. A. Chmielewska, *Artysta-fachowiec jako wzorzec absolwenta warszawskiej ASP w okresie międzywojennym*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka*, dz. cyt., s. 213–222.

document analysis. In the times discussed, activities popularizing graphic arts and practical application of graphics as well as education in that regard were not widespread. Progress was arduous. That stemmed from little social demand and slight opportunities of art education development. Difficult conditions did not disable, however, the presence of European tendencies both with respect to technical and applied graphics.

Key words: graphic design, artistic education, Skoczylas Władysław, aesthetic education

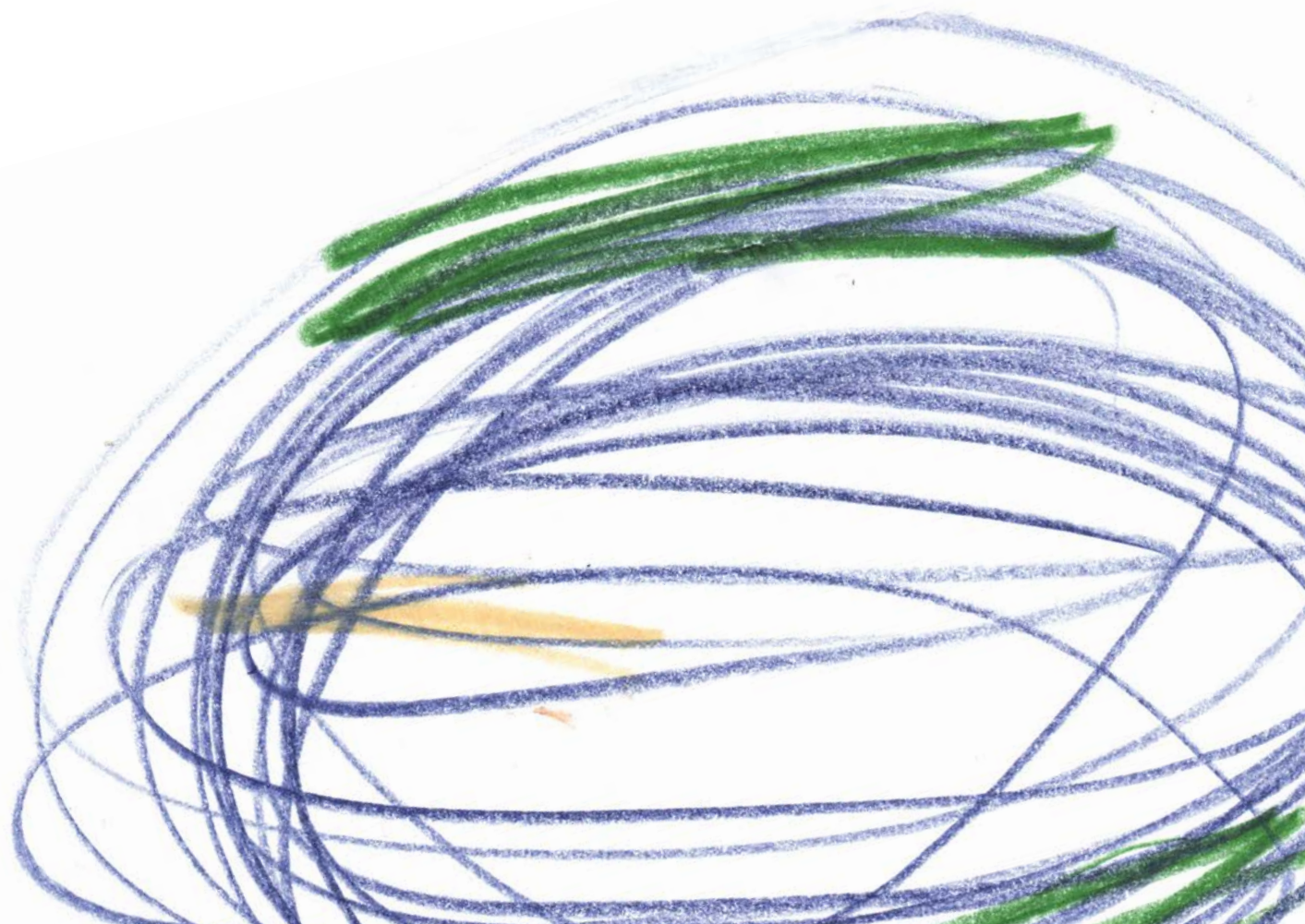
Bibliografia

- Baranowski B., *Szkolnictwo zawodowe i jego znaczenie dla rozwoju kultury materialnej*, [w:] *Historia kultury materialnej Polskiej w zarysie (1870–1918)*, t. 6, red. B. Baranowski, J. Bartys, T. Sobczak, PAN, Warszawa 1979.
- Bartnicka K., *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1971.
- Boguszewska A., *Nauczyciele–artyści z lat międzywojennych w Polsce – krzewiciele wychowania estetycznego i sztuki książki*, [w:] *Zasłużeni – niedocenieni – zapamiętani*, red. W. Szulakiewicz, UMK, Toruń 2018.
- Boguszewska A., *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, materiały do: *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, CD, UMCS, Lublin 2013.
- Boguszewska A., *Władysław Skoczylas (1883–1934) – wybitny nauczyciel kształcenia artystycznego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, nr 4: *Nauczyciel wartości w edukacji*.
- Chmielewska A., *Artysta fachowiec jako wzorzec absolwenta warszawskiej ASP w okresie międzywojennym*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.
- Czarnocka K., *Półtora wieku grafiki polskiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
- Ender J., *Siostrzyński Jan*, [w:] *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź 1972.
- Grabski W., *U źródeł kształcenia plastycznego w czasach stanisławowskich*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*.
- Grońska M., *Nowoczesny drzeworyt polski*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
- Grzejszczak Ł., *Szkolnictwo plastyczne w Łodzi w latach 1995–1939. Metody kształcenia i ich wpływ na rozwój miejscowego środowiska artystycznego*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.
- Hendrykowska M., *Wojciecha Gersona idea wyższej użyteczności malarstwa*, „Projekt” 1978, nr 5–6.
- Jakimowicz I., *Pięć wieków grafiki polskiej*, Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 1997.
- Kępiński Z., *Wit Stwos*, Oficyna Wydawnicza Auriga, WAiF, Warszawa 1981.
- Kostuch B., *Pracownia ceramiczna, tak zwana szkoła Szafrana, w Państwowej Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski M., *Stanisławowska Akademia Sztuki*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*.
- Lewicka M., *Porozmawiajmy o grafice, druku i książce*, „Spotkania z Zabytkami” 1981, nr 6.
- Łuszczkiewicz W., *Przegląd krytyczny dziejów Szkoły Sztuk Pięknych w Krakowie (1818–1873)*, „Biblioteka Warszawska” 1875, t. IV.
- Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, red. J.A. Dutkiewicz, W. Ślesiański, J. Jeleniewska–Ślesiańska, Wrocław 1959.
- Mulczyński J., *Poznańska Zdobnicza. Historia Poznańskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w latach 1919–1939*, ASP w Poznaniu, druk i oprawa ARTiS Poligrafia s.c. w Toruniu, Poznań 2009.
- Mulczyński J., *Rozwój szkolnictwa artystycznego w Poznaniu w 1. połowie XX wieku (do 1939 roku)*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.
- Mulczyński J., *Życie artystyczne Poznania na przełomie XIX i XX wieku*, „Kronika Wielkopolska” 1997, nr 1.
- Muszkowski J., *Jan Siostrzyński – pierwszy litograf polski*, Spółdzielnia Wydawnicza–Oświatowa Czytelnik, Warszawa 1949.
- Pilikowski M., *Akademia w Uniwersytecie*, cz. 1, „Wiadomości ASP” 2014, nr 68.
- Pilikowski M., *Akademia w Uniwersytecie*, cz. 2, „Wiadomości ASP” 2014, nr 69.
- Pilikowski M., *Wojciech Korneli Stattler i jego epoka*, „Wiadomości ASP” 2015, nr 71.
- Piwocki K., *Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, PAN, Warszawa 1974.
- Piwocki K., *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Początki warszawskiej Szkoły Sztuk Pięknych*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*.
- Poczet artystów polskich i w Polsce działających*, red. K. Lewicka, B. Osińska, WSiP, Warszawa 1996.
- Poklewska J., *Polskie życie artystyczne w międzywojennym Wilnie*, UMK, Toruń 1994.

- Polskie szkolnictwo artystyczne. *Dzieje – teoria – praktyka. Materiały LIII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.
- Ręgorowicz L., *Dzieje krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, Lwów 1928.
- Rożek M., *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 1993, s. 19–20.
- Ruszczyc F., *Dzienniki, cz. 2: W Wilnie 1919–1932*, wybór, układ, oprac., wstęp i posłowie E. Ruszczyc, Secesja, Warszawa 1996.
- Ruszczycówna J., *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, PAN, Warszawa 1974.
- Ryszkiewicz A., *Pierwsze szkoły sztuk pięknych w Warszawie*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*.
- Skierkowska E., *Wyspiański – artysta książki*, wyd. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Skoczylas W., *O drogach wychowania estetycznego*, „Szkoła Polska” 1917, nr 27.
- Sprawozdanie C.K. Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie za rok szkolny 1893/94*, Lwów 1894.
- Sprawozdanie Rektora Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 1934/35*, Kraków 1935.
- Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Sztuk Pięknych 1909–1912*, Poznań 1913.
- 175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w krakowskiej ASP*, red. L. Ząbkowski, J. Nowakowski, S. Rodziński, I. Rybkowski, S. Wejman, A. Wiesiołowski, Wydział Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych, Kraków 1973.
- Ślesiański W., *Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, PAN, Warszawa 1974, s. 515–518.
- Środowisko artystyczne Bydgoszczy 1920–1939. Malarstwo, grafika, rzeźba, scenografia. Katalog wystawy*, Muzeum Okręgowe im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2002.
- Tyrowicz M., *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Wallis M., *Sztuka polska dwudziestolecia*, Arkady, Warszawa 1959.
- Wojciechowski A., *Rola szkolnictwa plastycznego w kształtowaniu postaw artystycznych i patriotycznych od schyłku XVIII wieku do początków XX stulecia. Narodziny współczesnego środowiska twórczego Warszawy*, „Zeszyty Naukowe ASP w Warszawie” 1983, nr 1: *Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego. 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. 75 lat Akademii Sztuk Pięknych*.
- Wolna Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie*, „Kształt i Barwa” 1913, z. 2.
- Woźnicki S., *Władysław Skoczylas*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1925.

Źródło ilustracji

Witkiewicz K., *Kunst introligatorski Bonawentury Lenarta*, Nakładem Miejskiego Muzeum Przemysłowego imienia dra Adriana Branickiego, Wydano z zasiłku Ministerstwa Wyznań Rel. i Ośw. Publ., Kraków MCMXXXII.



Rubens jako artysta-pedagog

Uczniowie „szkoły graficznej Rubensa”

„Odpalić światło świecy od świecy [...]. Nawet gdy tysiące odbiorą jej to światło, jej nic nie ubędzie”¹ – taki napis odnaleźć można na jednej z trzech grafik przypisywanych obecnie Rubensowi, choć istnieją spekulacje za-przeczące samodzielności artysty przy wykonywaniu owego dzieła. Mimo to słowa, które malarz, a później rytownik (w jednej osobie?) umieścił na miedziorycie *Stara kobieta z chłopcem i świecą* (1620–1630)², wydają się znaczące i niezwykle symboliczne w odniesieniu nie tylko do grafiki (jako wielości oryginałów), ale i roli nauczyciela.

Wstęp

Od początku istnienia grafiki jej rola w historii sztuki była szczególna. Zawsze aktualna, czule reagująca na wydarzenia polityczne, wyrażająca idee społeczne, obecny stan rzeczywistości – stała się nośnikiem informacji wizualnej. Jej charakterystyczna cecha, którą jest powielalność, umożliwia dotarcie wzorów graficznych do szerokiego grona odbiorców. Peter Paul Rubens (1577–1640)³, flamandzki malarz barokowy, niezwykle aktywny twórca, doskonale zdawał sobie sprawę z doniosłej roli tej dziedziny sztuki i wspomnianego aspektu upowszechniania dzieła plastycznego. Graficzna interpretacja jego malarstwa mogła przynieść nie tylko rozgłos i artystyczną sławę, ale i korzyści finansowe. Znaczące jest jednak to, że Rubens doprowadził do stworzenia nowego stylu reprodukcji graficznej – odrębnej kategorii dzieł, które inspirowały następne pokolenia, świadcząc o wielkości jego sztuki. Powielony na papierze obraz, odbijany z metalowej płyty lub drewnianego klocka, którego treścią były barwne monumentalne dzieła Rubensa, stanowił nie lada wyzwanie dla interpretatorów. Problem wierności odwzorowania, kolorystyczne bogactwo (którego pozbawiona była przecież grafika tych czasów), doskonała rejestracja ruchu – to tylko niektóre zadania stojące przed odtwórcami pierwowzorów. Nie powinno więc dziwić, że pierwsze odbitki graficznych wersji malarskich kompozycji nie były zgodne z wyobrażeniami Mistrza. Nie poprzestał

on na kolejnych próbach poszukiwania coraz to nowych kopistów, których efekty starań zadowolilyby wymagający gust autora wzorów. W ten sposób narodziła się „szkoła graficzna Rubensa”. Nadana, czysto umownie, nazwa odnosi się do grupy rytowników posługujących się rubensowskimi wzorami zarówno malarskimi, jak i rysunkowymi, którzy w XVII wieku utworzyli liczną szkołę mającą ogromny wpływ na dotychczasowe metody obrazowania. To odrębny nurt grafiki, który oddziaływał na technikę i własny język wypowiedzi całej generacji grafików.

Narodziny „szkoły graficznej Rubensa”

Zapewne decyzję o powołaniu pracowni graficznej podjął Rubens, mając w pamięci dzieła Tycjana, na zawsze utrwalone w miedziorytach Cornelisa Corta czy drzeworytach Niccolò Boldriniego, które miał sposobność oglądać podczas pobytu we Włoszech⁴. W momencie gdy nawiązywał pierwszą współpracę z rytownikami, reprodukcja graficzna dzieł malarskich miała już za sobą wiekową tradycję. Nie tylko włoscy, ale i niemieccy malarze, działając w nurcie interpretacyjnym, doskonalili środki artystycznego wyrazu, stając się rytownikami wielkiej miary. W Niderlandach punktem wyjścia dla działalności reprodukcyjnej malarzy stało się popularyzowanie przez wydawcę, Hieronima Cocka, dzieł rodzimego malarstwa, w tym Hieronima Boscha oraz Pietera Bruegla st.⁵

Wiadomo, iż Rubens, korzystając z doświadczeń Adama Elsheimera, studiował technikę akwaforty w Rzymie⁶. Mniej oczywiste staje się jednak wskazanie dzieł graficznych, które wykonał samodzielnie. Dzisiaj już tylko 3 z 14 rycin (przypisywanych początkowo mistrzowi) uznaje się za prace jego autorstwa⁷. Istnieją jednak teorie, iż ani jednej z nich nie wykonał własnoręcznie, zawsze podstawą odbitek były matryce, w które ingerowali jego współpracownicy⁸.

Z niektórymi ze swoich zawodowych grafików Rubens nie miał bezpośrednich kontaktów, jednak ci, którym dane było tworzyć pod surowym okiem malarza,

1 *Siła i patos. Barokowy świat mistrza Rubensa*, red. R. Moroz, M. Koperski, Miejska Galeria Sztuki im. W. hr. Zamoyskiego w Zakopanem, Zakopane 2014, s. 174.

2 Zob. Metropolitan museum of art, *Old woman and a boy with candles*, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/771154> [dostęp: 2.11.2020]. Zob. M. Bóbr, *Mistrzowie grafiki europejskiej od XV do XVIII wieku*, Warszawa 2000, s. 125.

3 Zob. M. Bóbr, *Mistrzowie grafiki europejskiej od XV do XVIII wieku*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 2000, s. 125.

4 Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa. Katalog rycin ze zbiorów Gabinetu Rycin BUW*, Warszawa 1975, s. 8.

5 Zob. *Dzieła Rubensa w grafice niderlandzkiej XVII wieku ze Zbiorów Graficznych Biblioteki Polskiej Akademii Nauk w Krakowie*, oprac. A. Treiderowa, E. Fejtkłowa, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 1976, s. 5.

6 Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 8.

7 Zob. *Siła i patos...*, dz. cyt., s. 174.

8 Mowa tutaj o dziele Święta Katarzyna oraz *Stara kobieta z chłopcem i świecą*. Jak wyżej.



(Prawdopodobnie) Peter Paul Rubens, *Stara kobieta z chłopcem i świecą* (fragment), akwaforta, miedzioryt, 1620–30, 247 × 193 mm

osiągnęli szczyt doskonałości technicznej. Kierując ich pracą, stał się przedłużeniem ich ręki. Dzięki stałemu nadzorowi malarza uzyskują oni swobodę w posługiwaniu się narzędziem, jakim jest rylce bądź dłuto. Ta silna zależność od kontroli i wpływu, można by rzec – samej „obecności” Rubensa, była wprost zadziwiająca. Wykonane pod osobistym kierunkiem sztychy przekraczają granice tradycyjnie przypisywane technikom, które były powszechne w „szkole graficznej Rubensa”. Inne przykłady twórczości owych artystów, szczególnie te pochodzące z okresu przed nawiązaniem współpracy, mają zróżnicowany poziom, nie wyróżniają się jednak wśród przeciętnych realizacji graficznych.

Rubens próbował uwolnić odtwórców jego dzieł od nawyków warsztatowych. Oczekiwał od nich biegłości technicznej, bogato zróżnicowanej faktury, odpowiedniego modelowania brył, narzucając przy tym swój sposób widzenia. Wymagania te wybrzmiały w liście do mistrza Ottona van Veena: „Ostro zwracałem uwagę na to, aby dokładnie odtworzyć pierwowzór, co uważałem za sprawę istotniejszą, lepiej jest bowiem, by praca była wykonana pod moim okiem przez młodego człowieka, który ma zamiar stworzyć coś dobrego, niż przez wielkich artystów, którzy puszczać wodze własnej fantazji”⁹. Flandryjczyk w roli artysty-pedagoga podjął się trudnego wyzwania, tym bardziej że był malarzem, a odtwarzane dzieła wykonywane były m.in. w technice miedziorytu i drzeworytu. Nie zapominajmy, że do daty kończącej działalność szkoły (poza drzeworytem

chiaroscuro) nie została wynaleziona żadna inna płaszczyznowa technika opracowania matrycy i odzwierciedlenie płynnych malarskich przejść odbywać się mogło dzięki odpowiednim cięciom rylca, co wymagało ogromnego talentu i znajomości techniki. Mimo tych ograniczeń sztycharze, których pracę nadzorował, osiągnęli maksymalny poziom perfekcji i pewne jest, że doszli do tego dzięki bliskiej współpracy z Rubensem.

Pracownia graficzna i początki współpracy

Założenie „szkoły graficznej Rubensa” możemy wyobrazić sobie jako repertuar czynności związanych z organizacją warsztatu graficznego. Do zadań należało wydzielenie strefy, gdzie powstawałyby szkice tworzone ze wzorów malarskich; urządzenie pracowni rytowników wykonujących sztychy czy trawiących akwaforty (tu znów potrzeba zaplanowania miejsca do procedur z kwasami) oraz drukarni zaopatrzonej w odpowiednie prasy drukarskie. Konieczne było też przygotowanie pomieszczenia do suszenia wydruków, sporządzonych na różnych gatunkach papieru; odbitek sprawdzających, z retuszami, odwrotnych, w końcu wzorcowych... i uruchomienie wydawnictwa. Pracownia to jednak nie wszystko (nawet ta przylegająca do okazałego domu w eleganckiej części miasta). Trzeba ją przecież zapewnić artystami, najlepiej gorliwymi, z pasją oddanymi swej pracy, wyróżniającymi się solidnym rzemiosłem, świadomymi misji, jaką niesie ze sobą reprodukcja graficzna dzieła. Grupa musi także współdziałać według ściśle określonego zakresu obowiązków.

9 Tamże, s. 26.



Paulus Pontius, *Portret Petera Paula Rubensa*, miedzioryt, 1630, 368 × 272 mm

Pierwowzorem dla nich stawał się rysunek przygotowawczy, sporządzany zwykle przez najzdolniejszego w pracowni na podstawie malarskiego oryginału. Kolejnym istotnym ogniwem w przebiegu procesu był rytownik, opracowujący matrycę za pomocą igły, ryłca bądź dłuta, na odpowiednio przygotowanym podłożu, uzależnionym od wyboru techniki. W zespole tym nie sposób pominąć osoby drukarza, a nawet wydawcy, którego nazwisko pojawiało się w adresie wydawniczym.

Opisana powyżej „machina” potrzebuje także sprawnego zarządcy, nadzorującego z ogromną wnikliwością każdy etap pracy; wyczulonego na wszelki błąd mogący obniżyć wartość powstających tam wydruków. Przedsiębiorczy Piotr Paweł Rubens doskonale sprawdził się w tej roli. Więcej – zatroszczył się o przywilej chroniący prawa artysty, którym opatrywał najdoskonalsze odbitki swych uczniów. Zanim jednak takie powstały, pewny swych wizji Rubens odbył podróże do wielu krajów, nawiązując kontakty z różnymi grafikami, rozpoczynając od miejsc, gdzie reprodukcja graficzna miała już swoją tradycję, jak chociażby szkoła haarlemska

Henryka Goltziusa. Odwiedzał kilkakrotnie Holandię, by znów powrócić do Antwerpii, gdzie poszukiwał współpracowników wśród największych dynastii rytowniczych¹⁰. I tak pierwszego zlecenia podjął się Cornelis Galle I (1576–1650)¹¹, wykonując miedzioryty według rysunków Rubensa, a następnie reprodukcję obrazu *Judyta ucinająca głowę Holofernesowi* (ok. 1610), tzw. *Wielką Judytę*¹², w sumie około 60 prac według wzoru malarza. Po tym zleceniu doszło do wielu podobnych kooperacji, lecz żadna z nich nie była w stanie sprostać oczekiwaniom Rubensa, choć efekty w postaci odbitek zostały zaliczone do przełomowych w grafice europejskiej. Jednym rytownikom brakowało żywości stylu, bogactwa warsztatu, inni wykazywali monotonię systemu prowadzenia linii.

¹⁰ Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 8–9.

¹¹ Zob. Międzynarodowe Centrum Kultury, „Malowanie ryłcem”. *W kręgu grafików Rubensa*, [w:] Rembrandt, Rubens i Inni. Arcydzieła grafiki siedemnastowiecznej z Gabinetu Rycin Polskiej Akademii Umiejętności w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, red. T. Leśniak, Kraków 1999, s. 55.

¹² Tamże.

Ten okres poszukiwań kończy współpraca z Pieterem Soutmanem (ok. 1580–1657), który w latach 1615–1616¹³ przebywał w atelier Rubensa. Artysta posługiwał się wówczas trawioną akwafortą punktowaną retuszowaną miedziorytem, dzięki której daje się poznać jako odważny grafik eksperymentujący z różnymi metodami opracowania matrycy. Próby technologiczne nadały kresce płynności, a co za tym idzie – atmosfera malarskiego pierwowzoru została przełożona na język graficzny. Ale i te osiągnięcia zdają się nie robić na Mistrzu wrażenia, akwafortę traktuje marginalnie, jako dopełnienie kompozycji. Potencjał widzi natomiast w miedziorycie. Hołduje on wyraźnie ciętym kreskom modelującym z geometryczną precyzją postacie z malowideł. Być może był to jeden z powodów rozejścia się dróg obu artystów tuż po wykonaniu przez Soutmana kilkunastu zleconych grafik.

Doświadczenia te wpłynęły na kształtowanie się metod dydaktycznych w pracowni Rubensa. Jako wymagający nauczyciel, któremu zależało na wysokim poziomie produkcji graficznej, poza szczegółowym retuszem szkicu czy odbitek próbnych tworzy pomocnicze szkice *en grisaille*, ich barwne wersje, a nawet olejne szkice na papierze. Gdy mowa o pierwowzorach, do ryciny ksylograficznej rysuje je najprawdopodobniej wprost na klocku. Coraz mocniej ingeruje w pracę swoich uczniów. Jak czytamy w wypowiedzi Ludwiga Burcharda¹⁴ odnoszącej się do rubensowskich grafików, „musieli oni nauczyć się rysować tak, jak on rozumiał rysunek; ich rylce i igły musiały tak modelować bryłę, odtworzyć taką fakturę materii, stopniowanie światła i cienie, planów pierwszych i dalszych, i wreszcie takie ujęcie całości, jakie istniało w artystycznej wyobraźni mistrza”¹⁵. Biorąc pod uwagę założenia i cele „szkoły graficznej Rubensa”, nie może więc dziwić liczba powołanych tam uczniów (97!) oraz przedłużający się okres prób i poszukiwań, co w końcu jednak doprowadziło do wyboru najzdolniejszych i najbardziej oddanych uczniów Flamandczyka.

5/97 wybrani uczniowie Rubensa

W 1617 roku pojawił się w pracowni holenderski sztucznicarz Lucas Vorsterman (1595–1675)¹⁶ – pierwszy zatrudniony na stałe przedstawiciel szkoły graficznej. Wydawać by się mogło, że spełniło się marzenie Rubensa. Pracowity, młody, bezwzględnie przyjmujący uwagi, niezwykle uzdolniony artysta trafia do warsztatu w Antwerpii, gdzie postanawia osiąść na dłużej i podjąć się

misji rozpowszechnienia sztuki Flamandczyka. Wsłuchany we wskazówki Mistrza – by pozostać otwartym na nowe sposoby pracy z wkłętą techniką, czyni w dość krótkim czasie zaskakujące postępy. Szybko staje się faworytem Rubensa, który zauroczony delikatnością i wrażliwością ręki nowo przyjętego ucznia, kieruje względem niego wiele pochwał. I słusznie, bo tkanka graficzna „malowanych rylcem”¹⁷ dzieł miedziorytnika jest świadectwem jego nowatorskich poszukiwań w obrębie techniki i stylu. Wkrótce sztychy Vorstermana zapełnią się zróżnicowanym szrafirunkiem: liniowym, prostokątno-równobocznym czy kolistym, tworzącym jasne, okrągłe punkty w partiach zacielenia kompozycji¹⁸. Ta wibrująca struktura cięć tworzy żywą różnorodność powierzchni, nadaje odbitkom pożądaną miękkość przejść tonalnych. Linie – raz mięsiste i grube, zbliżone do siebie w partiach cienia, to znowu oddalone, przerywane i cienkie aż do zaniku w miejscach oświetlonych – dynamizują całość. Stosuje też Vorsterman linie długie i łukowate, w przemyślany sposób łączące płaszczyzny o różnych stopniach jasności. Rozwiązania te ożywiają materię ciał, wiernie odwzorowując malowidła Rubensa.

Z biegiem czasu oddany uczeń Rubensa zaczął odczuwać swą wyższość nad pozostałymi rytownikami w pracowni, uznając w końcu, że sam autor kompozycji wykorzystuje jego talent, nie oferując w zamian zbyt wiele. Tak zrodziły się nieporozumienia, w wyniku których Vorsterman opuścił pracownię malarza. Niedługo później Rubens w liście do Pietera van Veena tak wspomina swojego ucznia: „Twierdzi on, że jego sztuka rytownicza i jego słynne nazwisko nadają tym sztychom jedynej wartości”. I dalej: „Mogę tylko tyle powiedzieć, że rysunki są wykonane bardziej doskonale i starannie niż płyty”¹⁹. Żal do Vorstermana był o tyle większy, że poza nielicznymi wyjątkami, gdy artyści prowadzili między sobą „trudny dialog” i Mistrz określał sztychy Lucasa jako „niezłe”²⁰, bez wątpienia doceniał jego talent i siłę oddziaływania na pozostałych uczniów w szkole. *Oeuvre* rubensowskie Lucasa Vorstermana liczy ok. 40 pozycji, które stworzył pomiędzy rokiem 1617 a 1621²¹. Dzieła tego wybitnego artysty, zaliczanego do najbardziej niezależnych indywidualności artystycznych w zespole grafików omawianej szkoły, inspirowały odbiorców na całym świecie, w tym również Rembrandta van Rijn, który wzorując się na miedziorycie *Zdjęcie z krzyża* (Vorsterman, 1620)²², wykonał rycinę

13 Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 47.

14 Dr Ludwig Burchard (1886–1960). Zob. Rubenianum, *Ludwig Burchard. Celebrated art historian and Rubens connoisseur of the 20th century*, <https://www.rubenianum.be/en/page/ludwig-burchard> [dostęp: 2.11.2020].

15 L. Burchard, *Anmerkungen zu: Gustav Glück, Rubens, van Dyck und ihr Kreis*, Wien 1933, s. 16.

16 Zob. *Sila i patos...*, dz. cyt., s. 211.

17 Zob. Międzynarodowe Centrum Kultury, „*Malowanie rylcem*”. *W kręgu...*, dz. cyt., s. 55–57.

18 Jak wyżej.

19 *Sila i patos...*, dz. cyt., s. 26.

20 Mowa tu m.in. sztychu Święty Michał – *Upadek aniołów* z roku 1621. Zob. tamże, s. 142.

21 Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 9.

22 Zob. The British Museum, *Print*, https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_R-3-79 [dostęp: 7.11.2020].

o tej samej treści przy zastosowaniu rylca i akwaforty. Dowodzi to również zasięgu „materiału reklamowego”, jak nazwać by można graficzną transpozycję malowideł Rubensa, uznawanego m.in. dzięki temu dziełu za najważniejszego malarza motywów religijnych.

Wśród zasług Vorstermana należy raz jeszcze podkreślić te, które przyczyniły się do wykształcenia w kolejnym pokoleniu m.in. artystów takich jak Paul Pontius (1603–1658)²³ – najlepszy interpretator portretów Flamandczyka. To właśnie on został zaliczony w poczet czołowych przedstawicieli szkoły Rubensa. Powodem tego był zapewne mistrzowski rysunek, który w najwyższym stopniu ujawnia się w podjętej specjalizacji. Mimo nabytych u Vorstermana umiejętności nie był w stanie dorównać swojemu nauczycielowi. Wykazał się za to ogromnym wyczuciem koloru w najsztelniejszych odcieniach tonacji oraz doskonałymi refleksami światła na strukturach powierzchni przedmiotów, które odtwarzał w linearnym medium miedziorytu. Elegancka kreska w portretach czyni je dziełami o szczególnej jakości, jego styl staje się charakterystyczny i rozpoznawalny. Ślady harmonijnie przebiegającej 7-letniej współpracy obu artystów widoczne są na rycinach wydawanych jeszcze po śmierci *inventora*²⁴, są również dokumentem epoki, dzięki któremu możemy przyjrzeć się pełnemu godności wizerunkowi założyciela szkoły graficznej²⁵.

Ciekawym zjawiskiem w historii grafiki wydaje się twórczość braci Boetiusa i Schelte à Bolswert, którą należy zaliczyć do najwybitniejszych przykładów warsztatu graficznego w atelier malarza. Szczególnie dzieła Boetiusa (1580–1633)²⁶, powstałe pod bezpośrednim nadzorem Mistrza, odznaczają się nieczęsto pojawiającą się w tej pracowni cechą – dowolnością interpretacji pierwowzorów. Po raz pierwszy Rubens daje się poznać jako motywujący swych uczniów nauczyciel, w którego interesie leży stworzenie samodzielnych dzieł graficznych, a nie jedynie wierne odtwarzanie istniejących już malowideł. Pozwala to nadać działalności Rubensa miano szczególnego postannictwa, w którym dzieło graficzne nie zostaje potraktowane instrumentalnie.

Miedzioryty Boetiusa wykonane w ścisłej współpracy z malarzem zaskakują bogactwem środków technicznych – swobodą w operowaniu rylcem, subtelnnością cięć, miękkimi przejściami światłocieniowymi. Porównywane są do dzieł Vorstermana, a nawet uznawane „za najlepsze, jakie kiedykolwiek wykonano”²⁷. Odmienne

rozpatrywane są ryciny, które wychodziły spod rylca przed przystąpieniem do „szkoły graficznej Rubensa”. Dowodzi to, iż Boetius jak mało który rytownik potrafił dopasować się do stylu swego Mistrza, tworząc przy tym dzieła o szczytowym znaczeniu dla grafiki europejskiej.

Młodszy Schelte à Bolswert (1586–1659)²⁸ rozpoczął współpracę z malarzem w roku śmierci brata. Wykonał kilkadziesiąt rycin, lecz tylko kilka z nich zostało nobilitowanych przywilejem Mistrza. Był on jedynym interpretatorem malarskich pejzaży Rubensa, powstałych w ostatniej fazie twórczości, w chwili gdy artysta podejmuje wątek krajobrazowy. Schelte z doskonałością techniczną oddał w miedziorycie nastrój kompozycji, rozluźniając ją delikatnym kreskowaniem, zadraśnięciami, a nawet pozostawionymi płaszczyznami bieli. W innych rycinach serii kształtuje plany z rzeźbiarską wyrazistością, budując tym samym dramatyzm sceny²⁹.

W zespole wielkiego Flamanda szczególne miejsce zajmuje jedyny drzeworytnik – Christoffel Jegher (1596–1652/1653)³⁰. Za sprawą Rubensa, artysta skromniejszej miary, zapisał się jako najlepszy ksylograf XVII wieku. Częściowo był to wynik pozostającej w fazie uśpiania (a może i zaniku) techniki drzeworytu, do którego odrodzenia Rubens zamierzał doprowadzić.

Z drugiej strony specyfika tej techniki daje możliwość tworzenia podkładu bezpośrednio na płycie drewnianej, dzięki czemu rytownik nie musi starać się o wierne przeniesienie wzoru na matrycę, gdyż wykonać je może sam autor kompozycji. Mając w pamięci mistrzowskie miedzioryty uczniów Rubensa oraz jego admirację względem techniki, dziwić może nagła chęć zmiany medium do powielenia wzoru. A jednak. Sugestywny styl malarstwa Rubensa w przekładzie na uproszczony język czarno-białego drzeworytu dał niespotykany do- tąd efekt. Rubens udowodnił, że i w tej kwestii miał rację. Dzieła są pełne rozmachu i malowniczej siły. Jegher, zagęszczając szrafury krzyżowe do głębokiego cienia, ujawnia niezwykle umiejętności prowadzenia snycerskiego noża. Kompozycja *Herkules zabijający Niezgodę* (1634)³¹, monumentalny drzeworyt w wąskim formacie, jak żadne inne barokowe dzieło graficzne działa na zmysły odbiorcy wyciętymi w drewnie liniami.

Jegher zamyka listę najważniejszych grafików szkoły antwerpskiej.

Dziedzictwo „szkoły graficznej Rubensa”

Rubens przez lata funkcjonowania swej szkoły starał się o przywileje chroniące powstałe tam dzieła przed

23 Międzynarodowe Centrum Kultury, „Malowanie rylcem”. W kręgu..., dz. cyt., s. 57.

24 *Inventor, invenit* – wymyślił, zaprojektował. Adnotacja na rycinie wskazująca na autora dzieła. Zob. M. Bóbr, *Mistrzowie grafiki europejskiej...*, dz. cyt., s. 8. Zob. *Dzieła Rubensa w grafice...*, dz. cyt., s. 11.

25 Mowa tu o *Portrecie Piotra Pawła Rubensa* autorstwa Paula Pontiusa, datowanym na rok 1630. Zob. *Siła i patos...*, dz. cyt., s. 178.

26 Tamże, s. 204.

27 Zapewne mowa o 4 rycinach: *Sąd Salomona, Wskrzeszenie Łazarza, Ostatnia wieczerza i Ukrzyżowanie – Coup de Lance/ Przebicie włócznią*. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 10. Zob. *Dzieła Rubensa w grafice...*, dz. cyt., s. 11.

28 Zob. E. Budzińska, *Szkoła graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 21.

29 Zob. Cyfrowe zbiory Muzeum Narodowego w Warszawie, *Krajobraz z wozem kamieni*, z cyklu „Małych pejzaży”, <https://cyfrowe.mnw.art.pl/pl/katalog/748482> [dostęp: 7.11.2020]. Zob. Międzynarodowe Centrum Kultury, „Malowanie rylcem”. W kręgu..., dz. cyt., s. 57.

30 Tamże.

31 Tamże.



Lucas Vorsterman, *Męczeństwo Świętego Wawrzyńca*, miedzioryt (2. wersja), 1621, 390 × 276 mm

naśladownictwem. *Cum Privelegiis Regis*³² i podobnie brzmiące formuły, którymi opatrywał ryciny, wydawane przez królów i władców Francji i Holandii, nie chroniły dostatecznie praw artysty do wyłącznego reprodukcji i kolportażu sztychów. Ryciny kopiowano, często z dużym uszczerbkiem na ich wartości artystycznej. Już w wieku XVII na rynku wydawniczym odnaleźć można było około 800 tzw. rubensianów³³, a wiadomo, że jeszcze długo po śmierci malarza tworzone były dzieła graficzne inspirowane geniuszem tegoż *inventora*.

Z odejściem Mistrza jego szkoła również zaczęła gasnąć. Jej uczniowie (czy może absolwenci?) zmuszeni byli do rozpoczęcia starań o nowe zatrudnienie, nierzadko poszukując go poza granicami kraju, w Holandii, Niemczech czy Francji. Nie znaczy to, że zaprzestano wydawać ryciny według wzorów Flamandczyka. Wręcz

przeciwnie – śmierć Rubensa stała się impulsem dla grafików oraz handlarzy, którym kontrola produkcji nie zagrażała już w żaden sposób.

Spadkobiercy szkoły Rubensa czuli się bezsilni, śledząc tę reprodukcyjną akcję, w trakcie której dochodziło czasem do barbarzyńskiego wręcz aktu usuwania z dawnych płyt sygnatury Rubensa i opatrywania ich własnymi nazwiskami. Kopiowanie płyt graficznych stało się powszechną praktyką, żadne z tych działań nie doprowadziły jednak do wzbogacenia rubensowskiej grafiki.

Warto choć na krótko prześledzić losy grafików szkoły antwerpskiej, którzy zaznaczyli swoją obecność w dziejach rytownictwa po 1640 roku. Najzdolniejszy z nich – Lucas Vorsterman – po konflikcie z malarzem i opuszczeniu pracowni uzyskał w Anglii własny przywilej wydawania rycin. Jego pozycja wzrosła, gdy powielanie wzorów Rubensa przestało być chronione przywilejami. Wraz z Paulem Pontiussem i Schelte à Bolswert kontynuował artystyczną misję, pozostając na usługach innego wybitnego flamandzkiego artysty – Antona van Dycka.

Doniosłą rolę przypisać należy tzw. drugiej szkole haarlemskiej, której założycielem był Pieter Claesz Soutman – wspomniany wcześniej akwaforzysta z kręgu Rubensa. Przedsięwzięcie to zaowocowało ujawnieniem talentów wielu jego znakomitych odtwórców, wśród których największe znaczenie w historii grafiki mieli Cornelis Visscher, Pieter van Sompel, Jonas Suyderhoef czy Jacob Louys³⁴.

Nabyta w pracowni Mistrza praktyka malarska i graficzna zaowocowała wysokim poziomem artystycznym prac kolejnych pokoleń rytowników. Wrażliwi na piękno dzieł Rubensa promowali jego sztukę, zawarty w niej przekaz ikonograficzny i idee. Kulturowali tradycję szkoły, pozwalając, by światło świecy było odpalane na nowo.

Zakończenie

Atelier graficzne Rubensa można byłoby określić mianem zorganizowanego przedsiębiorstwa, ale i szkoły życia, w której uczniowie przechodzili przeobrażenie artystyczne. W poznawaniu metod obrazowania był dla nich znakomitym przewodnikiem. Artyści z nim współpracujący osiągnęli mistrzostwo w odtwarzaniu miękkich malarskich przejść. Poza umiejętnościami technicznymi, do których bez wątpienia przyczynił się sam Mistrz, do jego zasług należy zaliczyć wykształcenie w uczniach pewności siebie, co ułatwiło im podjęcie nowych wyzwań w czasie samodzielnej już pracy artystycznej.

Istotna jest rola Rubensa w budowaniu artystycznych osobowości. Rozwinął w swych uczniach twórczy potencjał, zdolność przełamywania schematów, pozwolił

32 Zob. *Sila i patos...*, dz. cyt., s. 24.

33 Ryciny sygnowane nazwiskiem Rubensa jako twórcy wzoru. Zob. Międzynarodowe Centrum Kultury, „Malowanie rylcem”. W kręgu..., dz. cyt., s. 59.

34 Zob. E. Budzińska, *Szkola graficzna Rubensa...*, dz. cyt., s. 11.

odkryć własną ekspresję. Choć granice ich swobody twórczej były poniekąd ustalone, w graficznej szkole narodziło się wiele stylów i indywidualności. Wymagający i surowy artysta-pedagog nie skąpił uwag i ostrej krytyki nawet pod adresem swoich najzdolniejszych uczniów. Nie wahał się wprowadzać korekty do prac, które i tak już przełamywały dotychczasowe bariery języka grafiki. Z całą pewnością nie była to łatwa współpraca (Rubens budził wśród uczniów silne emocje), jednak jej efekty przełożyły się na szczytowe osiągnięcia rytowników XVII wieku oraz przemiany formalno-stylowe w grafice następnych pokoleń.

Niezerównana siła powielonych przez szkołę antwerską obrazów, m.in. głębokie czernie powstające w wyniku zastosowania gęstego szrafirunku krzyżowego rylcem, bez wątplenia leżała u podstaw pojawienia się mezzotinty – techniki tonowych sztychów, która dawała możliwość uzyskania aksamitnych czerni i niespotykanej dotąd w grafice malowniczości. To ona wychodziła naprzeciw potrzebom artystów, którzy odtwarzali obrazy (głównie modne w tym czasie malowidła nokturnowe i przedstawienia wyłaniających się z ciemności postaci, oświetlonych refleksami światła). Także pełne wyrazu i ekspresji rubensowskie drzeworyty uznawane są często za ostatnie arcydzieła w tym medium, które do czasu zmian, jakie nastąpiły w XIX i XX wieku (zwłaszcza za sprawą m.in. Paula Gauguina), stanowiły rodzaj wykładni artystycznej.

Słowa kluczowe: grafika reprodukcyjna, „szkoła graficzna Rubensa”, Rubens Paweł, miedzioryt, sztych

AGNIESZKA LECH-BIŃCZYCKA

Rubens as teacher artist. Pupils of “Rubens’ school of graphics”

Summary

The article aims to discuss the significant role of Rubens as teacher artist, who carried out his teaching mission in a school of graphics established in the 17th century, which interpreted his paintings and drawings. The text discusses the birth of the idea, the Master’s collaboration with his pupils, the hard years of searching for engravers who would meet the artist’s requirements, and selection and education of those who are now deemed outstanding in the “Rubens’ school of graphics”. The article emphasizes the inherent value of the years of working in a team, print making under the teacher’s strict eye, and the changes in the engravers brought about by his attitude. The author also focuses on the inheritors of Rubens’ art – the pupils who, inspired with their supervisor’s mastery, provided with knowledge and skills, would publish Rubens’ posthumous work and even used to establish their own schools of graphics.

Key words: reproductive graphics, “Rubens’ school of graphics”, Rubens Peter Paul, copperplate engraving, printmaking

Bibliografia

Białostocki J., *W pracowniach dawnych grafików*, Arkady, Warszawa 1957.

Bóbr M., *Mistrzowie grafiki europejskiej od XV do XVIII wieku*, KAW, Warszawa 2000.

Budzińska E., *Szkoła graficzna Rubensa. Katalog rycin ze zbiorów Gabinetu Rycin BUW, UW*, Warszawa 1975.

Burchard L., *Anmerkungen zu: Gustav Glück, Rubens, van Dyck und ihr Kreis*, Wien 1933.

Dzieła Rubensa w grafice niderlandzkiej XVII wieku ze Zbiorów Graficznych Biblioteki Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, oprac. A. Treiderowa, E. Fejtkłowa, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 1976.

Mayor A.H., *Prints and People. A social history of printed pictures*, The Metropolitan Museum of Art, New York 1972.

Krużel K., *Wśród starych rycin. Wybrane zagadnienia opracowania formalnego dawnej grafiki*, Wydawnictwo Naukowe DWN – Księgarnia Akademicka, Kraków 1999.

„Malowanie rylcem”. W kręgu grafików Rubensa, [w:] Rembrandt, Rubens i Inni. Arcydzieła grafiki siedemnastowiecznej z Gabinetu Rycin Polskiej Akademii Umiejętności w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, red. T. Leśniak, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 1999.

Wina i kara. Sprawiedliwość w grafice europejskiej XVI–XIX wieku, red. T. Leśniak, D. Saul, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2009.

Siła i patos. Barokowy świat mistrza Rubensa, red. R. Moroz, M. Koperski, Miejska Galeria Sztuki im. W. hr. Zamoyskiego w Zakopanem, Zakopane 2014.

Strony internetowe:

Cyfrowe zbiory Muzeum Narodowego w Warszawie, *Krajobraz z wozem kamieni*, z cyklu „Małych pejzaży”, <https://cyfrowe.mnw.art.pl/pl/katalog/748482> [dostęp: 7.11.2020].

Metropolitan Museum of Art, *Old woman and a boy with candles*, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/771154> [dostęp: 2.11.2020].

Rubensianum, Ludwig Burchard, Celebrated art historian and Rubens connoisseur of the 20th century, <https://www.rubensianum.be/en/page/ludwig-burchard> [dostęp: 2.11.2020].

The British Museum, Print, https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_R-3-79 [dostęp: 7.11.2020].

Od redakcji

Obrazy zostały pobrane ze stron The Metropolitan Museum of Art i stanowią domenę publiczną.

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/771154>

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/771657>

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/362092>

Edukacyjne znaczenie dziedzictwa kulturowego

Sztuka ludowa w procesie budowania tożsamości regionalnej

Zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury każdej zbiorowości jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Proces dziedziczenia opiera się na tradycji, którą Kazimierz Dobrowolski określa jako wszelką spuściznę przekazywaną przez ustępujące generacje pokoleniom wchodzącym w życie¹. Procesom tym podlega twórcza aktywność człowieka, która jawi się jako potrzeba estetyczna, duchowa i społeczna współtworząca to, co nazywamy regionalnym, etnicznym. W tym kontekście chcę się przyglądać działaniom regionalnym skupiającym się na sztuce ludowej (haft krzyżykowy, koronka, malarstwo na szkle, rzeźba ludowa, strój ludowy, plecionkarstwo itd.) i jej funkcjonowaniu w procesie edukacyjnym (działania Narodowego Instytutu Dziedzictwa, programy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego) – nie tylko placówek szkolnych, ale także pojmowanych jako wzbogacenie oferty turystycznej regionu. Praca w obszarze związanym z lokalną tradycją wpisuje się w proces kształtowania tożsamości kulturowej, więzi z „małą ojczyzną” współczesnego społeczeństwa zmiernego od tego, co globalne, do tego, co bliskie, lokalne. W tym kontekście sztuka ludowa daje możliwość wytwarzania więzi międzypokoleniowej, a także międzykulturowej.

Na dziedzictwo kulturowe składa się wiele czynników, a przede wszystkim relacje (kulturowe, tożsamościowe, społeczne i ekonomiczne) człowieka z miejscem, w którym funkcjonuje². Mówiąc o sztuce ludowej i jej znaczeniu w edukacji, nie sposób pominąć tutaj działalności UNESCO. Pod koniec lat 80. XX wieku organizacja ta, troszcząc się o kulturę, naukę i edukację, opracowała program nazwany „Światową dekadą rozwoju kulturalnego”. Program ten koncentrował się wokół działań kulturowych, czyli podtrzymywania poczucia tożsamości kulturowej, a także ochrony, wzbogacania, ożywiania i odnowy dziedzictwa kulturowego, co wyraża się w rozwijaniu kreatywności poprzez odpowiednie zabiegi edukacyjne. Dziedzictwo kulturowe dzieli się na: dziedzictwo materialne, obejmujące zabytki, materialne świadectwa przeszłości oraz wytwory natury i dziedzictwo niematerialne. W skład dziedzictwa materialnego wchodzi: zabytki nieruchome, zabytki ruchome, muzea i muzealia, archiwalia i zasób biblioteczny

oraz krajobraz kulturowy. Dziedzictwo niematerialne to zwyczaje, przekaz ustny, wiedza i umiejętności oraz związane z nimi przedmioty i przestrzeń kulturowa, które są uznane za część własnego dziedzictwa przez daną wspólnotę, grupę lub jednostki (Konwencja UNESCO 2003)³.

Istotny jest fakt, że dziedzictwo ma swoich depozytariuszy, wywodzących się ze środowiska lokalnego, w którym dany element jest przekazywany z pokolenia



Koronka koniakowska i beskidzki haft krzyżykowy, Koniaków 2017, fot. E. Cudzich

na pokolenie. Przekaz wiedzy, umiejętności zapewnia jego trwanie, dzięki temu przekazowi osoby te posiadają wiedzę, umiejętności i znajomość znaczeń związanych z tym elementem dziedzictwa. Poza personalnym ujęciem znaczenia depozytariusza kryją się również działania instytucjonalne – trwanie i dbałość o dziedzictwo wpisuje się w działalność placówek kultury, bibliotek, muzeów, których funkcjonowanie zapewnia poznanie i objaśnianie, a przede wszystkim edukowanie⁴.

1 K. Dobrowolski, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 77.

2 A. Góral, *Dziedzictwo kulturowe jako zasób wspólny. Rola współpracy między interesariuszami w zarządzaniu dziedzictwem kulturowym*, „Zarządzanie w Kulturze” 2014, nr 15, z. 3, s. 278.

3 Konwencja UNESCO w sprawie niematerialnego dziedzictwa kulturowego, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_dz_niemater_2003.pdf [dostęp: 20.06.2020].

4 U. Sobczyk, *Historia (Re)konstruowana. Edukacja historyczna w muzeum narracyjnym*, „Ogrody Nauk i Sztuk” (Wrocław) 2014, nr 4, s. 303.

W roku 1995 Ministerstwo Edukacji Narodowej w dokumencie *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*⁵ określiło główne cele i założenia edukacji regionalnej: pełniejsze poznanie własnej kultury, dziedzictwa historycznego; wydobycie wielorakich wartości



Haft krzyżykowy, Koniaków 2020, fot. E. Cudzych

tkwiących we własnym regionie w kontekście wartości narodowych, państwowych, ogólnoludzkich, kształtowanie swych świadomych możliwości i powinności obywateli kraju oraz swojej „małej ojczyzny”, a także formowanie postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur i zbliżenie europejskie⁶. We wstępie tego dokumentu czytamy, że

zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Winno być ono rozumiane przede wszystkim w kategoriach historii, żywej tradycji (która nie ma charakteru relikтового i jest tworzona współcześnie), folkloru, folkloryzmu oraz języka. [...] Przekazywanie dziedzictwa kulturowego odbywa się przede wszystkim poprzez przyjęcie wartości tkwiących w bezpośrednim, przyrodniczym i kulturowym otoczeniu człowieka⁷.

5 *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa 1995, MEN, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625. Dokumenty zawierające zalecenia dotyczące edukacji regionalnej były wydawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS). Od roku 2008 nazwa tej instytucji to Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN).

6 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa, październik 1995; *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 11–22.

7 Tamże, s. 11.

Działania te zostały uwzględnione w programie szkoły podstawowej (jak i ówczesnie funkcjonujących gimnazjów). Ze wskazaniem, że edukacja regionalna może odbywać się w ramach poszczególnych przedmiotów oraz bloków, a także w ramach zajęć pozalekcyjnych. Wśród przewidzianych treści znalazły się regionalne tradycje, obyczaje, zwyczaje, sztuka ludowa i folklor. Zgodnie z podstawą programową przyjmuje się, że absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum powinien wykazywać się nie tylko znajomością obyczajów, zwyczajów i obrzędów specyficznych dla regionu, w którym mieszka, ale także znajomością regionalnej sztuki ludowej.

W swoim głównym założeniu działanie miało przebiegać w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych⁸, praktyka jednak okazała się zgoła inna. Lekcje przeznaczone na działania w obszarze edukacji regionalnej trafiły pod „skrzydła” nauczycieli języka polskiego, geografii, historii i nie zawsze były i są realizowane zgodnie z przyjętymi założeniami programowymi.

W stronę edukacji regionalnej

Czym z definicji jest edukacja regionalna? W ostatnich dekadach podejmowano liczne próby jej zdefiniowania. W nawiązaniu do określenia Jerzego Nikitorowicza przyjmuje się, że:

Istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kulturowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia⁹.

Celem edukacji regionalnej jest ukształtowanie w uczniach poczucia tożsamości regionalnej, jak i postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury¹⁰. Podobnie cel edukacji regionalnej pojmuje Piotr Petrykowski¹¹.

Dziedzictwo kulturowe i jego walory edukacyjne to przede wszystkim sztuka ludowa wpisująca się

8 Ścieżki międzyprzedmiotowe (edukacyjne) to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć. Por. P. Bilnik, *Edukacja regionalna w aspekcie normatywnym*, [w:] *Nauczanie blokowe i zintegrowane w praktyce szkolnej*, red. T. Srogosz, B. Urbanowicz, Częstochowa 2003, s. 206.

9 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Doktorowi Habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, red. A. Cudowska, Białystok 2011, s. 23–32.

10 T. Nawrocki, *Dylematy edukacji regionalnej w województwie śląskim*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2003, s. 226.

11 P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 52.

w działania regionalne, będąca jednym z elementów tożsamości. Silnie eksponowane obecnie regionalizmy, które w ostatniej dekadzie wzrastają wraz z renesansem zainteresowania tradycją ludową, wpisują się równocześnie w światowe trendy powrotu do korzeni. Ów wzrost zainteresowania odbywa się na płaszczyźnie życia codziennego jako element wielu edukacyjnych przedsięwzięć. Znacząca jest działalność instytucji kultury oraz aktywność trzeciego sektora, dla którego tradycja jawi się jako inspiracja do tworzenia programów edukacyjnych, których adresatami są zarówno dzieci i młodzież, jak i osoby dorosłe. Działania te nie ograniczają się do poszukiwania jedynie we własnym kręgu, ale są asumptem do poznawania tradycji ludowej polskich regionów. Lokalne dziedzictwo w formie materialnych wytworów stało się sposobem upowszechniania, ożywiania, budowania lokalnej marki i prowokowania do rozwoju lokalnego ruchu turystycznego. Skłoniło to również lokalnych wytwórców do twórczych połączeń pomiędzy tym, co tradycyjne, a współczesnymi formami (etnodizajn) – stale proponując nowe interaktywne atrakcje.

Aktywne pielęgnowanie tradycji związanej z lokalną kulturą odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej współczesnego społeczeństwa rozpostartego pomiędzy tym, co lokalne, a tym, co globalne. Sztuka ludowa pozwala współczesnemu człowiekowi podtrzymywać międzypokoleniowe i międzykulturowe więzi. Potrzeba zakotwiczenia w kulturze rodzimej, czerpania z korzeni, jest szczególnie istotna w ponowoczesności – świecie nadmiaru informacji czy sztucznie kreowanych potrzeb¹². Jednym ze sposobów łączenia młodego człowieka z dziedzictwem kulturowym, z którego wyrasta, jest zaangażowanie go w kulturowanie i pielęgnowanie lokalnej tradycji kulturowej. Twórczość ta – w przeciwieństwie do sztuki „oficjalnej” – właściwie nigdy nie miała wymiaru autotelicznego. Postrzeganie piękna i estetyki stanowiło pretekst do manifestacji własnej przynależności społecznej, religijnej i etnicznej, zasygnalizowania odrębności grupy.

A zatem, w jaki sposób uprawiana jest edukacja regionalna, jakie wykorzystuje zasoby mieszczące się w tym, co jest dziedzictwem? Odpowiedzią są przykłady działań, przedsięwzięć, które tworzą instytucje kultury na kanwie tradycji ludowej, część sięga do lokalnej historii, dając podstawy do budowania tożsamości. Niektóre z tych działań już na stałe wpisały się w kalendarze wydarzeń wielu instytucji i współtworzą ofertę kulturalną regionu, niektóre są swoistymi efemerydami, w swej ulotności dają niejako podstawę do tworzenia nowych przestrzeni dla twórczego przekształcania w kontekście sztuki ludowej. Wszystkie jednak poruszają ważne kwestie związane z funkcjonowaniem dziedzictwa w zbiorowościach lokalnych.

Sztuka ludowa, czyli jaka?

Potrzeba tworzenia towarzyszyła człowiekowi od zawsze, miała i ma odzwierciedlenie w wielu wymiarach życia ludzkiego; formułuje kanon wartości, uwrażliwia i jest jednym z elementów budowy postaw społecznych, stanowi impuls do postrzegania wartości estetycznych. Rolę powszechnej obecności sztuki w życiu codziennym i w szkole zaczęto akcentować w XIX-wiecznej Europie, przede wszystkim w obszarze niemieckiego ruchu estetyczno-pedagogicznego wywodzącego się ze szkoły hamburskiej Alfreda Lichtwarka i ruchu estetycznego reprezentowanego przez Johna Ruskina i Williama Morrisa¹³.

A czym jest sztuka ludowa?¹⁴ Chociaż jej zdefiniowanie nie jest jednoznaczne i na przestrzeni dziesięcioleci zrodziło się wiele ujęć teoretycznych, to niezaprzeczalne jest to, że stanowi niewyczerpane źródło inspiracji dla artystów, twórców, rzemieślników. Pierwsze skojarzenia budzą raczej pozytywne konotacje, jednak prowadzą do stereotypowego postrzegania twórczości, kierując się ku podhalańskim kapelusiom z piórkiem, czerwonym koralem, barwnym łowickim pasiakiem, koniakowskim stringom. Zgodnie z definicją czołowego badacza problematyki sztuki ludowej Aleksandra Jackowskiego sztuka ludowa to twórczość

reprezentanta warstw, które przyjęto nazywać ludem [...], której granice wyznaczały normy zbiorowe, nawyki i upodobania środowiska – jak też i działalność artystyczną o charakterze indywidualnym. Mówiąc o sztuce dawnej, a więc spójnej, opartej o tradycję i autorytety – przez „twórczość ludową” rozumieć będziemy działania w ramach norm zbiorowych, traktując wszelkie przejawy indywidualnej twórczości jako przejaw aktywności spontanicznej, prymitywnej, amatorskiej¹⁵.

W tym ujęciu sztuka ludowa obejmuje także „akceptowane w pełni lub zasymilowane importy spoza kręgu tradycyjnej kultury wiejskiej. A więc i sztukę «dla ludu»,

13 Kwestie te szerzej omawia w swoim artykule D. Wędzina, *Edukacyjne walory materialnego dziedzictwa kulturowego*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2017, nr 2, s. 15–24.

14 Sztukę ludową możemy więc określić jako jedną z gałęzi ogólnie pojętej sztuki, wyróżniającą się od innych. Najczęściej spotykanym opisem sztuki ludowej jest określenie jej jako przejawu każdej twórczości o znamionach artystycznych, która jest tworzona przez lud lub dla ludu. Obok twórczości zwanej plastyką należą do niej również muzyka, tańce, literatura ludowa oraz cała artystyczna strona obrzędów i zwyczajów ludowych. Wszystkie aspekty sztuki ludowej tworzyły kulturę ludową, posiadając zarazem nierozzerwalne więzi z ośrodkiem lokalnym, przeważnie wiejskim, pełniąc w nim określone funkcje wartości artystycznych połączonych z ich znaczeniem użytkowym. Ksawery Piwocki sztukę ludową nazywa „taką sztuką, której dzieła posiadają cechy stylowe uznane przez naukę za specyficznie ludowe”. K. Piwocki, *Pojęcie sztuki ludowej*, „Polska Sztuka Ludowa” 1947, nr 1–2, s. 45.

15 A. Jackowski, *Funkcje sztuki ludowej i twórczości niezawodowej w naszej kulturze*, [w:] *Tradycja i współczesność. O kulturze artystycznej Polski Ludowej. Z prac Instytutu Sztuki PAN. Materiały sesji: Problemy kultury artystycznej w Polsce Ludowej*. Warszawa, 3 i 4 lipca 1969, Warszawa 1970, s. 167–168.

i wytwory małomiasteczkowego rzemiosła przeznaczone dla wiejskiego odbiorcy¹⁶. Wiedza o sztuce ludowej opiera się na prostych skojarzeniach, które w XXI wieku można określić jako pewną „spuściznę” dekad PRL-u¹⁷. Bezsprzecznie zwraca uwagę na wartości symboliczne i etnoidentyfikacyjne, indywidualne postawy twórcze, a przede wszystkim na wartość tradycyjnej kultury i jej recepcję w środowisku lokalnym.

W tym kontekście sztuka ludowa pozostaje nieodłącznym elementem dziedzictwa kulturowego, dlatego wiedza o niej zarówno przez pryzmat historycznych uwikłań, jak i jej współczesnego wymiaru wymaga przekazu, który będzie w sposób wyczerpujący ugruntowywał jej pozycję w skomercjalizowanej i zglobalizowanej rzeczywistości społecznej.

Powracając do definiowania sztuki ludowej, A. Jackowski wymienia elementy wpływające na fenomen polskiej sztuki ludowej, „istnienie silnego zaplecza kulturowego, które definiowało granice jednostkowych poszukiwań twórczych”, a w kontekście niniejszych rozważań znaczący jest „przekaz umiejętności i schematów z pokolenia na pokolenie, z mistrza na ucznia”¹⁸, zawierający w sobie walor edukacyjny.

Najważniejszym aspektem nauczania o świecie sztuki ludowej jest uświadomienie sobie, jak i odbiorcom działań edukacyjnych, że rodzima twórczość ludowa nie jest efektem „odpadu kulturowego” z wyższej warstwy społecznej¹⁹. Rozwijając się równoległe z kulturą wyższą, stanowi oryginalne zjawisko ukształtowane w procesie zmian historyczno-kulturowych jako wynik użytkowych i estetycznych upodobań w lokalnej społeczności z wykorzystaniem własnej kreatywności i zapotrzebowania na przedmioty ładne w przestrzeni dnia codziennego. Pokazywanie, przekazywanie i nauczanie ma w sobie walor rekonstruowania rzeczywistości zakorzenionej w historycznej warstwie. Zasadniczym punktem w edukacji regionalnej jest budowanie świadomości lokalności poprzez namacalne, wizualne formy umocowane etnograficznie w społecznej rzeczywistości. Ochrona tego, co najbliższe, wymaga edukacji. Dopiero zrozumienie wartości „własnego” szeroko pojętego dziedzictwa kulturowego może uczynić je filarem edukacji.

Istotą pracy w obszarze sztuki ludowej jest zrozumienie jej zmienności. Ważne jest, by ukazać, że sztuka ludowa ze swoją dynamiką stanowi kategorię historyczną, należącą do przeszłości, a mającą odbicie i kontynuatorów w teraźniejszości. W odniesieniu do regionów

ważny aspekt w edukacji stanowi pokazanie najmłodszemu pokoleniu tradycyjnej sztuki w ich najbliższym środowisku – zapoznanie z dziedzictwem kulturowym w odniesieniu do bliskiego kontekstu kulturowego, co ułatwia kształtowanie tożsamości lokalnej. Bogactwo form sztuki ludowej pozwala najmłodszemu odbiorcy na przyswajanie wartości, które wpłyną na stopniowe kształtowanie się potrzeb i estetycznych upodobań.

Zajęcia z wdrażania i edukowania poprzez sztukę ludową są nakierowane na rozbudzanie zainteresowania sztuką z jej regionalnymi uwarunkowaniami (przykłady rękodzieła artystycznego). Niezbędne jest wprowadzenie działań w przestrzeniach, w których sztuka funkcjonuje, u źródeł – praca z twórcami ludowymi, instytucjami kultury, muzeami, izbami regionalnymi. Chociaż nacisk kładziony jest na lokalność, działalność edukacyjna w tym obszarze powinna być rozszerzana o sztukę w wymiarze ponadlokalnym, by stwarzać możliwość zderzenia tego, co bliskie, z wytworami sztuki tradycyjnej innych regionów. Sztuka ludowa stanowiła inspirację dla szerokiego grona artystów i była rozumiana jako symbol polskiej kultury narodowej. Praca nad rozwojem wyobraźni nie jest możliwa bez podstaw wiedzy etnograficznej i historycznej.

Międzypokoleniowy przekaz tradycji zajął pierwsze miejsce na liście priorytetów twórców i wykonawców zajmujących się kulturą ludową. Tradycja stanowiła jeden z pięciu głównych obszarów tematycznych Ogólnopolskiej Konferencji Kultury w 2017 roku. Na stronie konferencji czytamy:

Nie ulega żadnej wątpliwości, że dziedzictwo tradycyjne i przekaz międzypokoleniowy to kategorie centralne dla kultury ludowej. Jest tak dlatego, że upowszechnianie i prezentacja niejako zapewniają jej dalszy byt. Przekazywanie wiedzy i umiejętności, światopoglądu, zaplecza ideologicznego to zarówno kwestia promocji, budowania świadomości, jak i – przede wszystkim – gwarancja ciągłości i trwania, a także rozwoju²⁰.

W dobie swoistego renesansu kultury tradycyjnej i uwzględniania w strategii działań instytucji kultury obszarów związanych z edukacją regionalną pojawia się wiele inicjatyw, dla których rękodzieło jest bazą do realizacji programu.

16 Tamże, s. 167.

17 K. Waszczyńska, *Drobiny lustra, czyli refleksje o wystawie „Polska kraj folkloru”*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Muzealnej” 2017, nr 4, s. 211–226.

18 A. Jackowski, *Funkcje sztuki ludowej...*, dz. cyt., s. 68.

19 J. Słomska, *Sztuka ludowa, czyli o potrzebie ludowości*, [w:] *Edukacja regionalna. Wybór tekstów*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 231.

20 http://konferencjakultury.pl/conferences/folk_art [dostęp: 20.09.2020].



Warsztaty wyrobu czepców, Jaworzynka 2017, fot. D. Franej

Edukacja regionalna na Śląsku Cieszyńskim z uwzględnieniem sztuki ludowej

*Ojcowski dom to istny raj,
dar Ojca niebieskiego,
Chociażbyś przeszedł cały świat,
nie znajdziesz piękniejszego*
Jan Kubisz

Śląsk Cieszyński jest niezwykle ciekawym obszarem badawczym, nie tylko ze względu na swoje dzieje i uwarunkowania historyczne, które miały wpływ na ruch polityczny, ale przede wszystkim ze względu na kulturę tradycyjną. Śląsk Cieszyński ukształtował swą kulturę specyfiką pogranicza, pozostając w bezpośrednim kontakcie z Małopolską (a w szczególności z Żywiecczyną), ze Śląskiem Górnym i Opawskim, Czechami i Słowacją. Geograficzne usytuowanie regionu u wrót Bramy Morawskiej oraz wynikająca z tych uwarunkowań historia, mobilność i niejednorodność osadnicza, różna przynależność państwowa (Śląsk Cieszyński był częścią Polski, Czech i monarchii austro-węgierskiej), czy wreszcie rozdzielenie Macierzy w 1920 roku i włączenie jej do dwóch organizmów państwowych – Polski

i Czechosłowacji, zadecydowały o specyfice Śląska Cieszyńskiego i jego dziedzictwa kulturowego.

Wśród wielu przejawów aktywności kulturowej w obszarze edukacji regionalnej na szczególną uwagę zasługuje twórczość artystyczna, która nadal pozostaje najbardziej żywo i reprezentacyjną częścią tradycji. Wykształcone na przestrzeni kilkuset lat formy stały się wyznacznikiem regionu, jednym z głównych determinantów identyfikacji regionalnej. Bogactwo form artystycznych sztuki ludowej stało się źródłem niewyczerpanego piękna i inspiracji do działania w obszarze edukacji.

W dobie szerzącej się globalizacji oraz marginalizacji wielu obszarów sztuki folklorystyka muzyczna powinna dziś na nowo odkryć walory tradycji ludowej i folkloru. Wydają się one mieć szczególne znaczenie w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka oraz jego poglądów na rozumienie, pielęgnowanie i upowszechnianie kultury polskiej²¹.

21 J. Uchyła-Zroski, *Kultura ludowa źródłem ponadczasowych wartości – refleksje w świetle obchodów Roku Kolbergowskiego*, [w:] *Wartości w muzyce*, t. 6: *Muzyka współczesna. Teatr, media*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2014, s. 236.



Muzeum Na Grapie, Jaworzynka 2019, fot. E. Cudzych

Edukacja regionalna odbywa się też poza murami szkoły i jest przedmiotem troski instytucji kultury o charakterze regionalnym, a także inspiracją licznych inicjatyw oddolnych, które w sztuce ludowej odnajdują możliwości kształtowania tożsamości najmłodszego pokolenia. Dzięki obrazowym i namacalnym elementom sztuki możliwe jest swoiste dotykane i poznawanie tradycji. Obserwując liczne inicjatywy, w szczególności realizacje edukacyjne na Śląsku Cieszyńskim, zarówno w ramach programowej edukacji regionalnej, jak i tej, którą inicjują regionaliści i pasjonaci, dostrzega się pełną świadomość działań. Część realizacji jest odwołaniem do tradycji ludowych, ze szczególnym uwzględnieniem sztuki ludowej, a pośrednio ma związek z historią regionalną. O wielości tych działań znaczą również liczby:

Na obszarze Śląska Cieszyńskiego – w jego polskiej i czeskiej części – funkcjonuje ponad 50 izb regionalnych, izb pamięci bądź innych miejsc, które swoją formą odwołują się do idei muzeum lub kolekcji muzealnej (w powiecie cieszyńskim praktycznie każda gmina ma co najmniej jedno lub dwa takie miejsca). Dla uzupełnienia wiedzy o początkach, funkcjonowaniu i roli tych miejsc oraz o towarzyszących im praktykach można wspomnieć o kilku innych tego typu inicjatywach ulokowanych poza Cieszynem – m.in. o Muzeum Regionalnym „Na Grapie” w Jaworzynce, Izbie Regionalnej Wsi Cieszyńskiej w Kończycach Małych, Izbie Regionalnej w Cisownicy czy Chlebowej Chacie w Górkach Małych²².

Przyjrzyjmy się zatem Trójwsi Beskidzkiej – wsie Istebna, Koniaków, Jaworzynka, gdzie dominuje twórczość

artystyczna oparta na tradycyjnych formach, narzędziach i miejscowych surowcach. Nieprzerwanie od lat rozwija się tu nie tylko folklor słowny, taneczny i muzyczny, ale również twórczość plastyczna, wśród której wysoki kunszt osiągnęła rzeźba w drewnie, snycerstwo, wyrób i zdobnictwo tradycyjnych strojów, haft krzyżkowy nazywany beskidzkim i koronka szydełkowa. Na szczególną uwagę zasługuje koronka koniakowska, która nie tylko zaspokaja estetyczne potrzeby klientów, ale jest również żywym przykładem współczesnej twórczości ludowej, która wpisuje się w strategię działań związanych z edukacją regionalną. Eksponowana w wielu miejscach Trójwsi, m.in. w Gminnym Ośrodku Kultury w Istebnej, ale przede wszystkim w Koniakowie: w Muzeum Koronki – Izbie Regionalnej im. Marii Gwarek, w Galerii Sztuki Regionalnej „Chata na Szańcach”, w Izbie Pamięci rodziny Kamieniarz-Kubaszczuk czy nowo powstałym Centrum Koronki Koniakowskiej²³. Od kilkudziesięciu lat techniczne aspekty jej wykonania są przedmiotem edukacji w Ognisku Pracy Pozaszkolnej w Koniakowie. Chociaż na tym terenie edukacja regionalna w wymiarze szkolnym nie funkcjonuje, to w ofercie GOK-u i organizacji pozarządowych realizowanych jest wiele projektów, które tę lukę starają się skutecznie wypełnić. Jedną z ciekawszych inicjatyw Centrum Koronki Koniakowskiej związanych z przekazywaniem wiedzy o tradycyjnym rękodzielnictwie z uwzględnieniem aspektów historycznych było „Pokoleniowe heklowanie”²⁴. Główną osią działań była bezpłatna nauka szydełkowania dla dzieci z gminy Istebna. Dodatkowym materiałem był zbiór starych fotografii pokazujących historię tradycji heklowania w Koniakowie. Zdjęcia zostały wykorzystane do realizacji wystawy i prezentacji multimedialnej opowiadającej o historii koniakowskiego koronkarstwa. Została ona zaprezentowana w trzech szkołach podstawowych na terenie gminy i uzupełniona tematyczną prelekcją.

Swoją ofertę edukacyjną z wykorzystaniem sztuki ludowej rozbudowuje sukcesywnie wspomniane już

23 www.centrumkoronkikonikowskiej.pl [dostęp: 12.09.2020].

22 G. Studnicki, *Prywatne i społeczne muzea na Śląsku Cieszyńskim w kontekście tożsamości regionalnej*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Muzealnej” 2018, nr 5, s. 167.

24 Projekt zrealizowany w 2019 roku, dofinansowany ze środków Programu wieloletniego „Niepodległa” na lata 2017–2022 w ramach Programu dotacyjnego „Koalicje dla Niepodległej”.

Muzeum Regionalne „Na Grapie” w Jaworzynce²⁵. O ile Koniaków utożsamia się z koronkarstwem, Jaworzynka szczeni się tradycjami hafciarskimi, które również wpisują się w edukacyjną podstawę działań nakierowanych na regionalizm. Również w tej przestrzeni organizowane są zajęcia, których adresatami są najmłodszy mieszkańcy. Cykle warsztatów nauki haftu krzyżykowego, który jest ozdobą tradycyjnego stroju górali śląskich, są też okazją do poznania jego historii. Jak piszą inicjatorzy działań, celem realizacji warsztatów „tej archaicznej formy zdobniczej [...] [jest – przypis E.C.] zwrócenie uwagi na wyjątkowość tego rękodziela, docenienie jego walorów nie tylko estetycznych, ale także tego, że jest charakterystycznym znakiem lokalnej społeczności i wyodrębnia ją spośród kultury masowej”²⁶.

Zainteresowanie strojem ludowym oraz rosnąca potrzeba jego posiadania sprzyja żywotności dawnych technik zdobniczych, tj. jubilerstwa (zwłaszcza techniki filigranu, kontynuowanej w pracowniach Franciszka Pieczonki w Cieszynie), hafciarstwa czy koronkarstwa. Umiejętności te przez lata „oderwały się” od stroju ludowego, rozwijając się w samodzielne dziedziny aktywności twórczej. Oczywiście szczególną pozycję zajmują tu: koniakowska koronka oraz beskidzki haft krzyżykowy i haft na żywotkach – czyli gorsetach sukni cieszyńskich, które przez lata stały się symbolem tradycji regionu. Kompilacja dawnych tradycyjnych technik i wzorów z nowatorskimi rozwiązaniami formy i funkcji czyni je atrakcyjnymi nośnikami lokalnych wartości.

Edukacja w tej przestrzeni obejmuje również inne techniki rękodzielnicze, dla których bazą jest obrzęd i tradycja. W 2017 roku zrealizowano *Warsztaty plastyki weselnej*, które opierały się na tematycznych spotkaniach warsztatowych: nauka haftu krzyżykowego, malowanie *tróchły*, wicie wieńców i wianków oraz robienie *wónionczki* i wicie bibułkowych kwiatów. Punktem wyjścia dla tego działania był obrzęd i obyczaje wesela, którym towarzyszą przedmioty wpisujące się w dział



Warsztaty – plastyka obrzędowa. Malowanie skrzyni posagowej, Jaworzynka 2017, fot. E. Cudzych

plastyki obrzędowej²⁷. Każda panna wychodząca za mąż musiała dawniej przygotować przyszłemu małżonkowi nową koszulę, zatem uczestnicy warsztatów zapoznali się z motywami zdobniczymi i kolorystyką tradycyjnego haftu. Malowanie *tróchły*, czyli zminiaturyzowanej skrzyni wiannej, którą otrzymywała panna młoda wraz z posagiem, było wstępem do zapoznania się z tradycyjnymi motywami pojawiającymi się na oryginalnych skrzyniach. Kolejnym punktem była nauka wykonywania wianków z bukszpanu i bibuły, które były noszone przez pannę młodą i druhenę. Ostatnim elementem mającym przybliżyć najmłodszym uczestnikom zwyczaj weselny było spotkanie poświęcone nauce wykonywania *wónionczki* i wicie bibułkowych kwiatów – *wónionczka* to mała gałązka bukszpanu lub tui zdobiona m.in. kwiatami bibuły. *Wónionczki* przypinano do ubrania gości weselnych.

Na terenie Cieszyna od 2019 roku działa Centrum Folkloru Śląska Cieszyńskiego przy Cieszyńskim Domu Kultury „Dom Narodowy”²⁸, którego aktywność wpisuje się w edukację regionalną, a oferta jest adresowana do dzieci i młodzieży. W murach instytucji odbywają się bezpłatne zajęcia mające na celu pogłębienie wiedzy młodych ludzi o regionie. Część realizacji powstaje w ramach projektu *Cudze chwalicie, czyli wydarzone warsztaty stela* i obejmuje warsztaty plastyczne, taneczne i muzyczne oraz, wspomniane już, lekcje edukacyjne o regionie. Kluczowe jest tu gwarowe „stela”, w znaczeniu

25 www.nagrapie.com [dostęp: 12.09.2020].

26 www.nagrapie.com/podsumowanie-projektu-beskidzki-haft-krzyzykowy-jedno-i-dwustronny-szkolenie,97,akt.html [dostęp: 12.09.2020].

27 Plastyka obrzędowa – twórczość plastyczna to przedmioty służące za rekwizyty, wykonywane przez mieszkańców wsi (tworzone przez artystów, niekiedy twórców nieprofesjonalnych, często prace zbiorowe), posiadają wartości artystyczne i są istotnym elementem sztuki ludowej. Symbolizując treści kultowe lub magiczne, niosą ze sobą ważne przesłanie obchodzonych od wieków zwyczajów.

28 www.domnarodowy.pl [dostęp: 12.09.2020].

stąd, co stanowi jeden z elementów identyfikacji z regionem²⁹. Działalność centrum opiera się na zadaniach z zakresu twórczości ludowej, uwzględniając tradycyjne rękodzieło i rzemiosło.

Dzięki lokalnym liderom, osobom zaangażowanym bezpośrednio w działania promujące region, pojawiają się coraz to nowsze pomysły na realizację, które przyczynią się do trwania, popularyzacji, a zwłaszcza edukacji ze wskazaniem na sztukę ludową – sięgając do jej autentycznych źródeł. Wartością dodaną jest pokazywanie tego, co tradycyjne, w zestawieniu z nowymi formami. Są też jednak zagrożenia. Tak jak w przypadku koronki koniakowskiej jej tradycyjna forma występowała jako czepiec, serweta, a obecnie koronka jest biżuterią, elementem dekoracyjnym w postaci abażuru, nitkową konstrukcją obcą kulturowo, jak łapacz snów. Bez interpretacji i tłumaczenia kontekstu kulturowego, a przede wszystkim bez osób, które będą wyposażone w wiedzę o dziedzictwie, staniemy w obliczu unifikacji.

Zasoby dziedzictwa kulturowego stanowią rdzeń, wokół którego kształtują się postawy i wybory jednostki czy społeczności. Stopień jego zachowania i tradycyjności, forma przekazu, jak i recepcja treści wyrażają stosunek do własnej kultury, a co za tym idzie – intensywność identyfikacji jednostki bądź grupy. Świadomość tożsamości kulturowej wiązać się będzie przez to z poczuciem przynależności do własnej społeczności, z identyfikowaniem się z tą społecznością, z jej specyfiką kulturową i wspólną historią, z określonym terytorium, a także z poczuciem wyraźnej odrębności w stosunku do innych grup. Twórcza realizacja programu edukacja regionalna koncentruje się w przeważającej części wokół tradycyjnej twórczości, a także inspiracji tradycją, stanowiąc istotny wkład w budowanie tożsamości grupowej, społecznej i jednostkowej. Grzegorz Odoj wskazuje na związki świadomości i przynależności:

Świadomość tożsamości kulturowej wiązać się będzie przeto z poczuciem przynależności do własnej społeczności, z identyfikowaniem się z tą społecznością, z jej specyficzną kulturą i wspólną historią, z określonym terytorium, które się wspólnie zamieszkuje, równocześnie z poczuciem wyraźnej odrębności w stosunku do innych grup³⁰.

Nauka i poznanie wybranych elementów technik zdobniczych, stanowiących jeden z wymiarów sztuki ludowej – dziedzictwo kulturowe, pozwalają na bezpośrednie doświadczenie spuścizny pozostawionej przez przodków, ich tradycji i kultury. Ową wiedzę należy traktować jako niezbędną w kształtowaniu stosunku do kultury własnej, przy jednoczesnym budowaniu postawy otwartej

i rozumiejącej różnorodność kulturową. Jak pisze Anna Weronika Brzezińska:

Świadome odwoływanie się do korzeni kulturowych oraz wiedza, o tym, skąd pochodzimy, przyczyniają się do ocalenia i trwania elementów dziedzictwa kulturowego. Ważnym elementem w procesie przekazywania dziedzictwa kulturowego jest jego umiejętne badanie, opisywanie, czego konsekwencją może być organizowanie kultury z wykorzystaniem lokalnych tradycji. Każdy z nas ma szansę stać się lokalnym animatorem kultury, dbać o te elementy kultury, które nadal funkcjonują i pamiętać o tych, które zniknęły³¹.

Słowa klucze: dziedzictwo kulturowe, edukacja regionalna, sztuka ludowa, turystyka kulturowa

EWA CUDZICH

Educational significance of cultural heritage – folk art in the process of building regional identity

Summary

To preserve the culture of any community it is imperative to transfer its cultural heritage. Inheritance is based on the tradition which Kazimierz Dobrowolski describes as any legacy which the outgoing generations pass down to the new ones. Creative human activity is subject to those processes; activity which appears as an aesthetic, spiritual and social need, which contributes to what we call the regional and the ethnic. The subject of the discussion is cultural heritage and its educational value; what remains in the range of interest of this article then, is that part of folk culture, particularly regional folk art, which is one of the elements of identity. Regionalisms, which come to the fore nowadays, noticeable in the new wave of interest in Polish folk culture, art, handicraft, music and traditions, are an answer to global tendencies. Return to folk occurs on the level of everyday life and also finds expression in educational projects. Inspirations with elements of traditional culture can be found in educational programs addressed both to the youngest audience and adults. In this context I want to look at regional activities focusing on folk art (cross stitching, lace making, painting on glass, folk sculpture, decorative art etc.) and its functioning in the educational process (the actions of the National Heritage Board of Poland, the programs of the Polish Ministry of Culture and National Heritage), not only with respect to schools, but also as a factor enriching the tourist offer of the region.

Key words: cultural heritage, regional education, folk art, tourism

29 Zob. E. Sławkowa, *Być STELA. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice 2003.

30 G. Odoj, *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*, Katowice 2007, s. 23.

31 A.W. Brzezińska, *W poszukiwaniu korzeni kulturowych*, [w:] *Edukacja regionalna. Wybór tekstów*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 187.

Bibliografia

- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Agora, Warszawa 2011.
- Bilnik P., *Edukacja regionalna w aspekcie normatywnym*, [w:] *Nauczanie blokowe i zintegrowane w praktyce szkolnej*, red. T. Srogosz, B. Urbanowicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 2003, s. 205–210.
- Brzezińska A.W., *W poszukiwaniu korzeni kulturowych*, [w:] *Edukacja regionalna. Wybór tekstów*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, PWN, Warszawa 2006, s. 187–208.
- Dobrowolski K., *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 77.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, MEN, Warszawa 1995.
- Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, DTSK Silesia, Wrocław 1999.
- Góral A., *Dziedzictwo kulturowe jako zasób wspólny. Rola współpracy między interesariuszami w zarządzaniu dziedzictwem kulturowym*, „Zarządzanie w Kulturze” 2014, nr 15, z. 3, s. 277–286.
- Jackowski A., *Funkcje sztuki ludowej i twórczości niezawodowej w naszej kulturze*, [w:] *Tradycja i współczesność. O kulturze artystycznej polski ludowej. Z prac Instytutu Sztuki PAN. Materiały sesji: Problemy kultury artystycznej w Polsce Ludowej*. Warszawa, 3 i 4 lipca 1969, Warszawa 1970, s. 167–187.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Doktorowi Habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, red. A. Cudowska, Trans Humana – Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2011, s. 23–32.
- Nawrocki T., *Dylematy edukacji regionalnej w województwie śląskim*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Trans Humana – Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2003, s. 226. s. 226.
- Odoj O., *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007, s. 23.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 52.
- Wędzina D., *Edukacyjne walory materialnego dziedzictwa kulturowego*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2017, nr 2, s. 15–24.
- Piwocki K., *Pojęcie sztuki ludowej*, „Polska Sztuka Ludowa” 1947, nr 1–2, s. 45.
- Sławkowa E., *Być STELA. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2003.
- Słomska J., *Sztuka ludowa, czyli o potrzebie ludowości*, [w:] *Edukacja regionalna. Wybór tekstów*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 209–236.
- Sobczyk U., *Historia (re)konstruowana. Edukacja historyczna w muzeum narracyjnym*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 297–305.
- Studnicki G., *Prywatne i społeczne muzea na Śląsku Cieszyńskim w kontekście tożsamości regionalnej*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Muzealnej” 2018, nr 5, s. 157–176.
- J. Uchyła-Zroski, *Kultura ludowa źródłem ponadczasowych wartości – refleksje w świetle obchodów Roku Kolbergowskiego*, [w:] *Wartości w muzyce, t. 6: Muzyka współczesna: teatr, media*, red. J. Uchyła-Zroski, Uniwersytet Śląski, Katowice 2014, s. 235–247.
- Waszczyńska K., *Drobiny lustra, czyli refleksje o wystawie „Polska – kraj folkloru”*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Muzealnej” 2017, nr 4, s. 211–226.
- Źródła internetowe:
- Konwencja UNESCO z sprawie niematerialnego dziedzictwa kulturowego, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_dz._niemater_2003.pdf [dostęp: 20.06.2020].
- Konferencja kultury 2017, http://konferencjakultury.pl/conferences/folk_art [dostęp: 20.09.2020].

Arteterapia jako forma terapii i wsparcia rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

Od uwag teoretycznych do projektów działań arteterapeutycznych, z pytaniem o tożsamość arteterapii w tle

Tytułem wprowadzenia, czyli co może łączyć arteterapię z innymi formami terapii?

Liczne publikacje na temat arteterapii, ukazujące się na całym świecie, sugerują, że postawienie tak podstawowych pytań, jak: „Czym jest arteterapia?” i „Kim jest arteterapeuta?”, wydaje się banalne, może nawet niepotrzebne. A jednak, wystarczy wyjść poza krąg wydawnictw *stricte* arteterapeutycznych, by doświadczyć, przynajmniej na polskim gruncie, wielu nieporozumień i wątpliwości związanych z tożsamością zarówno grupy zawodowej, jaką są arteterapeuci, jak i samej działalności arteterapeutycznej. Kiedy bowiem sięgniemy do korzeni arteterapii, niewątpliwie jej początków należy upatrywać w pracy psychoterapeutycznej z pacjentami, także dziećmi, przejawiającymi zaburzenia psychiczne⁴. U źródeł arteterapii leżą badania podstawowych mechanizmów obronnych łączących twórczość artystyczną, szczególnie wizualną, z problemami, jakich doświadczają pacjenci różnych grup i w różnym wieku⁵. Niewątpliwie i dzisiaj głównymi odbiorcami tych usług są osoby potrzebujące wsparcia psychicznego, czy po prostu psychoterapii w określonym nurcie, zależnie od rodzaju problemu, jak też osobistych preferencji. Co raz częściej jednak arteterapia wkracza w problematykę bliską bądź to medycynie, oczywiście poza psychiatrią, bądź edukacji⁶. Ten rozszerzający się teren badań

i problemów nie tylko naukowych, lecz i praktycznych, życiowych, z jakimi zgłaszają się klienci, prowokuje zadane na początku pytania. Nie chodzi wszakże o podważanie tożsamości arteterapii, lecz o bliższe przyjrzenie się tym obszarom, by w konsekwencji, stosownie do wymagań przyszłości i oczekiwań odbiorców tego rodzaju usług terapeutycznych, przygotowywać adeptów interdyscyplinarnego ze swej natury kierunku studiów⁴.

Jednym z takich wyzwań jest problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych⁵ i rozwojowych⁶, która stawia przed arteterapeutami wymóg wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, rozumianej dość szeroko i obejmującej nie tylko problematykę niepełnosprawności, ale również zagadnienia związane z problemami funkcjonowania zdrowotnego, społecznego, kulturowego, językowego, szczególnych uzdolnień czy nawet talentów, specyficznych trudności w uczeniu się itp.⁷. Jak piszą autorki standardów do diagnozy tychże problemów:

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne występują przede wszystkim u osób, które na skutek utrudnień, za-

- 1 R.M. Vick, *Krótką historią arteterapii*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Gdańsk 2014, s. 22–35; S. Hogan, *Healing Arts. The History of Art Therapy*, London–Philadelphia 2001; J.A. Rubin, *Introduction to art Therapy. Sources & Resources*, New York–London 2010, pp. 51–68; W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 57–72.
- 2 Por. F.F. Kaplan, *Co może powiedzieć nam sztuka, a czego nie*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, dz. cyt., s. 515–527; A. Steliga, *Sublimacja popędu na twórczość jako forma samorealizacji osoby z zaburzeniami psychicznymi*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2018, nr 2, s. 61–72; M. Stańko, *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii*, „Psychoterapia” 2009, nr 2, s. 29–35.
- 3 Por. T. Councill, *Arteterapia medyczna dzieci*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, dz. cyt., s. 264–284; C.A. Malchiodi, *Zastosowanie arteterapii w grupach wsparcia dla pacjentów onkologicznych*, [w:] tamże, s. 460–473; B.A. Aguilar, *The Efficacy of Art Therapy in Pediatric Oncology Patients: An Integrative Literature Review*, „Journal of Pediatric Nursing” 2017, vol. 36, pp. 173–284; K. Geue, R. Richter, M. Buttstaedt, E. Braehler, U. Boehler, S. Singer, *Art therapy in psycho-oncology – recruitment of participants and gender differences in Usage*, „Support Care Cancer” 2012, vol. 4 (20), pp. 679–86; M. Stańko, *Arteterapia jako metoda profesjonalnej pomocy chorym na nowotwory*, „Współczesna Onkologia” 2008, nr 3 (12), s. 148–152; *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008; *Aktywność twórcza w edukacji i arteterapii*, red. A. Chmielnicka–Plaskota, Warszawa 2010.

- 4 Warto w tym miejscu zauważyć, że niektóre uczelnie dostosowują tak ścieżki kształcenia. Przykładem może być warszawska Akademia Pedagogiki Specjalnej, gdzie podczas studiów podyplomowych z arteterapii słuchacze wybierają jedną z dwóch możliwych ścieżek kształcenia – kliniczną albo edukacyjną. Por. E. Nieduziak, *Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, nr 2, s. 65–84.
- 5 O specjalnych potrzebach edukacyjnych mówimy w odniesieniu do uczniów, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu nauczania szkolnego z powodu trudności w uczeniu się wynikających z niepełnosprawności, zaburzeń rozwojowych, zaniedbań pedagogicznych lub środowiskowych. Dzieci i młodzież zaliczane do tej grupy wymagają specjalnej pomocy pedagogicznej w postaci programu nauczania i wychowania oraz szczególnych metod i form pracy dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych przejawiają odchylenia ujemne – ograniczające rozwój, jak i dodatnie – tj. uzdolnienia i talenty. J. Jastrzęb, *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 1, s. 11–13.
- 6 W niektórych opracowaniach wyodrębnia się grupę dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych, zaliczając do niej dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole (kryterium i definicja przyjęte przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez Ministra Edukacji Narodowej) albo do 3. roku życia (kryterium i definicja obowiązujące w Unii Europejskiej). Por. L. Zaręba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014, s. 15.
- 7 Por. D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 1, 2, Warszawa 2008; I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2013.

kłóceń i zaburzeń rozwoju – spowodowanych przez rozmaite czynniki biologiczne i społeczne – mają trudności w – szeroko rozumianym – uczeniu się, czyli w integralnym rozwoju biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym. Osoby te – pozbawione wsparcia – są zagrożone niepełnosprawnością i marginalizacją, a nawet upośledzeniem społecznym i wykluczeniem. Przede wszystkim jednak zagraża im ograniczenie aktywności i utrata potencjału rozwojowego, który posiadają⁸.

Grupa osób o specjalnych potrzebach jest więc heterogeniczna, biorąc pod uwagę różnorodne kryteria, takie jak etiologia zaburzeń, ich trwałość, wpływ na codzienne funkcjonowanie, zwłaszcza w środowisku szkolnym, itp. Należy dodać, że wpływ na rozszerzanie przedmiotu badań pedagogiki specjalnej i co się z tym wiąże – przedmiotu oddziaływań praktycznych (terapeutycznych, rewalidacyjnych, rehabilitacyjnych, edukacyjnych), oraz na zmianę samego ujmowania tegoż przedmiotu, już nie tylko w paradygmacie medycznym, miały zmiany społeczne związane z ruchami emancypacyjnymi osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, a także propagowanie idei inkluzji społecznej, w tym edukacyjnej. Zatem w obszarze zainteresowań pedagogów specjalnych znajdziemy poza osobami z niepełnosprawnością osoby zagrożone marginalizacją z powodów innych niż zdrowotne, z trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania czy ogólnie uczniów z nowymi kategoriami specjalnych potrzeb, uczących się w szkole ogólnodostępnej. Jak pisze G. Szumski, „szkoła powszechna potrzebuje [...] wiedzy metodycznej o kształceniu heterogenicznych grup uczniów, o skutecznej pracy w utrudnionych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Pedagogika specjalna, jako pedagogika poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, nie jest w stanie spełnić tego zadania”⁹.

Choć europejskie tradycje ujmowania przedmiotu badań pedagogiki specjalnej bardziej skłaniają do rozumienia jej jako pedagogiki osób z niepełnosprawnością, trzeba jednak przyznać, że praktyka działań włączających już teraz powoduje stopniowe odchodzenie od

takiego klasycznego modelu¹⁰. Nie wchodząc w dalsze założeńi dotyczące swoistych i wspólnych z pedagogiką ogólną – jak pisał prof. A. Hulek¹¹ – problemów rehabilitacji, myślę, że przynajmniej na potrzeby niniejszego artykułu przyjąć można owo szerokie rozumienie przedmiotu badań pedagogiki specjalnej.



Z punktu widzenia arteterapii takie ujęcie niesie wymóg zainteresowania różnorodnymi odbiorcami, którzy – nie mieszcząc się w klasycznej grupie osób z zaburzeniami, chorobami czy problemami psychicznymi – pozostają w gronie osób/uczniów potrzebujących pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zatem z jednej strony rozszerzające się pole zainteresowań arteterapii na obszary edukacyjne, z drugiej strony zaś poszerzające się pole zainteresowań pedagogiki, zwłaszcza specjalnej, wychodzące poza problematykę niepełnosprawności, zachodząc na siebie, tworzą szczególnie interesujący teren tak dla badań, jak i dla działań terapeutycznych. Wyrazem jego atrakcyjności są liczne publikacje dotyczące pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykorzystującej

8 Wstęp, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, s. 5.

9 G. Szumski, *Pięć minut pedagogiki specjalnej*, „Meritum” 2009, nr 2 (13), s. 10–11. Por. Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591 § 2.2 – w którym wymienione są grupy przyczyn zastosowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

10 Argumentem legitymującym takie przeobrażenia są chociażby zmiany w sposobie kształcenia pedagogów specjalnych wywołane nowymi standardami zawartymi w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 2 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450, Załącznik nr 3, w którym zwrócono uwagę na przygotowanie nauczycieli-pedagogów specjalnych do prowadzenia zajęć w zakresie edukacji włączającej m.in. w grupach zróżnicowanych, a zatem nie tylko z niepełnosprawnością (moduł D).

11 A. Hulek, *Wspólne i swoiste zagadnienie w rehabilitacji różnych grup inwalidów*, „Szkoła Specjalna” 1977, nr 1, s. 19–28. Por. też: U. Bartnikowska, *Pogodzić humanizm z biologizmem – wyzwanie współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 7–17.

materię sztuki¹². Najczęściej mają one charakter poradnikowy i składają się z propozycji różnego rodzaju ćwiczeń do wykorzystania w pracy z określoną grupą uczestników/klientów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi¹³ albo są prezentacją zrealizowanego projektu, przygotowanego z myślą o wybranej grupie odbiorczej¹⁴. Wydawać by się mogło, że nic prostszego, jak skorzystać z takich gotowych rozwiązań w pracy arteterapeutycznej. Tego oczekują zresztą liczni „arteterapeuci” ograniczający swoje praktyki do korzystania z rysunku (być może także psychorysunku) prostych technik malarskich, najczęściej z wykorzystaniem skromnych narzędzi i środków wyrazu przy pomocy sztuki.

Tymczasem poza wiedzą psychoterapeutyczną, czy jak wyżej – wiedzą pedagogiczną, filarem arteterapii są umiejętności artystyczne terapeuty. One w istotny sposób determinują wybierane sposoby pracy. Dobra znajomość rzemiosła artystycznego jest gwarantem konstruowania zindywidualizowanych metod i technik, a przy tym – co niezmiernie ważne – twórczego nimi eksperymentowania w celu umożliwienia klientowi rozwiązania problemu, zwerbalizowania go, zdiagnozowania itp. Nierzadko skupienie się głównie na procesie leczenia powoduje niedocenianie tego filaru tożsamości arteterapeuty. Często powtarzany w literaturze przedmiotu brak wymogu posiadania umiejętności/zdolności artystycznych u klientów arteterapii bywa generalizowany na samych arteterapeutów, którzy – w przeciwieństwie do swoich podopiecznych czy klientów – powinni być także artystami. To właśnie pogodzenie tych dwóch ról i wymogów stanowi o tożsamości arteterapeuty, który nie jest tylko terapeutą ani tylko artystą¹⁵. Mało tego, właśnie warstwa artystyczna odróżni arteterapię od działań w zakresie innych terapii, np. terapii pedagogicznej czy socjoterapii, które przecież nieraz wykorzystują aktywność z zastosowaniem środków artystycznych. Cele wszak będą jednakowe, lecz sposoby pracy z klientami/uczniemi odmienne. J. Rubin podkreśla konieczną znajomość trzech zasadniczych elementów artystycznych w pracy arteterapeuty:

12 Np. *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Kraków 2011; *Sztuka jako wsparcie rozwoju*, red. W.A. Sacher, M. Knapik, Bielsko-Biała 2008; *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyzna, Warszawa 2003.

13 Por. A. Kordzińska-Grabowska, *Arteterapia. Wykorzystanie technik plastycznych w pracy z uczniem przejawiającym zaburzone zachowania*, Warszawa 2012; J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać*, Gdańsk 2011; A. Kalbarczyk, *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli. Praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach*, Kraków 2005.

14 Por. M. Kisiel, M. Zrałek-Wolny, *Zabawa sztuką. Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu*, Warszawa 2019; *Przykłady dobrych praktyk arteterapeutycznych*, [w:] *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, red. M. i T. Siemień, Wrocław 2008, s. 181–205.

15 Por. C.H. Moon, *Studio Art Therapy. Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist*, London–New York 2002, pp. 197–238.

materiałów, procesu artystycznego oraz efektów¹⁶. Zwraca też uwagę, jak ważnym czynnikiem kształtującym tożsamość arteterapeuty jest jego przekonanie o wykorzystaniu sztuki jako głównego narzędzia pracy.

Niemniej jednak nawet dla tych, którzy szczerze przywiązują się do sztuki i którzy stosują ją klinicznie, jeśli ich pierwotna tożsamość jest czymś innym, sztuka jest wtedy postrzegana jako dodatek – używana, gdy jest uznana jako użyteczna lub odpowiednia, ale nie zawsze i nie główne w pracy zawodowej danego terapeuty. Z drugiej strony główną modalnością arteterapeuty jest sztuka, pomimo faktu, że czas rozmowy może czasami przekraczać czas wykonywania pracy, lub że mogą nawet występować sesje, w których presja na rozmowę jest tak duża lub depresja tak głęboka, że osoba nie tworzy za pomocą mediów¹⁷.

Słowem: nie należy, a nawet nie wolno sprowadzać arteterapii do formy zajęć terapeutycznych, w której stosuje się środki artystyczne w ramach wybranej terapii. Tu proporcje są odwrócone – postępowanie terapeutyczne jest ściśle uzależnione od zastosowanych narzędzi i materiałów artystycznych, a efekt, nawet jeśli drugorzędny wobec procesu, nie mniej ważny.

Wyzwania arteterapii stosowanej w edukacji

W tym miejscu należy więc zastanowić się już nie tylko nad samą rolą arteterapii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, lecz nad wymaganiami, jakim powinien sprostać cały proces arteterapeutyczny. Jest to niezmiernie ważne w kontekście polskiej praktyki arteterapeutycznej, której często brak równowagi pomiędzy elementami terapeutycznymi a artystycznymi. Zależnie od preferencji, a zwłaszcza od pierwotnego wykształcenia arteterapeuty, nacisk w działaniach postawiony jest albo na sferę artystyczną przy opisie bardzo ogólnych celów terapeutycznych, albo odwrotnie – na terapię przy wykorzystaniu skromnych materiałów i narzędzi artystycznych. Temu trudnemu wyzwaniu często potrafią sprostać arteterapeutyczne zespoły tworzone najczęściej ze specjalisty z danego obszaru problemowego – w naszym przypadku byłby to pedagog specjalny, oraz artyści albo właśnie arteterapeuty, jeśli uznaliby, że jego wiedza w zakresie problemów klientów nie jest dostateczna.

Wśród słabych stron wielu arteterapeutycznych propozycji należy wymienić posługiwanie się pewnym zgeneralizowanym obrazem dysfunkcji charakteryzujących dane zaburzenie. Z jednej strony wydaje się to uzasadnione, trudno wszak pomagać drugiej osobie, nie mając wiedzy na temat określonej jednostki chorobowej, specyficznych jej cech czy wynikających z nich

16 J.A. Rubin, *The Art of Art Therapy. What Every Art Therapist Needs to Know*, New York–London 2011.

17 Tamże, s. 68 (tłum. E.N.).

specjalnych potrzeb. Z drugiej strony jednak postępowanie arteterapeutyczne powinno być silnie zindywidualizowane w stosunku do osoby czy grupy – zależnie od odbiorców. Ów charakter indywidualizujący¹⁸ powoduje, że korzystanie z gotowych wzorców staje się i powinno być bardzo ograniczone na rzecz oryginalności i niepowtarzalności procesu arteterapeutycznego. Zatem korzystanie z gotowych scenariuszy czy konspektów zajęć wydaje się mało przydatne, a nawet niewskazane. Tym bardziej jeśli dotyczą one pojedynczych wydarzeń, np. lekcji wychowawczych. Trudno wówczas o rzeczywiste zmierzenie efektywności oddziaływań terapeutycznych. Niewiele jest zatem publikacji prezentujących studia przypadków osób/uczniów mierzących się z określonymi, konkretnymi problemami, w tym specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁹. Być może wynika to z niewystarczającego dostępu arteterapeutów do dokumentacji diagnostycznej swoich podopiecznych, a taki właśnie powinien być punkt wyjścia w konstruowaniu programu terapii.

Dopiero zmierzenie się z rzeczywistym przypadkiem pozwala zrewidować uogólnioną wiedzę na temat określonych zaburzeń z ich wystąpieniem u konkretnej osoby. Zmierzenie się z konkretem daje możliwość wykorzystania wiedzy w praktyce, a w pierwszej kolejności – sprawdzenia rozumienia zawartej w diagnozie terminologii. Należy zaznaczyć, że w przypadku przygotowywania programu arteterapeutycznego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi arteterapeuta powinien mieć dostęp do diagnozy sporządzonej w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Najczęściej jest ona zawarta w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, różnego rodzaju opiniach, ewentualnie innych dokumentach ucznia. Źródłem informacji może być także wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia, która jest konieczna do sporządzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (dotyczy to tylko uczniów z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym). W pozostałych przypadkach formalne dane diagnostyczne ograniczają się do różnego rodzaju opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, informacji udostępnionych przez wychowawcę, nauczycieli i dyrektora oraz samych rodziców bądź opiekunów prawnych dziecka.

Znajomość diagnozy ważna jest nie tylko po to, by arteterapeuta mógł postawić przed klientem i sobą cele terapeutyczne, jakie chcą osiągnąć. Poza aspektem

typowo terapeutycznym, z którym można wiązać przygotowywaną tematykę spotkań z uczestnikiem bądź uczestnikami terapii, diagnoza często sugeruje dobór środków i materiałów. Już sam opis uczniowskich zainteresowań można potraktować jako odpowiedź, ale jeszcze ważniejsze wydaje się zwrócenie uwagi na sfery wymagające wsparcia czy stymulacji. Takim prostym przykładem może być wykorzystanie informacji na temat ulubionych albo awersyjnych barw, faktur, tekstur u osób z zaburzeniami autystycznymi. Warto takie dane skonsultować także z terapeutą i diagnostą integracji sensorycznej. Może się to stać ważną wskazówką, jakie działania i środki powinny być eliminowane w pracy, aby uniknąć niekomfortowych sytuacji.

Należy też pamiętać, o tym jak szeroki wachlarz wyboru środków artystycznych oferuje arteterapia²⁰. Poza najczęściej stosowanymi technikami rysunkowymi i malarskimi oraz rękodzielniczymi wyzwaniem mogą stać się techniki graficzne, fotografia, formy przestrzenne, kolaż²¹, a w nim np. *bricolage*²² – dająca możliwość zastosowania technologii cyfrowych. P. Orr uważa nawet, że *bricolage* polega jednocześnie na zmianie przeznaczenia i przeróbce tego, co stare, podczas używania go i kreowaniu z tego czegoś nowego²³. Zastosowanie mediów cyfrowych, choć ma liczne zalety, zwłaszcza związane z tworzeniem i rozumieniem nowej symboliki, nie daje jednak możliwości stymulacji sensorycznej, co zapewniają tradycyjne materiały artystyczne, takie chociażby jak rzeźba, nie ograniczana do tworzenia figurek z masy solnej, lecz oparta na wykorzystaniu różnorodnych materiałów – odmiennych rodzajów gliny czy zastosowaniu mas plastycznych. Zresztą prace przestrzenne można tworzyć z niezliczonej różnorodności materiałów, zarówno naturalnych, jak drewno, kamień czy metal, jak i sztucznych, nawet plastikowych odpadów. Nie jest jednak celem niniejszej pracy analiza zastosowania poszczególnych metod czy technik, lecz zwrócenie uwagi na rozliczne możliwości, jakie dają środki artystyczne, których znajomość jednak częściej staje się udziałem arteterapeutów (także artystów) niż nauczycieli.

Jednym z czynników ograniczających stosowanie środków artystycznych nie jest wiedza jako taka arteterapeuty, lecz możliwości finansowe placówki. To argument, którego nie można pominąć. Niedoceniane

18 Por. K. Krasoń, L. Konieczna, *Sztuka, terapia, poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, Warszawa 2016.

19 K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Katowice 2003; K. Krasoń, G. Szafraniec, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Kraków 2002.

20 C.A. Malchiodi, *Materiały i media plastyczne wykorzystywane w arteterapii*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. taż, dz. cyt., s. 48–64.

21 Kolaż jest proponowany jako technika arteterapeutyczna w pracy z nastolatkami. Por. G. Miller, *Arteterapia nastolatków*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, dz. cyt., s. 295–296.

22 *Bricolage* polega na mieszanii, rekonstrukcji i ponownym użyciu osobnych artefaktów, akcji, idei, znaków, symboli i stylów aby stworzyć nowy wgląd i znaczenie. M. Deuze, *Participation, remediation, bricolage: Considering principle components of a digital culture*, „The Information Society” 2006, vol. 22, pp. 63–75.

23 P. Orr, *Social Remixing: Art Therapy Media in the Digital Age*, [w:] *Materials and Media in Art Therapy. Critical understandings of diverse artistic vocabularies*, red. C. Hyland Moon, New York–London 2011, pp. 99.

wydają się jednak niewymagające dużych nakładów finansowych techniki rysunkowe opisywane przez D. Winnicotta związane z bazgraniem²⁴, świetnie spełniające funkcję wprowadzania i rozluźniania w początkowych fazach procesu arteterapeutycznego²⁵ albo jako ćwiczenia harmonizujące pracę półkul mózgowych²⁶.

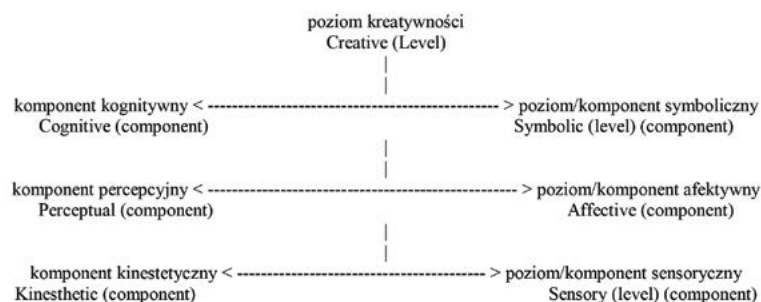
Rzadko stosowane są także techniki werbalne, sytuowane zazwyczaj jako techniki biblioterapii, a nie arteterapii. Tymczasem w terapiach opartych na wglądzie, które można wykorzystać w pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania albo problemami kulturowymi, a nawet w sytuacjach kryzysowych czy traumatycznych, dobrze sprawdzają się dzienniki, które mogą mieć charakter mieszany, wykorzystując zarówno ekspresję werbalną, jak i wizualną klienta. Paradoksalnie takie techniki mieszane sprawdzą się dobrze w tworzeniu alternatywnych sposobów porozumiewania się z osobami z deficytami kompetencji językowych i ich zaburzeniami, z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych, a nawet w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dla osób z ASD tworzenie historyjek obrazkowych może być pomocne w strukturalizowaniu czynności codziennych.

Warto też przypomnieć, jak ważnym elementem pracy arteterapeutycznej są techniki grupowe, stosowane nie tylko z myślą o grupie terapeutycznej, ale także jako wyzwanie indywidualne dla uczniów doświadczających trudności w relacjach społecznych, np. z ASD. Tu ważne są prace wykonywane wspólnie – uczące współpracy, zależności, kooperacji, spełniające także funkcje diagnostyczne, np. w terapii rodzin. „Role i dynamika wzajemnych interakcji objawiają się m.in. przy wyborze tematu, negocjacjach dotyczących podziału przestrzeni na arkuszu papieru oraz realizacji samego projektu”²⁷.

Słowem: ważne jest nie tylko „co” – czyli, jaki jest temat zajęć, ale również „jak” – czyli przy użyciu jakich środków zostanie on zrealizowany. W tym miejscu konieczne wydaje się nawiązanie do koncepcji *Expressive Therapies Continuum* (ETC) autorstwa S. Kagin i V. B. Lusebrink, która jest bardzo przydatna przy konstruowaniu cykli spotkań arteterapeutycznych, zakłada bowiem konieczność dostosowania narzędzi artystycznych i poziomu złożoności wykorzystanego materiału wizualnego do możliwości klienta. Na podstawie badań nad pracą układu nerwowego człowieka: odbiorem i przetwarzaniem wrażeń i spostrzeżeń, autorka opracowała

trzy poziomowy model odzwierciedlający różne funkcje i struktury w mózgu, które przetwarzają informacje wizualne i afektywne²⁸.

Ocena formalnych elementów dzieła sztuki może pomóc terapeutcie określić, w jaki sposób klient przetwarza informacje na różnych poziomach ETC. Planując terapię, można przygotować stopniowe przejścia między poziomami ETC, a także transformacje na każdym z nich. Autorka zakłada, że przejścia odzwierciedlają różne struktury i funkcje kory mózgowej, które są zaangażowane w przetwarzanie informacji wizualnych i afektywnych²⁹. Główne założenie opiera się zatem na przekonaniu, że środki, za których pomocą klienci wykorzystują materiały artystyczne do tworzenia obrazów w arteterapii, odzwierciedlają sposób, w jaki myślą, czują i działają w swoim życiu, a tym samym dostarczają informacji o mocnych stronach i wyzwaniach, punktach wyjścia do terapii oraz kierunkach i celach leczenia. Przykładem unaoczniającym praktyczne zastosowanie modelu, potwierdzającym zasadność przesłanek, są badania



Rys. 1. The Expressive Therapies Continuum

(L. Hinz, *Expressive Therapies Continuum: Use and Value...*, dz. cyt., p. 46)

L.D. Hinz. W przedstawionym studium autorka nie tylko stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego poszczególne interakcje artystyczne mogą być terapeutyczne, ale zwraca uwagę na aspekt komunikacyjny z pacjentem i współpracownikami³⁰.

Autorzy podręczników do arteterapii zwracają uwagę na cechy stosowanych materiałów i ich związek z procesami psychicznymi. Dzieląc materiały na tzw. trwałe i płynne, sugerują ich wpływ na większe zaangażowanie bądź to procesów poznawczych, bądź afektywnych³¹. H. Landgarten podzieliła media artystyczne zależnie

24 D. Winnicott, *Playing and reality*, London 1971.

25 H. Krauze-Sikorska, *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 3 (41), s. 13–30.

26 Por. C.M. McNamee, *Using Both Sides of the Brain: Experiences that Integrate Art and Talk Therapy Through Scribble Drawings*, „Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association” 2004, vol. 3 (21), pp. 136–142.

27 R.L. Gabriels, L.J. Gaffey, *Arteterapia dzieci ze spektrum autyzmu*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, dz. cyt., s. 257.

28 V.B. Lusebrink, *Art Therapy and the Brain: An Attempt to Understand the Underlying Processes of Art Expression in Therapy*, „Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association” 2004, vol. 3 (21), pp. 125–135.

29 V.B. Lusebrink, *Assessment and Therapeutic Application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for Brain Structures and Functions*, „Art Therapy” 2010, vol. 27, pp. 168–177.

30 L.D. Hinz, *Expressive Therapies Continuum: Use and Value Demonstrated With Case Study (Le continuum des thérapies par l'expression: étude de cas démontrant leur utilité et valeur)*, „Canadian Art Therapy Association Journal” 2015, vol. 28, pp. 43–50.

31 Taż, *Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art Therapy*, New York–London 2020, pp. 26–38.

od stopnia kontroli przez klienta, tworząc oś, na której rozciągnięte są materiały od dających duże możliwości ich nadzorowania po te, operowanie którymi wymaga większej spontaniczności³². Najnowsze badania z wykorzystaniem technik obrazowania mózgu potwierdzają aktywność różnych obszarów przetwarzających informacje podczas stosowania środków artystycznych w terapii. Choć podstawowy poziom interwencji arteterapeutycznej dotyczy stymulacji sensorycznej, to przetwarzanie informacji motorycznych, wizualnych oraz somatosensorycznych jest powiązane z aktywowaniem stanów emocjonalnych oraz wspomnień, a więc procesów pamięci³³.

Badania L.D. Hinz, S. Kagin i V.B. Lusebrink zwracają uwagę na jeszcze jedno wyzwanie arteterapii, jakim jest oparta na dowodach jej efektywność. Wydaje się, że zbyt łatwo przyjmuje się niczym niepotwierdzone przekonanie o zawsze pozytywnych skutkach działań arteterapeutycznych. Tymczasem zadowolenie i uśmiech na twarzy uczestników, zwłaszcza dzieci, choć są przejawem dobrego samopoczucia, nie powinny uspić czujności terapeuty, który potrzebuje narzędzi wskazujących na osiąganie zamierzonych celów terapeutycznych. Ważne jest więc, by mógł on skorzystać z gotowych instrumentów, np. dotyczących pomiaru kompetencji językowych, ortograficznych, społecznych itp. – różnego rodzaju testów i skal. Nie mniej ważna jest umiejętność prowadzenia przez arteterapeutę obserwacji oraz dzienników bądź wykorzystanie innych sposobów rejestrowania sesji terapeutycznych. Wśród narzędzi diagnostycznych, które można zastosować w funkcji pre- i posttestów, w polskiej literaturze przedmiotu z obszaru badań arteterapeutycznych, w których brały udział dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wymienić:

a) narzędzia ogólnodostępne³⁴, niektóre z nich wystandaryzowane, np. Krótką skalę inteligencji M. Choynowskiego³⁵, Czynnościowe próby do badania lateralizacji R. Zazzo³⁶, test Ozierieckiego³⁷, Test 14 figur

geometrycznych H. Spionek³⁸, Test projekcyjny – rysunek postaci ludzkiej *Narysuj człowieka* F. Goodenough³⁹, Arkusz zachowania się ucznia B. Markowskiej⁴⁰, Skale obserwacji zachowania M. Bogdanowicz i E. Lubianiec⁴¹; narzędzia metody socjometrycznej⁴², kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole E.S. Schaefer i M. Aaronsona w opracowaniu J. Rembowski⁴³;

b) autorskie adaptacje narzędzi⁴⁴, np. testu *Zwierzyńiec* R. Zazzo i T. Mathon⁴⁵, czy metod projekcyjnych – testu niedokończonych zdań Rottera⁴⁶;

c) oraz narzędzia autorskie, przygotowane z myślą o konkretnych badaniach, np. profil ruchowego zachowania się dziecka autorstwa K. Krasoń i analiza jakości dziecięcych wytworów malarskich w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej autorstwa B. Mazepy-Domagały⁴⁷; kwestionariusz do badania umiejętności komunikacyjnych u dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, arkusz zachowania się dziecka w zabawie, arkusz obserwacyjny zachowań dziecka z zespołem Downa – jego reakcje na śpiew i muzykę autorstwa E.M. Minczakiewicz⁴⁸, kwestionariusze wywiadów.

Już ten dość pobieżny przegląd wskazuje jednak na duży wybór możliwości ewaluowania procesu arteterapeutycznego i sprawdzania efektywności podejmowanych działań. Jest to ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, w skali mikro, dla samego arteterapeuty, by mógł ocenić skuteczność terapii, oraz w skali makro, jako badania przyczyniające się do naukowego rozwoju arteterapii. Znajomość metod, technik oraz narzędzi diagnostycznych/badawczych jest wręcz konieczna w przypadku pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie zawsze można bowiem liczyć na zbieranie informacji zwrotnych za pomocą wywiadów albo ograniczyć się jedynie do obserwacji, co jest częste w pracy z osobami z zaburzeniami psychicznymi, czyli

32 H. Landgarten, *Family Art Psychotherapy. A Clinical guide and Casebook*, New York–London 1987.

33 V.B. Lusebrink, *Art Therapy and the Brain: An Attempt to Understand the Underlying Processes of Art Expression in Therapy*, „Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association” 2004, vol. 3 (21), pp. 125–135.

34 Na podstawie K. Krasoń, G. Szafranec, dz. cyt.; Krasoń K., *Metafora a teatr ruchu. Elementy wizualizacji kinestetycznej w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Sztuka jako wsparcie rozwoju*, red. W.A. Sacher, M. Knapik, Bielsko-Biała 2007, s. 7–20; M. Kisiel, M. Zrałek-Wolny, dz. cyt.

35 *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, red. M. Choynowski, Warszawa 1977.

36 N. Galifret-Granjon, *Zestaw testów Piagea-Heada (testy orientacji lateralnej prawa-lewa)*, [w:] R. Zazzo, N. Galifret-Granjon, M.C. Hurtig, T. Mathon, M.G. Pêcheux, H. Santucci, M. Stambak, *Metody psychologicznego badania dziecka*, cz. I, Warszawa 1974, s. 33–71.

37 Opisany pierwotnie w: A. Barański, *Charakterystyka zdolności ruchowych dzieci ośmioletnich na podstawie badań testowych*, „Rozprawy Naukowe WSWF we Wrocławiu” 1963, t. II – przedruk w: R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1973, s. 190–194.

38 S. Zabielski, *Opóźnienia rozwoju psychoruchowego. Metody i metodologia badań*, Białystok 1985.

39 Test został opisany w: B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982, s. 103–106.

40 B. Markowska, H. Szafranec, *T-140: skrócony podręcznik do testu „Arkusze zachowania się ucznia” B. Markowskiej, opracowany na podstawie podręcznika B. Markowskiej i H. Szafranca*, Warszawa 1972.

41 M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 2004; M. Bogdanowicz, *Skale obserwacji zachowania dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2000.

42 Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 169.

43 J. Rembowski, *Więzy uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972, s. 192–195.

44 Na podstawie: M. Kisiel, M. Zrałek-Wolny, dz. cyt.

45 R. Zazzo, T. Mathon, *Zwierzyńiec*, [w:] *Metody psychologicznego badania dziecka*, cz. II, Warszawa 1974, s. 591–682.

46 Opis w: J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Warszawa 1986, s. 291–300.

47 Na podstawie: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, dz. cyt.

48 E.M. Minczakiewicz, *Funkcja muzyki w rozwijaniu aktywności motorycznej i komunikacyjnej u dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004, s. 251–270.

w pracy z typowymi odbiorcami arteterapii. Ważne, by móc porównać stan sprzed terapii i po jej zakończeniu.

W literaturze arteterapeutycznej stosuje się dwa zbliżone znaczeniowo terminy na określenie takiego właśnie procesu porównywania: ewaluacja i efektywność. Pierwszy z nich dotyczy „systematycznego gromadzenia informacji o rzeczywistości, których otrzymanie, przeanalizowanie umożliwia sformułowanie wniosków o jakości i efektywności ewaluowanych obiektów”⁴⁹. W naszym przypadku chodziłoby o informacje dotyczące procesu arteterapii, pozwalające modyfikować praktykę terapeutyczną. Uwzględnienie ewaluacji w procesie arteterapeutycznym otwiera drogę ku uwidocznieniu mocnych i słabych stron procesu, sprawdzeniu jego skuteczności, określeniu stopnia realizacji zamierzonego celu, odkryciu elementów/aspektów nieprzewidywanych wcześniej przez terapeutę. Wymienione wyżej narzędzia badawcze umożliwiają przeprowadzenie ewaluacji typu „front-end”, której główną zaletą jest ukierunkowanie na uchwycenie zmiany, jaka zaszła pod wpływem procesu. Nie należy jednak wykluczać stosowania innych rodzajów ewaluacji: bieżącej czy końcowej, a także – zależnie od osoby przeprowadzającej – wewnętrznej i zewnętrznej⁵⁰. A wszystko po to, by sesje arteterapeutyczne utrzymały charakter terapeutyczny, nie zamieniając się w zajęcia edukacyjne czy zabawowe. Choć w edukacji również stosuje się ewaluację, to właśnie zastosowanie jej, wymagające określenia tematu, postawienia pytań, doboru metod, technik i narzędzi, pomaga odróżnić terapię od innych zbliżonych procesów.

W literaturze przedmiotu z krajów o dłuższej niż w Polsce tradycji uprawiania arteterapii znajdziemy przykłady badań sprawdzających efektywność arteterapii w pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, m.in. z dziećmi ze spektrum autyzmu, w celu usprawniania kompetencji społecznych⁵¹, z doświadczeniami traumy⁵², niepełnosprawnością, chorobą (astma)⁵³, problemami w funkcjonowaniu społecz-

nym (młodociani przestępcy)⁵⁴. Należy zauważyć, że przedstawione przykłady są opisami projektów zrealizowanych z grupami homogenicznymi ze względu na zaburzenie, ale właśnie rodzaj zaburzenia/dysfunkcji klasyfikuje uczestników jako osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Drugą wartą uwagi cechą jest ukierunkowanie na konkretny, a nie uogólniony cel działań arteterapeutycznych, często realizowanych jednocześnie z innymi rodzajami terapii.

Ewaluacja jest więc jedną z podstawowych umiejętności arteterapeuty, umożliwia mu ocenę własnej pracy, zarówno poprzez porównywanie danych sprzed i po terapii, jak i przyczynianie się do modyfikowania bieżącego procesu. Dlatego tak ważne jest stosowanie różnych narzędzi ewaluacyjnych ukazujących obiektywnie zachodzące zmiany u uczestników terapii. J. Rubin podkreśla różne sposoby uzyskiwania informacji o procesie arteterapii:

Istnieje wiele sposobów oceny efektywności pracy w arteterapii, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Sposób wyjątkowy dotyczy produktu artystycznego, który jest dostępny do refleksji, oraz nagranych lub przepisanych wywiadów ustnych. Istnieje możliwość oceny pojedynczego efektu pracy, sekwencji prac z sesji, prac artystycznych wykonanych w pewnym okresie lub prac artystycznych powstałych przez cały czas trwania terapii.

Prace mogą być oceniane przez terapeutę samodzielnie lub z pacjentem. Aby uzyskać więcej obiektywizmu, również osoba niezaangażowana w proces może ocenić efekt(y). Prace artystyczne można oglądać w globalny, fenomenologiczny sposób. Możliwa jest również ocena wybranych aspektów, takich jak temat, przedmiot czy styl, przy użyciu instrukcji i skali ocen. Wreszcie prace artystyczne można ocenić, mierząc takie zmienne, jak szczegóły pracy, umiejscowienie, kompozycja, użycie koloru lub określone elementy treści⁵⁵.

Niewątpliwie, idąc tokiem myślenia autorki, przyznać powinniśmy, że głównym materiałem ewaluacji są powstałe podczas arteterapii prace oraz towarzyszące procesowi wypowiedzi werbalne i pozawerbalne. Niemniej jednak coraz częściej materiał ów uzupełniany jest danymi z innych źródeł, jak podane wyżej. J. Rubin przytacza podobne rozwiązania w projektach i badaniach z obszaru edukacji, w tym edukacji specjalnej, rehabilitacji oraz nauk o zdrowiu⁵⁶. Dyskusyjną kwestią

49 A. Malenda, *Ewaluacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1091.

50 Tamże, s. 1092.

51 K.M. Epp, *Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum*, „Children & Schools” 2008, vol. 30, pp. 27–36; C. Schweizer, E.J. Knorth, T.A. van Yperen, M. Spreen, *Evaluating art therapy processes with children diagnosed with Autism Spectrum Disorders: Development and testing of two observation instruments for evaluating children's and therapists' behavior*, „The Arts in Psychotherapy” 2019, vol. 66.

52 C. Rowe, R. Watson-Ormond, L. English, H. Rubesin, A. Marshall, K. Linton, A. Amolegbe, Ch. Agnew-Brune, E. Eng, *Evaluating Art Therapy to Heal the Effects of Trauma Among Refugee Youth: The Burma Art Therapy Program Evaluation*, „Health Promotion Practice” 2016, vol. XX, no. X, pp. 1–8.

53 A. Beebe, E.W. Gelfand, B. Bender, *A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma*, „Journal of Allergy and Clinical Immunology” 2010, vol. 126, pp. 263–266.

54 L. Cohen-Yatziv, *The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018 – what progress has been made so far? A systematic review*, „International Journal of Art Therapy” 2019, vol. 24, pp. 100–112.

55 J. Rubin, *Introduction...*, dz. cyt., s. 84. Por. też: K. Krasoń, *Sztuka i ekspresja plastyczna na drodze poznania dziecka – próba konstrukcji narzędzia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016 nr 3 (41), s. 67–82.

56 J. Rubin, *Introduction...*, dz. cyt., s. 130.

pozostaje możliwość stworzenia wystandaryzowanych narzędzi pomiaru w arteterapii⁵⁷, jednak zastosowanie przynajmniej elementów tzw. twardej metodologii wydaje się uzasadnione, a czasem wręcz konieczne.

Tym samym proces ewaluacji może wnieść wkład w naukowy rozwój arteterapii, jeżeli arteterapeuta posługuje się zestawem profesjonalnych narzędzi badawczych. Co oznacza umiejętne korzystanie z metod, technik stosownie do celu terapii oraz grupy uczestników.



Nie jest to łatwe, gdy mowa o uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych, których problemy dotyczą zarówno sfer edukacyjnych, jak i rodzinnych czy pozaszkolnych, choć właśnie ujawniających się w środowisku uczenia się. Ważną umiejętnością jest również konstruowanie własnych narzędzi ewaluacyjnych, pomocnych w monitorowaniu zmian zachodzących u klientów. Dodajmy, że ewaluację od badań naukowych odróżnia wiele cech⁵⁸, ale przybliży zebrany materiał badawczy. Nie chodzi wszakże o to, by każdy arteterapeuta stał się naukowcem, lecz o to, by jego profesjonalne umiejętności przyczyniały się do uznania i poważnego traktowania uprawianej przez niego formy terapii. A ponieważ ma ona zastosowanie w pracy z osobami, które wymagają pomocy nie tylko psychologicznej, ale i psychiatrycznej, wymóg tworzenia wiedzy opartej na faktach staje się obecnie coraz bardziej aktualny. Pod koniec pierwszej dekady lat dwutysięcznych A. Gilroy pisała:

57 Aczkolwiek istnieje wiele arteterapeutycznych procedur diagnostycznych opierających się na mechanizmie projekcji albo innych mechanizmach obronnych i zastosowaniu rysunku. Por. tamże, s. 134–141.

58 Różnice między badaniami naukowymi a ewaluacyjnymi dotyczą m.in. motywacji, celów i problemów, sposobu uzasadniania i wyciągania wniosków, zbierania i analizy materiałów, wyników, systemu wartości. Por. A. Malenda, dz. cyt., s. 1094.

Gdy w połowie lat 90. ubiegłego wieku po raz pierwszy usłyszałam o praktyce opartej na faktach (*Evidence-based Practice* – EBP), moja reakcja była dość powściągliwa. Analiza własnej praktyki, poddanie jej badaniom oraz sprawdzenie jakości procedur wydawało się trudne, lecz również niezwykle pomocne. EBP odnosiło się do specyfiki pracy klinicznej z różnymi grupami pacjentów, oraz mogło wykazać skuteczność arteterapii. Wprowadziło ułatwianie pracy zawodowej, ale prowadziło do podwyższenia jakości i rozwoju oferowanych usług⁵⁹.

Przyznać trzeba, że wymóg tworzenia wiedzy opartej na faktach dotyczył przede wszystkim arteterapii stosowanej w pracy z klientami korzystającymi z usług medycznych i zdeterminowany jest paradygmatem medycznym, mocno krytykowanym w naukach społecznych, w tym przez pedagogów specjalnych. Warto jednak uznać wartość tego wymogu – nie tylko dlatego, że stawia przed arteterapeutami wyzwanie związane z poszukiwaniem sposobów sprawdzania efektywności działań arteterapeutycznych, ale także dlatego, że część klientów o specjalnych potrzebach edukacyjnych to osoby, które również z usług medycznych korzystają, a ich zaklasyfikowanie do grup dysfunkcyjnych opiera się właśnie na diagnozie medycznej. Mam tu na myśli m.in. uczniów z ASD, z chorobami przewlekłymi, z niektórymi zaburzeniami o podłożu neurorozwojowym, np. ADHD czy niepełnosprawność intelektualną itp. Współpraca z klinicystami bądź też stosowanie arteterapii dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach medycznych prowokuje do poszukiwania dowodów skuteczności. A. Gilroy podkreśla znaczenie pozyskiwania dowodów naukowych zarówno za pomocą badań ilościowych, na których opiera się większość badań medycznych, jak i za pomocą badań jakościowych, których znaczenie wzrasta w socjologicznych badaniach społecznych, a także w badaniach edukacyjnych. „Dlatego – jak pisze autorka – wykorzystując różnorodne metodologie badań, także te, które są wymagane przez ortodoksyjne EBP, należy pamiętać o celach, które pragniemy osiągnąć. Tyko w ten sposób stworzymy własną bazę dowodów naukowych”⁶⁰.

Wspominam o tym nie tylko po to, by w kształceniu przyszłych arteterapeutów zwracać uwagę na ich przygotowanie metodologiczne, dotyczące stosowania procedur badawczych i ewaluacyjnych, ale również dlatego, że taka baza naukowych dowodów efektywności arteterapii w pracy z dziećmi i młodzieżą już istnieje i wymaga stałego poszerzania. Może też stać się płaszczyzną wymiany doświadczeń. Wśród grup klientów wymienić należy osoby z problemami w zachowaniu, z nauką, stwarzające problemy wychowawcze, a szczególne

59 A. Gilroy, *Arteterapia – badania i praktyka*, Łódź 2009, s. 13.

60 Tamże, s. 19.

zainteresowanie wzbudziły dzieci z ADHD oraz zaburzeniami autystycznymi⁶¹.

Praktyka – przykłady projektów

Spróbujmy zatem przyglądnąć się paru praktycznym rozwiązaniom arteterapeutycznym – projektom przygotowanym przez studentów arteterapii – kierunku interdyscyplinarnego, międzyuczelnianego⁶² w Katowicach w ramach przedmiotu „teoretyczne podstawy arteterapii z metodyką”. Zadanie, z jakim przyszło im się zmierzyć, polegało na zaprojektowaniu cyklu zajęć arteterapeutycznych, ujętych w określonym podejściu klinicznym dla wybranej osoby. Studenci otrzymali wstępne diagnozy klientów, wśród których były także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Dodatkowym wymogiem zadania było wykorzystanie do projektu doświadczeń i umiejętności nabytych podczas zajęć w pracowniach artystycznych ASP. Z racji charakteru niniejszej publikacji prezentuję tylko wybrane fragmenty przygotowanych prac.

Przypadek 1 (Kasia)

Dziewczynka, uczennica klasy IV; u dziecka zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, wadę wymowy oraz powolne tempo pracy. Dziecko ma problemy z organizacją materiału spostrzeganego wizualnie. Zdiagnozowano też deficyty parcjalne w zakresie analizy słuchowej, sprawności grafomotorycznej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz skrzyżowaną lateralizację (leworęczność, prawoczość, prawonożność), co utrudnia naukę czytania i pisania. Poziom myślenia analityczno-syntetycznego, różnicowania, łączenie elementów w całość są poniżej przeciętnego. Rysunek na poziomie schematu prostego. W konsekwencji uczennica ma problem z werbalizacją myśli, przeprowadzaniem rozumowań, gromadzeniem wiedzy. Dziecko prezentuje bardzo mały zasób wiedzy ogólnej, ma trudności z definiowaniem pojęć, dokonywaniem prostych operacji arytmetycznych w pamięci.

Dziewczynka dobrze rozumie i interpretuje sytuacje społeczne, chętnie nawiązuje kontakt werbalny, na pytania odpowiada jednowyrazowymi wypowiedziami. Posiada ubogi zasób słownictwa. Zna wielkie i małe litery, ale błędnie przepisuje tekst. Trudność sprawia jej pisanie z pamięci, ze słuchu oraz czytanie. Ma również problemy z wykonywaniem operacji matematycznych:

dodawaniem, odejmowaniem, mnożeniem i rozwiązywaniem zadań tekstowych.

W sytuacji badania dziewczynka pracuje w tempie wolnym i umiarkowanym, uważnie, dość wytrwale.

Propozycja zajęć arteterapeutycznych „Album codzienności”⁶³

Cel terapeutyczny: rozwój funkcji poznawczych, stymulacja funkcji wzrokowych oraz wypowiedzi słownych, poszerzenie słownictwa.

Zadaniem K. byłoby fotografowanie swojej codzienności – dziewczynka sama wybiera, co chciałabym uwiecznić, które chwile są dla niej ważne. Spotkania odbywałyby się raz w tygodniu, na każde ze spotkań K. przynosiłaby jedno wybrane przez nią zdjęcie, które wykonałaby w ciągu tygodnia. Rozmawiałybyśmy na temat jej wyboru, a także o tym, co na zdjęciu się znajduje. W opisie ustnym zdjęcia pomagałabym K. pytaniami, ukierunkowując jej tor myślenia i skupiając jej uwagę na szczegółach, których mogłaby nie dostrzec. Zebrane prace tworzyłyby wspomniany „Album codzienności”, gdzie znajdowałyby się zarówno zdjęcia, jak i opisy prac.

Praca ta mieściłaby się w zakresie działań arteterapii rozwojowej, z racji pracy nad rozwojem funkcji poznawczych, a także w podejściu humanistycznym, gdzie założeniem terapii jest pomoc pacjentowi w budowaniu większej niezależności i pewności siebie, a pacjent sam analizuje swoją pracę.

Ten z pozoru prosty projekt zawiera w sobie duży potencjał terapeutyczny. Przede wszystkim opiera się na danych zawartych w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej i nie rości sobie prawa do rehabilitowania wszystkich zaburzonych funkcji. Nie jest przecież zadaniem arteterapii wkraczanie na pole terapeutycznych oddziaływań z zakresu pedagogiki specjalnej. Z drugiej jednak strony skupienie się na wybranej sferze wymagającej wzmocnienia może zaowocować poprawą funkcji w innej sferze. Autorka wykorzystała mocną stronę dziewczynki, jaką jest umiejętność skupienia uwagi i wytrwałość. Uwaga pomoże dostrzegać przedmioty i zdarzenia z codzienności, o których będzie mogła opowiedzieć, nawet jeśli sprawia jej to trudność. Wytrwałość z kolei pozwala na zastosowanie przez dłuższy czas tej samej techniki arteterapeutycznej.

Zastosowanie fotografii nie jest dzisiaj ani kosztowne, ani skomplikowane. Można wykorzystać aparat w telefonie komórkowym, a przy większym zainteresowaniu klientki w przyszłości wziąć pod uwagę możliwości, jakie daje edytowanie fotografii. Nie jest jednak celem działanie artystyczne, więc terapeutka skupiła się na tematyce zdjęć, a nie ich formie. Fotografie wybrane do albumu mogą być wywołane albo wydrukowane niezależnie od możliwości i potrzeb. Mogą też posłużyć do tworzenia kolaży czy *bricolage*.

61 Tamże, s. 202–212. Por też: L. Sau-Lai, A.L. Hong-Lin, *A pilot study of art therapy for children with special educational needs in Hong Kong*, „The Arts in Psychotherapy” 2016, vol. 51, pp. 24–29.

62 Katowicka arteterapia jest kierunkiem studiów I stopnia realizowanym we współpracy Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Muzycznej i Akademii Sztuk Pięknych. Studenci uczestniczą w zajęciach na wszystkich trzech uczelniach, zdobywając wiedzę i umiejętności zarówno z obszaru nauk społecznych, zwłaszcza psychologii, pedagogiki, pedagogiki specjalnej, nauk o sztuce, rozwijają swoje umiejętności artystyczne w wybranych pracowniach artystycznych oraz doskonalią wiedzę i praktykę z zakresu muzyki oraz muzykoterapii.

63 Autorką projektu jest Anna Ogierman.

Ostatnia kwestia warta poruszenia dotyczy ewaluacji. Autorka nic o niej nie wspomniała w projekcie. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że już sam album jest doskonałym źródłem informacji o zachodzących zmianach. Badane jakości zapisywanych wypowiedzi: ich długość, poziom złożoności, zasób słownictwa itp., stają się kryteriami określania zmian zachodzących u klientki. Opracowanie kryteriów analizy powstałego podczas zajęć albumu może być wystarczające do jakościowej oceny efektywności działań arteterapeutycznych.

Przypadek 2 (Błażej)

Chłopiec, przedszkolak; u dziecka zdiagnozowano mózgowie porażenie dziecięce skutkujące niepełnosprawnością sprzężoną w postaci niepełnosprawności motorycznej (niedowład połowiczny lewostronny) oraz niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Na podstawie badania psychologicznego stwierdzono osłabienie funkcji poznawczych: percepcji wzrokowej, myślenia obrazowego, rozumowania przestrzennego. Chłopiec tylko częściowo różnicuje obiekty według wielkości, ma problemy z rozpoznawaniem kształtów i kolorów, z rozumieniem pojęć i klasyfikowaniem przedmiotów, co przekłada się na niski poziom rozumowania matematyczno-logicznego. Osłabione jest także rozumienie mowy, co prawdopodobnie jest przyczyną problemów z pojmowaniem kierowanych do niego komunikatów. Ubogi jest jego zasób słów. Ma poważne problemy z zapamiętywaniem słów, aczkolwiek przejawia dobrą pamięć fonologiczną bezpośrednią. Widoczne są również trudności z utrzymaniem uwagi dowolnej, selektywnej.

Chłopiec dobrze funkcjonuje w grupie rówieśniczej. Jest dość samodzielny, posługuje się sztuczkami, komunikuje potrzeby fizjologiczne, potrafi sam zdjąć ubranie. Potrzebuje pomocy dorosłych przy wykonywaniu czynności ograniczonych niepełnosprawnością ruchową, takich jak ubieranie się czy korzystanie z toalety.

Funkcje motoryczne są zaburzone, jednak chłopiec samodzielnie chodzi, potrzebuje asekuracji podczas poruszania się po schodach. Zna schemat ciała. Trudności sprawiają mu ćwiczenia manualne. Obniżona jest sprawność artykulacyjna.

Chłopiec chętnie podejmuje współpracę i wykazuje ciekawość poznawczą.

Propozycja zajęć arteterapeutycznych⁶⁴

Cel terapeutyczny: rozwój funkcji poznawczych: stymulacja funkcji wzrokowych: spostrzegawczości, poszerzenie pola widzenia; koncentracja uwagi wzrokowej na detalach, szczegółach, uwagi selektywnej poprzez różnicowanie elementów graficznych; stymulacja i doskonalenie czynności manualnych, grafomanualnych

Ćwiczenia zostaną podzielone na cztery części. Każda część będzie zawierała 3 spotkania na dany temat. Pierwsza część będzie nazwana „Kwadraty”, druga „Trójkąty”,

trzecia „Kola”, a czwarta „Linie”. Dziecko będzie interpretować obraz, a następnie malować lub lepić z plasteliny kształty takie, jakie przedstawia obraz/rzeźba. Punktem wyjścia będą prace znanych kubistów (P. Picasso), suprematystów (E. Lissitzky), awangardystów (K. Malewicz), konstruktywistów (K. Kobra). Cykl trzech zajęć w ramach każdej części będzie miał następującą strukturę:

Pierwsze zajęcia: Dziecko poznaje obraz, na którym będzie bazowała jego twórczość. Na tych właśnie zajęciach będzie interpretować obraz w prosty sposób, tzn. jego zadaniem będzie określenie, jakie kształty i kolory znajdują się na obrazie, oraz wskazanie kilku z nich palcem.

Drugie zajęcia: Na tych zajęciach zadaniem będzie namalowanie, ulepienie z plasteliny swojego obrazu, bazując na obrazie wybranym przez terapeutę i omawianym na poprzednich zajęciach. Dziecko ma użyć nie tylko kształtów, ale i kolorów, na jakich bazuje twórca dzieła wyjściowego. W trakcie rysowania/malowania/lepienia dziecko będzie miało możliwość słuchania utworu muzycznego, który łączył się również przy obserwacji obrazu na pierwszych zajęciach, aby mogło zapamiętać w łatwiejszy sposób kolory i kształty.

Trzecie zajęcia: Dziecko kończy swoje dzieło. Omawia swój obraz, rzeźbę, powtarzając figury i kolory które zastosowało.

Po skończeniu trzech zajęć z tematu „Kwadraty”, rozpoczyna się część „Trójkąty” i kolejno następne części.

Cały cykl obejmuje 18 spotkań:

- Pierwsze zajęcia są zajęciami zapoznawczymi, na których omawiamy zasady pracy oraz tłumaczymy, na czym będą polegać zajęcia.
- Kolejno następują cztery części zajęć po trzy spotkania do każdej części (12 spotkań).
- Czternaste i piętnaste spotkanie poświęcone będzie ewaluacji, a więc zrobieniu kartki świątecznej bądź urodzinowej (w zależności od okresu, w którym nastąpi to spotkanie) przy użyciu wszystkich dotychczas poznanych figur oraz kolorów.
- Szesnaste i siedemnaste spotkanie poświęcone będą stworzeniu galerii, w której prace chłopca wraz z kartką (stworzoną na zajęciach sprawdzających) będą zaprezentowane w sali lub na korytarzu, aby mogli je podziwiać inni uczniowie, rodzice.
- Ostatnie poświęcone będą rozmowie dotyczącej tego, co najbardziej podobało się dziecku i jak podsumowuje swoją pracę.

Uwagi ewaluacyjne: Ewaluacja będzie polegała na stworzeniu kartki świątecznej, urodzinowej (w zależności od okresu, w którym prowadzone są zajęcia). Zadaniem jest stworzenie kartki 3D z różnych elementów. Przygotowane będą figury geometryczne w wielu kolorach. Dziecko otrzyma np. takie polecenie: „Stwórz kartkę bożonarodzeniową. Niech na środku kartki znajdzie się choinka z trzech zielonych trójkątów, na górze choinki ma znaleźć się żółta

64 Autorką projektu jest Marcelina Łukaszek.



gwiazda, a pod choinką kwadratowe czerwone prezenty. Na choince niech znajdą się pomarańczowe oraz niebieskie okrągłe bombki. Dodaj stworzony przez siebie napis oraz własne życzenia świąteczne”.

Odwołanie do założeń teoretycznych: Arteterapia rozwojowa oraz techniki multimodalne. Według psychologii rozwojowej, aby zrozumieć jednostkę, należy wykorzystać normatywny rozwój twórczy. V. Lowenfeld uważał, że twórczość artystyczna odgrywa ważną rolę w twórczym i umysłowym rozwoju dziecka, a także stworzył pojęcie „terapii poprzez edukację artystyczną, jako określenie terapeutycznego i edukacyjnego zastosowania ćwiczeń artystycznych u dzieci z niepełnosprawnością”. Dzięki technikom multimodalnym dziecko będzie łączyło formy plastyczne (rysunek, rzeźba) z muzyką.

Przedstawiony projekt prowokuje kilka refleksji dotyczących procesu artystycznego i terapeutycznego.

Po pierwsze, zawiera pewną dozę dyrektywności, której staramy się unikać w działaniach arteterapeutycznych. Zważywszy jednak na fakt niepełnosprawności intelektualnej dziecka, rozpoczęcie działań od prób naśladowania dzieł uznanych artystów wydaje się uzasadnione. Jeśli zmienimy medium artystyczne, z natury rzeczy powstałe prace będą miały inną jakość. A uwaga dziecka skupić się ma na rozpoznawaniu i naśladowaniu kształtów i kolorów, lecz nie na kopiowaniu dzieł, których autorów ani tytułów nie musi znać.

Po drugie, projekt może budzić pytania o dostosowanie wymagań do możliwości dziecka. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim nie powinna być jednak przeszkodą w poznawaniu przez przedszkolaka podstawowych kształtów i kolorów. Tym bardziej że podstawa programowa wychowania przedszkolnego

zakłada, iż kończące edukację przedszkolną dziecko „rozdzieli podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt)”, a ponadto „wyraża ekspresję twórczą podczas czynności konstrukcyjnych i zabawy, zagospodarowuje przestrzeń, nadając znaczenie umieszczonym w niej przedmiotom, określa ich położenie, liczbę, kształt, wielkość, ciężar, porównuje przedmioty w swoim otoczeniu z uwagi na wybraną cechę”⁶⁵. Słowem: projekt dobrze wpisywałby się w realizację funkcji dydaktycznej przedszkola. Natomiast trudno wymagać napisania życzeń przez dziecko w wieku przedszkolnym, raczej czynność ta pozostanie w gestii terapeuty, jednak pod dyktando dziecka.

Po trzecie, wątpliwości budzi dołączenie do zajęć elementu muzycznego. Jest to dobry pomysł, bazujący na wykorzystaniu myślenia skojarzeniowego i co się z tym łączy – zastosowaniu mnemotechniki. Może jednak okazać się zbyt dużym wyzwaniem dla opisanego chłopca, który ma problemy z uwagą. Muzyka mogłaby stać się dystraktorem utrudniającym skupienie się na oglądaniu obrazu. Jednakże w przypadku innych dzieci być może takie rozwiązanie okazałoby się korzystne.

Po czwarte, istotną częścią arteterapii jest możliwość podziwiania prac, co służy wzmocnieniu poczucia wartości i podwyższaniu samooceny klientów. Wraz z rozmowami prowadzonymi na zakończenie terapii działania te pokazują, jak ważną częścią arteterapeutycznego procesu są rozmowy, stanowiące jego konstytutywny element.

Przypadek 3 (Michał)

Chłopiec w wieku 6 lat, u którego zdiagnozowano zespół Aspergera. Badania psychologiczne wskazują na prawidłowy rozwój intelektualny, większość funkcji poznawczych rozwija się powyżej przeciętnego poziomu, najlepiej pamięć wzrokowa. Prawidłowo rozwijają się umiejętności matematyczne: dziecko przelicza, tworzy zbiory, rozumie pojęcia „dodać”, „odjąć”.

⁶⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1 (Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego IV. Poznawczy obszar rozwoju dziecka 11, 12).

Chłopiec ma skrzyżowaną lateralizację: prawa ręka, lewe oko. Największym problemem są zaburzenia integracji sensorycznej przejawiające się w nadwrażliwości węchowej, dotykowej i smakowej oraz zapotrzebowaniu na bodźce przedsionkowe i proprioceptywne. Wykonane próby diagnostyczne sugerują nieharmonijny rozwój funkcji wzrokowo-ruchowo-przestrzennych. Chłopiec prawidłowo określa stronę prawą i lewą w odniesieniu do własnego ciała oraz określa stosunki przestrzenne na ilustracji. Rozwój fizyczny charakteryzuje dobra sprawność ruchowa. Widoczne są jednak zaburzenia motoryki małej i dużej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej: sprawność grafomotoryczna na materiale nieliterowym plasuje się na poziomie przeciętnym, jednak na obecnym etapie rozwoju dziecko może odczuwać znaczne trudności w nauce pisania liter i cyfr. Sprawność motoryczna w zakresie wykonywania precyzyjnych ruchów dłoni i palców obu rąk pod kontrolą wzroku jest poniżej normy wiekowej. Sprawność funkcji słuchowych również oceniana jest jako niska i wskazuje na brak gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania. Prawidłowo rozwijają się funkcje językowe, na wysokim poziomie plasuje się tempo nazywania, a płynność słowna mieści się w normie rozwojowej. Wymowa jest prawidłowa, chłopiec wypowiada się pełnymi, poprawnymi gramatycznie zdaniami. Utrzymuje kontakt werbalny.

Rozwój społeczny i norm moralnych jest adekwatny do wieku. Aczkolwiek uczeń bywa niecierpliwy, a na niepowodzenia reaguje płaczem oraz próbami izolacji, np. wychodzeniem z sali. Charakteryzuje go labilność emocjonalna w chwilach przemęczenia. Reakcje lękowe wywołują u niego zmiany w otoczeniu albo duża liczba osób. W indywidualnym kontakcie jest jednak posłuszny, pracowity i wytrwały.

Chłopiec przejawia dużą ciekawość poznawczą, bogaty zasób słów i wiedzy ogólnej, jego rysunki obfitują w szczegóły. W centrum zainteresowania chłopca są dinozaury, o których dużo wie.

Propozycja zajęć arteterapeutycznych⁶⁶

Cele terapeutyczne: stymulacja integracji sensorycznej i poprawa kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka przy wykorzystaniu podejścia multimodalnego oraz *Expressive Therapies Continuum* (ETC)



Czas trwania zajęć indywidualnych: 1h

Plan terapii obejmuje pracę na ok. 6 miesięcy

Ilość spotkań w tygodniu: 1

Godzina spotkań: do ustalenia z rodzicem

Ogólny schemat (ogólna struktura) każdego spotkania:

- 1. Przywitanie się z podopiecznym.*
- 2. Przedstawienie planu działania.*
- 3. Zrealizowanie planu działania.*
- 4. Ustalenie, co dziecko może zrobić w domu.*
- 5. Ustalenie planów na kolejne spotkanie.*
- 6. Zakończenie sesji wspólnym ćwiczeniem emocjonalno-społecznym.*

Ogólny plan terapii:

- 1. Pierwsze spotkanie z podopiecznym to spotkanie próbne. Wymagana jest obecność rodzica jako osoby zapewniającej bezpieczeństwo w nowej przestrzeni. W ciągu tego spotkania trzeba też przedstawić rodzicom/rodzicowi oraz podopiecznemu ogólny plan każdego z zajęć, czas ich trwania oraz ustalić jeden dzień w tygodniu i godzinę, kiedy dziecko będzie mogło uczestniczyć w terapii razem z rodzicem. Ważne, aby ten termin nie był naznaczony dużym ryzykiem zmiany, ponieważ staramy się ograniczyć niespodziewane sytuacje. Przedstawiamy podopiecznemu i rodzicom plan zajęć. Na każdym niżej przedstawionym poziomie będziemy pracować zależnie od postępów M. Przewidywany czas to maksymalnie 2 miesiące na poziom.*
- 2. Działania oparte na pracy na poziomie kinestetyczno-sensorycznym. Skupienie się na stymulacji motoryki małej i odkrywaniu bodźców sensorycznych negatywnych i pozytywnych dla podopiecznego.*

⁶⁶ Autorką jest Aleksandra Kuczek.

3. Działanie oparte na pracy na poziomie percepcyjno-afektywnym. Nauka pracy z trudnymi i niezrozumiałymi emocjami oraz szukanie rozwiązań i pozytywnych mechanizmów działania w sytuacji pojawienia się bodźca wywołującego negatywną reakcję dziecka. Próba tworzenia przestrzeni do wyrażenia niezrozumiałych przez dziecko uczuć i nauki ich identyfikacji.

4. Działania oparte na pracy na poziomie poznawczo-symbolicznym. Praca nad sposobem zrozumienia schematów zachowań społecznych, komunikacji niewerbalnej i metaforycznych zachowań ludzi.

5. Zakończenie.

Dodatkowo w każdym obszarze jesteśmy nastawieni na pracę z rodzicem, który powinien być obecny podczas każdej sesji.

Przykładowe ćwiczenia dla każdego z poziomów (etapów) terapii:

1. Pierwszy poziom doświadczenia: kinestetyczno-sensoryczny

- Doświadczenie cięcia nożyczkami i słuchania dźwięków, jakie wydaje przedmiot, gdy wpada do różnych pudełek, np.: cięcie materiału i słuchanie, czy jak wpada do szklanej miseczki, wydaje jakiś dźwięk.
- Obrysowywanie rysunków dinozaurów mazakami. Ćwiczenie podzielone na trzy poziomy trudności, od najprostszego rysunku do skomplikowanego.
- Pościg za bazgrołami. Drugim ćwiczeniem mającym stymulować motorykę małą jest zabawa na dużym brystolu mazakami, angażująca dziecko i rodzica.
- Praca z ruchem, ponieważ M. ma zapotrzebowanie na bodźce przedsionkowe i proprioceptywne oraz problemy z różnicowaniem bodźców, dlatego proponuję ćwiczenia z wielkim arkuszem papieru, farbami oraz wybranymi czynnościami ruchowymi. Na przykład zamoczenie krążka w farbie i poproszenie M. o przetoczenie go wzdłuż papieru lub wykonanie skoku obunóż wzdłuż papieru, a po skoku odciskanie swojej dłoni.
- Praca z różnymi przedmiotami o kształcie kuli. Manewrowanie przez terapeutę, M. i jego rodzica kulką (plastelinową, szklaną, puchową itp.) na dłoni tak, aby nie spadła – ćwiczenia stymulujące uwagę i umożliwiające poznanie różnych struktur.
- Ćwiczenie w szukaniu zapachów, jakie toleruje bądź nie toleruje podopieczny.
- Szukanie dźwięków, które mogą być przyjemne dla podopiecznego bądź nie.

2. Drugi poziom doświadczenia: percepcyjno-afektywny

- Tworzenie schematów emocji – rysunkowo, następnie z plasteliny. Opisanie dziecku emocji tak, aby najlepiej ją rozumiało. Następnie rodzic z podopiecznym tworzą, każdy osobno, a później wspólnie, rysunek wybranej emocji.
- Tworzenie podobnej serii rysunków. Po pierwszym ćwiczeniu razem z podopiecznym podjęcie próby stworzenia

schematu rysunkowego wybranej emocji i powielanie go.

- Wyjaśnienie emocji podstawowych i próba zabawy dziecka z rodzicem w lustro. Rodzic pokazuje gesty, a dziecko próbuje je powtórzyć. Później następuje zamiana ról. To uczy dziecko dokładnej obserwacji i reakcji na zachowanie niewerbalne innej osoby.
- Terapeuta i rodzic przedstawią wybraną przez nich emocję z użyciem słów.
- Zadaniem dziecka jest narysowanie, jak widzi tę emocję, słuchając jej językowego wzoru.
- Identyfikacja emocji. Próba powiedzenia, jaką emocję może odczuwać rodzic w tym momencie? Co ja robię, jak tak się czuję? Czy robimy to samo?

3. Trzeci poziom doświadczenia: poznawczo-symboliczny

- Tworzenie technik „historijki społeczne”. Tworzenie przez rodzica i podopiecznego serii plastelinowych osób i dopowiadanie do tego jasnych i konkretnych historii.
- Tworzenie figurek dinozaurów i ludzi. Za ich pomocą przedstawianie zachowań społecznych i rysowanie ich.

Ewaluacja:

1. Rozmowa z rodzicami o postępach M., jakie zaobserwowali w domu i w szkole.
2. Obserwacja zachowania M. w trakcie zajęć i wykonywanych ćwiczeń oraz tempa pracy między trzema etapami, tworzenie notatek po zajęciach przez terapeutę.
3. Terapeuta prowadzi teczkę prac ucznia, która ma być dokumentacją dokonywanych postępów (np. rysunki obrysu dinozaurów), dodatkowo, jeśli rodzic i podopieczny wyrazi zgodę, sesje mogą być nagrywane, aby móc je później analizować.

Szczególną cechą powyższego projektu jest jego precyzyjna struktura wynikająca z oparcia się na przywołanym wcześniej modelu ETC. Z jednej strony uniwersalność modelu, a z drugiej strony uważna lektura diagnozy stały się inspiracją do opracowania takiej strategii arteterapeutycznej. Wiedzie ona od zajęć opartych na ruchu, stymulacji sensorycznej, przez kontrolę emocji po zadania wymagające silnego zaangażowania poznawczego. Warto zauważyć, że projekt ma charakter długofalowy, bo zakłada półroczny cykl spotkań. Nie zawsze jest to możliwe w praktyce edukacyjnej, niemniej bardzo potrzebne, zwłaszcza w pracy z uczniami/dziećmi z zaburzeniami neurorozwojowymi, u których efekty terapeutyczne nie są natychmiastowe. Precyzja struktury projektu wyraża się również w dbałości o utrzymanie stałego schematu każdego spotkania, co pozwala utrzymać atmosferę bezpieczeństwa zwłaszcza dla osób z ASD. Podobną funkcję pełni też obecność rodzica (opiekuna). Choć nie jest celem terapii skupienie się na relacjach rodzinnych, *notabene* często silnie zaburzonych w rodzinach dzieci z autyzmem, to właśnie wymóg stałego uczestnictwa może przyczynić się do kształtowania poprawnych relacji między dzieckiem a rodzicami. Część zaproponowanych ćwiczeń sama

w sobie ma charakter diagnostyczny z punktu widzenia arteterapii rodzin. Zatem i taki efekt dodatkowy może się pojawić.

Przegląd załączonych ćwiczeń w niektórych przykładach może wydawać się znany z literatury terapeutycznej dla osób z ASD. Trzeba jednak przyznać, że ćwiczenia są prawidłowo dobrane, stosownie do określonego poziomu ETC. Z kolei odwołanie się do podejścia multimodalnego pokazuje, jak można prowadzić arteterapię, wychodząc poza stosowanie środków wizualnych. W przypadku pracy z klientami potrzebującymi wsparcia w harmonizowaniu przetwarzania bodźców sensorycznych właśnie zastosowanie podejścia multimodalnego wydaje się najbardziej stosowne. Warto przyrzeć się również ćwiczeniom skierowanym na rozumienie emocji i odchodzenie od stosowania popularnych symboli emocji, np. emotikonów. Są one przydatne, z drugiej jednak strony blokują twórcze spojrzenie na ekspresję emocji. Choć w pewnej mierze są one uniwersalne i podobnie wyrażane, to jednak nie objawiają się w sposób identyczny. I warto te różnice w podobieństwach zaznaczać. Jest to zresztą jeden z przejawów poziomu twórczego ETC, który powinien być obecny we wszystkich pozostałych. I w końcu na poziomie najwyższym – poznawczo-symbolicznym – przechodzimy do tworzenia historyjek społecznych, tak bardzo potrzebnych osobom z ASD w rozumieniu ludzkich zachowań. Stworzone plastelinowe ludziki mogą stać się symbolicznymi prezentacjami osób z otoczenia klienta. Dzięki nim może on, jak przy użyciu lalek, powracać do przeżytych, albo wyobrażonych sytuacji. Może odtwarzać i kreować różne wersje zachowań. A jeśli dołączymy do tego możliwości, jakie stwarza animacja poklatkowa, powstałe filmy mogą służyć jako materiał dydaktyczny do analizy sytuacji społecznych. Będą też dodatkowym źródłem informacji ewaluacyjnych.

Zakończenie, czyli co dalej?

Nawet krótki i pobieżny przegląd historycznego rozwoju arteterapii, a zwłaszcza podejść klinicznych, wskazuje na ich ścisłe powiązanie z rozwojem poszczególnych szkół psychotherapeutycznych: od klasycznej psychoanalizy przez terapię poznawczo-behawioralną po najnowsze podejścia związane z neuronauką⁶⁷. Rzecz można, że klasyczni arteterapeuci mają dość usystematyzowaną sytuację, jeśli chcieliby ugruntować swoją pozycję, powołując się na swoich prekursorów. Ale arteterapia wkraczająca na pola edukacji staje wobec ważnego pytania o swoje tam miejsce. Nie jest to wszak edukacja artystyczna ani typowa terapia. Trudno też arteterapeutom praktykującym z uczniami, w tym z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, określić swój status, nie będąc

nauczycielami – choć niejedynemu nauczyciel przedmiotów artystycznych posiada wykształcenie, najczęściej podyplomowe, i kwalifikacje do prowadzenia arteterapii⁶⁸. Specyfika działań arteterapeutycznych odbiega od edukacji artystycznej i nie może ani nie powinna być nimi zastępowana. Arteterapeuta uprawiający swój zawód w placówkach edukacyjnych staje przed zadaniem tworzenia nowego oblicza swojej działalności – czasem poprzez adaptację postępowań z obszaru terapii pedagogicznej, terapii wykorzystywanej w pedagogice specjalnej, rewalidacji czy rehabilitacji do potrzeb swoich klientów. Nie jest to działanie bez znaczenia, bo pomaga utrzymać praktykę arteterapeutyczną w ryzach profesjonalizmu. Pozwala także weryfikować założenia leżące u podstaw różnych, często modnych praktyk edukacyjnych.

Z pomocą przychodzi arteterapia rozwojowa bazująca na sprawdzonych prawach rozwoju człowieka. Dlatego tak często służy jako argument arteterapeutycznej praktyki z dziećmi. Nasuwa się jednak pytanie, czy można stworzyć na wzór klinicznych podejść arteterapeutycznych podejścia edukacyjne, pedagogiczne. Jest to niezmiernie trudne zadanie wynikające z innych paradygmatów leżących u podstaw pedagogiki jako nauki. K. Krasoń wskazuje jednak na zapomniane przez wielu obszary wspólne pedagogiki i antropologii, upatrując tam i w *arts-based research* nowej perspektywy badawczej i praktycznej. Autorka pisze:

pojawiają się badania dotyczące faktycznego oddziaływania sztuki, sprowadzone do relacji z wdrożeniowej praktyki pedagogicznej, jaką prowadzą badacze w postaci strategii *action research*. Często badania te przyjmują charakter eksperymentalny, przy czym mamy tu do czynienia właściwie z rodzajem quasi-eksperymentu naturalnego⁶⁹.

I dalej, powołując się na klasykę badań kulturoznawczych, przywołuje znamienne słowa C. Geertz:

jeśli pragniemy zrozumieć, czym jest dana nauka, nie powinniśmy w pierwszej kolejności przyglądać się powstałym w jej łonie teoriom i wynikom badań, z pewnością też nie powinniśmy ufać temu, co mówią na ten temat apologety; powinniśmy za to przyrzeć się temu, czym tak naprawdę się zajmują działający na jej polu praktycy⁷⁰.

Cieszy więc, że coraz większa grupa arteterapeutów nie tylko wkracza do placówek edukacyjnych, ale też wielu z nich dba o naukową bazę dla swych działań.

68 Niestety, spotkałam się z sytuacją, kiedy odmówiono studentom arteterapii możliwości uzyskania kwalifikacji pedagogicznych uprawniających ich do pracy na stanowisku nauczyciela w szkołach publicznych. Por. E. Nieduziak, *Edukacja artystyczna czy arteterapia? Opozycja niepotrzebna*, „*Eruuditio et Ars*” 2019, nr 1, s. 65–77.

69 K. Krasoń, *Sztuka i poznanie – romantyczna utopia, szarlataneria czy konieczność*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Katowice 2017, s. 272.

70 C. Geertz, *Interpretacja kultur*, Kraków 2005, s. 19, cyt. za: K. Krasoń, *Sztuka i poznanie...*, dz. cyt., s. 272.

67 Por. S. Hogan, *Healing Arts. The History of Art Therapy*, London–Philadelphia 2001; R.M. Vick, *Krótką historią arteterapii*, dz. cyt.; M. Borowsky Junge, *The Modern History of Art Therapy in The United States*, Springfield 2010; N. Hass-Cohen, J.C. Findley, *Art Therapy and The Neuroscience of Relationships, Creativity and Resiliency*, New York 2015.

Słowa kluczowe: arteterapia, arteterapia w edukacji, specjalne potrzeby edukacyjne, pedagogika specjalna, projekty arteterapeutyczne, kompetencje arteterapeuty, ewaluacja w arteterapii

EDYTA M. NIEDUZIAK

Art therapy as a form of therapy and support of development of children with special developmental and educational needs – from theoretical remarks to art therapy projects with the underlying question about the identity of art therapy

Summary

The article discusses using art therapy in education, in particular while working with pupils with special educational needs. Starting this discussion is a point of departure to answer the question about the specific nature of art therapy in this area of practice and research. It is important inasmuch as it can serve to create programs of art therapy studies which should include themes from special needs education understood as education of people threatened with social exclusion. The author indicates three basic challenges of art therapy in education: knowledge and understanding of children's/pupils' diagnoses, using diverse artistic means, using evaluation tools. She illustrates this with three examples of art therapy projects prepared by art therapy students.

Key words: art therapy, art therapy in education, special educational needs, special education, art therapy projects, art therapist competences, evaluation in art therapy

Bibliografia

- Aguilar B.A., *The Efficacy of Art Therapy in Pediatric Oncology Patients: An Integrative Literature Review*, "Journal of Pediatric Nursing" 2017, vol. 36, pp. 173–178.
- Aktywność twórcza w edukacji i arteterapii, red. A. Chmielnicka-Plaskota, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Arteterapia w medycynie i edukacji, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2008.
- Barański A., *Charakterystyka zdolności ruchowych dzieci ośmioletnich na podstawie badań testowych*, „Rozprawy Naukowe WSWF we Wrocławiu” 1963, t. II.
- Bartnikowska U., *Pogodzić humanizm z biologizmem – wyzwanie współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 7–17.
- Beebe A., Gelfand E.W., Bender B., *A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma*, "Journal of Allergy and Clinical Immunology" 2010, vol. 126, pp. 263–266.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganianiu rozwoju dziecka*, Warszawa 2004.
- Bogdanowicz M., *Skale obserwacji zachowania dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne*, Fokus, Gdańsk 2000.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.
- Borowsky Junge M., *The Modern History of Art Therapy in The United States*, Charles Tomas Publisher LTD, Springfield 2010.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2013.
- Cohen-Yatziv L., *The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018 – what progress has been made so far? A systematic review*, "International Journal of Art Therapy" 2019, vol. 24, pp. 100–112.
- Council T., *Arteterapia medyczna dzieci*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 264–284.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna*, t. 1, 2, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Deuze M., *Participation, remediation, bricolage: Considering principle components of a digital culture*, "The Information Society" 2006, vol. 22, pp. 63–75.
- Epp K.M., *Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum*, "Children & Schools" 2008, vol. 30, pp. 27–36.
- Gabriels R.L., Gaffey L.J., *Arteterapia dzieci ze spektrum autyzmu*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 246–257.
- Galifret-Granjon N., *Zestaw testów Piagea-Heada (testy orientacji lateralnej prawa-lewa)*, [w:] Zazzo R., Galifret-Granjon N., Hurtig M.C., Mathon T., Pêcheux M.G., Santucci H., Stambak M., *Metody psychologicznego badania dziecka*, cz. I, PZWL, Warszawa 1974.
- Geertz C., *Interpretacja kultur*, UJ, Kraków 2005.
- Geue K., Richter R., Buttstaedt M., Braehler E., Boehler U., Singer S., *Art therapy in psycho-oncology – recruitment of participants and gender differences in Usage*, "Support Care Cancer" 2012, vol. 4 (20), pp. 679–686.
- Gilroy A., *Arteterapia – badania i praktyka*, Akademia Humanistyczno-Przyrodnicza, Łódź 2009.
- Hass-Cohen N., Findley J.C., *Art Therapy and The Neuroscience of Relationships, Creativity and Resiliency*, W.W. Norton & Company, New York 2015.
- Hinz L.D., *Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art Therapy*, Routledge, New York–London 2020.
- Hinz L.D., *Expressive Therapies Continuum: Use and Value Demonstrated With Case Study (Le continuum des thérapies par l'expression: étude de cas démontrant leur utilité et valeur)*, "Canadian Art Therapy Association Journal" 2015, vol. 28, pp. 43–50.
- Hogan S., *Healing Arts. The History of Art Therapy*, Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia 2001.
- Hogan S., *Healing Arts. The History of Art Therapy*, Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia 2001.

- Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.
- Hulek A., *Wspólne i swoiste zagadnienie w rehabilitacji różnych grup inwalidów*, „Szkola Specjalna” 1977, nr 1, s. 19–28.
- Jastrząb J., *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 1, s. 11–13.
- Kalbarczyk A., *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli. Praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach*, Impuls, Kraków 2005.
- Kaplan F.F., *Co może powiedzieć nam sztuka, a czego nie*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 515–527.
- Kisiel M., Zrałek-Wolny M., *Zabawa sztuką. Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu*, Difin SA, Warszawa 2019.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kordzińska-Grabowska A., *Arteterapia. Wykorzystanie technik plastycznych w pracy z uczniem przejawiającym zaburzone zachowania*, Verlag Dashofer, Warszawa 2012.
- Krasoń K., Konieczna L., *Sztuka, terapia, poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B., *Przestrzeń sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Librus, Katowice 2003.
- Krasoń K., *Metafora a teatr ruchu. Elementy wizualizacji kinestetycznej w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Sztuka jako wsparcie rozwoju*, red. W.A. Sacher, M. Knapik, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007.
- Krasoń K., Szafranec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Impuls, Kraków 2002.
- Krasoń K., *Sztuka i ekspresja plastyczna na drodze poznania dziecka – próba konstrukcji narzędzia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 3 (41), s. 67–82.
- Krasoń K., *Sztuka i poznanie – romantyczna utopia, szarlataneria czy konieczność*, [w:] *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Uniwersytet Śląski, Katowice 2017.
- Krauze-Sikorska H., *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 3 (41), s. 13–30.
- Landgarten H., *Family Art Psychotherapy. A Clinical guide and Casebook*, Routledge, New York–London 1987.
- Lusebrink V.B., *Art Therapy and the Brain: An Attempt to Understand the Underlying Processes of Art Expression in Therapy*, “Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association” 2004, vol. 3 (21), pp. 125–135.
- Lusebrink V.B., *Assessment and Therapeutic Application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for Brain Structures and Functions*, “Art Therapy” 2010, vol. 27, pp. 168–177.
- Malchiodi C.A., *Materiały i media plastyczne wykorzystywane w arteterapii*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 48–64.
- Malchiodi C.A., *Zastosowanie arteterapii w grupach wsparcia dla pacjentów onkologicznych*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 460–473.
- Malenda A., *Ewaluacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 1, red. T. Pilch, Żak – Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003.
- Markowska B., Szafranec H., *T-140: skrócony podręcznik do testu „Arkusza zachowania się ucznia” B. Markowskiej, opracowany na podstawie podręcznika B. Markowskiej i H. Szafranca*, MOiW, Warszawa 1972.
- McNamee C.M., *Using Both Sides of the Brain: Experiences that Integrate Art and Talk Therapy Through Scribble Drawings*, “Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association” 2004, vol. 3 (21), pp. 136–142.
- Miller G., *Arteterapia nastolatków*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 285–301.
- Minczakiewicz E.M., *Funkcja muzyki w rozwijaniu aktywności motorycznej i komunikacyjnej u dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Impuls, Kraków 2004.
- Moon C.H., *Studio Art Therapy. Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist*, Jessica Kingsley Publishers, London–New York 2002.
- Nieduziak E., *Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, nr 2, s. 65–84.
- Nieduziak E., *Edukacja artystyczna czy arteterapia? Opozycja niepotrzebna*, “Eruditio et Ars” 2019, nr 1, s. 65–77.
- Orr P., *Social Remixing: Art Therapy Media in the Digital Age*, [w:] *Materials and Media in Art Therapy. Critical understandings of diverse artistic vocabularies*, red. C. Hyland Moon, Routledge, New York–London 2011.
- Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, PZWS, Warszawa 1973.
- Przykłady dobrych praktyk arteterapeutycznych*, [w:] *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, red. M. i T. Siemież, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, PWN, Warszawa 1986.
- Rembowski J., *Więzy uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972.
- Rowe C., Watson-Ormond R., English L., Rubesin H., Marshall A., Linton K., Amolegbe A., Agnew-Brune Ch., Eng E., *Evaluating*

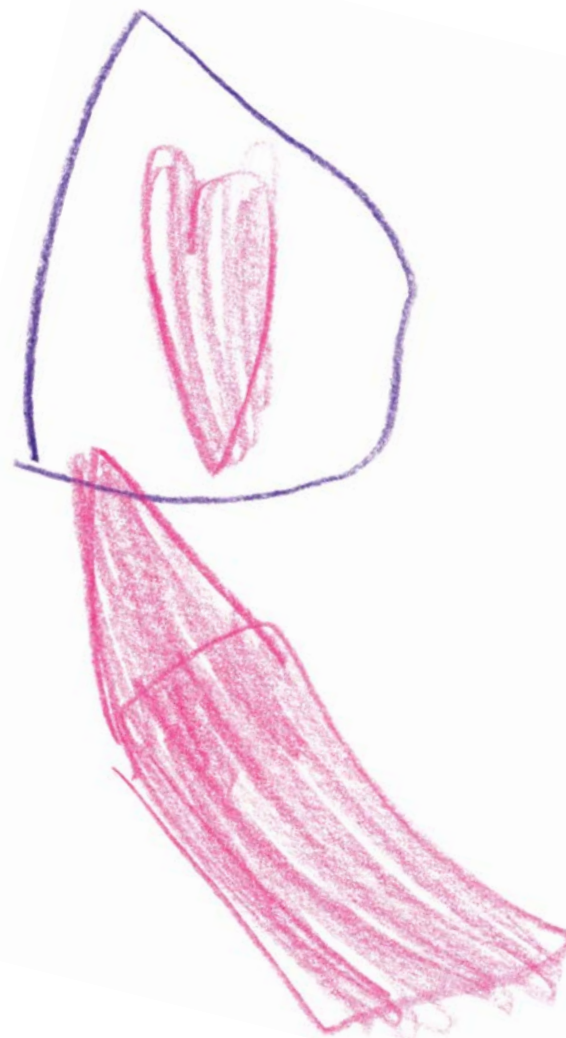
- Art Therapy to Heal the Effects of Trauma Among Refugee Youth: The Burma Art Therapy Program Evaluation*, "Health Promotion Practice" 2016, vol. XX, no. X, pp. 1–8.
- Rubin J.A., *Introduction to art Therapy. Sources & Resources*, Routledge, New York–London 2010.
- Rubin J.A., *The Art of Art Therapy. What Every Art Therapist Needs to Know*, Rutledge, New York–London 2011.
- Sau-Lai L., Hong-Lin A.L., *A pilot study of art therapy for children with special educational needs in Hong Kong*, "The Arts in Psychotherapy" 2016, vol. 51, pp. 24–29.
- Schweizer C., Knorth E.J., van Yperen T.A., Spreen M., *Evaluating art therapy processes with children diagnosed with Autism Spectrum Disorders: Development and testing of two observation instruments for evaluating children's and therapists' behavior*, "The Arts in Psychotherapy" 2019, vol. 66.
- Sienkiewicz-Wiłowska J.A., *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać*, GWP, Gdańsk 2011.
- Stańko M., *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii*, „Psychoterapia” 2009, nr 2, s. 29–35.
- Stańko M., *Arteterapia jako metoda profesjonalnej pomocy chorym na nowotwory*, „Współczesna Onkologia” 2008, nr 3 (12), s. 148–152.
- Steliga A., *Sublimacja popędu na twórczość jako forma samorealizacji osoby z zaburzeniami psychicznymi*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2018, nr 2, s. 61–72.
- Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Impuls, Kraków 2011.
- Sztuka jako wsparcie rozwoju*, red. W.A. Sacher, M. Knapik, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2008.
- Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
- Szulec W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin SA, Warszawa 2011.
- Szumski G., *Pięć minut pedagogiki specjalnej*, „Meritum” 2009, nr 2 (13), s. 9–11.
- Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, red. M. Choynowski, PWN, Warszawa 1977.
- Vick R.M., *Krótką historia arteterapii*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 22–35.
- Winnicott D., *Playing and reality*, Penguin Books, London 1971.
- Wstęp*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży, Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, red. K. Krakowiak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Zabiński S., *Opóźnienia rozwoju psychoruchowego. Metody i metodologia badań*, Dział Wydawnictw Filii UW, Białystok 1985.
- Zaręba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Zazzo R., Mathon T., *Zwierzyńiec*, [w:] *Metody psychologicznego badania dziecka*, cz. II, PZWL, Warszawa 1974.

Akty prawne

- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzeniu MNiSW z dnia 2 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450.

Od redakcji

Projekty arteterapeutyczne autorstwa Anny Ogierman, Michaliny Lukasek, Aleksandry Kuczek. Artykuł ilustrują fotografie autorstwa J. Janowskiej.



IRYNA SERHIENKO

Arteterapia ekspresyjna w terapii traumy

Zarys sytuacji

Obecna sytuacja na Ukrainie generuje liczne polityczno-wojskowe, ekonomiczne i psychologiczne czynniki stresu, które nie mogą nie mieć wpływu na ludność tego kraju. Gdy Ukraińcy doświadczają wspólnej traumy psychicznej (2013–2020), w psychice wielu osób zachodzą wyraźne procesy w dużym stopniu powiązane ze zbiorową traumą z przeszłości (rozkułaczaniem we wczesnym okresie sowieckim, Wielkim Głodem, represjami lat 1938–1939, II wojną światową, politycznymi represjami po wojnie, izolacją – fizyczną, jak również kulturalną – od reszty świata itd.). Potrzeba profesjonalnego poradnictwa zorientowanego na przypadki traumy, zajmującego się traumami zarówno dawnymi, jak i świeżymi, jest bardzo pilna, i taki jest też problem odpowiedniego szkolenia.

Przyszli specjaliści, tacy jak arteterapeuci, powinni opanować teoretyczne i metodologiczne podstawy używania sztuki jako środka psychologicznego wsparcia i pomocy. Muszą być w stanie rozróżnić między metodami psychodynamiczną i humanistyczną (skoncentrowaną na człowieku) w arteterapii i mieć świadomość głównych zasad, konceptów, idei i procedur w obu tych strukturach. Niezbędne szkolenie powinno także obejmować zrozumienie charakteru interakcji dialogowej między terapeutą a klientem.

Niniejszy artykuł ma na celu zbadanie wyjątkowego charakteru i przebiegu interakcji dialogowej w kontekście arteterapii ekspresyjnej jako psychoekologicznego podejścia do terapii traumy.

Staramy się potwierdzić hipotezę, że dialog oparty na zasadach arteterapii ekspresyjnej skoncentrowanej na kliencie, używanej w pracy z osobami, które wyszły cało z sytuacji zagrażających życiu, jest skutecznym środkiem radzenia sobie z konsekwencjami traumatycznych przeżyć.

Dyskusja i wyniki

Chociaż arteterapia jako zawód jest stosunkowo nową sferą pracy naukowej i praktycznej, od dawna wiadomo, że zajęcia artystyczne mają efekt terapeutyczny. Stopniowo arteterapia także rozwinęła się w naukę, udoskonaliła system szkolenia i uczenia przyszłych specjalistów i wreszcie ugruntowała się jako zawód i kariera. Arteterapia opiera się na idei, że obrazy artystyczne mogą pomóc nam lepiej zrozumieć siebie; poprzez ekspresję artystyczną uczestnicy mogą uczynić swoje życie bardziej pozytywnym. Wielu ludzi zdaje sobie sprawę,

że zajęcia artystyczne pomagają im zwalczyć stres, rozwiązać problemy, radzić sobie z przytłaczającymi emocjami spowodowanymi przez stratę, a nawet uśmierzyć ból fizyczny i inne przykre symptomy i odczucia.

Arteterapia z czasem wyewoluowała w dwa odmienne podejścia: psychodynamiczne (zakorzenione w psychoanalizie) i humanistyczne (oparte na efekcie terapeutycznym wyrażania wewnętrznego świata przez sztukę).



Podstawy podejścia psychodynamicznego w arteterapii położyła praca Margaret Naumburg. Podejście to opiera się na psychoanalizie obrazów rysowanych i innych prac pacjentów w celu odkrycia psychologicznych przyczyn problemów zdrowotnych pacjenta. Drugie podejście do arteterapii zostało stworzone przez Edith Kramer, która uważała, że poprzez ekspresję artystyczną myśli i uczuć klienci mogą uświadomić sobie właściwe zachowanie, podnieść poczucie własnej wartości i poprawić swoje umiejętności poznawcze i artystyczne. Kontynuatorka tej teorii, Natalie Rogers, opracowała własną wersję arteterapii, która stała się znana jako arteterapia ekspresyjna skoncentrowana na kliencie (lub terapia ekspresyjna), która podkreśla partnerską rolę terapeuty, zaangażowanie w proces twórczy podczas pomagania klientowi w zdobyciu wglądu w psychologiczne znaczenie wykonanej pracy. Według Rogers wszyscy mamy wrodzone dążenie do głębokiej i konstruktywnej twórczej ekspresji. „Humanistyczna arteterapia ekspresyjna różni się od analitycznego czy medycznego modelu



arteterapii, w których sztuka jest używana w celu diagnozowania, analizowania i «leczenia» ludzi”¹.

Catherine Held, arteterapeutka z Santa Rosa w Kalifornii, od 1994 roku przyjeżdża do Czerkasów na Ukrainie, aby szkolić miejscowych terapeutów w arteterapii ekspresyjnej. Program wizyt wspiera współpraca i wymiana zawodowa między dwiema międzynarodowymi organizacjami kobiecymi (oddział Young Women’s Christian Association w Santa Rosa i Centrum Kobiet w Czerkasach na Ukrainie). Dużo też zawdzięczamy Wendy Vernon, która uczy podejścia psychodynamicznego na zajęciach z arteterapii na studiach magisterskich na Sonoma State University w Kalifornii, i która dzieli się z nami swoim doświadczeniem podczas wizyt na Czerkaskim Uniwersytecie Narodowym im. Bohdana Chmielnickiego. Specjaliści ukraińscy – edukatorzy, psychologowie, w tym autorka niniejszego artykułu, z Czerkasów i regionu – otrzymali szansę uczestniczenia w szkoleniu z arteterapii i innych terapii w Santa Rosa i Los Angeles w ramach programu współpracy miast partnerskich. Szkolenie dotyczyło poradnictwa

i wsparcia psychologicznego dla ofiar przemocy domowej oraz prewencyjnej pracy psychologicznej z młodzieżą. Dzięki doświadczeniu i wiedzy zdobytej w tym programie Iryna Serhienko opracowała kurs arteterapii, który włączono w program nauczania studentów psychologii na Czerkaskim Uniwersytecie Narodowym im. Bohdana Chmielnickiego. Obecnie istnieje dodatkowy 90-godzinny program dla zawodowych psychologów i terapeutów, którzy pragną szkolić się w „arteterapii jako środka wsparcia w terapii traumy”.

Jednocześnie uniwersalne metody arteterapii pojawiają się na Ukrainie od lat 90. XX wieku, mieszając się z różnymi metodami wsparcia psychologicznego poprzez sztukę. Metody psychodynamiczna i sztuki ekspresyjnej nie zostały należycie rozróżnione, czego skutkiem było nadmierne wykorzystywanie metodologii arteterapii. Każde z podejść ma swoje zalety i ograniczenia. Naszym zdaniem jedną z istotnych kwestii jest różnica w postrzeganiu interakcji dialogowej między terapeutą a klientem. Skupiamy się konkretnie na dialogu między arteterapeutą a osobą wymagającą pomocy psychologicznej (zob. tabela 1).

¹ N. Rogers, *Tvorcheskaya svyaz'. Itselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv (The creative connection. Expressive arts as healing)*, Moscow 2015.

Interakcja dialogowa w arteterapii psychodynamicznej	Interakcja dialogowa w arteterapii ekspresyjnej
Podstawa teoretyczna i metodologiczna interakcji terapeuta – klient/pacjent – teorie psychoanalityczne Z. Freuda.	Podstawa teoretyczna i metodologiczna interakcji terapeuta – klient/pacjent – teoria ludzkiej motywacji A. Maslowa i skupiona na osobie (klientcie) terapia C. Rogersa.
Dialog jest narzędziem używanym przez terapeutę do badania podświadomych procesów zachodzących w psychice klienta.	Dialog jest środkiem do stworzenia twórczego powiązania między klientem a jego własnymi siłami witalnymi, a także między klientem a terapeutą.
Kluczowym celem dialogu jest diagnoza tego, co podświadome w psychice klienta.	Kluczem jest artystyczny proces twórczy, nie diagnoza.
Treścią dialogu jest badanie psychologicznego znaczenia obrazów w produkcie artystycznym i powiązań między nimi.	Treścią dialogu są skojarzenia klienta, uczucia, doznania (czuciowe), doświadczenia emocjonalne, spontaniczne wypowiedzi, metafory i refleksje.
Dialog odbywa się w oderwaniu od artystycznego procesu twórczego. Dialog ma miejsce po uzyskaniu wyniku, po ukończeniu produktu wytworzonego przez klienta na drodze działania artystycznego.	Dialog i działanie artystyczne są nierozłączne/niezbywalne. Interakcja dialogowa może mieć miejsce w każdym momencie podczas całego procesu tworzenia.
Arteterapeuta zazwyczaj nie omawia szczegółów procesu twórczego z klientem podczas dialogu. Produkt artystyczny może być stworzony przez klienta poza gabinetem arteterapeuty.	Arteterapeuta zapewnia empatyczne wsparcie przez cały czas trwania procesu artystycznego tworzenia. Omawianie procesu twórczego jest samo w sobie ważną częścią terapii.
Dialog jest w większości słowny.	Dialog może odbywać się na poziomie czuciowym- -percepcyjnym, przenośnym, emocjonalnym, słownym i aktywnym.
Kierunek dialogowi zdecydowanie nadaje terapeuta, zgodnie z celami diagnozy psychoanalitycznej.	Dialog inicjuje i nadaje mu kierunek klient, który ma maksimum inicjatywy co do wyboru stopnia i ilości, jak również co do kolejności podawania informacji związanych z procesem twórczym, produktem czy artystycznym kontaktem z terapeutą.
Arteterapeuta nie tworzy własnego ani wspólnego produktu artystycznego z klientem.	Arteterapeuta może współdziałać z klientem poprzez tworzenie własnego lub wspólnego produktu artystycznego.
Tematyka i materiały mogą być wyznaczone przez terapeutę.	Tematyka i materiały są wybierane przez klienta.
Dokładna interpretacja treści psychologicznej/umysłowej leżącej u podstaw twórczego procesu artystycznego oraz przeniesienia w relacji arteterapeutycznej wyrażonej dialogiem jest kluczem do uzdrowienia klienta.	Kluczowy dla procesu uzdrowienia jest twórczy akt artystyczny, dzięki któremu klient przeżywa swoje wewnętrzne konflikty i rozwiązuje je w rezultacie swego spontanicznego działania transformacyjnego.
Zazwyczaj nie oczekuje się transformacji produktu artystycznego po odbyciu dialogu.	Terapeuta wspiera transformację produktu artystycznego w czasie trwania dialogu lub po jego zakończeniu.

Tabela 1. Zestawienie cech charakterystycznych interakcji dialogowej między arteterapeutą a klientem w ramach podejścia psychodynamicznego i ekspresyjnego

Określiłyśmy różnice w interakcji dialogowej w odmiennie psychodynamicznej i arteterapii ekspresyjnej.

Uważamy, że najbardziej ekologicznym podejściem do pomocy ofiarom i osobom ocalałym z traumy (dawnej lub świeżej) jest wersja arteterapii zorientowana na odgrywanie uczuć i emocji związanych z sytuacją zagrażającą życiu. Oto przyczyny naszych wniosków:

- psychika ludzka dotknięta traumą jest w szoku, który czasowo niszczy psychikę (korzystanie z psychoanalizy jako terapii może pogorszyć to zniszczenie ze względu na sam charakter analizy, tj. rozbijania całości na elementy, co stanowi zagrożenie dla i tak już zniszczonej psychiki);
- przeważający komponent emocjonalny napięcia neuropsychologicznego blokuje proces myślowy w mózgu (a arteterapia psychodynamiczna wymaga aktywnego uczestnictwa w działaniach intelektualnych i samopoznawczych);
- zaprzeczenie jako proces wywołany traumą w psychice osoby ocalałej utrudnia realistyczną interakcję z informacjami, zaburzając obraz przeżyć klienta;
- skrajne emocje, jak strach, gniew i wściekłość, poczucie winy, wstyd, rozpacz, smutek, które odczuwa ocalały/ofiara po traumatycznym przeżyciu, domagają się ujścia na drodze ekspresji (sama werbalizacja wyżej wymienionych stanów emocjonalnych może nie wystarczyć do obniżenia poziomu napięcia emocjonalnego, zanim możliwy będzie spokojny analityczny dialog; przekazanie silnych emocji może zakłócić tworzenie relacji terapeutycznej z ocalałym lub zmniejszyć jego podatność na analizę; ponieważ podczas psychoanalizy sam terapeuta musi zminimalizować swoje emocje, klient może nie otrzymać od niego niezbędnego empatycznego i życzliwego wsparcia);
- niektóre ofiary traumy odmawiają powrotu do wydarzeń, uczuć i myśli dotyczących niedawnych lub dawnych traumatycznych przeżyć, dzieje się tak z powodu mechanizmu unikania (emocjonalne ograniczenie);
- mechanizmy psychologiczne leczenia pourazowego są bardzo indywidualne, w tym czas i warunki niezbędne, by ta funkcja uległa samoprzywróceniu (oznacza to, że sesje psychoanalityczne, znormalizowane pod względem czasu i warunków, nie okażą się skuteczne);
- początkowe, niedojrzałe procesy adaptacyjne, zachodzące w psychice osoby, która przeżyła traumę, wymagają uważnej, empatycznej, wspierającej pomocy psychologicznej opartej na zasadach skoncentrowanej na kliencie terapii C. Rogersa (postawa nieoceniająca, bezwarunkowy szacunek – akceptacja i troska, empatia, zgodność, wiara w zdolność psychiki do samouzdrowienia – wszystkie są charakterystycznymi cechami arteterapii ekspresyjnej N. Rogersa)².

² Tamże.

Przyjrzyjmy się arteterapii ekspresyjnej Natalie Rogers, skoncentrowanej na kliencie. Jeśli arteterapia polega na użyciu metod artystycznych w celu zapewnienia doradztwa psychologicznego i terapii, to arteterapia ekspresyjna ma swoje osobliwości.

Sztuka ekspresyjna to wyrażanie tego, co w nas emocjonalne, intuicyjne, z użyciem różnych środków artystycznych. „Arteterapia ekspresyjna wykorzystuje różne dziedziny sztuki – ruch, rysunek, malarstwo, rzeźbę, muzykę, pisanie, dźwięk i improwizację, w życzliwym otoczeniu, aby ułatwić rozwój i wyzdrowienie”³.

N. Rogers wymienia następujące zasady humanistyczne leżące u podstaw jej podejścia⁴:

- Wszyscy ludzie mają wrodzoną zdolność do bycia twórczym.
- Proces twórczy jest leczniczy i pouczający. Produkt ekspresyjny dostarcza jednostce ważnych komunikatów.
- Rozwój osobisty i wyższe stany świadomości osiągnięte są poprzez samoświadomość, samorozumienie i refleksję.
- Do samoświadomości, samorozumienia i refleksji dochodzi się przez tunel naszych własnych silnych emocji: smutku, gniewu, bólu, strachu, radości, rozkoszy itd. Jest to tunel, przez który musimy przejść, żeby dostać się na drugą stronę: stronę samoświadomości, zrozumienia i pełni.
- Nasze uczucia i emocje są źródłem energii. Energię tę można nakierować na sztukę ekspresyjną, dzięki czemu zostanie uwolniona i przemieniona.
- Sztuka ekspresyjna prowadzi nas do podświadomości.
- Środki artystyczne wiążą się ze sobą w czymś, co ja nazywam twórczym połączeniem.
- Istnieje powiązanie między naszymi siłami witalnymi – naszą głębią, naszą duszą – a esencją wszechrzeczy.
- Dlatego, gdy podróżujemy do wewnątrz poprzez sztukę ekspresyjną, odkrywamy nasz związek ze światem zewnętrznym. Wewnętrzne i zewnętrzne stają się jednym.

W arteterapii ekspresyjnej radzenie sobie z konsekwencjami traumatycznego przeżycia staje się możliwe poprzez realizację naturalnej zdolności człowieka do samouzdrowienia, gdy uwalnia się twórcze intencje psychiki. W arteterapii ekspresyjnej terapeuta podczas interakcji z klientem ufa w jego potencjał samouzdrowienia i pozwala mu wybrać tematykę, materiały i czas potrzebne do działania artystycznego i jego omówienia. Natalie Rogers pisze, że sztuki używamy, aby uwolnić, wyrazić, puścić. Możemy także zdobyć wiedzę poprzez badanie symbolicznych i metaforycznych „komunikatów” zawartych w produkcie sztuki ekspresyjnej⁵.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

Jednocześnie treść symbolicznych komunikatów potencjalnie obecnych w produkcie twórczym jest interpretowana przez prowadzącego (terapeutę) lub grupę na drodze podpowiedzi skojarzeniowych. Dodatkowo zamiast neutralizować uczucia „sztuka ekspresyjna przenosi klienta w świat emocji i nadaje im kolejny wymiar”⁶. W odróżnieniu od terapii słownej, która skupia się na emocjonalnych niepokojach i niewłaściwym zachowaniu, włączenie sztuki ekspresyjnej do terapii umożliwi klientowi (uczestnikowi) zaakceptowanie tych części własnego Ja, które były stłumione i tym samym wymknęły się spod kontroli.

„Częścią terapii może być radosna, dynamiczna nauka na wielu poziomach: czuciowym, ruchowym, konceptualnym, emocjonalnym i wyimaginowanym”⁷. Umiejętności działania artystycznego i wspólnej pracy twórczej oferują ocalałym z traumy nowe szanse samorealizacji i pracy zawodowej. „Klienci donoszą, że sztuka ekspresyjna pomogła im wyjść poza problemy i pozwoliła ujrzeć siebie samych, jak podejmują konstruktywne działanie”⁸.

Udo Bayer⁹, który wykorzystuje arteterapię, różne rodzaje i sposoby aktywności twórczej, także wskazuje psychologię humanistyczną jako podstawę swojej pracy. Píše: „Główną wytyczną, którą realizuję ja i moi koledzy, można określić jako «szacunek dla kompetencji klienta» i korzystanie z niego. Faktycznie, klienci posiadają wszelkie niezbędne informacje o sobie, nawet jeśli nie są tego początkowo w pełni świadomi”¹⁰.

Naukowiec zwraca uwagę, że podczas interakcji z klientem terapeuta ze swoimi umiejętnościami i wiedzą jedynie towarzyszy i wspiera jednostkę na drodze do zmiany. Terapeuta podkreśla kompetencję klienta i odrzuca możliwość przyjęcia roli eksperta w życiu klienta, unikając wszelkich form interpretacji. Zamiast tego U. Bayer używa „takich metod i technik, które zachęcają klienta do interpretowania własnych obrazów artystycznych oraz dalszego rozwijania interpretacji”¹¹.

Wnioski empiryczne

W naszych badaniach skupiamy się na rozwoju metody opartej na dialogu transformacyjnym zakorzenionej w arteterapii ekspresyjnej Natalie Rogers. Oto niektóre z sugerowanych metod (zazwyczaj zawierających komponenty arteterapii lub psychodramy), które wykorzystujemy, pracując z ocalałymi z traumy, niedawnej lub odległej w czasie: „Mój podpis”, „Odzyskiwanie tożsamości”, „Kwiat i ogrodzenie”, „Ja i moja fizyczna istota”, „Filiżanka mojej duszy”, TOTS (transformacja

obrazu traumatycznego przeżycia – skrót pochodzi z języka ukraińskiego), „Requiem dla przeszłości”, „Krok w przyszłość” itd. Metodologia oparta jest na zasadach empatycznego wspierania klienta przez terapeutę, gdy klient przechodzi etapy reakcji na sytuacje ekstremalne, odgrywając emocjonalne ślady pozostawione przez traumatyczne wydarzenie.



Poniżej znajduje się struktura interakcji dialogowej w grupie arteterapii ekspresyjnej skoncentrowanej na osobie (kliente). Etapy zostały wyodrębnione w efekcie obserwacji w czasie zestawu sesji arteterapeutycznych (metodologia N. Rogers, ogółem 150 godzin) udostępnionych przez dr Catherine Anne Held, arteterapeutkę w Santa Rosa w Kalifornii.

Procedura dialogu w arteterapii ekspresyjnej (fragment zorganizowanej interakcji dialogowej w trakcie głównego komponentu sesji).

Częścią etapu tworzenia produktu artystycznego przez uczestników jest empatyczne wsparcie terapeuty. Arteterapeuta jest również zaangażowany w pracę twórczą, podobnie jak reszta grupy.

Po ukończeniu pracy twórczej przez grupę terapeuta proponuje, żeby uczestnicy zapisali na kartce papieru (lub w indywidualnym dzienniku) następujące rzeczy:

- nazwisko uczestnika i datę;
- określoną na wstępie tematykę produktu artystycznego;
- tytuł lub nazwę, która pojawiła się po ukończeniu pracy;
- wolne skojarzenia (uczucia, wrażenia, frazy lub zdania, które przyszły do głowy uczestnikowi podczas procesu twórczego, jak również w powiązaniu z ukończonym produktem).

6 Tamże.

7 Tamże.

8 Tamże.

9 U. Bayer, *Tvorcheskaya terapiya – Terapiya tvorchestvom (Teoriya i praktika psikhoterapii, ispol'zuyushchey raznoobraznyye formy tvorcheskoy aktivnosti) (Creative Therapy – Therapy with creativity (Theory and practice of psychotherapy using various forms of creative activity))*, Moscow 2013.

10 Tamże.

11 Tamże.

Każdy uczestnik może opowiedzieć reszcie grupy o wszystkich etapach procesu twórczego w preferowany sposób (np. uczucia, skojarzenia, cechy charakterystyczne, znaczenie obrazów itd.).

Po zaprezentowaniu pracy przez jedną osobę grupa może przedyskutować własne wrażenia. Prowadzący podpowiada uczestnikom, jak mogą wyrazić swoje emocje i reakcje w grupie:

- Jakie uczucia lub emocje mieliście, słuchając prezentacji projektu artystycznego przez autora, a jakie, sami oglądając ukończony produkt artystyczny?
- Jakiego rodzaju doznania (słuchowe, wzrokowe, dotykowe, motoryczne itd.) mieliście podczas odbioru produktu?
- Jeśli macie własne skojarzenia, możecie je wyrazić i podzielić się z grupą, jeżeli sobie tego życzyście.
- Czasem, gdy patrzymy na czyjś produkt artystyczny, przychodzi nam do głowy porównania lub metafory. Możecie się podzielić nimi z autorem, jeśli macie ochotę.
- Spróbujcie wyobrazić sobie, że możecie wejść w zaprezentowane dzieło. Jakich emocji doświadczylibyście?

Terapeuta zazwyczaj dzieli się własnymi wrażeniami jako ostatni.

W rezultacie grupa tworzy ogromne psychologiczne lustro z różnymi podpowiedziami i sygnałami co do własnego odbicia uczestnika, a on może wybrać te, które jest gotowy przyjąć, i bronić się przed tymi, które powodują dyskomfort i są psychologicznie „odległe”.

Po sesji feedbacku, jeśli uczestnik sobie życzy, może podzielić się z grupą swoimi myślami i wnioskami na następujące tematy:

- stan emocjonalny, myśli podczas interakcji z grupą;
- nowe odkrycia na temat samego siebie;
- nowe uczucia i doznania dotyczące siebie.

Stosownie do podejścia opartego na dialogu transformacyjnym w arteterapii (które opieramy na zasadach arteterapii ekspresyjnej opracowanej przez N. Rogers i U. Bayera), gdy zakończą się dialogi z osobami, które zdecydowały się zaprezentować prace, arteterapeuta może zapytać, czy ktoś chce wprowadzić modyfikacje do swojej pracy. Uczestnicy mogą narysować (stworzyć) nowe obrazy lub dodać szczegóły nowego otoczenia do tego, co już stworzyli; mogą odzwierciedlić istotne (nawet zaktualizowane) uczucia; włączyć nowe elementy koloru, zmienić obraz (np. dodać coś lub narysować na nowo). Po tym następuje krótka prezentacja modyfikacji i dyskusja w celu wsparcia konstruktywnego rozwoju uczestników.

Wnioski

Arteterapia ekspresyjna, sięgając do sztuki figuratywnej i działań twórczych jako podstawowego środka uzdrowienia osoby, która doznała urazu, oferuje terapeutom nowe szanse i możliwości stosownej i efektywnej terapii traumy.

Zasady interakcji dialogowej w terapii skoncentrowanej na kliencie (np. nieoceniający szacunek dla klienta i jego emocji ze strony terapeuty, dialog inicjowany przez klienta, wiara w spontaniczną twórczość) służą jako czynniki terapeutyczne w pracy z ofiarami urazów psychicznych

Grupowe sesje arteterapii ekspresyjnej tworzą podstawę pod rozwój samoświadomości, silniejszej łączności między umysłem a rzeczywistością, oraz pod nowe ścieżki rozwoju osobistego. Cel osiąga się poprzez nieustanny nacisk na autoekspresję, wyjątkowość, znaczenie i wartość każdej osobowości, poprzez autentycznie życzliwe zainteresowanie światem wewnętrznym wszystkich uczestników, gotowość grupy, by poczuć to, co czuje każdy uczestnik, i podpowiedzieć, jak można odkryć harmonię przy pomocy obrazów i środków artystycznych.

Słowa klucze: terapia sztuką, psychodynamiczna arteterapia, skoncentrowana na osobie terapia sztukami ekspresyjnymi, trauma, psychotrauma, interakcja dialogowa, transformacyjne podejście dialogowe

IRYNA SERHIENKO

Expressive arts therapy in trauma – informed counseling

Summary

This paper overviews psychological grounds and conditions for expressive arts therapy in trauma-informed counseling and personal development activation. The author outlines the peculiarities of professional dialogical interaction within the framework of two major theoretical-methodological paradigms of art therapy – the psychodynamic branch and the expressive arts branch, as well as describes the differences between the two practices. The paper highlights the dialogue as part of the transformational dialogical approach in expressive arts therapy of trauma while exhibiting the structure of dialogical interaction in a group setting during therapy involving expressive arts.

Key words: art therapy, psychodynamic art therapy, person-centered expressive arts therapy, trauma, psychotrauma, dialogical interaction, transformational dialogical approach

І. М. СЕРГІЄНКО

СПЕЦИФІКА ЕКСПРЕССИВНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ ПРИ РОБОТІ ІЗ ПСИХОЛОГА ІЗ СУБ'ЄКТОМ, ЩО МАЄ ПСИХОТРАВМУ

Анотація

Розглянуто психологічні умови застосування експресивних мистецтв з метою психотерапевтичного опрацювання психотравм та активізації особистісного розвитку суб'єкта. Присвячено окресленню специфіки фахової діалогічної взаємодії у двох головних теоретико-методичних напрямках арт-терапевтичної практики. Подано відмінності діалогічної взаємодії в психодинамічній та експресивній гілках арт-терапевтичної практики. Висвітлено діалог при застосуванні трансформаційно-діалогічного підходу в експресивній арт-терапії психотравми. Виокремлено особливості діалогічної взаємодії терапевта і постраждалого в арт-терапії засобами експресивних мистецтв.

Ключові слова: арт-терапія, психодинамічна арт-терапія, людиноцентрована терапія на основі експресивних мистецтв, психотравма, діалогічна взаємодія, трансформація діалогічний підхід

И. М. Сергиенко

СПЕЦИФИКА ЭКСПРЕССИВНОЙ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С ПСИХОЛОГА С ПОСТРАДАВШИМИ

Аннотация

Рассмотрены особенности применения экспрессивных искусств с целью психотерапевтической обработки психотравм и активации личностного развития субъекта. Статья посвящена анализу специфики профессионального диалогического взаимодействия в двух основных теоретико-методических направлениях арт-терапевтической практики. Представлены отличия диалогического взаимодействия в психодинамической и экспрессивной ветках арт-терапевтической практики. Раскрыто использование трансформационно-диалогического подхода в экспрессивной арт-терапии психотравмы. Выделена структура диалогического взаимодействия в группе арт-терапии средствами экспрессивных искусств.

Ключевые слова: арт-терапия, психодинамическая арт-терапия, человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств, психотравма, диалогическое взаимодействие, трансформационно-диалогический подход.

Bibliografia

- Bayêr, U. (2013). *Tvorcheskaya terapiya – Terapiya tvorchestvom (Teoriya i praktika psikhoterapii, ispol'zuyushchey raznoobraznyye formy tvorcheskoy aktivnosti) (Creative Therapy – Therapy with creativity (Theory and practice of psychotherapy using various forms of creative activity))*. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass». [in Russian]
- Rogers, N. (2015). *Tvorcheskaya svyaz'. Istselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv (The creative connection. Expressive arts as healing)*. Moscow: Mann, Ivanov, and Ferber. [in Russian]
- Serhiienko, I. (2015). Art-terapevtychnyy pidkhid u podolanni naslidkiv psykhotravmy (Art-therapeutic approach in overcoming the consequences of psychotrauma). In *The II All-Ukrainian scientific and practical round table „Psychotherapeutic dialogue as a means of providing psychological help in psychotrauma”* (pp. 14–24). Cherkasy; FOP Chabanenko Yu.A. [in Ukrainian]

Od redakcji

Artykuł ilustruje dokumentacja fotograficzna działania *Performans: W głąb siebie*, autor pomysłu: B. Nalepa, miejsce: DPS w Rzeszowie, ul. Załęska 7a, uczestnicy: mieszkańcy DPS, publiczność: mieszkańcy i personel DPS, studenci UR, 2019, fot. B. Nalepa.



MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA¹ (FURB)
SANDY SILVEIRA² (FURB)

Nauka tańca w szkole podstawowej w Santa Catarina w Brazylii

Sprawozdanie z nadzorowanej praktyki pedagogicznej

Wstęp

Od wielu lat, a zwłaszcza za obecnego rządu federalnego, taniec jako przedmiot ma problemy z przetrwaniem i umocnieniem się w brazylijskim środowisku uniwersyteckim, mimo że po raz pierwszy został wprowadzony na Uniwersytecie Federalnym w Bahia (UFBA) w latach 50. XX wieku. Obecnie publiczne i prywatne uniwersytety w Brazylii prowadzą 48 studiów wyższych z dziedziny tańca w 27 stanach Federacyjnej Republiki. Carvalho, da Cruz Souza i Rausch (2019) wskazują, że studia te na uniwersytetach publicznych przeżyły znaczny wzrost w latach 2007–2012, i w tym okresie powstało 16 nowych. Było to efektem utworzenia przez rząd federalny Programu wsparcia dla planów restrukturyzacji i rozwoju uniwersytetów federalnych (Reuni) na mocy Dekretu nr 6.09611 z 24 kwietnia 2007 roku (Brasil 2007).

Nawet przy takiej liczbie studiów wyższych z dziedziny tańca nie wygląda na to, aby starania zmierzające do umocnienia tej dziedziny wiedzy na brazylijskich uniwersytetach miały przynieść rychły efekt, ponieważ, po pierwsze, potrzebna jest do tego odpowiednia polityka publiczna w zakresie sztuki, a po drugie, wymaga to codziennego wysiłku ze strony praktyków, pedagogów i naukowców.

Institucjonalizacja przedmiotu „taniec” jako dziedziny studiów uniwersyteckich i jego oferta w szkołach podstawowych jako dziedziny wiedzy jest regulowana przez prawodawstwo w zakresie szkolnictwa obowiązujące w Brazylii, które wspiera otwieranie kierunku „taniec” na studiach. Za punkt odniesienia mamy tu Ustawę o dyrektywach i podstawach edukacji³ (LDB 9.394/96), która gwarantuje nauczanie „sztuki” jako obowiązkowego komponentu programu nauczania w szkolnictwie podstawowym, oraz parametry Narodowego programu nauczania (PCNs-Arte 1997) jako narzędzie rozwoju tej dyscypliny.

W roku 2017 na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau – FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau) w brazylijskim stanie Santa Catarina zauważono zainteresowanie tematem ze strony artystów, osób skłonnych rozwijać karierę edukacyjną w dziedzinie tańca, oraz miłośników tego języka artystycznego wyrazu, co sprawiło, że podjęto wyzwanie otwarcia pierwszych studiów wyższych na kierunku „taniec” w tym stanie. Uruchomienie ich jest wielkim osiągnięciem dla osób, które wierzą w ten język artystyczny jako siłę twórczą i transformatywną, oraz świetną okazją, by ująć się za tańcem, który naprawdę zasługuje, by uznawano go za dziedzinę wiedzy. Trzeba podkreślić, że zapotrzebowanie na taniec jako kierunek studiów w Santa Catarina było elementem działań krajowych i stanowych wdrażanych przez artystów tancerzy, zmierzających do zdobycia większego uznania dla tego sektora, również przez uregulowanie tej profesji i poprawę dostępu do informacji specjalistycznych. Projekt pedagogiczny owych studiów ma na celu:

Szkolenie nauczycieli/artystów/naukowców do pracy w dziedzinie tańca z większym uwzględnieniem tańca popularnego i współczesnego w formalnych i nieformalnych przestrzeniach uczenia się i nauczania; umożliwienie im zostania badaczami praktyki artystycznej i edukacyjnej, jak również promotorami rozwoju socjokulturalnego działającymi etycznie, odpowiedzialnie i w poczuciu świadomości obywatelskiej⁴.

Analizując ten dokument, zorientowaliśmy się, że studia z tańca przygotowują absolwenta do zawodu nauczyciela, tancerza i naukowca z wykorzystaniem przedmiotów teoretycznych i praktycznych. Program nauczania składa się z części głównej: szkolenie dydaktyczno-pedagogiczne, i czterech obszarów szczegółowych: „poetyka tańca”, „szkolenie z estetyki i etyki”, „szkolenie teoretyczne” oraz „umiejętności techniczne”. W ten sposób student tańca na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau w Santa Catarina po skończeniu studiów będzie

1 Doktorat z tańca na Uniwersytecie Lizbońskim w Portugalii. Koordynator kierunku „taniec” na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau, Santa Catarina. e-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com.

2 Studentka trzeciego roku na kierunku „taniec” na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau, Santa Catarina. Tancerka i performerka. e-mail: sandysilveira592@gmail.com.

3 Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm [dostęp: 14.05.2020].

4 Universidade Regional de Blumenau. *Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura*. Blumenau: FURB, 2017.

Od redakcji

Artykuł ilustrują fragmenty dyplomu artystycznego Agnieszki Majki zatytułowanego *TRANSCENDENCJA*. Prace wykonane techniką linorytu w Pracowni Grafiki Warsztatowej pod kierunkiem dr. Łukasza Cywickiego i dr hab. Krzysztofa Skórczewskiego, prof. UR. Dyplom obroniony w 2009 roku.

pedagogiem-artystą-naukowcem zdolnym przyjmować rolę promotora transformacji socjokulturalnej poprzez taniec, znającego techniki i metodologię tańca i nauki tańca, z perspektywy krytycznej w obliczu artystycznej i edukacyjnej rzeczywistości mając na uwadze rozumienie, analizowanie i współdziałanie z przejawami kultury. Oczekuje się, że studia te wykszolą nauczyciela wrażliwego na nowe formy ekspresji poprzez odniesienia historyczne, kulturalne i estetyczne, które jednak wspierają współczesny styl i działania, z zapałem naukowca i producenta wiedzy z dziedziny tańca i pedagogiki tańca w edukacji formalnej i nieformalnej.

Jako że studia uruchomione zostały niedawno, nakładają one wielką odpowiedzialność na tych, którzy biorą w nich udział (studentów), czyniąc ich współodpowiedzialnymi za uczenie się i zmienianie paradygmatów związanych z tańcem w swojej działalności publicznej. Jednym z działań, o których warto wspomnieć w tym tekście, jest nadzorowana praktyka pedagogiczna z dziedziny tańca, gdzie studenci pojawiają się w placówkach szkolnictwa podstawowego w Santa Catarina, prezentując taniec jako komponent programu nauczania, by wnieść wkład w całościową edukację uczniów. Zdajemy sobie sprawę, że uzasadnienie potrzeby tej wiedzy w edukacji formalnej jest prawdziwym wyzwaniem – ale i autentyczną szansą na promowanie tańca na terenie stanu.

Zajmując się w niniejszym artykule tańcem w brazylijskich placówkach edukacyjnych, będziemy chcieli zobaczyć studenta w procesie kształcenia nauczycieli, podczas nadzorowanej praktyki pedagogicznej z dziedziny tańca. Doświadczenie to pozwoli studentom osiągnąć większą świadomość swojej roli i znaczenia zarówno jako studenta, jak i nauczyciela.

Nadzorowany staż na studiach wyższych z dziedziny tańca na FURB

Wśród założeń procesu kształcenia nauczycieli jest solidne szkolenie podstawowe oraz związek między teorią a praktyką, według artykułu 61 Ustawy o dyrektywach i podstawach edukacji nr 9.394 / 96 (Brasil 1996). Założenia te potwierdzają postanowienia Krajowej Rady



Edukacji (CNE) nr 02/2015⁵ i nr 02/2019⁶, w których nadzorowana praktyka pedagogiczna jest wymogiem realizacji studiów teoretyczno-praktycznych.

Uważamy, że praktyka pedagogiczna w istocie ma wielką wagę w procesie kształcenia nauczycieli, ponieważ w niej nauka akademicka łączy się z działaniem w danej dziedzinie i umożliwia poznanie specyfiki szkoły podstawowej. Przy tym obecność w szkole osoby doświadczonej, która towarzyszy nauczycielowi praktykantowi i nadzoruje proces jego nauki od pierwszych kroków, stanowi dla niego zachętę i zapewnia mu komfort psychiczny. Jeśli chodzi o nadzorowane praktyki z dziedziny tańca, wyzwanie jest o wiele większe, jako że próbuje się tu wprowadzić komponent programu nauczania postrzegany jako mało konkretny do szkoły, która jako instytucja ma swoje sztywne programy, i zwykle przywiązuje większą wagę do nauk ścisłych. To w pierwszej chwili przeraża i dyrekcję, i studentów. Wielu praktykantów staje w obliczu pytań: jak i gdzie

5 <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-c-p-002-03072015-pdf/file> [dostęp: 14.05.2020].

6 <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file> [dostęp: 14.05.2020].

zaczynać w szkole publicznej? A następnie: jak dotrzeć do uczniów, żeby móc z nimi prowadzić lekcje tańca?

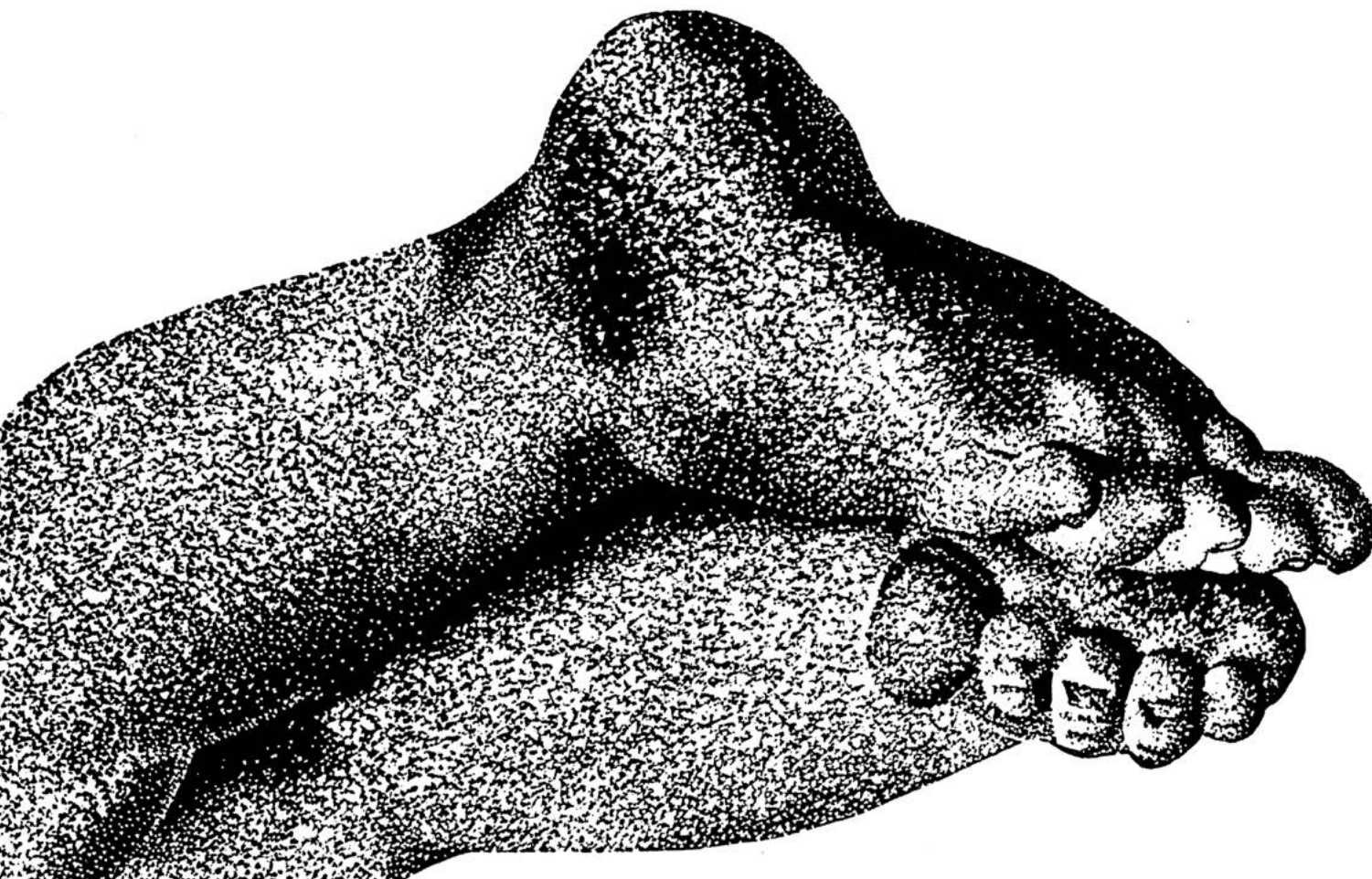
Biorąc pod uwagę brak pewności siebie u studentów, to właśnie opiekun praktyk przyjmuje rolę osoby, która pomaga im wejść w ten magiczny świat, jakim jest edukacja w szkole podstawowej. Niniejszy artykuł omawia doświadczenie opiekuna i studenta w czasie praktyk pedagogicznych z tańca. Praktyka i jej opis w sprawozdaniu pozwalają uświadomić sobie znaczenie kształcenia przez wrażliwość. Miało to fundamentalne znaczenie dla zaangażowania studentów, z którymi pracujemy.

Prawdą jest, że w teorii prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu jest większe, gdy połączy się je z codzienną praktyką pracy w szkole. Odbycie praktyki miało za zadanie rozwinąć tę relację, aby można było osiągnąć cele zaplanowane i omawiane na uniwersytecie z punktu widzenia teorii, w połączeniu z praktyką pedagogiczną w szkole podstawowej. Taki plan niósł ze sobą wiele implikacji. Po pierwsze, należało postarać się, aby taniec zajął w programie nauczania taką samą przestrzeń jak inne komponenty. Inaczej mówiąc, taniec musi stać się czymś więcej niż tylko czynnością, która istnieje w szkole jedynie jako rozrywka, wykorzystywana podczas akademii okolicznościowych. Z tym założeniem rozpoczęliśmy nadzorowaną praktykę pedagogiczną w Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa w mieście Gaspar (Santa Catarina) z uczniami klas VI–IX. Jako środek do osiągnięcia naszych celów edukacyjnych wybraliśmy wykorzystanie treści tańca nowoczesnego według teorii Rudolfa Labana.

Ścieżki metodologiczne

Przygotowania do praktyki rozpoczęły się na uniwersytecie w sierpniu 2019 roku, a zakończyły w grudniu tego samego roku. Pierwsze cztery zajęcia odbyły się na Regionalnym Uniwersytecie Blumenau (FURB) w celu zorganizowania formalnej części praktyki (przygotowanie dokumentacji, podział na grupy robocze i wybór szkół). Na tym etapie omawiane były etyczne i pedagogiczne aspekty tańca w edukacji podstawowej, szczególnie w młodszych klasach. Praktyka została zaplanowana następująco: nasza studentka musiała odbyć 72 godziny praktyki w szkole (18 tygodni). Lekcje odbywały się w każde czwartkowe popołudnie od 13.00 do 17.00. Owe 72 godziny były podzielone następująco: 8 godzin na diagnozę szkoły (zapoznanie się z planem politycznym i pedagogicznym, rozmowa z dyrektorem i koordynatorami, wizyta w szkole itd.), 8 godzin obserwacji lekcji przez opiekuna praktyk w celu ustalenia ich specyfiki, zapisywanie spostrzeżeń w dzienniku obserwacji. 56 godzin – planowanie i działania z uczniami w wieku od 11 do 15 lat. Po przeanalizowaniu notatek z zajęć obserwowanych przez profesora opiekuna praktyk, i biorąc pod uwagę wypowiedzi uczniów podczas tych pierwszych kontaktów, wróciliśmy na uniwersytet, żeby przeemyśleć strategię i wybór umiejętności, które będziemy rozwijać podczas tych lekcji, a które powinny odpowiadać Powszechnej podstawie programowej (BNCC)⁷ (Brasil 2017). Jest to dokument przewodni, klasyfikujący

7 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> [dostęp: 14.05.2020].



taniec w tej samej grupie co języki, który dba o zintegrowane nauczanie uczniów szkoły podstawowej w celu rozwijania następujących umiejętności (Brasil 2017):

- Zrozumienie funkcjonowania różnych języków i sposobów działania (artystycznych, werbalnych i kinestetycznych) [...].
- Zrozumienie procesów tożsamości, konfliktów i relacji władzy, które wiążą się z posługiwaniem się językami, szacunek dla różnorodności, mnogości idei i postaw oraz działanie społeczne oparte na zasadach i wartościach demokratycznych [...].
- Użycie różnych języków (artystycznych, werbalnych i kinestetycznych) [...].

Tydzień 1	Ćwiczenie percepcji; badanie, w jaki sposób uczniowie obserwują siebie samych i siebie nawzajem.
Tydzień 2	Rozpoznanie, jak rozumieją taniec.
Tygodnie 3 i 4	Zrozumienie tańca jako dziedziny wiedzy.
Tygodnie 5 i 6	Włączenie sugestii Rudolfa Labana i określenie jego wkładu w taniec nowoczesny i edukacyjny.
Tygodnie 7 i 8	Eksperymentowanie z ciałem z użyciem czynników wykorzystywanych przez Rudolfa Labana (ciało, czas, przestrzeń, płynność)
Tygodnie 9 i 10	(Ponowne) odkrycie sfery kinetycznej jako przestrzeni indywidualnej
Tygodnie 11 i 12	Doświadczenie nowych możliwości ciała poprzez dotyk i kontakt
Tygodnie 13 i 14	Badanie procesów kompozycyjnych w tańcu

Tabela 1. Cele nauczania dla planowanych działań w klasie psychodynamicznego i ekspresyjnego. Źródło: Sprawozdanie z nadzorowanej praktyki na kierunku „taniec”.

Na tym etapie zdecydowaliśmy się pracować z tańcem nowoczesnym i stworzyliśmy tabelę z celami naszych cotygodniowych lekcji.

Staraliśmy się przenieść do szkoły, gdzie prowadziliśmy praktyki, metody, które pozwoliłyby na bezpośrednie podejście uczniów do tańca z punktu widzenia edukacji, w sposób delikatny i empatyczny, próbując zainteresować wszystkich proponowanymi praktykami formy dialogowej, jak sugerował Paulo Freire⁸, ćwicząc umiejętności społeczne, emocjonalne i związane z ciałem, takie jak szacunek i dobre współistnienie w grupie. M.A. da

Cruz Souza⁹ na temat wyboru metodologii twierdzi, że „idea strategii nauczania jest: stworzyć korzystne środowisko dla nauki”, i dodaje, że podczas lekcji nauczyciel powinien zachęcać uczniów, żeby znaleźli swój własny głos, nawiązując do Paula Freire’a¹⁰, który sugeruje, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są podmiotami produkcji wiedzy.

Lekcje praktyczne zostały podzielone na część wstępną, zasadniczą i refleksyjną. Część wstępna polegała na orientacji i poinformowaniu uczniów o odpowiednich aspektach tańców. W części zasadniczej odbywały się ćwiczenia – indywidualne, w parach i grupach, na podstawie różnych metodologii, zainspirowanych trójkątnym podejściem Any Mae Barbosy¹¹, z wykorzystaniem trzech podstaw: uświadomienie, kontekstualizacja i umieszczenie w polu sztuki. W ostatniej fazie lekcji (którą nazwaliśmy refleksją) był czas, aby usiąść w kręgu i porozmawiać o przeżytych doświadczeniach.

Miejsce praktyki

Na pierwszym etapie przeprowadziliśmy diagnozę szkoły Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa, która była miejscem naszej praktyki. Zaczęliśmy od zapoznania się z Planem polityczno-pedagogicznym tej szkoły, co było niezwykle istotne dla procesu praktyki. Dokument ten określa filozofię i cele uczenia, wykorzystywane przez szkołę w swoich działaniach. Wzięliśmy pod uwagę cechy charakterystyczne uczniów tej szkoły i aspekty związane z ich rodzinami. Po uważnym przeczytaniu tego dokumentu zaczęliśmy rozmawiać z przedstawicielami szkoły, takimi jak dyrektor, koordynator pedagogiczny i nauczyciel sztuki; z rozmów wynikało ewidentnie, że stosują oni tradycyjne metody nauczania. Inną istotną sprawą było zorientowanie się, jakie przestrzenie będziemy mieć do dyspozycji podczas praktyki.

Wybór tej konkretnej szkoły był podyktowany tym, że nasza praktykantka uczyła się w niej przez cztery lata. Wtedy ćwiczenia z tańca były oferowane popołudniami jako zajęcia pozalekcyjne, jest tak również i dzisiaj. Odnieśliśmy wrażenie, że dyrekcja szkoły stara się zapewnić zajęcia z tańca w sposób odpowiedzialny i efektywny, ale taniec jest mimo wszystko traktowany jako ćwiczenia fizyczne. Wyzwaniem dla nas i motywacją do działania była możliwość zaprezentowania tańca z nowej perspektywy, jako dziedziny wiedzy oraz działania artystycznego.

Na drugim etapie zaczęliśmy obserwować lekcje nauczyciela sztuki z uczniami klas VI, VII, VIII i IX, w celu

9 M.A. Souza, *Proposta metodológica para o ensino das danças populares na Escola do Teatro Bolshoi No Brasil*, Revista Educação, Santa Maria, v. 45, 2020.

10 P. Freire, *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo 1996 (Coleção Leitura).

11 A.M. Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, São Paulo 1991.

8 P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro 2005.

ustalenia głównych cech charakterystycznych każdej grupy. Innym punktem tego etapu jest zapoznanie się z metodami używanymi przez obserwowanego nauczyciela. W tej fazie używaliśmy notatników, gdzie zapisywaliśmy (słowami, a nawet obrazami) to, co zaobserwowaliśmy na lekcjach. Poprzez wnikliwą obserwację i uważne słuchanie dzieci i młodzieży mogliśmy dowiedzieć się o nich więcej, co było istotne dla naszych późniejszych decyzji na etapie planowania lekcji. Poznając w ten sposób każdą grupę uczniów, można nauczyć się szacunku do tego, kim są i co przekazują mową ciała. Stwierdzamy, że dla tego etapu „obserwacja i słuchanie były wzajemnymi doświadczeniami, ponieważ, obserwując, jak uczą się dzieci, my sami się uczymy”¹². Ten notatnik posłużył nam jako główne źródło do niniejszego sprawozdania, ponieważ zawiera materiał do dyskusji i refleksji o codziennym życiu uczniów w okresie, gdy odbywała się praktyka.

12. L. Gandini, J. Goldhaber, *Duas reflexões sobre documentação pedagógica*. In: L. Gandini, C. Edwards, *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre 2002. pp. 150–169.

Po obserwacjach lekcji i refleksji nad tym, co zapisaliśmy w notatniku, wchodziliśmy na lekcje już pewnością, ponieważ mieliśmy wcześniej kontakt z uczniami i rozpoznaliśmy cechy charakterystyczne każdej grupy uczniów, mimo że czas obserwacji był dość krótki – tylko dziesięć lekcji (po dwa dni na grupę).

Ogólnie rzecz biorąc, w miejskich szkołach publicznych w Brazylii jedną z trudności związanych z lekcjami tańca w szkołach podstawowych jest zazwyczaj ograniczona przestrzeń fizyczna. Szkoła Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa na szczęście ma niewielką aulę, którą udostępniono nam na czas ćwiczeń z uczniami. Gdy w szkole odbywały się uroczystości wewnętrzne, lekcje tańca miały miejsce na boisku lub w zwykłej klasie. Odnośnie do celów wymienionych w tabeli 1 z perspektywy prezentowania tańca jako dziedziny wiedzy, uważamy, że taniec nowoczesny był dobrym wyborem, ponieważ docenia się w nim procesy badań nad ciałem, a także relacje między uczniami i nauczycielami, i każda lekcja może przynieść pewną wiedzę. Chodziło o to, by uczynić uczniów protagonistami w procesie uczenia się. Dlatego też na lekcjach prowadzonych w ramach nadzorowanej praktyki nigdy nie koncentrowaliśmy się na otrzymaniu produktu artystycznego. Staraliśmy się wprowadzać podczas lekcji liczne bodźce, aby umożliwić uczniom rozpoznanie potencjału swoich ciał. Stinson (1995) stara się uczyć swoich uczniów doceniać swoje ciała i relacje, jakie mogą za ich pomocą budować, nie temperować, tylko nauczyć się z nimi żyć.

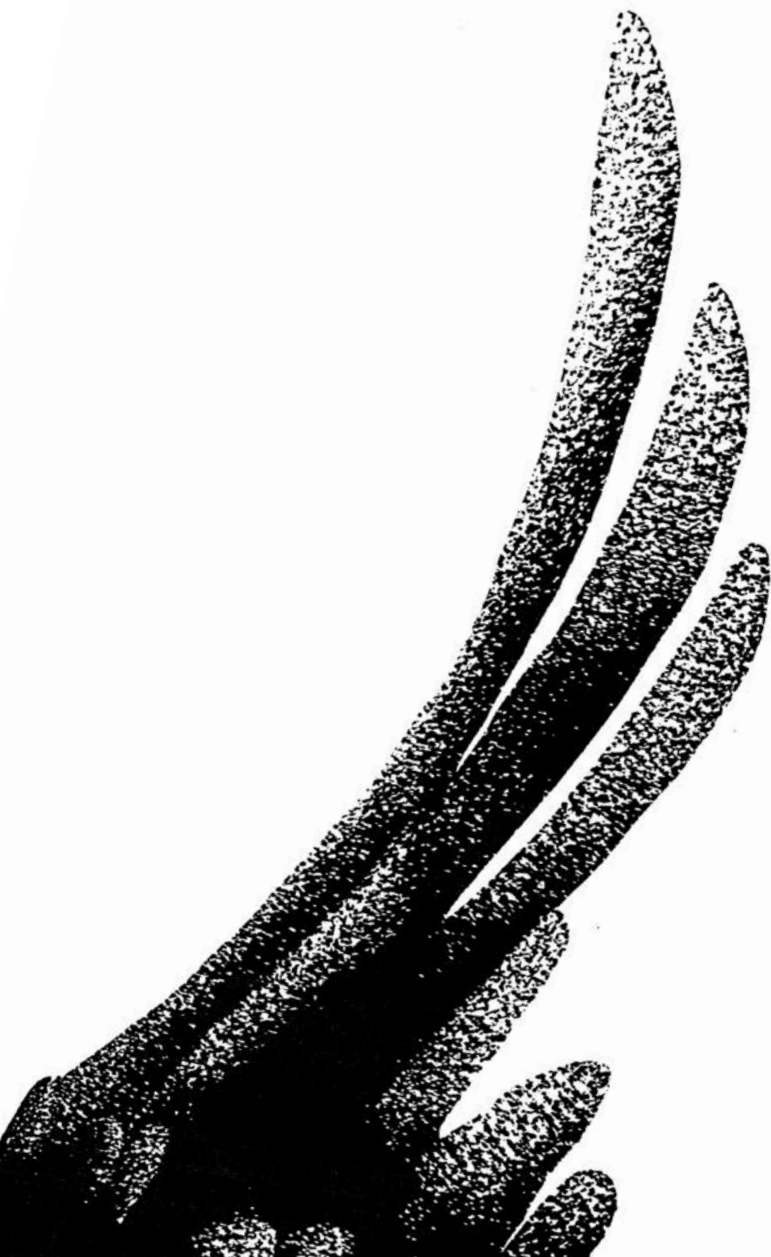
Z tym założeniem zaczęliśmy planować praktyki pedagogiczne umożliwiające emancypację uczniom. Za Rancierem¹³, staraliśmy się zaprezentować pozycję równości między nauczycielem a uczniami. W ten sposób uczniowie mieli rozwinąć swoją autonomię i zbliżyć się do intelektualnej emancypacji. W efekcie taniec traktowany był jako refleksyjny komponent programu nauczania, skoncentrowany na nieustannym badaniu ciała, zdolny przyczynić się do tworzenia wartości i idei u tych, którzy go praktykują. Różnorodność kulturowa, która istnieje wśród uczniów, zawsze była brana pod uwagę.

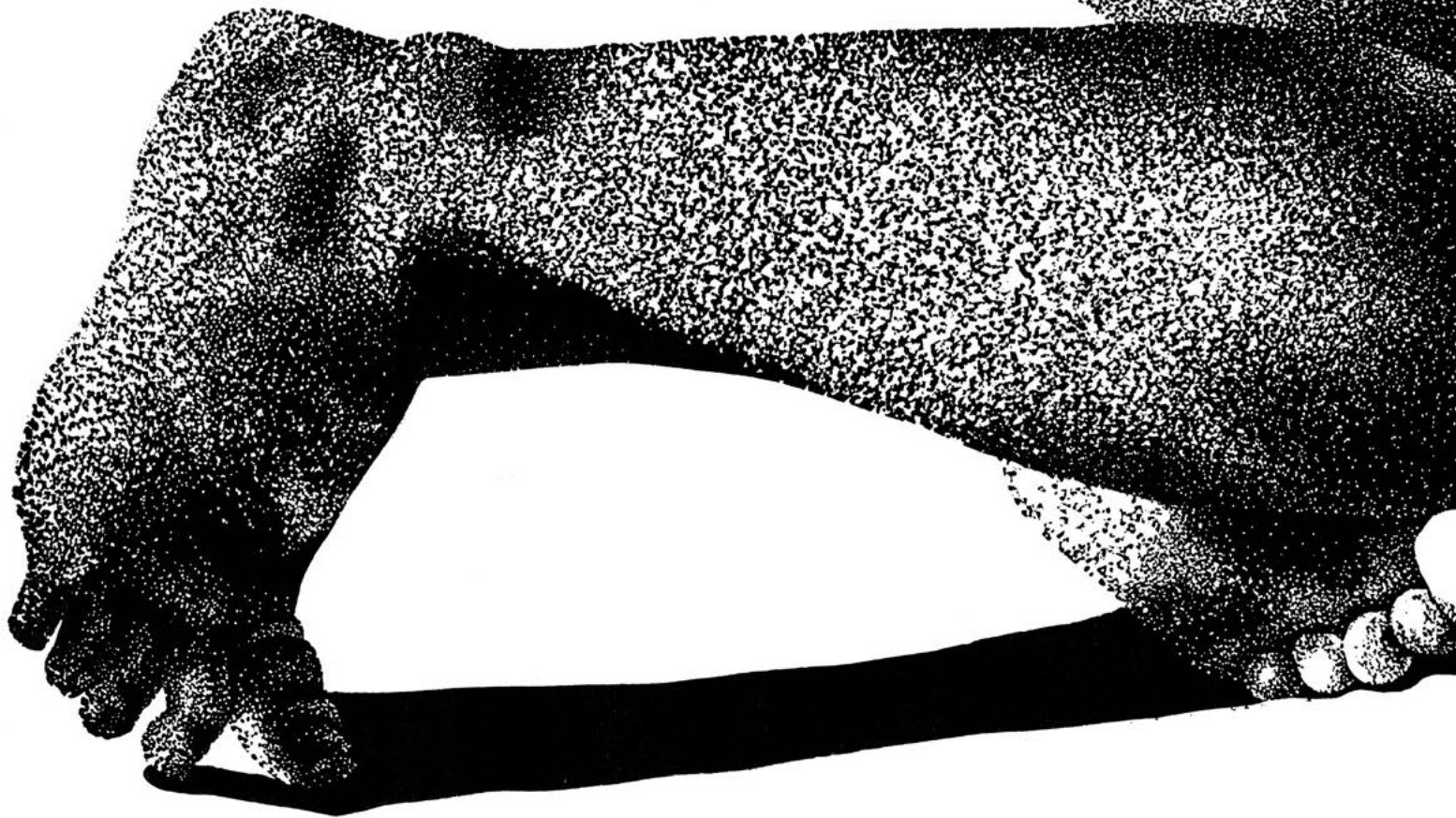
Oczywiście podczas pierwszych lekcji trudno było trafić do wszystkich, ponieważ w tym wieku nastolatki z reguły odrzucają nowe propozycje, a także ze względu na młody wiek praktykantki (19 lat) i na uprzedzenie, jakie uczniowie mieli wobec słowa „taniec”.

Na przykład w klasie VII spotkaliśmy się z pewną niechęcią do rozpoczęcia zajęć. Niektórzy chłopcy nie chcieli brać w nich udziału, za to byli gotowi przygotowywać lekcje, co ułatwiało szukanie strategii metodycznych, aby odwrócić tę sytuację. Próbowaliśmy działać poprzez dialog, by zapewnić dobre relacje między uczniami, tak aby nie ograniczać ich w poszukiwaniu metod nabywania wiedzy. Paul Freire¹⁴ sugeruje, że

13. J. Ranciere, *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*; tradução de Lillian do Valle – Belo Horizonte 2002.

14. P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro 2005.





[...] dialog jest wymogiem egzystencjalnym. I, jeśli to jest spotkanie, w którym refleksja i działanie jego podmiotów mające na celu transformację i humanizację świata są ze sobą zgodne, nie może być zredukowany do aktu umieszczania idei jednego podmiotu w drugim, nie może też stać się jedynie zwykłą wymianą idei do przyswojenia sobie przez uczniów.

Inną kwestią, która zwróciła naszą uwagę podczas obserwacji lekcji, była wczesna seksualizacja uczniów we wszystkich grupach, z którymi pracowaliśmy. Jest to bardzo delikatny problem, obserwowany w większości środowisk edukacyjnych w Brazylii. W kontekście naszej obserwacji pojawiło się pytanie, w jaki sposób wprowadzić dotyk w tańcu, żeby nie był on postrzegany przez nastolatków w sposób seksualny.

Wiadomo, że podczas lekcji tańca nastolatków nie da się uniknąć pojawienia się elementu seksualnego, jednak w obliczu tych trudności staraliśmy się w jak najdelikatniejszy sposób wprowadzić działania niosące ze sobą pewną niewinność. Jesteśmy pewni, że potrzeba więcej działań, które odniosłyby się do rozwiązania owego delikatnego problemu w bezpośredni sposób; na naszych zajęciach jednak zawsze obecny był dialog, traktowany jako podstawa naszej pracy nauczycielskiej, co pozwalało nam odbyć zaplanowane lekcje. Jest to niezwykle istotna kwestia, które wymaga uwagi i powinna doczekać się omówienia w innym opracowaniu.

Biorąc pod uwagę powyższe, słuszność naszego podejścia do planowania została potwierdzona w procesie nauki i w wielu innych sytuacjach; udało się zbudować dobre relacje z uczniami, co ułatwiło im uczestniczenie

w lekcjach. Podczas lekcji tańca zaczęliśmy budować z nimi pozytywny związek, ostatecznie wszyscy wychodziliśmy ze naszej strefy komfortu. Praktykantka, prowadząc lekcje tańca, starała się doprowadzić uczniów do dekonstrukcji stereotypów modalności tańca, i próbowała rozwijać, w pogodny i delikatny sposób, umiejętności już wcześniej wskazane oraz uznawanie ciała jako siły w relacjach w grupie. Dlatego też owa praktyka pedagogiczna nabrała wymiaru etycznego, skupiając się na kulturalnym i humanistycznym rozwoju uczniów, z którymi pracowaliśmy.

Kilka refleksji na koniec

Analizując przebieg nadzorowanej praktyki pedagogicznej z dziedziny tańca oraz całą dokumentację (sprawozdanie z praktyki, konspekty lekcji, plan polityczno-pedagogiczny), umacniamy się w przekonaniu, że szkoła jest kluczowym miejscem dla praktyk nauczycielskich, jak sugeruje Nóvoa¹⁵. Jesteśmy pewni, że doświadczenie szkolne wywarło znaczny wpływ na studentkę kierunku „taniec”, która wkrótce zostanie licencjonowaną nauczycielką tańca, i że rozwijając swoją rolę zawodową, będzie ona aktywna i kreatywna, zawsze otwarta na uczenie się poprzez kontakt z uczniami. Carvalho, da Cruz Souza i Rausch¹⁶, analizując program nauczania studiów na kierunku „taniec” na FURB, stwierdzają, że istnieje pewien związek z rozumieniem pojęcia

15 A. Novoa, *Professores: imagens do futuro presente*, Lisboa 2009.

16 C. Carvalho, M.A. da Cruz Souza, R.B. Rausch, *Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina*. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, pp. 71–88, mai./ago. 2019.

programu nauczania przez Sacristána¹⁷, który sugeruje, że jest to „praktyka, która wyraża się w różnych zachowaniach praktycznych”, ponieważ bierze pod uwagę kształtowanie tożsamości każdego studenta, ceni subiektywność w procesach artystycznych i edukacyjnych, kulturalną różnorodność, osobiste, społeczne, etyczne, historyczne i polityczne relacje, by ostatecznie wykształcić krytycznego nauczyciela tańca, świadomego wiedzy tej profesji.

W świetle tego stwierdzenia zgadzamy się z Guimaraes i da Cruz Souza¹⁸, którzy twierdzą, że „wkład badań Labana, Freire i Marques w zagadnienie tańca w środowisku szkolnym jest niezbędny do zrozumieniu «ciała», które tańczy w szkole, i roli tańca w szkole”. Naszą intencją podczas tej praktyki było zbadanie kwestii związanych z cielesnością uczniów przy pomocy tańca nowoczesnego; a jeśli chodzi o relacje partnerskie, które tworzyły się między praktykantką a uczniami w ciągu tygodni praktyki, można stwierdzić, że wybory metodologiczne dla naszych działań były właściwe. Większość uczniów po lekcjach przyjmowała nasze propozycje i mogliśmy zmieniać lekcje sztuki (tańca) w chwili wzajemnego uczenia się i zabawy. W tym sensie dała się zauważyć wymiana informacji między nauczycielką a uczniami i odwrotnie, a zatem praktykantka wyniosła z owego doświadczenia tyle, ile uczniowie. Według Sampaio i Barros¹⁹ „interakcje społeczne nadają sens uczeniu się człowieka. Dowodzi to, że takie praktyki są istotne dla rozwoju życia społecznego i naukowego studentów”.

Tak więc praktyka pedagogiczna była gestem dialogu i współpracy między szkołą Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa, nauczycielami, którzy w niej pracują, i Regionalnym Uniwersytetem Blumenau. Praktyka pedagogiczna w tym sensie jest rozumiana przez nas jako dialektyczny formatywny kontekst między teorią a praktyką, stając się warunkiem do propagowania wiedzy i działania w kształceniu dzieci i młodzieży.

Doświadczenie to potwierdziło nasze przeświadczenie, że taniec w szkole w przyczynia się do integralnego rozwoju dzieci i młodzieży, i umocniło nasze wewnętrzne przekonanie, że różnica leży w tym, co uważamy za najlepszą drogę. Przyczyniło się także do modyfikacji naszego postępowania i postawy jako edukatorów w dziedzinie tańca w nadziei na przemianę młodych ludzi w świadomych członków swojej społeczności.

Na zakończenie, choć temat nie zostaje wyczerpany,

zacytujmy Stinson²⁰ w nadziei, że edukacja w dziedzinie tańca stanie się dla uczniów „nie drogą ucieczki od świata, ale laboratorium służącym zrozumieniu i zrozumieniu siebie”.

Nauczanie i uczenie się tańca w kontekście edukacji formalnej w dzisiejszych czasach wymaga uwzględnienia jeszcze jednego aspektu procesu artystycznego i edukacyjnego. Nauczyciele tańca nie mogą już dziś odtwarzać modeli pedagogicznych, według których sami byli szkoleni, ponieważ przygotowując lekcje, muszą brać pod uwagę różnorodność kulturową w grupie uczniów. Pracujemy więc na rzecz lepszej jakości edukacji publicznej w Brazylii.

Słowa klucze: dziecko, taniec, szkoła, staż nadzorowany

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA

SANDY SILVEIRA

Dance teaching in basic education in the state of Santa Catarina (Brazil): experience report of supervised internship

Summary

The Regional University of Blumenau is a public institution with a mission to promote teaching, research, extension and innovation, respecting and integrating cultural diversity, fostering responsible social, economic and environmental development. To address one of regional educational demands, the University created the Arts Department. With the enactment of the law of Law 13,278 / 2016, which includes visual arts, dance, music and theater at the various levels of basic education, the University created in 2017 the first dance degree course in the state of Santa Catarina, completing the four languages offered. In this sense, this experience report aims to present how the supervised dance internship was developed within a school institution in SC. Use the internship report for analysis, comment on the difficulties to insert a dance in the school and the solutions found for the surpluses.

Key words: child, dance, school, supervised internship

17 J.G. Sacristan, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3. ed., Porto Alegre 2000.

18 R.P. Guimaraes, M.A. da Cruz Souza, *Múltiplos significados e significações da dança no Colégio recriarte*. In: C. Carvalho, M.A. da Cruz Souza, *Arte e estética na educação: pesquisa e processos*, Curitiba 2019, pp. 219–235.

19 J.S. Sampaio, J.S. Barros, *O uso de gincanas pedagógicas para auxiliar o ensino aprendizagem*. In: Congresso Nacional De Educação, 2, 2015, Campina Grande. Anais. Campina Grande, PB: Conedu, 2015.

20 S.W. Stinson, *Uma pedagogia feminista para a dança da criança*. Pro-posições, Campinas, v. 6, n. 3, 1995.



Bibliografia

- Barbosa A.M., *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- Brasil. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 maio 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Carvalho C., da Cruz Souza M.A., Rausch R.B., *Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina*. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, pp. 71–88, mai./ago. 2019.
- Cruz Souza M.A., da, *Proposta metodológica para o ensino das danças populares na Escola do Teatro Bolshoi No Brasil*. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020.
- Freire P., *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- Freire P., *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FURB. Universidade Regional de Blumenau. Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura. Blumenau: FURB, 2017.
- Gandini L., Goldhaber J., *Duas reflexões sobre documentação pedagógica*. In: Gandini L.; Edwards C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 150–169.
- Guimarães R.P., da Cruz Souza M.A., *Múltiplos significados e significações da dança no Colégio recriarte*. In: Carvalho C., da Cruz Souza M.A., *Arte e estética na educação: pesquisa e processos*. Curitiba: Appris. 2019, pp. 219–235.
- Nóvoa A., *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Rancièrè J., *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*; tradução de Lilian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Sacristán J.G., *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Sampaio J.S., Barros J.S., *O uso de gincanas pedagógicas para auxiliar o ensino aprendizagem*. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015, Campina Grande. Anais... Campinas Grande, PB: Conedu, 2015.
- Stinson S.W., *Uma pedagogia feminista para a dança da criança*. Pro-posições, Campinas, v. 6, n. 3, 1995.

LUCIA TOMASCHOVÁ
EVA JENČURÁKOVÁ

Modele edukacji artystycznej Skąd i dokąd

Artykuł nosi taki sam tytuł jak międzynarodowa konferencja zorganizowana przez Zakład Teorii i Historii Sztuki na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach. Konferencja odbyła się w dniach 5–6 października 2018 roku z okazji 20. rocznicy istnienia tego Wydziału. W ciągu dwóch dni 26 prelegentów, w tym teoretycy sztuki, nauczyciele, artyści i absolwenci szkół artystycznych, zaprezentowali różne modele edukacji artystycznej i poruszyli wiele ważkich kwestii związanych z rolą szkół artystycznych w społeczeństwie.

Prezentacje dotyczyły głównie edukacji artystycznej dostępnej na uniwersytetach słowackich i czeskich, i można je podzielić na sześć głównych kategorii. Jednak edukacja artystyczna nie może się ograniczać do miejsca lokalizacji instytucji, która ją oferuje, zwłaszcza w czasach globalizacji, cyfrowego nomadyzmu oraz nauczania *online*. Stąd też pierwsza kategoria referatów konferencyjnych zajmuje się kontekstami edukacji artystycznej: tu prelegenci poruszali tematy podejść pedagogicznych, celów edukacji artystycznej, modeli edukacji i teoretycznych porównań. Referaty zawierały również studia przypadków i sugestie na przyszłość. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wybranych wystąpień reprezentujących rozmaite podejścia do edukacji artystycznej i poruszenie ważnych kwestii dotyczących roli edukacji artystycznej w dzisiejszym społeczeństwie. Kompletna lista prezentacji jest dostępna w materiałach z konferencji.

Część I.

Konteksty

VÁCLAV JANOŠČÍK

Rzeźnie, koszary i biura: przestrzenie i modele edukacji artystycznej

W swoim wystąpieniu Václav Janoščík, teoretyk sztuki, kurator i nauczyciel, rozważa różne modele edukacji artystycznej w ich relacji do przestrzeni, w których odbywa się edukacja. Wybrane modele oparte na idei pracowni, czeskie i słowackie (Praga, Brno, Koszyce itd.), zostały zestawione z modelami edukacji artystycznej nieopartymi na idei pracowni w Glasgow, San Francisco i Zurychu. Przestrzenie dla edukacji artystycznej wybiera się tak, żeby odpowiadały potrzebom konkretnego modelu edukacji (pracownie, przestrzenie industrialne/wojskowe i biura). Gdy już zostaną wybrane i korzysta

się z nich, często wpływają one na sam model edukacji. Porównując możliwości i klimat przestrzeni opartych i nieopartych na idei pracowni, Václav Janoščík przedstawił w skrócie historyczną ewolucję edukacji artystycznej dostępnej w akademiach sztuk pięknych w XIX, XX i XXI wieku, a także uwypuklił ich związek z warunkami pracy i produkcją¹.

Przestrzeń	Model	Koncepcja sztuki	Uwarunkowania społeczne
pracownia	oparty na idei pracowni	nowoczesna	modernizm
pracownia (przestrzenie industrialne lub wojskowe)	oparty na idei pracowni	współczesna	fordyzm
brak stałej pracowni	nieoparty na idei pracowni	postwspółczesny	postfordyzm

Uczyniwszy to założenie, autor wzywa do reewaluacji roli akademii sztuk pięknych i uczelni artystycznych w dzisiejszych czasach, w świecie nękanym problemami z ochroną środowiska, populizmem, ksenofobią i neoliberalizmem. Václav Janoščík wzywa do przywrócenia modelu edukacji artystycznej opartej na pracowni, tym razem zrównoważonym przez mechanizmy kontrolne w celu zapobieżenia problemom takim jak molestowanie seksualne czy niezdolność studentów do funkcjonowania autonomicznego w oderwaniu od pracowni. W zakończeniu autor wskazuje na unikalną wartość dodaną akademii sztuk pięknych – zapewniają one możliwość „myślenia artystycznego”, a w szerszym znaczeniu: szansę na wzajemne zrozumienie, na bycie razem.

ZUZANA BRANIŠOVÁ

Edukacja (artystyczna) na studiach wyższych i zwrot edukacyjny

Czy istnieje możliwość wprowadzenia alternatywnych sposobów uczenia sztuki w kontekście uczelni artystycznych, szczególnie po wprowadzeniu przepisów

¹ *Models of Arts Education: Where From and Towards What? Art Education in the Context of the Present Time*. Faculty of Arts, Technical University of Košice, 2019, s. 19.



Międzynarodowa konferencja *Modele edukacji artystycznej. Skąd i dokąd* na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach, fot. A. Daniš

procesu bolońskiego? Zuzana Branišová uważa, że tak, i pokazuje kilka przykładów dobrej praktyki akademickiej z własnego doświadczenia pedagogicznego. Na początku swego wystąpienia przedstawia w zarysie główne cechy charakterystyczne procesu bolońskiego oraz ich wpływ na uczelnie artystyczne w Europie: wsparcie międzynarodowej mobilności akademickiej, homogenizację edukacji, porównanie jakości edukacji między uniwersytetami (w oparciu o różne mechanizmy), edukacja jest postrzegana jako towar, uniwersytety stają się „fabrykami” edukacyjnymi („produkując” studentów) itp. Przeciwnicy procesu bolońskiego często krytykują różne mankamenty i negatywne skutki tej inicjatywy, a mianowicie: komercjalizację edukacji, zwiększoną biurokrację, brak poszanowania dla lokalnych tradycji edukacji, ogólne skupienie na rozwoju gospodarczym i brak humanitarności w procesie edukacyjnym. W odpowiedzi na owe mankamenty uruchomiono wiele niezależnych projektów (Future Academy, Copenhagen Free University, A.C.A.D.E.M.Y)², które mają na celu reewaluację roli uczelni i zbadanie alternatywnych metod edukacji. Udział studentów w tych projektach jest nieobowiązkowy i nie otrzymują oni za nie zaliczeń,

jednak jest to świeże i wyjątkowe podejście do edukacji. Prelegentka zwraca uwagę, że te projekty są często oparte na zasadach anarchistycznych, niekompatybilnych z tradycyjnym systemem edukacji. Jednak jest przekonana, że niektóre z tych zasad można by z powodzeniem wprowadzić także w szkolnictwie wyższym. Zuzana Branišová opisała dwa ze swoich własnych projektów z 2014 i 2015 roku, dzięki którym udało jej się wzbogacić proces edukacyjny – po zmianie swojej roli z pedagoga na koordynatora/facilitatora wykładu, aktywnej pracy ze studentami i reagowaniu na cechy *site-specific* przestrzeni edukacyjnej.

Część II. Metody pedagogiczne

RADOVAN ČEREVKA

W poszukiwaniu dydaktyki u zarania powrotu charyzmatycznych przywódców

Wystąpienie Radovana Čerevki stanowi szczerą refleksję na temat modelu edukacji artystycznej na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach, szczególnie w Pracowni Wolnej Kreatywności 3D, którą uważa się za jedną z najbardziej wielodyscyplinarnych,

² Tamże, s. 23.

konceptualnych i eksperymentalnych pracowni na Słowacji powstałych po 1989 roku. Przede wszystkim prelegent podkreśla potrzebę prawdziwej otwartości pracowni artystycznych, a nie tylko formalne opowiadanie się za zasadami wolności. Chociaż sam znajdował się w roli studenta sztuki, doktoranta, asystenta, a w chwili wygłaszania wystąpienia jest opiekunem naukowym zakładu na Wydziale Sztuk Pięknych w Koszycach, przyznaje z pokorą, że nadal ma kilka pytań związanych z edukacją artystyczną, które wymagają odpowiedzi. Niemniej, wykorzystując swoje doświadczenie pedagogiczne, podzielił się pewnymi obserwacjami związanymi z edukacją artystyczną na Słowacji. Radovan Čerevka wskazuje, że podstawą edukacji artystycznej na słowackich uniwersytetach jest model oparty na idei pracowni, przy wiodącej roli pedagoga. Według niego do minusów takiego modelu należy m.in. „mimetyczne zorientowanie studentów na autorytet przywódcy, często prowadzące do bezkrytycznej reprodukcji zdobytych umiejętności lub wiedzy”. Z drugiej strony ten model edukacji artystycznej oferuje studentom indywidualne traktowanie, od ścisłego nadzoru z strony prowadzącego pracownię przez otwarte dyskusje z innymi członkami pracowni, do przyjacielskich osobistych szczegółowych zwierzeń. Ten model odzwierciedla specyficzne potrzeby studentów Pracowni Wolnej Kreatywności 3D, którzy, często pochodzący ze wsi, bywają bardzo introwertyczni i miewają problemy z ekspresją werbalną. Czasem sam pedagog musi stawać przed różnymi wyzwaniem zwanymi z edukacją artystyczną, np. potrzebą motywowania (niechętnego) studenta wbrew jego woli, podczas gdy wolą studenta może być całkowita obojętność. Čerevka wskazuje, że nie jest możliwe nauczenie studenta zaangażowania i aktywności. Podkreśla potrzebę odpowiedzialności zarówno ze strony studentów, jak ich pedagogów. Jako nauczyciel jest gotów zaakceptować, że student odmawia przyjęcia jego porady, ale nie może zaakceptować, że nie chce porozmawiać na temat przyczyny takiego wyboru. Prelegent stwierdza, że niekiedy, z racji nadanego mu autorytetu, ma obowiązek pokierować pracą studenta, bo w innym razie efekty tej pracy mogą mieć niewiele wspólnego ze sztuką. Następnie podkreśla, że nie może się zgodzić, by edukacja artystyczna była całkowicie niezależna i nieograniczona, przynajmniej nie wtedy, gdy jest prowadzona na uczelniach artystycznych. W rezultacie porusza kwestię definicji uczelni artystycznych i ich roli w społeczeństwie. Na zakończenie swojego wystąpienia Čerevka daje przykład studenta sztuki (III rok studiów licencjackich), którego pomysły zainspirowały artystów profesjonalnych do zorganizowania wystawy. A zatem proces edukacji artystycznej jest dwustronny i oferuje różne możliwości dla studentów i dla ich nauczycieli.

MARTINA SMUTNÁ

Institucje: Ragnarok

Czy studenci i studentki uczelni artystycznych są traktowani jednakowo? Odwołując się do doświadczeń studentów Akademii Sztuk Pięknych w Pradze, Akademii Sztuk Pięknych, Architektury i Projektowania w Pradze oraz Wydziału Sztuk Pięknych w Brnie³, a także własnych studiów uniwersyteckich, Martina Smutná ocenia edukację artystyczną w Czechach z perspektywy zasad feminizmu. Porusza drażliwe i złożone tematy, jak seksizm, rasizm czy nierówność płci w akademiach sztuk pięknych. Artystka twierdzi, że jedynie pewien rodzaj „ciał” – ciała wysportowane, bez ułomności, niebędące w ciąży, niemające innego koloru skóry czy akcentu – nadaje się do pracowni artystycznych. Jej wystąpienie skupia się szczególnie na studentkach, które podczas studiów doświadczyły różnego rodzaju nierównego traktowania ze względu na płeć, w tym seksizmu. Po ukończeniu studiów praktycznie nie mają szans na odgrywanie istotnej roli w akademiach artystycznych, częściowo z powodu macierzyństwa, ale, jak twierdzi artystka, głównie dlatego, że instytucje te nie są przygotowane na przyjmowanie rodziców z dziećmi. Z drugiej strony Smutná podkreśla, że elastyczne grafiki zajęć na studiach artystycznych są unikalną szansą na uczestniczenie w nich artystek, które mają dzieci. Poza tym prelegentka zwraca uwagę na przecenianie roli pedagogów prowadzących pracownie artystyczne, ich tendencję do moralizatorstwa, jak również ogólny konserwatyzm akademii sztuk pięknych. Według artystki infrastruktura tych akademii jest generalnie zapowiedzią tego, jak funkcjonują instytucje artystyczne i galerie. Na zakończenie artystka przyznaje, że zmiany wymagają czasu. Jako osoba należąca do generacji świadomej wyżej wymienionych problemów, jednak apolitycznej i niemającej ochoty zbyt długo czekać na zmiany, sugeruje możliwe rozwiązanie w postaci zakładania nowych instytucji artystycznych (zmiana odgórna albo od podstaw) opartych na zasadach feministycznych.

JAN MICHL

Luka w edukacji projektantów i architektów.

O pedagogicznym znaczeniu pojęć styl i stylizowanie i o konieczności zaprzestania zadowalania fikcyjnego klienta

W swoim porywającym wystąpieniu Jan Michl, znany teoretyk designu i emerytowany profesor w Wyższej Szkole Architektury i Projektowania w Oslo, opisuje pochodzenie i konsekwencje ponad siedemdziesięcioletniej już praktyki antyhistorycznej, antyfiguratywnej, zorientowanej na abstrakcyjną estetykę edukacji w dziedzinie architektury i projektowania⁴. W tym okresie rozmaite preferencje estetyczne zarówno użytkowników/

3 Tamże, s. 55.

4 Tamże, s. 65.

instytucji, jak i rynku były ignorowane, a przynajmniej pomijane. Prelegent krytykuje monopolistyczną pozycję estetyki modernistycznej na uczelniach artystycznych, jak również modernistyczne podejście do nauczania. Uczelnie artystyczne przywiązują bardzo małą (lub żadną) wagę do innych, alternatywnych stylów niż modernizm. W rezultacie tym stylem często brak jakości estetycznej obecnej w estetyce modernistycznej, i są one poza zasięgiem zainteresowania artystycznego i publicznego. Jan Michl poddaje analizie kilka popularnych twierdzeń związanych z popularnością modernizmu (np. najpierw funkcja, potem forma czy projektowanie od zera, bez wcześniejszej inspiracji) i udowadnia, że są mylące lub przynoszą efekt przeciwny do zamierzonego. Na podstawie własnych obserwacji prelegent zakłada, że to w pierwszym rzędzie pedagodzy prowadzą studentów ku stylowi modernistycznemu. Michl pyta, dlaczego szkoły nie zapewnią dodatkowo alternatyw estetyki modernistycznej, podkreślając kilka problemów związanych z jednostronnym podejściem do edukacji artystycznej. Sugeruje, że szkoły muszą przyjąć pluralizm estetyczny stylów obecnych, jak i dawnych, tym samym zaspokajając potrzeby realnych użytkowników i rynku, a nie fikcyjne potrzeby „epoki nowoczesnej”⁵. Jan Michl ukazuje, że sami studenci ponoszą odpowiedzialność za swoje preferencje estetyczne i stylistyczne, a co za tym idzie – kształtują estetykę teraźniejszości. Dlatego też ich preferencje powinny spełniać potrzeby i zainteresowania klientów, instytucji i rynku, a nie tylko ich własne.

ZUZANA TURLÍKOVÁ

Czy pedagodzy lubią pracę zespołową? Źródła podejścia indywidualistycznego w nauczaniu projektowania na Słowacji

Chociaż praca zespołowa projektantów jest szeroko praktykowana w środowisku komercyjnym, pozostaje w znacznym stopniu nieobecna w procesie szkolenia akademickiego studentów projektowania na Słowacji. Zuzana Turlíková w swoim wystąpieniu pochyła się nad tą kwestią; próbując przeanalizować przyczyny braku pracy zespołowej na studiach projektowych, odwołuje się do tła historycznego oraz rozmów z nauczycielami pionierami designu w Czechach i na Słowacji. Wskazuje ona trzy główne przyczyny braku pracy zespołowej w uczeniu projektowania, często cytując Jana Michla. Pierwsza możliwa przyczyna może wynikać z samej definicji projektowania. Projektowanie, biorąc pod uwagę proces twórczy artystów, w sensie historycznym może być uważane za pracę indywidualną. Pedagogika Bauhausu również zminimalizowała przestrzeń dla dialogu. Wreszcie komunistyczne rządy w Czechosłowacji, za których rozpoczęto nauczanie projektowania na uniwersytetach, nie zapewniły właściwej przestrzeni dla pluralizmu opinii. Jednak to w tym środowisku

pojawiła się pierwsza generacja projektantów i nauczycieli projektowania szkolonych przez prof. Zdenka Kováča i Václava Kautmanna (obaj byli zarówno artystami, jak i projektantami). Chociaż ci pedagodzy powoli odchodzą, nadal wychowują kolejne pokolenia projektantów, tym razem w nowej epoce, stających przed różnymi wyzwaniami. Zuzana Turlíková przeprowadziła rozmowy z trzema z nich (Marianem Drugdą, Peterem Paliatką i Miroslavem Zvonkiem) na temat roli pedagoga w ich własnym nauczaniu projektowania, możliwości pracy zespołowej w tamtych czasach i ich konfrontacji jako studentów z opiniami innych projektantów. Z rozmów wynika, że dawniejsze nauczanie projektowania różniło się od dzisiejszego, ale wynikało to z innych warunków pracy, wymogów i wyzwań epoki. Praca zespołowa istniała, ale była prowadzona na zasadzie bardziej osobistej (współpraca ze znajomymi reprezentującymi różne dziedziny wiedzy), natomiast dzisiaj projektanci często współpracują w zespołach bez możliwości doboru kolegów. Na zakończenie prelegentka sugeruje rozważenie zalet dawnych sposobów uczenia i praktyki projektowania, ale zaadaptowanie ich do obecnych wymogów i warunków.

Część III. Cele edukacji artystycznej

ISABELLA GROSSEOVÁ

Przypadkowi ludzie

Co się dzieje z absolwentami Akademii Sztuk Pięknych w Pradze, którzy nie zostają słynnymi artystami? Artystka Isabella Grosseová postanowiła zbadać ich losy, zestawiając ich doświadczenie z kilkoma zagranicznymi artystami, którzy zdecydowali się porzucić karierę artystyczną i znaleźć inne zajęcie. Artystka zorganizowała wystawę kamieni litograficznych, do której zaprosiła głównie starszą generację absolwentów, którym nie udało się zrobić kariery artystycznej. Absolwenci zostali poproszeni o wyrysowanie korzyści, jakie edukacja artystyczna wniosła w ich życie, na kamieniach litograficznych. Chociaż wykonanie tego zadania nie spełniło oczekiwań, ujawniło kilka niezwykle ciekawych modeli zachowania. W efekcie rozmów z zaproszonymi absolwentami Isabella Grosseová odkryła, że absolwenci, którym nie powiodło się jako artystom, nie zrobili kariery również w żadnej innej profesji. Wykonywali prace w niepełnym wymiarze godzin lub pracowali na zlecenia (np. jako konserwatorzy, nauczyciele, graficy komputerowi), nigdy nie zakładając własnych firm. W ten sposób mogli nadal zajmować się twórczością artystyczną, czekając na nadejście jakiejś szansy (np. wystawy). Grosseová porównała ich historie z losami zagranicznych artystów, którzy porzucili karierę artystyczną (np. Lee Lozano). Główna różnica była taka, że ci artyści podjęli świadomą decyzję, aby odseparować

⁵ Tamże, s. 65.



Międzynarodowa konferencja *Modele edukacji artystycznej. Skąd i dokąd* na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach, fot. A. Daniš

się od sztuki, i to miało pozytywny wpływ na ich psychikę. Prelegentka opisała jeszcze jeden przykład, tym razem brytyjską organizację artystyczną o nazwie Artist Placement Group (APG), założoną w 1966 roku, która zaproponowała ideę „przypadkowego człowieka” – artysty migrującego i czasowo egzystującego na różnych nieartystycznych stanowiskach⁶. Głównym celem tej organizacji było przybliżenie sztuki do życia codziennego, w tym gospodarki czy polityki. Stosunkowo krótkie istnienie grupy (5 lat) zaowocowało jednak pewnymi unikalnymi propozycjami i koncepcjami co do roli artysty w społeczeństwie, które robią wrażenie nawet dzisiaj. Na zakończenie wystąpienia Grosseová zauważa, że istnieje różnica między artystą, który nie rozwija kariery artystycznej dlatego, że nie jest rozpoznawany przez środowisko czy kuratorów, a artystą, który decyduje się nie wiązać życia zawodowego ze sztuką i znajduje sobie

inne zajęcie. Autorka podkreśla, że te dwie sytuacje nie są identyczne i mają znacząco różne konsekwencje dla poczucia własnej wartości artysty.

INGEBORG RADOK ŽÁDNÁ

Zarabianie sztuką na życie. Znaczenie uczenia studentów sztuki umiejętności kierowniczych

Na podstawie własnych doświadczeń pedagogicznych wicerektorka Akademii Sztuk Sceniczych w Pradze, Ingeborg Radok Žádná, sygnalizuje, że studentom często brakuje informacji w zakresie finansów, prawa autorskiego, aplikacji o projekty i ich finansowania. Dziś pozycja absolwentów studiów artystycznych różni się od tej z przeszłości. Młodzi artyści poruszają się w innym środowisku, często mają dorywcze prace, podróżują, pracują w międzynarodowych zespołach... można by wymieniać dalej. Jednak programy nauczania w edukacji artystycznej nie odzwierciedlają w dostatecznym stopniu wyzwań dzisiejszego społeczeństwa. Dlatego Radok Žádná podnosi kwestię kształtu edukacji artystycznej w stosunku do potrzeb współczesnego świata, stawiając warunek, aby respektowała ona także indywidualne potrzeby osoby (preferencja pracy zespołowej lub na własną rękę). Autorka skupia się na umiejętnościach kierowniczych (umiejętnościach miękkich, biznesowych, przedsiębiorczości) i wymienia możliwe sposoby nabywania tych umiejętności w czasie lub po zakończeniu edukacji artystycznej: w ramach programu nauczania, w formie warsztatów, poprzez współpracę między uczelniami, w punktach doradztwa zawodowego czy w programach kształcenia ustawicznego. Dalej przedstawia różne możliwości zdobycia umiejętności kierowniczych podczas studiów artystycznych oferowanych przez uniwersytety czeskie, europejskie i amerykańskie. Prelegentka podkreśla, że umiejętności takie jak komunikacja, autoprezentacja i praca zespołowa są niezbędne dla akademii artystycznych, żeby zdobyć akredytację, jednak studentów się tych umiejętności nie uczy i dlatego nie można oczekiwać, że je opanują. Z drugiej strony Ingeborg Radok Žádná nie wierzy, że włączenie do obecnych programów nauczania obowiązkowych przedmiotów takich jak księgowość czy marketing lepiej przygotuje absolwentów do kariery artystycznej. Dlatego pod koniec wystąpienia autorka podnosi kilka kwestii. Jeśli dobry student sztuki jest w stanie odnieść sukces w życiu, czy jest konieczne włączanie przedmiotów związanych z umiejętnościami

⁶ Tamże, s. 101.

kierowniczymi do programu nauczania? A jeśli tak, jaki rodzaj informacji czy umiejętności powinno się wybrać, żeby były one korzystne dla studentów? W konkluzji prelegentka stwierdza, że studenci (jak również ich nauczyciele) muszą wziąć pod uwagę wymogi przyszłej kariery zawodowej już w czasie studiów i odpowiednio się do niej przygotować.

Część IV. Modele edukacji / Porównania teoretyczne

ZDENO KOLESÁR

Ciągłość czy brak ciągłości? Nauczanie projektowania w Bratysławie i Złinie

W swoim wystąpieniu teoretyk projektowania, pedagog i uznany autor Zdeno Kolesár przygląda się nauczaniu designu w Złinie (Czechy) i Bratysławie (Słowacja) z innej perspektywy. Podejmuje próbę opisanie tamtejszego modelu uczenia designu i jego zmian w czasie oraz przeanalizowania go pod względem ekologii. Na początku prelegent przedstawia tło historyczne nauczania designu w obu miastach. W 1928 roku w Bratysławie założona została przez Josefa Vydrę Szkoła Sztuki Stosowanej. Jedenaście lat później w Złinie powstała Szkoła Artystyczna z inicjatywy Tomáša Baťy. Uważa się, że obie szkoły pozostawały pod silnym wpływem Bauhausu; Kolesár opisuje kilka podobieństw między nimi a niemiecką szkołą projektowania, architektury i sztuki stosowanej. Zauważa jednak, że zarówno w Bratysławie, jak i w Złinie wykazywano silne przywiązanie do tradycyjnego rzemiosła i lokalnych materiałów. Mogło to być spowodowane tym, że przemysł w Czechosłowacji dopiero zaczynał się rozwijać, oraz warunkami ekonomicznymi. Jednak ze współczesnego punktu widzenia, jak zauważa Kolesár, to podejście jest o wiele bardziej zrównoważone i przyjazne dla środowiska niż modernizm. Szkoły te oferowały studentom zarówno przedmioty teoretyczne, jak i szkolenia praktyczne, które odbywały się po południu, wieczorem lub w soboty, szczególnie w Złinie, gdzie studenci byli zobowiązani pracować w fabrykach Baťy, w ten sposób zarabiając na swoje studia. Również od nauczycieli wymagano przejścia szkolenia w fabryce lub podjęcia kursu księgowości. Naturalną konsekwencją było więc, że nauczanie projektowania i praktyka odbywały się równolegle. W 1939 roku Szkoła Sztuki Stosowanej została zamknięta. Jednak dziesięć lat później założono

w Bratysławie Wyższą Szkołę Sztuk Pięknych. Później, w 1956 roku, Václav Kautmann założył tam Zakład Projektowania, który nadal wykorzystywał w procesie edukacji lokalne technologie i materiały. Tymczasem w Złinie Szkoła Artystyczna również została zamknięta (1949). Jednak otwarto tam filię Wyższej Szkoły Rzemiosła Artystycznego w Pradze pod kierunkiem Zdenka Kovařa, a następnie przeniesiono ją z powrotem do Pragi. Przygotowała ona żyzny grunt pod pracownię projektową późniejszego Uniwersytetu Tomáša Baťy. Zarówno Kautmann, jak i Kovař byli artystami (rzeźbiarzami) i projektantami, a ich podejście do nauczania projektowania (artystyczne, z myślą o lokalnych tradycjach) było krytykowane jako przestarzałe, pozostające w cieniu podejścia modernistycznego. Dopiero później, w latach 80. XX wieku, nastąpiła rewizja konsumpcjonizmu i okazało się, że nie jest on w zgodzie z ekologią. Dalej Kolesár opisuje kilka współczesnych przykładów dobrej praktyki w uczeniu projektowania zarówno w Bratysławie, jak i w Złinie, np. pracownię projektową Františka Buriana, która kładzie nacisk na krótkie lub limitowane serie produktów i projekty zorientowane na klienta, czy konkurs *Koła na Wodzie*, który zachęca do stosowania metod tradycyjnego rzemiosła i ekologicznego designu. Na zakończenie swego wystąpienia Kolesár przyznaje, że nie ma prostych odpowiedzi na problemy globalne, ale powinniśmy starać się szukać rozwiązań, wprowadzając metody zarówno współczesne, jak i dawne⁷.

LENKA SÝKOROVÁ

Studia kuratorskie i zjawisko kuratorów-artystów

Na podstawie liczby niezależnych galerii sztuki w Czechach i na Słowacji prowadzonych przez kuratorów-artystów w ciągu ostatnich 20 lat oraz swojej własnej praktyki kuratorskiej Lenka Sýkorová próbuje zbadać ich rolę we współczesnych sztukach wizualnych. Prelegentka stara się także zdefiniować unikalną rolę kuratorów-artystów z perspektywy ich wykształcenia, jak również rozwoju kariery. Jak zauważa w referacie, po 1990 roku powstało w Czechach kilka wydziałów sztuki, mianowicie w Brnie, Ostrawie, Pilźnie i Uściu nad Łabą. Ich studenci oraz niedawni absolwenci potrzebowali bardziej swobodnej przestrzeni, aby wystawiać swoje projekty i widzieć, jaka jest na nie reakcja, a okazało się, że oficjalne galerie nie nadają się do takich celów. Tak więc wyłoniły się dwa możliwe rozwiązania: zakładanie

⁷ Tamże, s. 109–113.

nieformalnych „chwilowych galerii” w przestrzeni publicznej – np. galerie Potraviny (Brno), Kaluž (Ostrawa), Vitřinky (Uście nad Łabą), i „galerii w mieszkaniach” prywatnych – Grösslingova 49 (Bratysława), Jádno (Brno) itd. Oba rodzaje galerii przeżyły dynamiczny rozwój głównie w latach 2008–2012. Były one nieformalne, niezależne, zorientowane na społeczność lokalną, o niskich kosztach utrzymania, często prowadzone przez samych artystów, będących zarazem ich kuratorami.

Sýkorová zwraca uwagę, że studia artystyczne w Czechach i na Słowacji oferują studentom więcej istotnych informacji związanych ze sztuką współczesną niż studia z historii sztuki, przygotowujące studentów do bycia ekspertami w dziedzinie ochrony przedmiotów kultury materialnej lub historii sztuki, przy czym roli kuratora współczesnych sztuk wizualnych nie poświęca się zbyt wiele uwagi. Prelegentka przeprowadza porównanie między byciem kuratorem-artystą i późniejszym sukcesem w karierze artystycznej (kilkoro kuratorów-artystów otrzymało prestiżowe nagrody, np. Cena Jindřicha Chalupického, Cena Oskara Čepana itp.). Wskazuje ona, że w badanym okresie pojawiło się w Czechach i na Słowacji wielu artystów pełniących rolę kuratorów różnych wystaw innych artystów o znaczących wpływach na scenie artystycznej. W reakcji na zmniejszający się trend zakładania galerii niezależnych Sýkorová pyta, czy ich potencjał został już wyczerpany.

Część V.

Konkretne modele pracowni

HENRIETA MORAVČÍKOVÁ

Refleksje o architekturze. Próba zrozumienia współczesnych dyskusji o architekturze w procesie nauczania i poza nim

Wystąpienie słowackiej historyczki, krytyczki i edukatorki Henriety Moravčíkové ukazuje jej refleksje na temat akademickiego projektu Refleksje o architekturze. Zostało ono przygotowane w ramach „aktualnych trendów w architekturze” – przedmiotu dla studentów ostatniego roku Wydziału Architektury na Słowackim Uniwersytecie Technicznym w Bratysławie. Głównym celem tego projektu poza edukacją jest stworzenie i utrzymywanie platformy zapewniającej przestrzeń dla bieżącej dyskusji o architekturze pomiędzy aktywnymi architektami, środowiskiem akademickim i społeczeństwem. Ma on na celu świeże spojrzenie na współczesną architekturę poprzez badanie jej szerszych kontekstów (publicznego, historycznego, geograficznego) i pomoc w zrozumieniu wewnętrznej dynamiki konkretnych miejsc. Każdy rok akademicki rozpoczyna się od mapy aktualnie aktywnych architektów połączonych miejscem pochodzenia. W czasie gdy odbywała się konferencja, projekt ten odbył się już trzy razy (w latach 2016, 2017 i 2018), każdorazowo skupiając się na innej społeczności architektów (słowackich, czeskich,

austriackich). Po ustaleniu powiązań w zakresie formalnych cech charakterystycznych, metod pracy, stylów wizualnych i innych szczegółów tworzy się kilka grup wybranych profesjonalnych architektów. Główny przedstawiciel każdej grupy ma wygłosić wykład publiczny. Wystąpienia powinny się koncentrować na osobistym programie dotyczącym architektury, ich motywacji i myśli na temat architektury ogólnie. Prelegenci proszeni są o przygotowanie raczej wykładu teoretycznego niż prezentowanie swego portfolio. Równie ważną częścią projektu Refleksje o architekturze jest zachęta wszystkich zaangażowanych stron do krytycznego myślenia i pisania. Corocznie publikowana jest nowa książka zawierająca wszystkie wykłady wygłoszone przez zaproszonych architektów, uzupełniona o najciekawsze reakcje studentów.

KAROLÍNA JIRKALOVÁ

Droga do nieznanego. Wizytująca Pracownia Karolíny Jirkalovej i Jakuba Chuchlika na Wydziale Architektury Uniwersytetu Technicznego w Libercu

Krytyczka i teoretyczka architektury Karolína Jirkalová uważa, że architektury na uczelniach czeskich uczy się w dość wąski sposób (zredukowany do projektowania), mimo że temat ten jest o wiele obszerniejszy. Rozwijając tę refleksję, jej wystąpienie reprezentuje metodę, którą wykorzystywała przez jeden semestr w Wizytującej Pracowni na Wydziale Architektury Uniwersytetu Technicznego w Libercu. W celu zapewnienia jak najlepszej podstawy dla tego konkretnego projektu połączyła siły z architektem Jakubem Chuchlikiem. Razem stworzyli oni zadanie – architektoniczną grę – której celem było zbadanie różnych stron tematu. Gra polegała na tym, że studenci po kolei otrzymywali kilka krótkich połączonych ze sobą ćwiczeń. Celem było odbycie prawdziwej podróży, a nie tylko ukończenie wielu osobnych etapów. Dlatego zadania były bardzo zróżnicowane (rysowanie, pisanie, wytyczne do konkursu architektonicznego, ewaluacja ofert itd.), ale zawsze związane i pozostające w zależności z wcześniej osiągniętymi wynikami. Studenci nigdy nie wiedzieli, jakie będzie kolejne zadanie. Po wykonaniu jednego kroku w grze wymieniali się wynikami z członkami grupy i zaczynali pracować nad kolejnym zadaniem. Główne założenie było takie, że każdy musi zawsze ukończyć zadanie, nie można się cofnąć. Punktem wyjścia do każdego nowego kroku była podstawa przygotowana wcześniej przez kogoś innego; w ten sposób studenci mogli być bardziej skupieni i zaangażowani w bieżącą część nauki. Produkt końcowy miał charakter zbiorowy – ośmioro studentów dostarczyło osiem różnych książek podróżniczych. Każda z nich została skończona przez jednego konkretnego studenta, ale jednocześnie nosiła ślady wpływów wszystkich innych studentów, którzy brali udział w różnych etapach jej powstawania. Jirkalová kończy swoje wystąpienie słowami jednej z zaangażowanych

w projekt studentek, która stwierdziła, że nieważne, czym się będzie zajmowała w przyszłości, ale wykorzystując doświadczenie z tego działania, będzie się starała wykonywać swoje zadanie jak najlepiej, ponieważ zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie kontynuował jej pracę.

Część VI. Sugestie na przyszłość

RADIM LABUDA

Edukacja artystyczna w epoce antropocenu

Celem wystąpienia Radima Labudy jest zainspirowanie słuchaczy do dalszych refleksji i dyskusji na ważny temat: „Jak powinna wyglądać edukacja artystyczna w epoce antropocenu?”⁸. W tym niezwykle ważnym czasie, gdy jesteśmy świadkami dramatycznych zmian społecznych i środowiskowych wywołanych naszym postępowaniem, konieczna jest rewizja intencji i starań w każdej możliwej dziedzinie. Labuda konstatuje: „Widzieliśmy odejście od pojęć bezinteresownego przeżycia estetycznego przez modele w większym stopniu partycypacyjne, do społecznego, politycznego i ekologicznego zaangażowania sztuki”⁹. Ale co z edukacją artystyczną? Prelegent sugeruje, że uczelnie powinny w większym stopniu uczyć studentów, jak rozwijać myślenie interdyscyplinarne. Powinno się także położyć mocny nacisk na etykę i uświadomienie sobie powiązań między wszelkimi formami życia. Labuda uważa, że etyka nigdy nie powinna być redukowana jedynie do statycznego zestawu zasad. Powinna być tematem dyskusji w czasie realnym, ewoluować razem z przemianami społecznymi i środowiskowymi. Wymienione punkty mogłyby wnieść realną wartość w proces edukacyjny, zainspirować przejście od priorytetowego traktowania rynkowej ewaluacji produkcji artystycznej i zapewnić lepsze zrozumienie funkcji sztuki w społeczeństwie. Studenci powinni od początku studiów być świadomi i zainteresowani wszystkimi zagadnieniami związanymi ze sztuką. Powinni zadawać pytania o wpływ twórczenia i rozwoju ich własnej sztuki na społeczeństwo i środowisko.

Słowa kluczowe: modele edukacji artystycznej, Słowacja, Czechy

EVA JENČURÁKOVÁ, LUCIA TOMASCHOVÁ

Models of arts education: where from and towards what?

Summary

The title of the article is identical with the title of the international conference held by the Department of Theory and History of Art, Faculty of Arts, Technical University of Košice, Slovakia. The conference took place on 5 and 6 October 2018 to mark the 20th anniversary of the faculty. Over the period of two days, 26 speakers including theoreticians, teachers, artists, and art school graduates presented various models of art education, and raised many profound questions about the role of art schools in society.

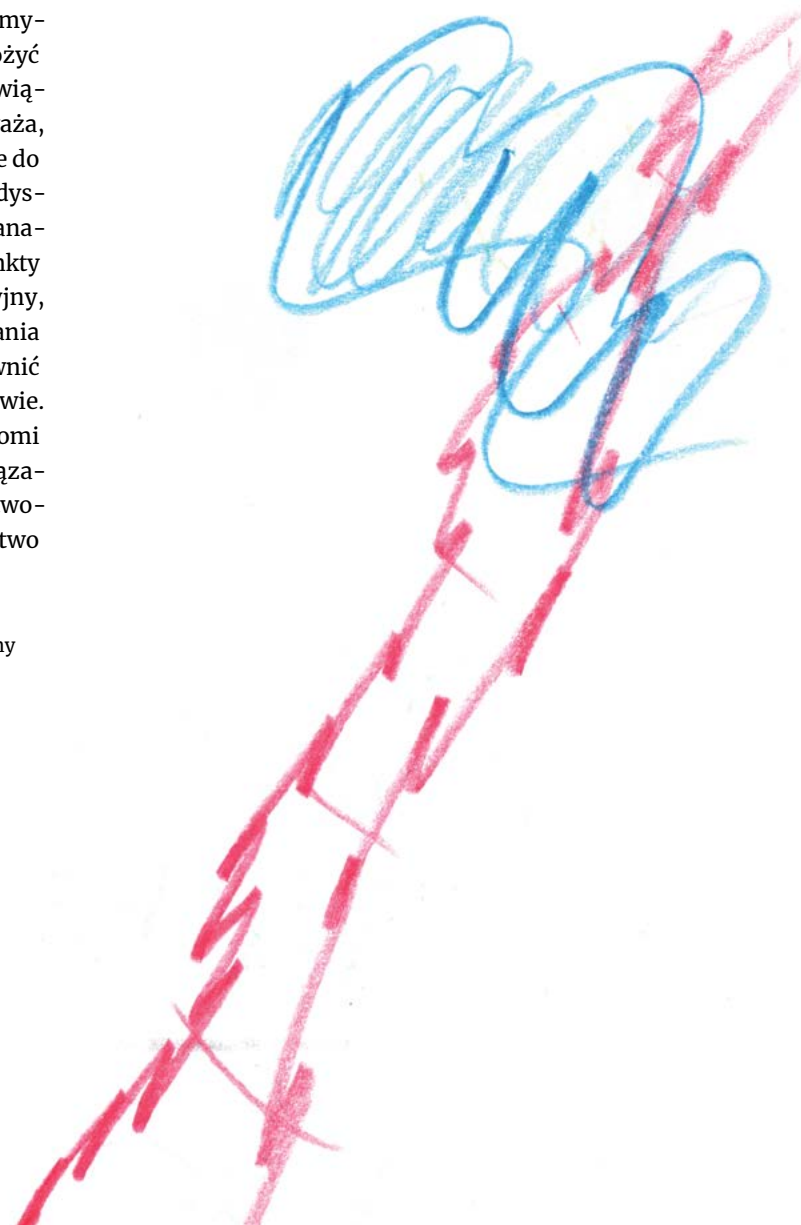
Key words: models of arts education, Slovakia, the Czech Republic

Bibliografia

Models of Arts Education: Where From and Towards What? Art Education in the Context of the Present Time. Faculty of Arts, Technical University of Košice, 2019

8 Tamże, s. 177.

9 Tamże.



MARINA GAŁKINA

Tradycyjny rosyjski strój ludowy jako symbol kultury rosyjskiej

W historii rosyjskiej kultury i sztuki uważny badacz natychmiast znajdzie dużą liczbę cech charakterystycznych i typowych dla tradycyjnej rosyjskiej sztuki ludowej, które stanowią o jej wyjątkowości. W okresie kształtowania się tożsamości rosyjskiej w kulturze (wieki VII–X) produkcja rzemieślnicza na terytorium europejskiej części Rosji rozwijała się w całkowitej izolacji od jakichkolwiek zewnętrznych wpływów. Rosyjska kulturowa autentyczność została ukształtowana przez wewnętrzne czynniki kulturowe: wierzenia pogańskie, niedostępną dla innych wiedzę, jak również specyfikę zaplecza i zasobów (na tym terenie królowała obróbka drewna). Kontakty kulturalne najpierw z ludami z Europy Północnej, Bizancjum, Kaganatem Chazarskim, Bułgarią Wołżańsko-Kamską, krajami arabskimi, a później z plemionami koczowniczymi Złotej Ordy doprowadziły do interesującego zjawiska socjokulturalnego: kultura rosyjska aktywnie zasymilowała najistotniejsze elementy kultur obcych. Wielu badaczy (B. Rybakov, G. Masłowa, V. Bulankin itd.) zauważyło korelację między zmianami w rzemiośle rosyjskim a przemianami społecznych aspektów cywilizacji rosyjskiej. Znaczące wpływy różnych kultur ukształtowały elastyczny, samoprzekształcający się system – zróżnicowane stylistycznie zdobnictwo rosyjskie. Kultura rosyjska w okresie tworzenia narodowości stanowiła *tabula rasa* i każda nacja mogła wnieść do niej własne tradycje obróbki drewna czy kamienia, własne ozdobne motywy i sztukę izograficzną. Kontakty z różnymi narodami zaowocowały nie tylko asymilacją elementów ich kultur, ale także dalszym rozwojem nowych wyjątkowych cech dodanych do tych tradycji.

Główne rosyjskie ośrodki kultury ludowej w dziedzinie sztuki i rzemiosła

Tradycyjnie najstarszymi ośrodkami kultury i sztuki są liczne zbiorowiska ludzkie. Różnią się one między sobą, jednak można powiedzieć, że pierwsze osady na Rusi Południowej, Stara Ładoga i wiele innych, czerpały z tradycji lokalnych, w zależności od miejscowego zaplecza i zasobów. Większość badaczy (O. Orfinskaya, V. Koval', I. Kuzina) z archeologii, historii i kulturoznawstwa uznaje, że daleko idący wpływ na rosyjską kulturę i sztukę miało powstanie największego szlaku handlowego od Waregów do Greków. Wszystkie najważniejsze



Od lewej: Tamara Michajłowska w tradycyjnym XIX-w. stroju z guberni penzeńskiej (koszula z haftem na rękawach, poniowa, nawiersznik, nakrycie głowy zamężnej kobiety – kika, amulet na klatkę piersiową – gierdan); Olga Alieksandrowna w pieriednikie – nagrudnikie (fartuchu–napierśniku) z guberni wołogodzkiej i w kokoszniku mężatki; Darja Szutowa prezentuje strój panny młodej guberni wołogodzkiej (koszula, sarafan, pieriednik i chustka na głowę)

starożytne ośrodki kulturalno-historyczne można znaleźć na tej trasie¹. Prężnie rozwijało się rękodzieło, a Nowogród szczycił się ponad 250 różnymi rzemiosłami. Nowe materiały i technologie przywożone przez kupców były katalizatorami rozwoju rosyjskiej tradycyjnej sztuki ludowej. Semiotyka, która bada znaki i symbole w dziełach sztuki z tamtego okresu (wieki X–XIV),

1 M. Derevyankina, *Embassy of the Union of the Soviet Socialist Republics in the USA*, "Soviet life" 1968 (June), p. 12

wywodzi ich początki z tych wpływów. Metaloplastyka i techniki rzeźbienia w kamieniu pochodzące z Północy przyczyniły się do przejścia od sztuki kameralnej do monumentalnej. Południe ze swymi kolorami i tkaninami przyniosło nowe trendy w strojach i malarstwie (pisanie ikon).

Rzeźba w drewnie ze swymi symbolicznymi znaczeniami dla rosyjskich Słowian Wschodnich zajmuje wyjątkowe miejsce w tradycyjnej rosyjskiej ludowej sztuce i rzemiośle. Snycerstwo było powszechnym i podstawowym rzemiosłem we wszystkich grupach etnicznych na Rusi, z powodu obfitości drewna. Gdy teraz widzimy rozległe pola i puste tereny, efekt stuleci cywilizacji, powinniśmy spojrzeć wstecz i przypomnieć sobie, że w opisywanym okresie terytorium Rosji było terenem zalesionym, na którym gdzieś tam tylko znajdowały się niewielkie osady. Obróbka drewna i rzeźba w drewnie były najważniejszymi integralnymi elementami kultury, zdolnymi zachowywać dawne tradycje i przyjmować wpływy kultur obcych. Proste geometryczne ozdoby, typowe dla wczesnej sztuki rosyjskiej, zostały wzbogacone o tradycje południowe i wschodnie (motywy kwiatowe), jak również północne i zachodnie (zwierzęta heraldyczne i monumentalne rzeźby). „Zdobnictwo budynków rozwijało się w wioskach przez długi okres i ze znacznymi regionalnymi odmianami; formy i style ewoluowały razem z innymi aspektami sztuki chłopskiej, szczególnie tymi związanymi z wystrojem wnętrza i umeblowaniem izb oraz zadaniami i czynnościami wykonywanymi w danym miejscu”².

Znaczenie materiałów naturalnych w życiu i codziennych zajęciach rosyjskich grup etnicznych

W okresie kładzenia podwalin pod kulturę rosyjską, gdy ludność prowadziła gospodarkę naturalną, rzemiosło służyło niemal całkowicie celom praktycznym; w ozdobnych częściach przedmiotów z tamtego okresu można znaleźć elementy amuletów. Natura i zjawiska naturalne, nieznanymi i przerażającym światem, jak również niezamieszkałe rozległe tereny, musiały mieć wpływ na religijne wierzenia Słowian. Ludzie przynosili obrazy słońca, wody, ziemi, zwierząt na swoje domy, ubrania i narzędzia, i te przedstawienia, wszystkie antropomorficzne, były reprezentowane na słowiańskim panteonie jako bogowie, duchy i przodkowie.

Niektóre wzory tradycyjnej północnej sztuki rzeźbienia w kości przypominają wzory rzeźb w drewnie z regionów centralnych, techniki tkania płótna mają wiele wspólnego z wyplataniem z wikliny, dekoracje na dzbankach na mleko i kwas oraz niektóre zabawki

wyglądają jak ołonieckie ściegi wyszywane³. Dostępność naturalnych materiałów wpływała na rozwój specyficznych tradycji regionalnych, co prowadziło do wymiany socjokulturalnej, gdzie produkcja rzemieślnicza znajdowała się w centrum rozwoju i gromadzenia tradycji kulturalnych. Można to zauważyć w płynnych przeniesieniach motywów rzeźby w kości na wzory koronek; rzeźba w białym kamieniu przypominała rzeźbę w drewnie. Techniki przedzenia wełny pozwoliły na powstanie unikalnych tradycji tworzenia elementów ubioru. Symbolika, obrazy i historia rosyjskiego zdobnictwa reprezentowały to, co najlepsze w rosyjskim stroju ludowym. Zdobienia rzeźby w kamieniu i drewnie, jak również zdobienia architektoniczne posłużyły jako podstawa czy też struktura rosyjskiej ponioży, ale w stroju dodano jeden z najbardziej ekspresyjnych elementów ornamentacji – kolor. Czerwień to kolor skrajności. To kolor namiętej miłości, młodości, nadziei na szczęśliwe życie, jest to też kolor ognia i krwi – energii i pierwotnych sił życiowych. Czerwień symbolizuje siłę męską (produktywność, płodność, obronę)⁴. Biel oznacza czystość, gotowość do przemian, i jest symbolem macierzyństwa. Kolor niebieski jest kolorem nieba, a czarny – ziemi, jest symbolem żyzności/płodności, gotowości do tworzenia życia⁵. Motywy zdobnicze także niosą głębokie symboliczne znaczenia: falista lub zygzakowata linia symbolizuje wodę, równoległoboki i trójkąty – ziemię, czworokąt w kratkę – zaorany grunt. Niektóre elementy życia codziennego Słowian Wschodnich oraz zauważone cechy charakteru znalazły odzwierciedlenie w obrazach zwierząt i ptaków: weselne łabędzie, wiosenne ptaki, silne i władcze lwy, panteiry. Kobiety z Północy Rosji nosiły lniane koszule bez wzorów lub wzorzyste, zazwyczaj wyszywane wokół szyi i ramion, oraz sarafan – długi strój bez rękawów krojony ze skosu. Najelegantsze sarafany były wzmocnione sztywną podszewką i ozdobione złotą nicią, guzikami i szerokimi wstążkami; na co dzień sarafan był mniej sztywny, zszyty z klinów lub sześciu prostych pasów materiału zebranych karczkiem. Najważniejszym symbolem, który przetrwał przez stulecia, jest Mokosz, słowiańska Matka Ziemia, lub esencja życia na Ziemi. Jest ona przedstawiana w świętym symbolu – jedności Drzewa Życia i Słońca.

Jak możemy interpretować ukryte znaczenia różnych elementów zdobniczych? Każdy szczegół stroju – kolorystyka, akcesoria, kształt i rozmiar – ulegał przez lata wielu zmianom, ale zawsze utrzymywał godny i kompletny wizerunek. Kokosznik, którego nazwa wywodzi

2 A. Hilton, *The Peasant House and Its Furnishings: Decorative Principles in Russian Folk Art*, *The Journal of Decorative and Propaganda Arts*, vol. 11, Russian/Soviet Theme Issue 2 (Winter 1989), pp. 10–29 (20 pages, pg. 16).

3 A. Hilton, *Russian folk art* / A. Hilton. – Bloomington: Indiana Univ. press, Cop. 1995. – XXI, 356 (Indiana-Michigan series in Russian and East European studies), p. 96.

4 *Red The Meanings of Red*, <https://www.colormatters.com/the-meanings-of-colors/red>.

5 *Color Code of Russian Outfit. Color code of a traditional outfit had two meanings*, http://traditionalrussiancostume.com/costumeinfo/xru_en.php?nametxt=7.

się od starorosyjskiego słowa „kokosz” (kurzy grzebień), jest jednym z najdawniejszych akcesoriów w historii mody rosyjskiej. To nakrycie głowy pojawiło się w czasie kształtowania się kultury rosyjskiej i przetrwało nawet reformy Piotra Wielkiego, stając się niezastąpionym elementem strojów noszonych przez bohaterów rosyjskich baśni. Strój rosyjski, ozdobiony ornamentami, wizerunkami ptaków, zwierzętami heraldycznymi, nabrał statusu samodzielnego motywu ludowego.

Wiele rosyjskich muzeów szczyli się kolekcjami rosyjskich strojów ludowych, tkanin i haftów. Najstłynniejszy i największy zbiór to kolekcja rodziny Szabelskich. Pochodzi z 1877 roku, kiedy to Natalia de Szabelski⁶ (1841–1905) zaczęła wyszukiwać i nabywać unikalne przedmioty do swojej kolekcji, podkreślającej piękno i harmonię rosyjskiego stroju ludowego. Zbiór rozrósł się z kilkunastu elementów do 20 000 eksponatów i zachował piękne przykłady sztuki włókienniczej, nakryć głowy, ręcznie tkanych materiałów, całych zestawów i elementów stroju. Kolekcja stała się filarem wystaw rosyjskiej tradycyjnej kultury ludowej zarówno w Rosji, jak i za granicą⁷. Wiele artykułów było wystawianych na Targach Światowych w Chicago (1892), Antwerpii i Brukseli (1894), Paryżu – na wystawie w 1900 roku kolekcja została doceniona przez czołowych ekspertów w tej dziedzinie i otrzymała liczne nagrody. Ten zestaw dzieł utrzymuje się na topie najlepszych kolekcji u K.D. Dolmatova, P.I. Schukina i M.K. Tenishevej. Koniec XIX wieku przyniósł powrót zainteresowania tematem i odkrycie rosyjskiego talentu ludowego. Fala zainteresowania starym rosyjskim zdobnictwem – poszukiwanie okazów zanikających haftów, technik przedzenia, wytwarzania bezcennych koronek – najpierw dała się zauważyć wśród zamożnych ludzi, którzy tworzyli własne kolekcje.

Nie tylko kolekcjonerzy, ale i archeolodzy, artyści, malarze badali różne aspekty sztuki ludowej. Szczyc zainteresowania tradycyjnymi strojami rosyjskimi przypadł na początek XX wieku. Luksusowy Bal Zimowy 1903 roku w czasie rządów rosyjskiego cara Mikołaja II otrzymał etykietkę „nieprzyzwoicie wystawnego balu kostiumowego”⁸ i stał się kluczowym pretekstem do ponownego uznania znaczenia tradycji w rosyjskiej sztuce. Uroczystości 300. rocznicy dynastii Romanowów były „pełną niezwykłego przepychu paradą ubiorów XVII-wiecznych”. Kostiumy zostały uszyte przez najlepszych krawców, którzy korzystali ze szkiców wykonanych przez artystę Siergieja Solomkę. Inspirację stanowiły kostiumy historyczne trzymane w zbrojowni na

Kremlu; plejada strojów ukazała olśniewającą wspaniałość ubiorów cara i księżniczki. Zainteresowanie ludową sztuką i rzemiosłem wykazywało wielu wybitnych artystów, malarzy i osobistości artystycznych – tych, którzy nie usiłowali uciekać w przeszłość, ale mieli dojmującą świadomość ogromnej mocy pochodzenia i narodowego kolorytu sztuki ludowej. Wielu z nich czerpało inspirację z narodowej tradycji sztuki ludowej, wykorzystując oryginalne prymitywne projekty, nowe motywy, kolor i style. W epoce *art nouveau*, czasie elektryczności i postępu, artyści rosyjscy tworzyli swoje dzieła w stylu „rosyjskiego epickiego marzenia”.

Najwspanialszy przykład gloryfikacji rosyjskiego dziedzictwa kulturowego w XX wieku jest związany z „sezonami rosyjskimi” Siergieja Diagilewa i jego dwudziestoletnią historią tworzenia wspaniałych baletów. Diagilew, we współpracy ze swoimi projektantami kostiumów i artystami teatralnymi – Leonem Bakstem i Aleksandrem Benois oraz genialnym kompozytorem Igorem Strawinskim, zademonstrował rozwój syntezy artystycznej muzyki, koloru i ruchu. Fenomen Diagilewa pozostawał w zgodzie z dominującymi społecznymi, artystycznymi i filozoficznymi conceptami epoki (myśli rosyjskiej początku XX wieku). Słynny rosyjski poeta i filozof Andriej Biety (N. Khrenov, A. Migunov) opisał ten okres jako powrót do *sacrum*, do kluczowych pierwotnych tradycji, do autentycznej harmonijnej czystości: „prawdziwie nowy symbolizm to próba objaśnienia najgłębszych sprzeczności współczesnej kultury widzianej przez pryzmat różnych kultur: teraz doświadczamy jakby całości przeszłości: Indie, Persja, Egipt, Grecja... W istocie próbujemy coś nowego, ale stare musi być wzięte pod uwagę; nowe kryje się w obfitości przeszłości”. Aleksandr Benois, główny doradca artystyczny Diagilewa, zwracał szczególną uwagę na projekty kostiumów wykonywanych do nowych baletów; były one albo replikami, albo autentycznymi modelami tradycyjnych rosyjskich strojów ludowych. Wiele z nich odzwierciedlało swym bogactwem bizantyjskie pochodzenie rosyjskiej sztuki chłopskiej; krytycy za uważali ich „barbarzyńską chromatyczną kolorystykę, żywiołową w swej intensywności”⁹. Dogłębna znajomość historii Rusi, jak również gruntowne badania, pomogły grupie Diagilewa oddać istotę epoki dawnej Rusi. Widzowie byli do głębi poruszeni siłą i autentycznością kultury rosyjskiej, oglądając balety Igora Strawinskiego *Pietruszka* czy Święto wiosny. Kostiumy były tak żywe, że odznaczały się nawet wśród barwnej scenarii jarmarków, straganów, wiejskiej kultury ludowej na scenie, wnosząc wkład w różnorodność etnograficzną. Dziennikarze i publiczność zachwycali się „orientalnymi meblami, dywanami, kolorowymi poduszkami, żywymi tkaninami i innymi „egzotycznymi” przedmiotami. Rzecz jasna orientalne ozdobne projekty,

6 *High Style: Masterworks from the Brooklyn Museum Costume Collection at the Metropolitan Museum of Art*, New York, May 5 – Aug. 15, 2010, and at the Brooklyn Museum, May 7 – Aug. 1, 2010. Jan Glier Reeder, 256c.

7 National Russian Art (De Shabelsky Collection), March 04, 1931 through March 25, 1931.

8 L. Rowan, *The Winter Ball of 1903: This Obscenely Opulent Costume Party Will be the Last Hurrah for Imperialist Russia*, 2017.

9 Ch. Lodder, *Liubov Popova: From Painting to Textile Design*.

nakrycia głowy w formie turbanów zaraz weszły w modę. „Najwięksi paryscy projektanci – Worth, Paquin, Poiret – opierali swoje suknie na kostiumach Baksta. Bakst nieoczekiwanie dla siebie stał się arbitrem mody paryskiej... Chęć wprowadzenia elementu piękna i estetycznego gustu do życia codziennego skłoniła go do projektowania tkanin i odzieży damskiej”¹⁰.

Leon Bakst jako jeden z pierwszych zrozumiał wówczas rozwój postmodernizmu w sztuce i wprowadzał do swoich kostiumów idee rosyjskiego konstruktywizmu. „Bakst umieszczał swoich tenisistów na romantycznym tle stylizowanych drzew, rezydencji wiejskich i elektrycznych latarni, ubierając ich w proste, oszczędne, praktyczne stroje, będące zapowiedzią konstruktywistycznych projektów odzieży lat 20. XX wieku autorstwa Lubow Popowej i Warwary Stiepanowej”¹¹. Udało mu się stworzyć wyraźny kontrast między romantycznym otoczeniem a geometrią kostiumów, muzyki i tańca.

Praca Lubow Popowej i Warwary Stiepanowej w Pierwszej Fabryce Tkanin Drukowanych była przełomem w rozwoju rosyjskiego konstruktywizmu lat 20. XX wieku¹².

W Fabryce Tkanin Drukowanych w Moskwie wprowadzono wiele innowacji w projektach, technologii i produkcji. Członkowie Grupy Roboczej Konstruktywistów mieli obsesję na punkcie znajdowania nowych podstawowych form i tworzenia projektów użytecznych przedmiotów dla produkcji masowej. „Przemysł tekstylny, który praktycznie w tym czasie się kończył, dotkliwie ucierpiał z powodu przerwania połączeń z zagranicznymi dostawcami (głównie francuskimi). Przemysł bardzo potrzebował artystów i projektantów, którzy mogliby zastąpić i zaadaptować wzory i rozpocząć nową produkcję tkanin z użyciem lokalnych materiałów. Lubow Popowa i Warwara Stiepanowa prowadziły w tym względzie eksperymenty. W efekcie swoich nowatorskich działań zdobyły unikalne doświadczenie w projektowaniu wzorów przemysłowych i pracy jako projektantki. Stworzyły nowe podejście do wprowadzania kompozycji z grą odcieni barw dopełniających. Udało im się wypromować nowatorski pomysł używania elementów geometrycznych otwartej uniwersalnej kompozycji. Wykorzystywały swoje artystyczne umiejętności w projektowaniu funkcjonalnych modeli ubrań roboczych dla produkcji masowej. Skutkiem ich eksperymentów była radykalna zmiana asortymentu i pewien wzrost produkcji tekstylnej.

Pierwsze Rosyjskie Atelier Mody w Moskwie zostało założone w 1923 roku przez firmę włókienniczą

„Moskvochvey”. Jego oficjalna nazwa brzmiała Ośrodek Rozwoju Nowej Radzieckiej Odzieży. Nazwa była efektem dyskusji na temat przyszłości mody radzieckiej



Kolekcja na podstawie motywów staroruskich kostiumów książęcych – na pierwszym planie Jana Fiłatowa w białym letniku z oplieczem (naramiennicą) i z wiankiem-koroną (wieniec-koruna), ozdobioną naczółkową nicią ozdobną z pereł; Aliona Komarowa i stroje w niebieskiej tonacji: sarafany z duszegrejami, wyhaftowanymi złotą nitką, ozdobionymi perłami i kamieniami szlachetnymi; z lewej strony w czerwonym stroju – Anastasija w kokoszniku z północnych guberni Rosji, w kształcie sierpa; studenci z kierownikiem pracowni stroju rosyjskiego, honorowym członkiem Rosyjskiej Akademii Sztuk Pięknych, profesor Mariną Władimirowną Gałkiną

w masowej produkcji odzieży jako opozycji dla dominacji trendów zachodnich w modzie. Równocześnie z tymi dyskusjami rozwijały się dwa główne trendy: tworzenie modeli dla „stroju masowego” i promocja zindywidualizowanego stroju dla konkretnego klienta.

Mimo że po wprowadzeniu NEP-u (nowej polityki ekonomicznej) i przejściu na komunalny styl życia, gdy wiele atelier i magazynów mody zostało zamkniętych, a jakość produkcji odzieżowej uległa pogorszeniu, wielu projektantów odzieży nadal ulepszało konstruktywne i funkcjonalne cechy charakterystyczne modeli dla przyszłej produkcji masowej w poszczególnych regionach ZSRR. W ramach tego scentralizowanego systemu, przy znormalizowanych rozmiarach odzieży, projektanci sztuki mieli za zadanie dostarczać prototypy do

10 T.K. Strizhenova, I.A. Alpatova, *Khudozhestvennaia promyshlennost. Tekstil*, [w:] V.P. Tolstoi, *Sovetskoe dekorativnoe iskusstvo 1917–1945*, Moscow 1984, p. 135.

11 J.E. Bowlt, *Stage Design and the Ballets Russes*, “The Journal of Decorative and Propaganda Arts” 1987 (Summer), vol. 5, Russian/Soviet Theme Issue, p. 28–45 (18 pages, pg. 33).

12 A. Rainey, *Leon Bakst – Brilliant Russian Colorist*, “The Century Magazine” (New York) 1914, vol. 87.

produkcji masowej, a „kopie” tych próbnych modeli miały być reprodukowane przy ścisłych ograniczeniach opłacalności kosztów i materiałów z minimalnym użyciem dodatków. Nic dziwnego, że zamiast eleganckich i ładnych ubrań klienci dostawali modele, które pozostawiały wiele do życzenia – rezygnowano z piękna na rzecz rozwoju produkcji masowej; kiepskie efekty były często wykorzystywane przez autorów satyrycznych. Ośrodek Rozwoju Nowej Radzieckiej Odzieży posyłał prototypy do fabryk, gdzie niewielu przedsiębiorców wprowadzało w nich jakiegokolwiek zmiany. Znormalizowane rozmiary pozwalały odpowiadać na potrzeby regionów w ramach wąskich ram tabeli rozmiarów.

Motto słynnej projektantki mody Nadieżdy Pietrowny Łamanowej: „Tylko nowe, proste i wygodne” – było charakterystyczne dla zmiany stylu na przełomie wieków. Nadieżda Łamanowa, moskiewska królowa *haute couture* epoki modernizmu, odkryła nową inspirację w czasach radzieckich i „na marginesie ruchu konstruktywistów lat 20. XX wieku” wymyśliła sobie na nowo jako projektantkę awangardową. Inspirowała ją idea „zrewolucjonizowania odzieży”. Nadieżda Łamanowa odegrała zasadniczą rolę w tworzeniu podstaw radzieckiej szkoły projektowania, wykorzystując zasady stroju ludowego w tworzeniu projektów ubrań gotowych. Będąc jedną z pierwszych nauczycielek na Wchutiemas (Wyższe Pracownie Artystyczno-Techniczne), stworzyła podłoże teoretyczne do produkcji masowej takich modeli. Niektóre z jej projektów, stworzone we współpracy z rzeźbiarką Wierą I. Muchiną, wygrały „Grand Prix za narodową oryginalność w połączeniu ze współczesnym designem” w 1925 roku na Międzynarodowej Wystawie Sztuki Dekoracyjnej i Wzornictwa w Paryżu. Projektanci mieli za zadanie tworzyć modele-etalony do powielenia w ramach produkcji masowej w ZSRR, a Nadieżda Łamanowa jako pierwsza przedefiniowała koncept produkcji masowej. Wzięła udział w tworzeniu Pracowni Stroju Nowoczesnego Wydziału Produkcji Artystycznej Ludowego Komisariatu Oświaty. Nadieżda Łamanowa interesowała się wszystkim – od kostiumów teatralnych, przez „strój masowy” odpowiedni dla każdego, do odzieży dla kluczowych postaci radzieckiej socjety. A jednocześnie śmiało wprowadzała do projektów mody motywy ludowe, ponieważ była „głęboko przekonana, że takie popularne motywy, jak ręcznie robione tkaniny i szczegóły zdobnicze (jak koronka czy haft), mogą uczynić modę bardziej demokratyczną, syntetyzując strój ludowy z *haute couture*”. Jej modele były i nadal są przykładem znakomitego stylu, smaku i piękna – to prawdziwe dzieła sztuki. Nic dziwnego, że modele Łamanowej są nadal aktualne i nowoczesne – ze względu na zakorzenienie w stroju ludowym, rosyjskiej awangardzie i idei patriotycznej.

Słynny rosyjski projektant Wiaczesław (Sława) Zajcew – „Czerwony Dior”, zainspirowany motywami

rosyjskiego folkloru, również włączył do swego stylu koncepcje rosyjskiego tradycyjnego stroju ludowego; jego osobista percepcja obrazów i symboli kultury rosyjskiej jest widoczna we wszystkich jego projektach. Sława Zajcew nie tylko stworzył w nich żywe obrazy rosyjskich bohaterów ludowych – Łabędzicę, Pawicę, Pana i Panią, ale także specyficzne sylwetki z typowymi dla rosyjskich tradycyjnych strojów ludowych kolorami i dodatkami. Sława Zajcew był pierwszym, który użył chust z Pawłowskiego Posadu, aby ożywić szarobure codzienne ubrania typowe dla tego okresu – i był to prawdziwy przełom w próbie połączenia tradycji i nowoczesnych trendów. Jego kolekcja „Źródła”, prezentowana w Paryżu, Londynie i Mediolanie w 1986 roku, odniosła ogromny sukces; typowa dla rosyjskiego stroju wytworność linii, pomysłowość złotego haftu, wielowarstwowe projekty, zostały wynalezione na nowo przez tego mistrza mody rosyjskiej. „Kobiecość, plastyczność ruchów, powab młodości, głębia i szczerowość złożyły się na charakterystyczny styl Zajcewa rozpoznawalny we wszystkich jego kolekcjach i brzmiały jak ekspresyjna i precyzyjna melodia śpiewana w różnych tonacjach”¹³. Wiaczesław Zajcew stworzył własne Laboratorium Mody – szkołę dla młodych projektantów. Szkoła ta wypuściła plejadę projektantów, którzy poszli w jego ślady pod względem transformacji i wprowadzania estetyki rosyjskiego tradycyjnego stroju do ubrań nowoczesnych.

Warsztaty Rosyjskiego Stroju Ludowego na Moskiewskim Regionalnym Uniwersytecie Państwowym to rezultat gruntownych badań rosyjskiego stroju ludowego w całej jego złożoności – poczynając od szczegółów funkcjonalnych, możliwości zastosowania wielu rozwiązań konstrukcyjnych i intensywnej kolorystyki. Szczególną uwagę poświęcono wycinankom i wielowarstwowym aranżacjom. Studenci, którzy brali udział w warsztatach pod kierunkiem profesor Mariny Galkiny, uczyli się, jak wydobyć ekspresyjną siłę każdej sztuki odzieży, jak znaleźć różne zastosowania dla swoich twórczych koncepcji. Kolejnym logicznym krokiem było stworzenie oryginalnych kostiumów z elementami sztuki ludowej, zaczynając od poszukiwania artystycznie ekspresyjnych elementów, aż do zharmonizowania w tej konwencji całości ubioru. Zajęcia na warsztatach są postrzegane jako ważny przyczynek do zachowywania kulturalnego i historycznego środowiska stroju ludowego dla przyszłych pokoleń.

Teatr młodzieżowy stroju rosyjskiego „Kniażna”, który zrodził się z idei warsztatów na Moskiewskim Regionalnym Uniwersytecie Państwowym, stara się odnawiać i rozwijać rosyjskie tradycje, łącząc estetykę historycznego stroju z autentyczną rosyjską choreografią ludową. Teatr szczyci się unikalną kolekcją bogatych starych strojów rosyjskich księżniczek, jak również nowoczesnych kreatywnych interpretacji ludowych

¹³ Bakst, Aurora Art Publishers, Leningrad 1986, p. 25.

strojów odświętnych. We wszystkich zestawach występują nakrycia głowy, zdobione perłami, paciorkami, klejnotami i złotym haftem. Wszystkie części zestawów odgrywają znaczącą rolę w integrowaniu akcji na scenie, przyczyniając się do jej rozwoju i tworząc baśniową atmosferę. Zmiany kolorystycznego ułożenia strojów i intensywności haftów podkreślają efekt dramatyczny na scenie. Te elementy scenografii pozwalają na wizualną zmianę geometrii przestrzeni, tworzenie akcentów graficznych i przemianę miejsca akcji w magiczną historię Wielkiego Księstwa Moskiewskiego.

Zakończenie

Tradycyjny strój rosyjski stanowi kronikę historycznego rozwoju i preferencji artystycznych narodu. Społeczne i kulturalne doświadczenie jest gromadzone i przenieszone przy pomocy systemu semiotycznego na tradycyjną odzież. Należałoby więc prowadzić badania nad strojem ludowym jako szczególnym językiem kultury, który odzwierciedla tradycje, wyzwania estetyczne, społeczne i psychologiczne, mentalność, i pozwala ukazać życie Rosjan w całej jego etnicznej różnorodności.

Znaczenie rosyjskiego stroju ludowego dla zachowania tożsamości kulturowej na przestrzeni stuleci wydaje się zatem nie do przecenienia.

Słowa kluczowe: rosyjski strój ludowy, historia sztuki, sztuka dekoracyjna i rzemiosło

MARINA GAŁKINA

Russian traditional folk costume as a symbol of russian culture

Summary

Russian cultural authenticity has been shaped by internal factors: pagan beliefs, knowledge unavailable to others as well as specific facilities and resources. A lot of researchers have noticed a correlation between changes in Russian crafts and transformations of social aspects of Russian civilization. Contacts with various nations resulted in assimilating elements of those cultures and also in further development of new unique qualities added to the traditions. The article presents oldest major traditional culture centers of Russian arts and crafts. It shows the importance of natural materials in everyday life and activities of Russian ethnic groups and describes leading Russian fashion designers. The text proves that the traditional Russian costume is a chronicle of historical development and artistic preferences of the nation. On the other hand, social and cultural experience of Russians is accumulated and transferred via a semiotic system to traditional dress.

Key words: Russian folk costume, history of art, decorative arts and crafts

Bibliografia

- Rainey A., *Leon Bakst – Brilliant Russian Colorist*, "The Century Magazine" (New York) 1914, vol. 87.
- Bakst, Aurora Art Publishers, Leningrad 1986, p. 25.
- Bowlit J.E., *Stage Design and the Ballets Russes*, "The Journal of Decorative and Propaganda Arts" (Summer) 1987, vol. 5, Russian/Soviet Theme Issue, p. 28–45 (18 pages, pg. 33).
- Color Code of Russian Outfit. Color code of a traditional outfit had two meanings*, http://traditionalrussiancostume.com/costumeinfo/xru_en.php?nametxt=7.
- Derevyankina M., *Embassy of the Union of the Soviet Socialist Republics in the USA*, "Soviet life" 1968 (June), p. 12.
- High Style: Masterworks from the Brooklyn Museum Costume Collection at the Metropolitan Museum of Art, New York, May 5 – Aug. 15, 2010, and at the Brooklyn Museum, May 7 – Aug. 1, 2010. Jan Glier Reeder, 256c.
- Hilton A., *Russian folk art* / Alison Hilton. Bloomington: Indiana Univ. Press, Cop. 1995. – XXI, 356 (Indiana-Michigan series in Russian and East European studies), p. 96.
- Hilton A., *The Peasant House and Its Furnishings: Decorative Principles in Russian Folk Art*, *The Journal of Decorative and Propaganda Arts*, vol. 11, Russian/Soviet Theme, Issue 2 (Winter, 1989), pp. 10–29 (20 pages, pg.16).
- Rowan L., *The Winter Ball of 1903: This Obscenely Opulent Costume Party Will be the Last Hurrah for Imperialist Russia*, 2017.
- Lodder Ch., *Liubov Popova: From Painting to Textile Design*, <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/14/liubov-popova-from-painting-to-textile-design>.
- National Russian Art (De Shabelsky Collection) March 04, 1931 through March 25, 1931.
- Red The Meanings of Red, <https://www.colormatters.com/the-meanings-of-colors/red>.
- Strizhenova T.K., Alpatova I.A., *Khudozhestvennaia promyshlennost. Tekstil*, [w:] V.P. Tolstoi, *Sovetskoe dekorativnoe iskusstvo 1917–1945*, Moscow 1984, p. 135.

Edukacja artystyczna w Polsce

Perspektywy rozwoju edukacji przez sztuki wizualne

Wstęp

Edukacja artystyczna w Polsce ma długą tradycję – opartą na teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar¹, na badaniach Stefana Szumana czy opracowaniach Stanisława Leona Popka², będących obowiązkową lekturą dla tych, którzy chcą zrozumieć magię kreacji



plastycznej dziecka. Jednak badania naukowe często zderzają się z edukacyjną rzeczywistością oraz faktem, że ważne dokumenty, na których opiera się dany system kształcenia tysięcy uczniów, tworzony jest często przez urzędników lub osoby niebędące w środku szkolnego procesu edukacji. W artykule podjęto próbę ustosunkowania się do zagadnienia kształcenia plastycznego w polskim współczesnym systemie edukacji. Omówiona zostanie obowiązkowa edukacja plastyczna w szkolnictwie podstawowym, a także kolejne etapy w systemie szkolno-uczelnianym oraz w formie zajęć spoza systemu edukacji. Nakreślony stan obecny i perspektywy rozwoju, a także zasadność zaistnienia innych form, bardziej uwspółcześionych, mogą być zaczynem do dialogu nad kondycją polskiej edukacji artystycznej z zakresu sztuk wizualnych i jej dalszą drogą rozwoju.

Edukacja plastyczna dzieci i młodzieży³

Twórczość plastyczna pojawia się w edukacji dziecka wcześnie. Istniejące od dziesięcioleci lekcje plastyki w szkole (rysunku, wychowania plastycznego, sztuki, plastyki)⁴ pozwalają na zaspokojenie potrzeby kreacji artystycznej ucznia. Aktualna podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356) wyeliminowała określenie „edukacja plastyczna” w odniesieniu do wychowania przedszkolnego. W wymienionych osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego, w punkcie IV dokumentu, zatytułowanym *Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole* uwzględniono m.in. umiejętność wyrażania zrozumienia świata, zjawisk, rzeczy za pomocą komunikatów pozawerbalnych, w tym impresji plastycznych. Zakłada się, że dziecko wykonuje własne eksperymenty graficzne różnymi materiałami i przyborami, tworzy proste i złożone znaki, nadaje im znaczenie; wyraża ekspresję twórczą, podejmuje samodzielną aktywność poznawczą m.in. przez korzystanie z nowoczesnej technologii. Do zadań przedszkola należy m.in. wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka podnoszącej umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych, wspieranie eksploracji świata, przygotowanie do rozumienia emocji i uczuć własnych czy budowanie wrażliwości estetycznej⁵. Korzystający z wybranego programu nauczania nauczyciel realizuje podstawę programową w oparciu o przygotowane materiały metodyczne, w których znajdują się konkretne treści z zakresu ekspresji plastycznej. Podstawa programowa zakłada więc, że każdy nauczyciel wychowania przedszkolnego, także początkujący, ma na tyle rozwinięty własny warsztat metodyczny, iż bez trudu przełoży zapisy ujęte w postaci efektów kształcenia z zakresu czterech obszarów rozwoju dziecka na konkretne treści (w interesującym nas zakresie – plastyczne) realizowane podczas zajęć.

3 Temat edukacji artystycznej i analizy aktualnej podstawy programowej poruszany był przez autorkę kilkakrotnie, m.in. w artykule: I. Bugajska-Bigos, *Wspieranie rozwoju z wykorzystaniem twórczości artystycznej i arteterapii w edukacji szkolnej oraz akademickiej*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Nowy Sącz 2014.

4 W polskim systemie edukacji stosunkowo często zmienia się nazwy danych przedmiotów.

5 *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-koментарzem.pdf> [dostęp: 10.07.2020].

1 E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012.

2 S.L. Poppek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

Podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego (klas I–III) zakłada kontynuację wspierania rozwoju dziecka, odkrywania przez nie własnych możliwości, wspomaganie wielokierunkowej aktywności dziecka na bazie wykorzystania rozwijających się procesów poznawczych. Do zadań szkoły należy podejmowanie działań wspierających odbiór sztuki, jej współtworzenie dostosowane do wieku dziecka, uwzględniające jego możliwości percepcji. Pojawia się już określenie „edukacja plastyczna”, a ogólne cele osiągnięte na zakończenie edukacji wczesnoszkolnej są podstawą dla sformułowania celów szczegółowych, ujętych w formie efektów kształcenia. Uczeń wyróżnia w obrazie wizualnym kształty obiektów, wielkości i proporcje, położenie elementów, ich różnice i podobieństwa, barwę i walor, fakturę, cechy charakterystyczne ludzi, zwierząt. Rozróżnia kompozycję otwartą, zamkniętą i symetryczną. W zakresie ekspresji twórczej uczeń rysuje różnymi narzędziami, maluje, wycina, modeluje, powiela, wykonuje prace, ilustruje sceny, ale także korzysta z narzędzi multimedialnych i aplikacji komputerowych. W zakresie recepcji sztuki uczeń rozróżnia dziedziny sztuk plastycznych, gatunki dzieł, zna i wyjaśnia elementarne pojęcia, np. oryginał, kopia.

Etap II edukacji następujący od klasy IV wprowadza plastykę – przedmiot nauczany przez cztery lata, w klasach IV–VII; nie spotkamy tego przedmiotu w klasie VIII. Podstawa programowa szeroko ujmuje cele kształcenia ogólnego, wskazując na potrzebę wzmocnienia poczucia tożsamości kulturowej, rozwijanie kompetencji, np. kreatywności, rozbudzenie ciekawości poznawczej, rozwój osobowy ucznia itd.⁶ Zgodnie z zapisem plastyka rozbudza wrażliwość na piękno, motywuje do ekspresji artystycznej, rozwija kreatywne myślenie, przydatne także w innych dziedzinach życia i w edukacji, przygotowuje ucznia do świadomego korzystania z dorobku kultury. Przedmiot ten jest również elementem wychowania, a praca artystyczna może być wyrazem wiary w siebie⁷.

Wymagania ogólne obejmują zapoznanie się z językiem i funkcją plastyki, doskonalenie umiejętności plastycznych, opanowanie elementarnych wiadomości z zakresu kultury plastycznej. Wymagania szczegółowe (treści nauczania) wskazują zakres, który powinien być przez ucznia opanowany, z obszaru języka i funkcji plastyki, podejmowania działań twórczych z uwzględnieniem wiadomości o formie i strukturze dzieła. Uczeń zna dziedziny sztuk plastycznych, rozróżnia cechy i rodzaje kompozycji, ma wiedzę na temat barw, rozróżnia sposoby uzyskania iluzji przestrzeni, gatunki i tematykę dzieł itd. W zakresie umiejętności plastycznych

uczeń doskonali interpretację, stosowanie adekwatnych środków wyrazu, wyraża uczucia i emocje oparte na rzeczywistości i inspiracji; projektuje formy graficzne, kształtuje przestrzenne formy dekoracyjne i scenograficzne, pracuje zespołowo. Stosuje różnorodne techniki plastyczne, z wykorzystaniem multimediów i technologii cyfrowych. Z zakresu kultury plastycznej uczeń zna dziedzictwo kulturowe swego otoczenia, dostrzega rolę twórczości ludowej, nabywa ogólną wiedzę o najważniejszych obiektach kultury wizualnej, rozróżnia istotne dzieła z dorobku innych narodów, zna najważniejsze muzea, zna zasady prezentacji dzieł zgodnie z prawem.

W warunkach i sposobie realizacji ponownie podkreślono wagę plastyki w rozwijaniu wyobraźni i kreatywności ucznia, znaczenie wychowawcze i poznawcze przedmiotu, możliwość zaangażowania w życie społeczne poprzez sztukę. Zwrócono uwagę na wprowadzanie wiadomości teoretycznych, jako uzupełnienie działań twórczych. Wymaga to od nauczyciela umiejętności szybkiego przekazu zagadnień teoretycznych, jako bazy dla następującej ekspresji artystycznej. Zagadnienia teoretyczne mają być przyswajane głównie przez działania praktyczne, szczególnie w klasach IV–V, a w klasach VI–VII mają być utrwalane zgodnie ze spiralnym modelem nauczania, zakładającym powrót do wcześniejszych treści. Nauczyciel musi więc posiadać wiedzę o rozwoju dziecka, aby w klasach młodszych umiejętnie stymulować wyobraźnię dziecka, a ewentualną pracę z natury wdrażać w klasach starszych. Techniki, materiały, formaty prac mają być także dostosowane do możliwości dziecka. Ponownie odniesiono się do umiejętności organizacji pracy przez nauczyciela.

Ćwiczenia praktyczne powinny być realizowane w ciągu jednej godziny lekcyjnej, wyjątkowo, w starszych klasach, mogą być przeprowadzone dłużej. W praktyce jest to trudne do spełnienia, szczególnie w klasach starszych, gdy uczniowie wchodzi w doświadczenie kryzysu w twórczości plastycznej⁸, co wymusza niekomfortowy pośpiech na lekcji. W omawianej podstawie zachęca się do pracy zespołowej, do działań warsztatowych, wykorzystywania metody projektu, współpracy, łączenia dyscyplin i zakresów działań. Podkreślono rolę upowszechniania kultury i sztuki, współpracy z instytucjami kultury, wdrażania innych form lekcji, np. w obiektach kultury, w pracowniach twórców. Nacisk położono na wystawiennictwo prac uczniów, spotkania z artystami, poznawanie zabytków, udział w konkursach. Szczególną troską mają być otoczeni uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także uczniowie przejawiający pasję twórcze. Uczeń powinien znać zasady ochrony własności intelektualnej⁹.

6 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Szkoła podstawowa. Plastyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 5, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/plastyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 10.07.2020].

7 Tamże, s. 10.

8 S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 295–309.

9 Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Plastyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 10–14, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/plastyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 10.07.2020].



Największą zmianą nowej podstawy programowej jest połączenie dotychczasowej plastyki z klas IV–VI (sprzed reformy w 2017 roku) z jednym rokiem plastyki w gimnazjum oraz przedmiotem zajęcia artystyczne, który w wymiarze 2 godzin w cyklu kształcenia w gimnazjum (ówczesny III etap edukacyjny) mógł być poświęcony plastyce (ale nie tylko). W podstawie programowej nie zamieszczono trzech dotychczasowych celów edukacyjnych: percepcji sztuki, ekspresji przez sztukę, recepcji sztuki. Z założenia uczeń ma większy margines na pracę twórczą (o ile 45 minut jest czasem wystarczającym na twórczość). Nie ma też podziału na wiedzę i umiejętności, co powinno sprzyjać działaniom artystycznym. Ekspresja artystyczna wysuwa się więc na plan pierwszy¹⁰. Dotychczasowe podręczniki plastyki dla gimnazjum desperacko wтягиwały cały przegląd historii sztuki – od prehistorii po sztukę współczesną – w jeden tom, a realizacja tak obszernych treści teoretycznych zajęłaby zapewne więcej niż jedną godzinę przeznaczoną wówczas w cyklu kształcenia na plastykę. Obecnie np. wydawnictwo WSiP oferuje kompaktowe podręczniki do klas IV–VII, z bogatym materiałem ilustracyjnym i zwięzłe podanymi zagadnieniami teoretycznymi.

¹⁰ B. Lewińska, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu plastyka na II etapie edukacyjnym. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Plastyka*, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 14–19.

Reasumując, wdrażanie działań warsztatowych, odstępnie od nadmiernej teorii na lekcjach są plusami zmian. Zaliczyć do nich można także odejście od przekazu ściśle chronologicznego na rzecz dopasowania wiadomości do aktualnie poruszanych na lekcji zagadnień, nacisk na zgodność planowania zajęć z rytmem rozwoju dzieci i młodzieży, a także troskę o uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ważne jest zwrócenie uwagi na konieczność przekazywania treści teoretycznych w sposób interesujący dla ucznia, w trakcie działań artystycznych, na wprowadzanie zróżnicowanych form zajęć, wykorzystanie metody projektu, integrację dziedzin sztuki np. z performance'em. Realizacja powyższych założeń wymaga od nauczyciela otwartej postawy, umiejętności sprawnego planowania czasu pracy na lekcji, kreatywności, zaangażowania w proces edukacji. Nauczanie plastyki wymaga też elastyczności oraz znajomości współczesnych technologii, atrakcyjnych dla młodzieży, z którymi nowe pokolenie współistnieje przez całe swoje nastoletnie życie. Kwestia kreatywności nauczyciela łączy się też z innymi czynnikami, jak np. z jakością kształcenia nauczycieli w Polsce, z dramatycznym spadkiem zainteresowania studiami o profilu nauczycielskim, co będzie rozwinięte później w artykule. Niezmiernie wątpliwość budzi także wymiar godzin przeznaczony na realizację plastyki – jedna godzina w tygodniu to za mało, aby efektywnie

pracować metodą projektu czy spokojnie wykonać pracę plastyczną.

Szkoła ponadpodstawowa, obecny III etap edukacyjny, czyli 4-letnie liceum i 5-letnie technikum, wprowadza przedmiot plastyka, po wieloletniej przerwie, do I klasy liceum i technikum, w wymiarze jednej godziny w tygodniu. Jest to jeden z trzech przedmiotów do wyboru (wśród takich jak plastyka, filozofia czy muzyka), jednak wyboru dokonuje dyrektor szkoły, nie uczeń. Uczeń, rozpoczynając naukę w szkole, zastaje już określony przez innych stan. Z praktyki wiadomo, że wybór dokonany przez szkołę wynika z prostego faktu posiadania specjalisty w danym zakresie.

Zadaniem przedmiotu plastyka jest poszerzenie kompetencji uczniów w zakresie umiejętności teoretycznych i praktycznych. Propozycją bardzo ciekawą dla młodego człowieka mogą być treści związane ze współczesną awangardą artystyczną. Przedmiot ma także nadal rozwijać wrażliwość artystyczną, umiejętność formułowania własnych sądów artystycznych poprzez kontakt z dziełami sztuki, twórcami i promocją sztuk wizualnych. Nie zapomniano o dobrach intelektualnych i o wychowawczej roli plastyki¹¹.

Wymagania ogólne obejmują szeroko ujęte uczestnictwo w kulturze. Zapoznanie ze współczesnymi awangardami, twórczością po połowie XX wieku, z działalnością profesjonalnych instytucji sztuki, wdrożenie ucznia do sztuki multimedialnej na pewno stanowi atrakcyjną ofertę edukacyjną dla młodzieży, biegłej w technologiach cyfrowych. Treści nauczania – wymagania szczegółowe ujmują uczestniczenie w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki, dostrzeganie kontekstów powstawania dzieła, w tym rozróżnianie dyscyplin sztuki, także spoza klasycznego kanonu, jak instalacja czy sztuka mediów. Podstawa programowa przedmiotu zakłada, że uczeń rozumie łączność kontekstu sztuki z innymi dziedzinami, dokonuje analizy wybranych dzieł sztuki itd. W zakresie współczesnych awangard artystycznych i sztuki lokalnego środowiska uczeń poznaje zabytki najbliższego terenu, zna wybitnych twórców lokalnych i ich twórczość. Ponadto dokumentuje dzieła z wykorzystaniem nowych technologii, podejmuje twórcze działania, wykorzystując środki plastyczne charakterystyczne dla współczesnych czasów.

W ramach wprowadzenia w obszar działań instytucji upowszechniających profesjonalną sztukę uczeń zna instytucje kultury, ich zakres działania, profesjonalną terminologię. Uczeń organizuje wystawę, w tym wystawę wirtualną, wraz z jej promocją i reklamą, uczestniczy w wydarzeniach artystycznych z zakresu sztuk

wizualnych. Podstawa programowa proponuje wprowadzenie w zakres sztuk multimedialnych, a ekspresja twórcza powinna wykorzystywać narzędzia komunikacji wizualnej. Uczeń zna rozległe obszary zastosowania technik medialnych, potrafi wykonać własny film, cykl zdjęć, krytycznie odnosi się do swoich i cudzych prac multimedialnych. Jak zaznaczono w warunkach i sposobie realizacji, podstawa programowa plastyki na tym etapie skupia się na sztuce współczesnej, sztuce regionu, wystawiennictwie oraz zastosowaniu technologii multimedialnych w działalności artystycznej. Zachęca się do poznania interdyscyplinarnego charakteru sztuki współczesnej, wykorzystania różnych form zajęć. Powyższe elementy są łatwiejsze do zrealizowania na tym etapie edukacyjnym, gdyż najczęściej szkoły ponadpodstawowe zlokalizowane są na terenach miejskich, gdzie instytucje kultury są bardziej dostępne. Zaleca się też stosowanie metod aktywizujących, stymulujących ucznia do działania, ze zwróceniem uwagi na możliwości indywidualne uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Plastyka jest więc przedmiotem przede wszystkim praktycznym. Wykorzystanie nowych technologii powinno być dla ucznia atrakcyjne, jeśli zostanie interesująco zaproponowane przez nauczyciela. Wprowadzane problemy plastyczne powinny być połączone z zagadnieniami teoretycznymi, a działania twórcze mają sprzyjać poznaniu języka sztuki współczesnej. Zwrócenie uwagi na poznanie sztuki lokalnej sprzyja wychowaniu przez sztukę, wdrożeniu do bycia aktywnym odbiorcą kultury¹². Przedmiot plastyka może pomagać w wyborze dalszej drogi życiowej przez zainteresowanie ucznia nowymi obszarami aktywności twórczej. Jednak fakultatywność przedmiotu zdeterminowana przez szkołę skazuje nastolatka niejako na loterię, którą rządzi przypadek, a tak nie powinno być. Możliwość realnego wyboru przedmiotu byłaby najbardziej wartościowa i uczeń powinien mieć do tego prawo. Zamiast nudzić się np. na źle prowadzonej filozofii – chętny uczeń mógłby twórczo rozwijać się przez jeden rok szkolny na plastyce, która stanowi obecnie ciekawą ofertę edukacyjną dla młodzieży. Kreatywność rozwinięta na przedmiocie mogłaby mieć przełożenie na inne dziedziny aktywności ucznia, w tym wybór drogi zawodowej. Kolejnym minusem jest obawa, czy nauczyciele poradzą sobie z realizacją tak szeroko założonych celów i mnogością treści w ciągu jednego roku szkolnego (około 38 tygodni nauki).

Modelem wzorcowym, który warto przytoczyć, jest edukacja np. w Australii, gdzie w tzw. high school/college (odpowiednik naszej szkoły ponadpodstawowej) uczeń w dużej mierze decyduje, czego chce się uczyć i które przedmioty rozszerzać. Możliwe jest także

11 Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Plastyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 11, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoly-ii-stopnia> [dostęp: 10.07.2020].

12 B. Lewińska, Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Plastyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 18–22.

wybranie *art* (sztuki) jako przedmiotu kształcenia i do zestawu przedmiotów egzaminacyjnych. Nauczanie sztuki (*art*) ma charakter twórczy, projektowy, oparty na indywidualnej aktywności badawczej ucznia, w ścisłym połączeniu z nowymi mediami. Edukacja w Australii wdraża do samodzielnego poszukiwania wiedzy, do biegłego posługiwania się współczesnymi technologiami, wymaga dużego wkładu pracy własnej i autentycznego zaangażowania ucznia, gdyż wybrany przedmiot nieuchronnie kończy się oddaniem finalnej pracy (*assessment*). Może warto do edukacji polskiej wprowadzić sprawdzone rozwiązania, które przyzwyczajają ucznia do samodzielności w działaniu, a także umożliwiają rozwój osobowy oparty na sztuce? Motto jednej z żeńskich szkół w Sydney brzmi: „W szkole św. Urszuli wiemy, że każdy uczeń jest wyjątkowy i ma inne zainteresowania, zdolności, aspiracje zawodowe i cele”¹³. Oferta edukacyjna tej placówki jest maksymalnie zindywidualizowana, aby wesprzeć obszary, w których uczeń jest dobry i w których chce się rozwijać z szerokim wykorzystaniem nowych technologii. Bardzo przykre, że nie jest to motto polskiej szkoły.

Co po szkole, czyli dalsza edukacja artystyczna

Kolejne etapy rozwoju artystycznego oferują uczelnie wyższe, które proponują bardzo zróżnicowane kierunki kształcenia. Studia artystyczne można odbywać nie tylko w akademiach sztuk pięknych, ale także na uniwersytetach czy w państwowych wyższych szkołach zawodowych. Analizując ofertę edukacyjną, obserwuje się wzrost zainteresowania sztukami projektowymi, grafiką projektową, fotografią, kierunkami oferującymi kształcenie w ramach multimediiów, chociaż czasem okazuje się, że artystyczna strona studiów zderza się boleśnie z realiami życia i możliwościami zatrudnienia na rynku pracy. Uczelnie poszerzają swoje oferty, kuszając oryginalnymi kierunkami, np. projektowanie gier i przestrzeni wirtualnej (Uniwersytet Śląski w Cieszynie). Młodzież zaczyna patrzeć praktycznie na kwestie wykształcenia artystycznego. Istniejące równolegle do szkół ponadpodstawowych licea plastyczne też musiały przejść głęboką metamorfozę, aby zainteresować młodzież swoimi ofertami. Na przykład Zespół Szkół Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu oferuje w ramach specjalizacji m.in.: realizację intermedialną, projektowanie ubioru czy projektowanie graficzne¹⁴. Współczesna retoryka przybliży zawód plastyka ku praktycznemu zastosowaniu.

Smutnym zjawiskiem, zwłaszcza w kontekście coraz większych wymogów stawianych nauczycielom plastyki, stał się odwrót młodych ludzi od studiowania na typowych nauczycielskich kierunkach edukacji

artystycznej w zakresie sztuk plastycznych, nakierowanych przede wszystkim na pracę w szkole. Równocześnie obserwuje się wzrastające zainteresowanie nabyciem kwalifikacji pedagogicznych, które są z kolei niezbędne w wielu rodzajach pracy zawodowej, nie tylko w szkole. Uczelnie zaczynają zwracać uwagę na szerszy aspekt zdobycia kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela, proponując np. blok fakultatywny: pedagog sztuki (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Sztuk Plastycznych)¹⁵. Na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu w ramach edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych oferowane są dwie specjalności: sztuka interdyscyplinarna i edukacja kulturowa oraz wybrana specjalność artystyczna, a także promocja i animacja kultury oraz wybrana specjalność artystyczna¹⁶. Bazuując na tych kilku przykładach, można dostrzec, że edukacja artystyczna w kontekście nauczania zaczyna podążać w stronę pomnażania możliwości rynkowych i poszerzania kompetencji absolwenta, wzmacniając jego pozycję na rynku pracy w sektorze edukacji sztuki czy edukacji przez sztukę, niekoniecznie w szkole.

W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych oferuje się kształcenie w ramach grupy zajęć specjalizacyjnych: sztuki wizualne z grafiką projektową i fotografią, a obecnie dodatkowo można uzyskać uprawnienia do nauczania przedmiotu plastyka w szkole podstawowej. Tak ujęta oferta studiów daje szerokie spektrum możliwości zatrudnienia, pozwala na połączenie pasji, wymagań rynku oraz zdobycie kwalifikacji niezbędnych do pracy w szkole czy instytucji o charakterze edukacyjnym¹⁷.

Wyznacznikiem zmian na rynku edukacyjnym jest wzrost zainteresowania arteterapią przez sztuki plastyczne i pojawiające się oferty kształcenia już nie tylko jako studia podyplomowe czy kursy. Nurt arteterapii w edukacji i rozwoju propagowany przez polskie środowisko artystyczno-pedagogiczne jest jedną z ciekawszych propozycji na międzynarodowej arenie tej tematyki. Propozycje zastosowania arteterapii w rozwoju i edukacji autorstwa Eugeniusza Józefowskiego¹⁸ zostały szeroko przyjęte w polskim środowisku edukacyjnym. Interesująca jest też promowana forma warsztatów rozwojowych z wykorzystaniem sztuk wizualnych¹⁹, warsztatów w twórczym rozwoju osobowym,

13 <https://www.stursulakingsgrove.org/learning/curriculum-and-subjects> [dostęp: 22.07.2020].

14 <http://www.plastykjaroslaw.pl> [dostęp: 18.07.2020].

15 <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/dla-kandydatow/oferta-dydaktyczna/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 18.07.2020].

16 <https://uap.edu.pl/dla-kandydata/kierunki-studiow-2/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 18.07.2020].

17 <https://www.pwsz-ns.edu.pl/ip/kierunki-studiow/studia-i-stopnia/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 18.07.2020].

18 E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012.

19 E. Józefowski, *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Warszawa 2017.



partycypacji w sztuce²⁰. Propozycje te stały się wyznacznikiem polskiej arteterapii, o bardzo specyficznym rysie, nastawionym na czerpanie szerokiego zakresu potencjału ze sztuk wizualnych. Znaczący wpływ na formowanie się arteterapii w Polsce mają wydarzenia, publikacje, konferencje odbywające się w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Zapoczątkowana droga rozwoju polskiej arteterapii, wsparta m.in. przez interesujące przykłady Wiesława Karolaka, także te najnowsze²¹, rozwijana przez młodsze pokolenie naukowo-dydaktyczne, owocuje ciekawą ofertą kształcenia na rynku polskim. Arteterapia będzie prawdopodobnie prężnie rozwijającym się rynkiem edukacyjnym²², także w związku z rosnącymi potrzebami społecznymi – praca z osobami z niepełnosprawnością, z seniorami, z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Jedną z oryginalnych ofert jest kierunek arteterapia sygnowany przez trzy uczelnie: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Akademię Muzyczną i Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach²³, kierunek wpisany jest w obszar nauk humanistycznych, nauk społecznych i sztuki, a wykształcenie daje połączenie kilku obszarów niezbędnych do prowadzenia zajęć arteterapeutycznych w różnych środowiskach, wraz z uprawnieniami pedagogicznymi. Arteterapię jako moduł na studiach edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych spotkać można w ofercie Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie²⁴. Oferta studiów dyplomowych jest również bardzo bogata. Na przykład arteterapia – artystyczne działania interdyscyplinarne (Uni-Terra, Wyższa Szkoła w Poznaniu)²⁵, częste połączenie arteterapii z terapią zajęciową czy pedagogiką specjalną pokazują, że coraz bardziej dostrzega się potencjał terapii przez sztuki plastyczne.

20 E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław 2015.

21 W. Karolak, *Arteterapie indywidualne – autoterapie – naturoterapię*, [w:] *Arteterapia indywidualna*, cz. 4, red. B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota, Warszawa 2020, s. 25–35.

22 I. Bugajska-Bigos, *Arteterapia i aktywność w rozwoju i edukacji*, [w:] *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga, Nowy Sącz 2015.

23 <https://irk.us.edu.pl/irk/application/program?id=634> [dostęp: 17.07.2020].

24 <http://www.aps.edu.pl/rekrutacja/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 10.07.2020].

25 <http://uniterra.pl/oferta-2/studia-podyplomowe-doskonalace/lista-kierunkow/arteterapia-artystyczne-dzialania-interdyscyplinarne> [dostęp: 17.07.2020].

Zajęcia dodatkowe – sztuka po godzinach, inne formy rozwoju twórczego

Twórczość plastyczna rozwijana jest bardzo intensywnie w różnych ośrodkach i instytucjach kultury. Począwszy od GOK-ów, MOK-ów, domów i pałaców młodzieży, centrów kultury, w zasadzie w większości miejscowości spotkać można ofertę zajęć pozalekcyjnych, kursów dla dzieci i młodzieży. Tę idylliczną wizję burzy fakt, że odbywają się one na bardzo zróżnicowanym poziomie – od pasjonatów z gruntownym artystycznym wykształceniem po osoby zatrudnione od lat na danym stanowisku, bez żadnych kompetencji i pomysłu na prowadzone przez siebie zajęcia plastyczne.

Ciekawą propozycją na rynku artystycznym są zajęcia edukacyjne z zakresu sztuki oferowane przez instytucje kultury, które statutowo prowadzą działalność tego typu. W największych polskich instytucjach sztuki odnajdziemy szeroką i atrakcyjną ofertę zajęć, skierowaną do wszystkich, ale realnie korzystają z niej raczej mieszkańcy danego miasta. Na przykład Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK ma pełną ofertę ambitnych zajęć skierowanych do wszystkich grup wiekowych, włącznie z seniorami i osobami z niepełnosprawnością, studentami, edukatorami i nauczycielami. Oferta oparta jest w dużej mierze na działaniach warsztatowych, często związanych z daną wystawą. W dziale Muzeum Dzieci znajdziemy np. opis:

Celem projektu Muzeum Dzieci jest rozwijanie zdolności do bycia aktywnymi uczestnikami świata sztuki. Wierzymy, że taką postawę można wypracować, ucząc kontaktu z dziełami, rozwijając w młodych odbiorcach potrzebę tworzenia oraz świadomość różnych technik artystycznych, pomagając dzieciom zrozumieć mechanizmy rządzące światem sztuki, umożliwiając im kontakt z różnymi osobami odpowiadającymi za jego funkcjonowanie²⁶.

Wieloetapowy projekt przybliży dzieciom świat sztuki poprzez cykl warsztatów, zajęć, kwestie kolekcjonowania sztuki, warsztaty z artystami. Nagłówki: Lato w MOCAK-u, Zabawy z książką, Warsztaty z artystami, Wystawy prac dzieci – to tylko przykłady bogactwa oferty tej instytucji. Wartościowe formy działań wdrażających do odbioru sztuki, kreujące potrzebę obcowania z nią znajdziemy również w mniejszych ośrodkach. Na przykład Małopolskie Centrum Kultury w Nowym Sączu oferuje serie twórczych zajęć, jak choćby Lato Art – z warsztatami dla wszystkich grup wiekowych, plenerem malarskim dla dorosłych i seniorów, plenerem architektonicznym dla młodzieży itd.²⁷ Oryginalne zajęcia proponuje też Muzeum Okręgowe w Nowym Sączu (wojewódzka instytucja kultury), nie zapominając o osobach z niepełnosprawnością. W ofercie znaleźć

można konkursy tematyczne, projekty edukacyjne, lekcje, zajęcia interaktywne, a nawet terapeutyczne²⁸. Dzielnie spisują się też nauczyciele w szkołach, prowadzący liczne koła zainteresowań, lubiane szczególnie przez młodsze dzieci.

Czas pandemii i izolacji, bolesny dla wszystkich, a szczególnie dla dzieci i młodzieży, otworzył szerokie możliwości wykorzystania nowych mediów, także w formie zajęć zdalnych z zakresu sztuki. Konieczność przestawienia się na edukację zdalną była i trudna, i nowatorska w wymiarze ogólnopolskim. Kreatywność uczących szybko okazała się kluczową potrzebą w czasie kontaktu zdalnego. To, co do tej pory w Polsce było rzadkością, czyli e-learning, wkroczyło również w obszar edukacji artystycznej. Zdalne zajęcia z przedmiotów dotąd realizowanych tylko i wyłącznie w sposób tradycyjny, w bezpośrednim kontakcie student – wykładowca, uczeń – nauczyciel, stały się rzeczywistością na okres wielu tygodni. Konieczność wzięcia odpowiedzialności za rozwój i edukację studentów czy uczniów przeniosła się w sferę *online*. Do pozytywnych wniosków opartych na własnej praktyce pedagogicznej zajęć *online* zaliczyć mogą łatwość utrzymania kontaktu ze studentami, prowadzenia zajęć/korekt, indywidualizację procesu kształcenia. Wszechobecność Internetu pozwoliła na kontakty bez ograniczeń, co dla wielu studentów było bardzo istotne, zwłaszcza tych, którzy znosili izolację z dużym trudem i borykali się z wieloma indywidualnymi problemami. Emocjonalne wpisy, przesyłane wiadomości, rozmowy *online* były dowodem na to, że forma zajęć zdalnych nie tylko pomogła w osiągnięciu zakładanych efektów uczenia się, ale posłużyła jako wsparcie rozwoju i kondycji psychicznej studenta.

Z kolei dzieci szkolne w wieku 10–15 lat z dużym zaangażowaniem włączyły się w zajęcia wirtualne twórczo wykorzystujące nowe media, traktując je jako formę przekazu swych uczuć, przemyśleń, a także kreatywności. Wielu nastolatków odnalazło się w wykonywaniu prac plastycznych za pomocą nowych technologii, co ubarwiało okres spędzany w domu. Edukacja zdalna otworzyła nowe możliwości, które mogą zostać szeroko wykorzystane na stałe. Nowe media w zdalnej edukacji artystycznej to nie tylko przesyłanie prac, zadań, ale także możliwość edukacyjnego kontaktu w innym wymiarze – wykorzystania trudnej sytuacji w produktywny sposób, zmiany myślenia oraz rozwoju samokształcenia wspartego zdalną, ale skuteczną opieką merytoryczną nauczyciela. Trudno podważyć rolę nowych mediów, a współczesna edukacja artystyczna powinna się na nich opierać, aby przygotować dzieci i młodzież

26 <https://www.mocak.pl/muzeum-dzieci> [dostęp: 20.07.2020].

27 <http://mcsokol.pl/edukacja> [dostęp: 19.07.2020].

28 <http://muzeum.sacz.pl/edukacja/oferta-edukacyjna> [dostęp: 20.07.2020].

do technologicznie zintegrowanej przyszłości²⁹. Kilkunastoletnia dziewczynka, wykonująca w okresie pandemii dojrzałe i interesujące prace w użyciu nowych technologii, napisała w e-mailu: „Dzień dobry, bardzo dziękuję, że Pani nas tak dużo nauczyła, że mogliśmy wykonywać ciekawe prace, a przy tym było wiele uśmiechu i radości. Dziękuję bardzo za współpracę. Serdecznie Panią pozdrawiam i życzę udanych i pełnych radości wakacji!”.

Do nietypowych rozwiązań edukacyjnych zaliczyć można także projekty o charakterze artystyczno-terapeutycznym realizowane z udziałem osób z niepełnosprawnościami. Liczne inicjatywy podejmowane np. przez środowiska uczelni wyższych pokazują inny wymiar kształcenia artystycznego, w którym znajduje się miejsce na inkluzję i artystyczną współpracę wielu środowisk³⁰. Obecność osób z niepełnosprawnościami zmagających się z takimi samymi wyzwaniami twórczymi jak studenci czy profesjonalni artyści biorący udział w projektach otwiera nowy wymiar arteterapii rozumianej jako terapia przez sztuki wizualne oraz podejścia do pracy metodą projektu w szkolnictwie wyższym. Elżbieta Sala-Hołubowicz zauważa: „Obecnie sztuka zmienia się wielotorowo, w sposób niejednorodny, bardziej niż kiedykolwiek wyprzedzając się klasyfikacjom”³¹, co ma też odzwierciedlenie w projektach, w których sztuka współczesna staje się płaszczyzną wielu form współpracy i wsparcia różnych środowisk.

Edukacja artystyczna – posłowie

Edukacja artystyczna w Polsce jest zjawiskiem wzbudzającym duże emocje wśród zainteresowanych, traktowanym dość obojętnie przez resztę społeczeństwa. Jest obszarem wymagającym uważnej troski ze strony instytucji państwowych, aby mogła plasować się na wysokim poziomie. Często niedoceniana, niezrozumiana, zmieniana kolejnymi reformami edukacji, pomysłami i wizjami, mimo wszystko wrosła w kulturalny krajobraz Polski. Nowe zmiany w systemie edukacji wprowadzone reformą wymagają czasu na wdrożenie, na ewaluację i konsekwentny rozwój. Łatwo zauważyć, że ambitny zapis w dokumencie podstawy programowej i realizacja zapisu to dwie różne kwestie, nie zawsze kompatybilne.

29 Są to m.in. założenia programowe realizowane w Australii, gdzie przywiązuje się dużą wagę do kształcenia plastycznego oraz wykorzystania nowych mediów w edukacji artystycznej, <https://www.arteducation.org.au/australian-curriculum-notes> [dostęp: 22.07.2020].

30 Przykładem są międzynarodowe projekty artystyczno-naukowe autorstwa Iwony Bugajskiej-Bigos i Anny Steligi realizowane w ostatnich latach np. *Hasiór. Assemblage* (2017), *Frida. Introspekcje* (2018), w których uczestniczyli studenci PWSZ w Nowym Sączu, UR w Rzeszowie, goście z uczelni i środowisk zagranicznych oraz osoby z niepełnosprawnościami z Warsztatów Terapii Zajęciowej „Mada” w Nowym Sączu oraz z Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Chorych Psychiczenie w Rzeszowie.

31 E. Sala-Hołubowicz, *Potencjał dezintegracji. Edukacja artystyczna adolescentów*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, Nowy Sącz 2016, s. 48.

Korzystnym zjawiskiem obserwowanym na arenie edukacji plastycznej/artystycznej jest elastyczność oferty kształcenia wyższego. Nadzieję na nowe możliwości zawodowe przynosi rozwój arteterapii jako terapii przez sztuki wizualne, wykorzystywanej w aspekcie edukacyjnym, terapeutycznym i rozwojowym. Oferty edukacyjne wielu instytucji kultury i sztuki stanowią atrakcyjną formę rozwoju dla osób w każdym wieku. Także pojawianie się instytucji oferujących granty na działalność związaną ze sztuką skutkuje wieloma pozytywnymi zjawiskami, autorskimi projektami wnoszącymi powiew świeżości do rozwiązań edukacyjnych. „Projekty stwarzają sytuację problemową, do rozwiązania której uaktywniają się indywidualne poszukiwania na polu kreatywności”³². Edukacja zdalna rozpoczęta w 2020 roku wiąże się z nowymi wyzwaniami, które także stwarzają szansę na twórcze wykorzystanie i podniesienie jakości oraz poszerzenie wymiaru edukacji artystycznej.

Mimo wielu napotykanym problemów, m.in. instytucjonalnych, finansowych, edukacja artystyczna zawsze opierała się na najważniejszym filarze – na pasjonatach wykonujących zawód nauczyciela, wykładowcy, edukatora z pasją i autentycznym oddaniem. Ten czynnik ludzki przejawiający się często w bezinteresownym prowadzeniu kół zainteresowań, zajęć dodatkowych, kół artystyczno-naukowych na uczelniach, niskobudżetowych projektów czy zajęć programowych – z oddaniem i zaangażowaniem, wybija się na pierwsze miejsce w kwestii edukacji artystycznej. Profesor Andrzej Szarek, wypowiadając się o kondycji polskiej edukacji artystycznej i szkolnictwa wyższego, napisał: „Kształcimy ludzi uzdolnionych, którzy odkryli w sobie potrzebę służby w przestrzeni duchowej, etycznej i intelektualnej. Sztuka wysoka wyznacza jakość ludzkości, jest światłem w ciemności”³³. Natomiast profesor Krzysztof Tomalski dodaje: „Nikt z ustawodawców nie chce przyjąc do wiadomości, że nauczanie poprzez sztukę różni się znacznie od innych praktyk edukacyjnych, głównie [...] poziomem partnerstwa między nauczycielem a uczniem, poziomem mentalnych relacji oraz celem wzbudzania kreatywności i pasji...”³⁴.

Chcąc podążać za nowoczesnym światem, powszechnością nowych mediów w życiu człowieka, a tym samym w edukacji, zwiększanie nakładów na kształcenie artystyczne jest tak samo ważne jak postawa otwartości i docenienia wartości ponadczasowych w sztuce. Instytucje takie jak Arts Council England ze swą deklaracją: „Chcemy, aby do 2030 roku Anglia była krajem, w którym

32 I. Bugajska-Bigos, A. Steliga, *Kreatywność we współczesnej sztuce pop. Inspiracje twórczością Warhola w edukacji studentów kierunków artystycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, vol. 38, nr 1, red. A. Żukowski, W. Bobrowicz, s. 92.

33 A. Szarek, *Po co kształcimy artystów*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, Nowy Sącz 2016, s. 28.

34 K. Tomalski, *Pobudzać, zarażać!*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, dz. cyt., s. 19–20.



kreatywność każdego z nas jest ceniona i daje szansę na jej rozkwit oraz w którym każdy z nas ma dostęp do bogatej gamy wysokiej jakości doświadczeń kulturowych³⁵ czy Art Education Australia będąca zawodowym stowarzyszeniem, „które wspiera i promuje edukację artystyczną na wszystkich poziomach jako integralną część edukacji ogólnej”³⁶ – mogą być przykładem ogólnosiękatowego zrozumienia wagi edukacji artystycznej i kreatywności w kontekście korzyści dla całego społeczeństwa. Przewrotne i prowokacyjne stwierdzenie Andrzeja Szarka: „Im więcej kultury w człowieku, tym mniej w nim arogancji”³⁷ – niech będzie puentą do rozważań nad edukacją artystyczną w Polsce.

Słowa kluczowe: edukacja, sztuka, twórczość, edukacja artystyczna

IWONA BUGAJSKA-BIGOS

Art education in Poland. The prospects of education development through visual arts

Summary

The article is an attempt to take a stand on art education in the Polish educational system. The author analyzes art education in primary school and its further stages in secondary and higher education, with particular attention to dynamic changes in this regard. The article also presents new phenomena and tendencies in art education as well as various solutions in extracurricular education. The text also considers the latest situation: e-learning brought about by the pandemic. Selected examples of systemic solutions, support granted to art education and understanding its role in other countries, show differences in this respect, which may initiate a wide debate about the need to change the perception, availability and opportunity of development of art education.

Key words: education, art, creation, art education

Od redakcji

Artykuł ilustrują projekty edukacyjnej gry planszowej *Szaro-buro*. Jest to praca dyplomowa Judyty Kasprzyk wykonana w 2013 roku w pracowni dr hab. Wiesława Grzegorzczaka, prof. UR.

³⁵ Źródło: <https://www.artscouncil.org.uk> [dostęp: 28.08.2020].

³⁶ Źródło: <https://www.arteducation.org.au/about-art-education-australia> [dostęp: 28.08.2020].

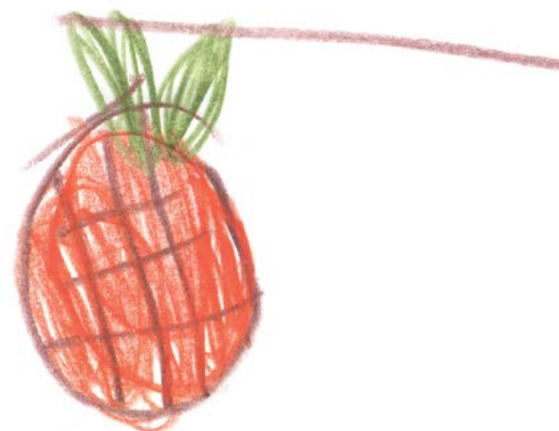
³⁷ A. Szarek, *Po co kształcimy artystów*, dz. cyt., s. 28.

Bibliografia

- Bugajska-Bigos I., *Wspieranie rozwoju z wykorzystaniem twórczości artystycznej i arteterapii w edukacji szkolnej oraz akademickiej*, [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Nova Sandec, Nowy Sącz 2014, s. 221–236.
- Bugajska-Bigos I., *Arteterapia i aktywność w rozwoju i edukacji*, [w:] *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, red. I. Bugajska-Bigos, A. Steliga, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2015, s. 110–142.
- Bugajska-Bigos I., Steliga A., *Kreatywność we współczesnej sztuce POP. Inspiracje twórczością Warhola w edukacji studentów kierunków artystycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, vol. 38, nr 1, red. A. Żukowski, W. Bobrowicz, s. 79–95. <https://podstawaprogramowa.pl> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.ore.edu.pl> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoly-ii-stopnia> [dostęp: 20.07.2020]. http://www.plastykjaroslaw.pl/kierunki_kształcenia.html [dostęp: 20.07.2020]. <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/dla-kandydatow/oferta-dydaktyczna/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 20.07.2020]. <https://uap.edu.pl/dla-kandydata/kierunki-studiow-2/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 20.07.2020]. <http://www.aps.edu.pl/rekrutacja/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuk-plastycznych> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.mocak.pl/edukacja> [dostęp: 20.07.2020]. <http://mcksokol.pl/edukacja> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.arteducation.org.au/australian-curriculum-notes> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.stursulakingsgrove.org/learning/curriculum-and-subjects> [dostęp: 20.07.2020]. <https://www.artscouncil.org.uk> [dostęp: 20.07.2020].
- Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Józefowski E., *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Difin SA, Warszawa 2017.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Drukarnia JAKS, Wrocław 2015.
- Karolak W., *Arteterapie indywidualne – autoterapie – naturoterapie*, [w:] *Arteterapia indywidualna*, cz. 4, red. B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota, Difin SA, Warszawa 2020, s. 25–35.
- Lewińska B., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu plastyka na II etapie edukacyjnym. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Plastyka*, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Plastyka*, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/plastyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 10.07.2020].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Plastyka*, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoly-ii-stopnia> [dostęp: 10.07.2020].
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.
- Sala-Hołubowicz E., *Potencjał dezintegracji. Edukacja artystyczna adolescentów*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2016, s. 47–61.
- Szarek A., *Po co kształcimy artystów*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2016, s. 27–28.
- Tomalski K., *Pobudzać, zarażać!*, [w:] *Twórczość i edukacja artystyczna*, red. I. Bugajska-Bigos, K. Gąsienica-Szostak, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2016, s. 17–25.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467.



Lekcje wielopolskie: Kantorówka

Ośrodek Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora

Kantorówka – Ośrodek Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim to miejsce dawnej plebanii. Tutaj w roku 1915 w małym pokoiku w *cieniu kościoła* przyszedł na świat jeden z najwybitniejszych twórców XX wieku – Tadeusz Kantor. Historia muzeum sięga 1996 roku, kiedy to dzięki sta-



Kantorówka ODIHR Muzeum Tadeusza Kantora, fot. Archiwum Kantorówki

raniem Towarzystwa Przyjaciół Ziemi Wielopolskiej im. Tadeusza Marii Kantora powstała Izba Pamięci artysty, a w 2006 roku – Ośrodek Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora. W roku 2016 Gminie Wielopole Skrzyńskie udało się pozyskać środki z funduszy unijnych. Gruntowny remont trwał ponad dwa lata, a uroczyste ponowne otwarcie muzeum nastąpiło w kwietniu 2019 roku. W nazwie oficjalnej pojawiło się słowo Kantorówka, które w obiegu i świadomości mieszkańców Wielopola funkcjonowało od wielu już lat.

Kantorówka jest przede wszystkim muzeum biograficznym, skoncentrowanym na postaci i twórczości Tadeusza Kantora ujętych w kontekście historii regionu, z którego się wywodził i który go ukształtował, ze szczególnym uwzględnieniem plebanii – miejsca narodzin artysty. Autorką scenariusza i kuratorem wystawy stała się poświęconej Tadeuszowi Kantorowi, która znajduje się na parterze muzeum, jest Małgorzata Paluch-Cybulska, kierownik Archiwum Ośrodka Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie. Narracja wystawy

odbywa się przeważnie poprzez formę multimedialną. W najważniejszej sali muzealnej – w Pokoju Dzieciństwa, gdzie narodził się Tadeusz i spędził z siostrą Zosią i matką Heleną pierwsze sześć lat swojego życia, odtworzony został jego pokój, który dorosły już artysta próbował zrekonstruować w sztuce teatralnej *Wielopole Wielopole* Teatru Cricot 2. To druga po *Umarłej klasie* realizacja jego autobiograficznego Teatru Śmierci, którego prapremiera miała miejsce we Florencji 23 maja 1980 roku. W spektaklu tym Kantor przywołuje na scenę wybrane przedmioty ze swojego pokoju, członków rodziny, zapamiętane historie i uczucia. Dziś w tym miejscu znajdują się obiekty scenograficzne ze spektaklu, takie jak: stół, krzesła, walizka, szafa, łóżko, a nad nim krzyż. Z aplikacji multimedialnej wydobywa się głos Kantora – montaż wybranych fragmentów wypowiedzi artysty o dzieciństwie spędzonym na plebanii w *cieniu kościoła*, o którym mówił jako o śladach wyciśniętych w nim samym, które trwają do końca. Wedle niego ten *odpamiętywany świat dzieciństwa jako jedyny zawiera całą prawdę w swej najbardziej delikatnej materii*.

Wielopole Wielopole jest głównym tematem wystawy, osią ekspozycji, punktem odniesienia dla pozostałych części na nią się składających. Dla Wielopola Skrzyńskiego jest najważniejszą realizacją Kantora, która rozślawiła małą podkarpacką wieś na całym świecie. Dlatego spektaklowi poświęcona jest osobna sala (Sala Ostatniej Wieczery) z ekspozycją obiektów ze spektaklu (pochodzących z kolekcji krakowskiej Cricoteki), osobna aplikacja multimedialna, zawierająca kompendium materiałów na temat jego powstawania, i osobny monitor z prezentacją filmów dokumentalnych na temat Wielopola. 15 grudnia 1983 roku Tadeusz Kantor powrócił do rodzinnej miejscowości i wystawił *Wielopole Wielopole* w tutejszym kościele parafialnym. Wydarzenie przyciągnęło tłumy widzów. Spektakl bowiem zagrał w miejscu nieoczywistym, dlatego i jego odbiór był bardzo emocjonalny. Dzieło znalazło się w samej rzeczywistości – w Wielopolu – realnie istniejącym. Po latach żona artysty Maria Stangret-Kantor tak wspominać będzie to wydarzenie: „Pamiętam też ten niezwykle dzień i wieczór, w którym *Wielopole* zawędrowało do samego Wielopola, jakby artysta pragnął zatrzymać je

1 T. Kantor, *Wspomnienie dzieciństwa spędzonego na plebanii w Wielopolu Skrzyńskim*, fragment nagrania audio wypowiedzi Tadeusza Kantora w trakcie spotkania artysty z publicznością w siedzibie Towarzystwa Higieny Psychiczej w Krakowie, grudzień 1988 r., zbiory Archiwum Cricoteki.



Uczestnicy *Lekcji wielopolskich* – wykładowcy i studenci ISP wraz z Ireną Walat, fot. Archiwum Kantorówki

w pamięci miejsca². Dla wielopolan ten spektakl jest przedmiotem dumy i identyfikacji z artystą. Stał się pewnym *obiektem* tożsamościowym.

Dalszą część przestrzeni muzeum zajmuje czytelnia, w której udostępnione zostały liczne opracowania książkowe (często unikatowe wydania) na temat życia i twórczości Tadeusza Kantora. Na parterze znajduje się również sala projekcyjna, gdzie można obejrzeć zapisy filmowe sztuk teatralnych Kantora i filmy dokumentalne związane z artystą. Sala jest także miejscem wykładów i prelekcji. Autorka scenariusza opracowała też biografię Tadeusza Kantora, motywy wielopolskie w jego twórczości, liczne wypowiedzi audio, a z myślą o młodzieży – stanowisko edukacyjno-interaktywne. Można ułożyć puzzle z rozsypanych na kawałki dzieł malarskich, czy zrobić sobie test – quiz wiedzy ze znajomości życia i twórczości artysty oraz regionu. Nową propozycją jest budowanie sceny spektaklu z wyciętych z archiwalnych fotografii postaci i obiektów.

Przestrzeń na piętrze Kantorówki poświęcona jest historii i kulturze regionu. Znajdują się tutaj obiekty

materialne, artefakty opowiadające historię Wielopolszczyzny. Do najcenniejszych obiektów znajdujących się w Salce Świeckiej i Salce Sakralnej należą: obraz św. Juliana namalowany przez Tadeusza Kantora dla ks. Juliana Śmietany, portret ks. Radoniewicza (wujka artysty i pierwowzoru postaci Księdza w spektaklu *Wielopole Wielopole*) autorstwa Stanisława Bergera (brata Heleny Berger, pierwowzoru postaci Wuja Stasia – Zesłańca z Wielopola Wielopola), ławka z Pstrągówki, pochodząca ze szkoły, w której nauczał Marian Kantor (ojciec artysty), z oryginalnymi dziennikami klasowymi z 1910 roku. Dość obszerną część kolekcji stanowią dzieła lokalnego artysty ludowego Romana Lipy, a także cenne muzealia związane z historią tu-tejszej parafii. Sercem działu regionalnego jest Salonik z Balkonem, który jest jednocześnie galerią i miejscem spotkań z wybitnymi postaciami świata sztuki, nauki i kultury. Tu organizowane są wernisaże, a także warsztaty artystyczne i rękodzielnicze. Można też odpocząć i zagłębić się w lekturze licznie zebranych i udostępnionych książek oraz katalogów o tematyce regionalnej.

2 M. Stangret-Kantor, List z okazji otwarcia wystawy dla ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Kraków, 27.05.1998 r., Archiwum Kantorówki – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim.



Lekcje wielopolskie – Marlena Makiel-Hędrzak podczas działań z dziećmi, fot. Archiwum Kantorówki

Z nowym otwarciem, w 2019 roku, pojawiły się nowe możliwości, wielkie marzenia i plany związane z Kantorówką – Ośrodkiem Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim. Muzeum z definicji jest jednostką organizacyjną, której trwałym celem jest ochrona dóbr kultury, informowanie o zgromadzonych zbiorach, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki, sztuki i kultury, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej, umożliwianie kontaktu ze zbiorami. Jednak aktywność tej instytucji koncentruje się w równej mierze na gromadzeniu, katalogowaniu, przechowywaniu i udostępnianiu dóbr kultury, jak też na prowadzeniu szerokiej działalności naukowej, artystycznej, badawczej, edukacyjnej i wydawniczej. Połączenie tych wszystkich ról – aktywności, które określają dzisiejsze nowoczesne muzea, pozwala Kantorówce stawać się swoistym żywym centrum sztuki i kultury, a także miejscem wielu zdarzeń integrujących lokalne społeczności, skarbnicą kultury regionu, wokół której skupiają się przedstawiciele różnych środowisk twórczych, a ona sama patronuje wielorakim inicjatywom kulturalnym. Od czasów, kiedy powstała tu Izba Pamięci Tadeusza Kantora, a później muzeum, Kantorówka stała się również ważnym punktem na mapie i w historii polskiego i światowego teatru. Przez wielu artystów nazywana jest *praźródłem*.

„Takie miejsca, które zaistnieją w świadomości artystów, zaczynają żyć swoim życiem. I te miejsca – tak jak święte – się odwiedza po prostu. Artyści czy ludzie, dla których sztuka jest ważna, traktują Kantorówkę czy Cricotekę tak jak inni ludzie traktują sanktuaria. Są im potrzebne”³.

Pamięć i czas – te dwa motywy przenikają się nawzajem w życiu *starej plebanii*, są fundamentem, na którym opiera swoje istnienie Kantorówka. Ślady najgłębiej odciśnięte w tym miejscu pozostawił po sobie Tadeusz Kantor. Małgorzata Paluch-Cybulska uważa, że

to miejsce sprzyja kontemplacji sztuki. Wystawa oddziałuje tu wielozmysłowo na odbiorcę. Zakomponowane w pomieszczeniach wypowiedzi Kantora są niezwykle intrygujące, wprowadzają, a właściwie wciągają odbiorcę natychmiast w świat sztuki artysty. Jednocześnie treści multimedialne i obiekty materialne wzajemnie się uzupełniają, wzbogacają proces odbioru. Gdyby chcieć starannie studiować wszystkie zaproponowane treści, należałoby spędzić w muzeum długie godziny. Pozostaje więc nadal ta sama, praktykowana w Kantorówce od lat rola popu-

3 B. Renczyński, Wypowiedź Bogdana Renczyńskiego, aktora Teatru Cricot 2 oraz pracownika Cricoteki, zarejestrowana podczas spotkania z uczestnikami *Wielopolskich Spotkań z Teatrem w Kantorówce* – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Archiwum Kantorówki, 2020.

laryzatorska i edukacyjna. Muzeum Tadeusza Kantora ma ogromną szansę stać się miejscem żywym, rozwijającym się, pielęgnującym i wykorzystującym swoje dziedzictwo⁴.

Budynek *starej plebanii* był i jest bardzo szczególnym miejscem – świadectwem, miejscem – pamięcią, ale też staje się miejscem budowania nowych perspektyw w odniesieniu do życia i twórczości artysty, oraz regionu, który go ukształtował; miejscem, gdzie ogromną wagę przykłada się do komunikacji i integracji społecznej, a także do partycypacji społeczeństwa w kulturze, i to nie tylko poprzez przekazywanie wiedzy, dostarczanie przeżyć, ale też „pobudzanie krytycznego, twórczego myślenia i rozwoju osobowości odwiedzających”. Najważniejsza jest refleksja i tworzenie nowych znaczeń, a także współtworzenie „nowych zasobów funkcjonalnej wiedzy”. Wynika to z nowoczesnego myślenia o instytucji muzealnej nastawionej na spory, kontrowersje i wymianę poglądów⁵.

W ten obraz żywego muzeum wpisały się *Lekcje wielopolskie*, które nawiązywały do poprowadzonych przez Tadeusza Kantora wykładów dla studentów Civica Scuola d'Arte Drammatica di Milano przy Piccolo Teatro w Mediolanie we współpracy z CRT Milano Teatro dell'Arte i zakończyły się pokazem dwuczęściowego *crucotage'u*: ŚLUB w manierze konstruktywistycznej i surrealistycznej. Dwanaście *Lekcji mediolańskich* zostało wydanych drukiem w 1988 roku, a następnie przetłumaczonych na kilka języków. Te *lekcje* były pierwszym teatralnym działaniem edukacyjnym Tadeusza Kantora, które powtórzył jeszcze dwukrotnie.

Muszę powiedzieć to słowo: uczyć. Uczyć się.
Nie wstydzę się tego słowa. Uczyłem się od początku,
Kiedy postanowiłem być malarzem.
Wiedziałem, że malarstwo francuskie jest wielkim
malarstwem.
Ale malarstwa francuskiego w Polsce nie było.
Musiałem się uczyć z książek, reprodukcji.
Nie była to nauka szkolna. Ważna była wyobraźnia
i wola wyobraźni!
[...] artyści muszą się uczyć, odkrywać, poznawać
i pozostawiać zdobyte rejony [...]
Będę Wam w tym pomagał [...].
Chciałbym, abyście w czasie tego zetknięcia ze mną
czegoś się nauczyli [...].
Wasza nauka nie będzie szkolna, musi być twórcza [...].
Przeszłość, jej odkrycia ciągle pulsują w kulturze
i w naszym czasie⁶.

W Mediolanie Kantor mówił o sobie, o sposobie myślenia, malowania i robienia teatru. *Czegóż bowiem może nauczać wielki artysta, jeśli nie siebie samego, jeśli nie wie-dzy wcielonej właśnie w materialność jego gestów, jego pracy?*⁷ Kantor, nauczając, uporządkował swój stosunek do kierunków w sztuce, tych będących kluczowymi w jego artystycznej drodze. Praca ze studentami rozpoczęła trwającą aż do jego śmierci okres podsumowań i rozliczeń, zarówno sfery artystycznej, jak i osobistej. *Lekcje mediolańskie* stały się kolejnym manifestem artysty i inspiracją dla wielopolskiego wydarzenia.

Pomysłodawczyniami *Lekcji wielopolskich* były dr hab. Marlena Makiel-Hędrzak, prof. UR, oraz mgr Irena Walat, kierownik Kantorówki. Na ich zaproszenie do Wielopola Skrzyńskiego przyjechali profesorowie i studenci Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego. W dniach 8–10.11.2019 roku *lekcje* poprowadzili: dr hab. Marlena Makiel-Hędrzak, prof. UR; dr hab. Renata Szyszlak, prof. UR; dr hab. Marek Pokrywka, prof. UR; dr Piotr Woroniec; mgr Marek Haba; mgr Małgorzata Paluch-Cybulska, kierownik Archiwum Ośrodka Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie, oraz mgr Irena Walat, kierownik Kantorówki – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim.

...o wszystkim pamiętać i wszystko zapomnieć... – taki temat dla listopadowych spotkań w Kantorówce wybrała profesor Marlena Makiel-Hędrzak, która w piątek 8 listopada słowem wprowadzenia rozpoczęła *Lekcje wielopolskie*:

W swoich *Lekcjach mediolańskich* Tadeusz Kantor napisał *...o wszystkim pamiętać i wszystko zapomnieć...* Słowa artysty są esencją struktury czasu i pamięci, a jednocześnie istotnym streszczeniem przebiegu procesu twórczego. Moment kreacji zawiera imperatyw definiowania tożsamości, która jest wynikiem – z jednej strony – pogłębionej świadomości tego, co stanowi fundament kultury, z drugiej zaś musi być odejściem i zapomnieniem wzorców, schematów oraz wyobrażeń. To także doskonała lekcja konstruowania warsztatu twórcy, na który składa się tkanka kontekstualna i formalny eksperyment [...]. Konieczność uruchomienia odwrotności pamięci. Trzeba zapomnieć. To zapomnienie jest czynnikiem uruchamiania wartości tworzonego, wznoszeniem konstrukcji nowej na zasadach, które pozwalają jej trwać⁸.

Pamięć miejsca i czasu. Pamięć dziecka zatrzymana w sztuce Tadeusza Kantora. Pamięć w kontekście aktu twórczego i postawy artystycznej. Rozważania w tym temacie poprowadziła mgr Irena Walat. W wykładzie pt. *Wielopole Tadeusza Kantora* przybliżyła też obraz galijskiego miasteczka, do którego Kantor nieustannie

4 M. Paluch-Cybulska, Przemówienie z okazji otwarcia Kantorówki – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Wielopole Skrzyńskie, 2019.

5 M. Stępnik, W. Wysocki, *Edukacja muzealna w Polsce: aspekty, konteksty, ujęcia*, Państwowe Muzeum na Majdanku, 2013, s. 8.

6 T. Kantor, *Lekcje mediolańskie 1986*, Kraków 1991, s. 16.

7 Tamże, s. 11.

8 M. Makiel-Hędrzak, Wypowiedź zarejestrowana podczas inauguracji *Lekcji wielopolskich*, Wielopole Skrzyńskie, 8.11.2019, Archiwum Kantorówki.



Tadeusz Kantor z siostrą Zosią, ok. 1921 r., autor nieznan, fot. Archiwum Kantorówki

powracał w swojej sztuce. Uczestnicy warsztatów poznali rodzinę artysty (Kantorów, Bergerów, Peców, Milanów) i historię starej plebanii, na której się wychował.

Tam był mój dom prawdziwy mówił o Wielopolu Skrzyńskim Tadeusz Kantor, który dobrze zapamiętał atmosferę galicyjskiego miasteczka. Tu spędził swoje dzieciństwo, a za czasów studenckich przyjeżdżał na wakacje. Wielopole Kantora to Wielopole okresu międzywojennego, które pomimo zachodzących zmian politycznych i społeczno-kulturowych zachowało wiele z cech galicyjskiego miasteczka z okresu *la belle époque*. Położone wśród malowniczych wzgórz liczyło wówczas ok. 1100 mieszkańców, którzy dumnie określali się mianem mieszczan. [...] Większość mieszkańców zajmowała się rzemiosłem i rolnictwem, przeważała drobna wytwórczość i lokalny handel. Wielopole międzywojenne tętniło życiem. Ogółem funkcjonowało tu około 60 sklepów, mleczarnia, tartak, młyn, 6 masarni, 3 szynki i gospoda, w której można było napić się wina i zagrać w szachy czy bilard.

Ważną rolę w kształtowaniu kantorowskiego Wielopola miała jego dwukulturowość. Obok katolików znaczną

część ludności stanowili Żydzi zamieszkujący południowo-zachodnią stronę miasteczka, wraz z przylegającymi doń uliczkami. Tu też stała murowana synagoga z drewnianą przybudówką. Obie społeczności żyły w symbiozie i kultywowały własne tradycje, współtworząc specyficzny galicyjski charakter wielopolskiej „małej ojczyzny”.

Przez długi czas miasteczko z lat dzieciństwa pozostawało uśpione. Po latach Kantor przywołał je w swojej sztuce *Wielopole Wielopole*, a pamięć i wspomnienie stały się fundamentami, na których zbudował największe dzieło swojego życia – Teatr Śmierci⁹.

W opowieściach o dzieciństwie Tadeusza Kantora w *wiecznym miasteczku* wsparciem były udostępnione przez muzeum dokumenty, teksty, zdjęcia, filmy i kroniki, a także bogaty zbiór książek i publikacji o artyście. Uczestnicy warsztatów mogli też obejrzeć zapisy filmowe sztuk teatralnych Tadeusza Kantora oraz dokumenty o nim samym i jego twórczości, m.in. wyświetlono *Wielopole Wielopole* oraz 25-minutowy *cricotage: Gdzie są niegdysiejsze śniegi*.

Studenci i profesorowie tak naprawdę przejęli Kantorówkę. Mogli tworzyć w dowolnym miejscu na terenie całego muzeum. Akt twórczy, o którym pisał w *Lekcjach mediolańskich* Kantor, dokonywał się:

Ważny jest świat indywidualny,
tworzony w izolacji i zamknięciu,
ale tak silny i sugestywny,
że jest w stanie zająć
przeważającą(!)
przestrzeń
w przestrzeni życia!
W tym ujęciu
przestrzeń życia, wszystko co w tym słowie się mieści –
bytuje obok drugiej przestrzeni, przestrzeni sztuki,
razem wspólnie mieszając się i przenikając, dzieląc
wspólny los... to wystarcza!¹⁰

9 I. Walat, *Wielopole Tadeusza Kantora*, fragment wykładu wygłoszonego podczas *Lekcji wielopolskich*, Wielopole Skrzyńskie, 8.11.2019, Archiwum Kantorówki.

10 T. Kantor, *Lekcje mediolańskie 1986*, dz. cyt., s. 112.

Następnego dnia uczestnicy warsztatów wysłuchali wykładu mgr Małgorzaty Paluch-Cybulskiej pt. *Tadeusz Kantor – artysta totalny*. Nie zabrakło późniejszych inspirujących rozmów przy kawie, podczas których studenci mogli zadawać pytania dotyczące twórczości oraz życia prywatnego mistrza teatru. Dyskusja była ożywiona – nie mogło być inaczej. Małgorzata Paluch-Cybulska bada twórczość Kantora od 16 lat i jest skarbnicą wiedzy o życiu twórcy i o jego sztuce. W niedzielę studenci i profesorowie spotkali się z dziećmi i młodzieżą Wielopolszczyzny. Przyszli adepci sztuki mogli przyjrzeć się pracy artystów, poznać ich warsztat i posłuchać o inspiracjach, sposobach pracy, technikach, o życiu na rzeszowskiej uczelni. Wspólne malowanie, rysowanie było dla wszystkich niezapomnianą przygodą. Trzydniowe ożywienie Kantorówki wydało wspaniałe owoce. Dzieci i młodzież uczestnicząca w *Lekcjach wielopolskich* utworzyły Grupę Artystyczną, która od stycznia 2020 roku spotyka się w Kantorówce na zajęciach ze sztuk wizualnych (rysunku, malarstwa, historii sztuki). Zainteresowanie było tak duże, że w efekcie utworzono aż dwie grupy wiekowe. *Podzieliło się życie artystyczne*, którego każdy przebywający w muzealnych murach mógł zasmakować, podejrzeć, a nawet dotknąć, przeżyć i stać się jego częścią. Twórcza iskra została przekazana i zapłonęła w sercach tych, którzy zostali *zakażeni sztuką*, „jak chorobą, gwałtowną dobroczynną gorączką”¹¹. Na oczach zwiedzających, na oczach gości i mieszkańców Wielopola, na oczach zafascynowanych młodych miejscowych pasjonatów sztuka stawała się *miejsmem pamięci*. Artyści zamknęli w swoich pracach refleksje nad miejscem, do którego przyjechali, odkisając jednocześnie swój ślad w historii Kantorówki.

W wywiadzie dla lokalnej gazety prof. Marlena Makiel-Hędrzak przywołała wspomnienie swojego wyjazdu do Detroit, które tak naprawdę stało się esencją wielopolskich warsztatów, kluczem pozwalającym odczytać intencję pomysłodawczyń *Lekcji wielopolskich*.



Lekcje wielopolskie – Marlena Makiel-Hędrzak przy pracy, fot. Archiwum Kantorówki

Jak byłem w 1998 roku w Detroit i wtedy zaskoczyło mnie, że wchodzę do muzeum, gdzie jest fragment sztuki starożytnej, a małe dzieci leżą na podłodze i rysują eksponaty. Już wtedy pomyślałam sobie, że to jest najlepsza lekcja i żadna ławka szkolna, i żaden podręcznik nie pokaże tego, co dziecko w bezpośrednim dotyku eksponatu czy obiektu może zaznać. I to myślenie jest jak najbardziej prawidłowe, zbawcze dla sztuki. Bo nie oszukujmy się, że bywają kryzysy w edukacji plastycznej i takie podejście jest nie innowacją, ale tradycją. Bo przecież w poprzednich wiekach, w XIX wieku, mieliśmy do czynienia z tym, że artyści szli do Luwru i tam szukali mistrzów, nie uczyli się z podręcznika, stali przed obrazem i długo studiowali to, co wisi na ścianie, to, co jest za oknem obrazu. To jest coś, co trwa, takie ożywienie tego działania, że może wielkie owoce tutaj (Kantorówce) przynieść, a na pewno wyniesie owoce na zewnątrz”¹².

11 G. Raboni, *Wstęp do Lekcji mediolańskich 1986*, [w:] *Lekcje mediolańskie 1986*, dz. cyt., s. 12.

12 M. Makiel-Hędrzak, Wypowiedź prof. Marleny Makiel-Hędrzak w wywiadzie dla lokalnej gazety „Reporter” podczas *Lekcji wielopolskich* 9.11.2019, Wielopole Skrzyńskie, Archiwum Kantorówki.



Lekcje wielopolskie – studenci ISP podczas działań z dziećmi, fot. Archiwum Kantorówki

Oficjalnym zwieńczeniem *Lekcji wielopolskich* jest wystawa, na której znajdują się dzieła powstałe w Kantorówce podczas warsztatów. Pokazane zostaną prace wszystkich uczestników projektu: profesorów, studentów i dzieci. Powstał również pamiątkowy album z dziełami artystów i tekstami teoretycznymi. Wernisaż i prezentacja albumu odbędą się w grudniu 2020 roku w galerii Kantorówki, uświetniając obchody 105. rocznicy urodzin oraz 30. rocznicy śmierci Tadeusza Kantora.

Bo miejsce, w którym urodził się Kantor, zobowiązuje...

To właśnie dzięki takim inicjatywom jak *Lekcje wielopolskie* Kantorówka staje się żywym muzeum. Inspirowanym i otwartym na interakcje.

W tym wypadku interakcje wielostopniowe, zagęszczające się w kolejnych działaniach: indywidualnej aktywności twórczej, korektach, wykładach i dyskusjach. Zachodzące między miejscem i uczestnikami, między kadrą i studentami, wreszcie między studentami i dziećmi biorącymi udział w warsztatach. Czas totalnego kontaktu z tym, co oferuje muzeum Kantora. *Lekcje wielopolskie* to nie tylko intensywne, konkretne działania twórcze, to także *lectio* – rewidowanie pamięci, powrót do źródłowego doświadczenia sztuki i efektywne czerpanie z tego bezpośredniego niezapośredniczonego kontaktu. Pozostaje po nich lekcja Kantora – ekspresja czasu wspierana warsztatem i intuicją¹³.

Kantorówka daje – szczególnie nowym pokoleniom – szerokie możliwości rozwoju i kształcenia, a poprzez swoją działalność wyrównuje szanse dzieci i młodzieży wiejskiej w początkach jej drogi życiowej, otwiera ją na świat, zbliża do niego i uczy. Kształtuje też regionalną tożsamość, integruje lokalne społeczności wokół takich wartości jak wspólna przeszłość, tradycja czy duma z dorobku minionych pokoleń, ze szczególnym naciskiem na spuściznę Tadeusza Kantora. Taki kierunek rozwoju Kantorówki uzasadniony jest specyficzną twórczością Kantora, która łączyła historię i kulturą tradycję w awangardową formę. Jej nowatorstwo w dużej mierze wynikało bowiem z fenomenu historycznego i kulturalnego Wielopolszczyzny, które znalazły trwałe miejsce w jego twórczości. O tę spuściznę po Kantorze i twórcze owoce poprzednich pokoleń dba muzeum jego imienia. Dzięki zgromadzonym muzealium i różnorodnym inicjatywom twórczym takim jak *Lekcje wielopolskie* Kantorówka staje się prawdziwą skarbnicą kultury regionu i jednym z najważniejszych ogniw w systemie ochrony jego dziedzictwa kulturalnego.

Słowa kluczowe: Lekcje wielopolskie, Kantorówka

13 A. Iskra-Paczkowska, ...o wszystkim pamiętać i wszystko zapamiętać..., wstęp do katalogu wystawy towarzyszącej *Lekcjom wielopolskim*, Rzeszów 2020.



Lekcje wielopolskie – studenci ISP podczas działań z dziećmi, fot. Archiwum Kantorówki

IRENA WALAT

The Wielopole lessons – the Tadeusz Kantor Museum – the Kantorówka Center for Documentation and History of the Region

Summary

The Kantorówka is as it were a living center of art and culture as well as a venue of many events integrating local communities. It is a treasury of the region culture, which attracts representatives of various creative groups and provides patronage for many cultural initiatives. A good illustration of the idea of a living museum were the *Wielopole lessons*, a reference to the lectures Tadeusz Kantor used to give to the students of *Civica scuola d'arte drammatica di Milano* at the *Piccolo Teatro* in Milan. The article describes an event initiated by Professor Marlena Makiel-Hędrzak.

Key words: *The Wielopole lessons*, the Kantorówka Center for Documentation and History of the Region

Bibliografia

- Iskra-Paczkowska A., ...o wszystkim pamiętać i wszystko zapamiętać..., wstęp do katalogu wystawy towarzyszącej *Lekcjom wielopolskim*, Rzeszów 2020.
- Kantor T., *Lekcje mediolańskie 1986*, Cricoteka, Biuro Kongresowe Urzędu Miasta Krakowa, Kraków 1991, s. 16.
- Kantor T., *Wspomnienie dzieciństwa spędzonego na plebanii w Wielopolu Skrzyńskim*, fragment nagrania audio wypowiedzi

Tadeusza Kantora w trakcie spotkania artysty z publicznością w siedzibie Towarzystwa Higieny Psychiczej w Krakowie, grudzień 1988, zbiory Archiwum Cricoteki.

Makiel-Hędrzak M., Wypowiedź prof. Marleny Makiel-Hędrzak w wywiadzie dla lokalnej gazety „Reporter” podczas *Lekcji wielopolskich* 9.11.2019, Wielopole Skrzyńskie, Archiwum Kantorówki.

Stangret-Kantor M., List z okazji otwarcia wystawy dla ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Kraków, 27.05.1998, Archiwum Kantorówki – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim.

Makiel-Hędrzak M., Wypowiedź zarejestrowana podczas inauguracji *Lekcji wielopolskich*, Wielopole Skrzyńskie, 8.11.2019, Archiwum Kantorówki.

Paluch-Cybulska M., Przemówienie z okazji otwarcia Kantorówki – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Wielopole Skrzyńskie, 26.04.2019.

Renczyński B., Wypowiedź aktora Teatru Cricot 2 oraz pracownika Cricoteki zarejestrowana podczas spotkania z uczestnikami *Wielopolskich Spotkań z Teatrem* w Kantorówce – ODiHR Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim, Archiwum Kantorówki, 2020.

Stępnik M., Wysok W., *Edukacja muzealna w Polsce: aspekty, konteksty, ujęcia*, Państwowe Muzeum na Majdanku, 2013.

Walat I., *Wielopole Tadeusza Kantora*, fragment wykładu wygłoszonego podczas *Lekcji wielopolskich*, Wielopole Skrzyńskie, 8.11.2019, Archiwum Kantorówki.

Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej Kolegium Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Działalność edukacyjna

W 2019 roku przypada jubileusz dziesięciolecia działalności Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej, które zostało utworzone uchwałą Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 26 lutego 2009 roku jako jednostka o charakterze archiwalno-infor-

(§ 7.2), podejmowanie prac badawczych (§ 6) oraz udostępnianie posiadanych zbiorów osobom prowadzącym badania z dziedziny związanej z działalnością ośrodka (§ 5.4, § 5.5).

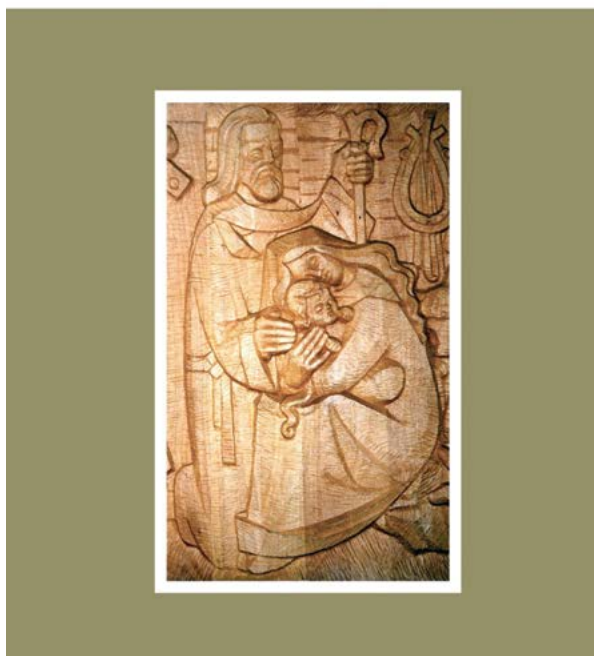
Należy podkreślić, że jest to jedyna tego typu jednostka działająca w Polsce, która prowadząc własne prace badawcze, służy także pomocą badaczom z innych ośrodków naukowych z kraju i z zagranicy.

W ciągu dziesięciu lat działalności ośrodka pozyskano obiekty z zakresu: muzealiów (768 pozycji inwentarzowych) oraz archiwaliów (105 pozycji inwentarzowych obejmujących 1100 stron dokumentów, a także 565 drobnych szkiców i rysunków). Poza tym centrum posiada zbiory ikonograficzne, które pogrupowano w 66 zespołów tematycznych, obejmujących m.in. 695 fotografii. Powiększany sukcesywnie specjalistyczny księgozbiór CDWSzS liczy obecnie 2627 woluminów i 373 egzemplarze wydawnictw ciągłych. W zasobach bibliotecznych jednostki znajdują się publikacje z zakresu historii sztuki polskiej i światowej, zarówno monografie dotyczące architektury, malarstwa i rzeźby, jak też biografie artystów, książki o charakterze wspomnieniowym, odnoszące się do poszczególnych twórców, oraz albumy, specjalistyczne słowniki i katalogi wystaw.

Należy wspomnieć, że CDWSzS posiada w swych zbiorach m.in. unikatowe publikacje sprzed stu lub więcej lat oraz cenne naukowe wydawnictwa niskonakładowe ukazujące się w Polsce i za granicą, które w dużej mierze pochodzą z darów osób prywatnych.

W ramach działalności edukacyjnej i popularyzatorskiej ośrodek organizuje ogólnopolskie sympozja i konferencje naukowe, a także wystawy i spotkania z wybitnymi artystami. Jedną z form działalności edukacyjnej stanowi udostępnianie archiwaliów i specjalistycznych zbiorów bibliotecznych oraz wyników prac badawczych za pośrednictwem wydawnictw ośrodka. Należy do nich przede wszystkim rocznik „Sacrum et Decorum. Materiały i studia z historii sztuki sakralnej”, który ukazuje się od 2009 roku. Periodyk ten zyskał uznanie badaczy i dydaktyków, tak że bywa ujmowany wśród lektur zalecanych studentom na wielu kierunkach studiów humanistycznych w Polsce.

W ciągu dziesięcioletniej działalności centrum w ramach cyklu „Sztuka sakralna XIX–XXI wieku” zorganizowano 14 ogólnopolskich konferencji naukowych. Kilka spośród nich stanowiło podsumowanie projektów realizowanych przez rzeszowski ośrodek wraz z instytucjami



Okładka Rocznika „Sacrum et Decorum. Materiały i studia z historii sztuki sakralnej”, Rocznik XIII 2020

macyjnym i naukowo-badawczym. Domeną działalności ośrodka jest przede wszystkim sztuka sakralna i religijna XIX–XXI wieku oraz nurt metafizyczny w twórczości artystów współczesnych.

Cele i zadania centrum zostały określone szczegółowo w *Regulaminie*. Należą do nich m.in.: pozyskiwanie, archiwizacja i digitalizacja dokumentacji sztuki sakralnej ostatnich dwustu lat dotyczącej twórców, poszczególnych obiektów i ich zespołów, mecenasów i inwestorów (§ 5.1), sporządzanie dokumentacji fotograficznej i kart inwentarzowych (§ 5.2), gromadzenie informacji na temat prac naukowych i artykułów prasowych odnoszących się do współczesnej sztuki sakralnej (§ 5.3), tworzenie specjalistycznego księgozbioru



Wernisaż wystawy *Projekty i studia rzeźbiarskie Gustawa Zemły* z udziałem autora, 16.10.2014, Muzeum Diecezjalne w Rzeszowie. Wystawa zorganizowana przez Centrum we współpracy z Muzeum, fot. Dział Promocji Uniwersytetu Rzeszowskiego

historii sztuki KUL w Lublinie, UKSW w Warszawie, UPJ-P II w Krakowie. Formuła konferencji miała zazwyczaj charakter otwarty, w związku z tym przebieg obrad mogli śledzić i uczestniczyć w dyskusjach także studenci oraz osoby zainteresowane spoza uczelni.

We współpracy przede wszystkim z Muzeum Diecezjalnym w Rzeszowie, ale też z tutejszym Biurem Wystaw Artystycznych zorganizowano 11 wystaw prezentujących dorobek nestorów polskiej plastyki (m.in. *Projekty i studia rzeźbiarskie Gustawa Zemły*), wybitnych twórców środowiska rzeszowskiego (m.in. *Wyrazić Niewyraźalne. Stanisław Białogłowicz, Tadeusz Boruta, Tadeusz Wiktor*) i innych ośrodków (m.in. *Witraż krakowski. Od Wacława Taranczewskiego po Adama Brinckena*) oraz dzieła i materiały z zasobów CDWSzS (m.in. *Mistrzynie i uczennica. Zofia Baudouin de Courtenay i Barbara Pawłowska*).

Prócz możliwości osobistego kontaktu z autorami prac podczas wernisażu zainteresowani mogli uczestniczyć w organizowanych przez CDWSzS spotkaniach z wybitnymi twórcami sztuki sakralnej (m.in. Roman Kalarus, Wincenty Kućma, Marzanna Wróblewska) połączonych z autoprezentacją ich dorobku artystycznego.

Plany rzeszowskiego CDWSzS obejmują kontynuację dotychczasowych działań oraz rozpoczęcie kolejnych, m.in. usystematyzowanych prac nad katalogiem współczesnej sztuki sakralnej w Polsce czy też nawiązanie bliższych kontaktów z analogicznymi ośrodkami

zagranicznymi. W zakresie działalności edukacyjnej i popularyzatorskiej planowane są też przedsięwzięcia o charakterze popularnonaukowym skierowane także do młodych adeptów historii sztuki i osób zainteresowanych historią i kulturą regionu.

Słowa kluczowe: Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej, działalność edukacyjna

GRAŻYNA RYBA

The Center for the Documentation of Contemporary Religious Art at the College of Humanities of the University of Rzeszów: educational activity

Summary

The Center for the Documentation of Contemporary Religious Art is the only institution of this kind in Poland, which prepares a catalogue of contemporary religious art in Poland and gets in touch with analogous foreign centers. As regards educational and popularization activity, it carries out popular science projects directed among others to young graduates of art history and people interested in the history and culture of the region.

Key words: the Center for the Documentation of Contemporary Religious Art, educational activity

BARTOSZ NALEPA

Terapia przez sztukę w Pracowni Plastycznej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekle Psychiczenie Chorych

Nie liczy się realizm czy antyrealizm. Liczy się prawda.
Józef Czapski

Opisując terapię przez sztukę, którą prowadzę w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekle Psychiczenie Chorych, chciałbym cofnąć się do moich pierwszych doświadczeń w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie. Początki były bardzo intuicyjne, ponieważ ukończyłem wyłącznie uczelnię artystyczną – studiowałem w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie na Wydziale Malarstwa, nie miałem nic wspólnego z jakąkolwiek terapią, być może nawet bardziej sam jej potrzebowałem, a w sensie życiowym jeszcze mniej, wyłącznie na poziomie ogólnym, orientowałem się, czym są choroby psychiczne. Z zainteresowaniem zacząłem więc zbierać informacje, czytać literaturę, brać udział w warsztatach edukacyjnych, międzynarodowych projektach szkoleniowych i trenerskich, m.in. przeciw wykluczeniu i stygmatyzacji, sam się w takie działania zaangażowałem, obserwując życie i twórczość osób cierpiących na zaburzenia psychiczne.

Zawsze staram się poszerzać wiedzę w obszarze, który aktualnie penetruję, co czyni ową przestrzeń bardziej fascynującą. Niemniej pierwszą rzeczą, jaką zrobiłem, to z rosnącym z chwilą zainteresowaniem zacząłem przeglądać szuflady z pracami stworzonymi do tej pory w DPS-ie. Towarzyszyło mi wrażenie, jakbym odkrywał artefakty, dotykał indywidualnych historii. Zachwylił mnie rodzaj zapisu plastycznego różnych charakterów na różnym poziomie wrażliwości i specyficzny walor artystyczny, bo choć większość z nich miała wygląd przedszkolnych kolorowanek, to również wśród nich, wtłoczone w opisane kontury, znajdowały się takie, które im się wymykały, zdradzając potencjał autora, albo takie, które wręcz mnie ujmowały malarską nonszalancją i odwagą. Pamiętam np. hipnotyzujące Madonny malowane na dużych arkuszach brystolu na wzór ikon z wielkimi spiralnymi oczami lub bazgroły nanoszone na siebie w różnych kolorach, które w powiększeniu śmiało mogłyby uchodzić za obrazy, które tworzył Cy Twombly.

Zawsze starałem się unikać patrzenia na twórczość uczestników zajęć przez pryzmat choroby. W ten sposób unikam ignorancji wobec aktu twórczego, który oczywiście niekoniecznie skutkuje dziełem, ale niewątpliwie posiada walor artystyczny warty docenienia. Są określone i prawdziwe zresztą, zbadane schematy rysunków, na podstawie których można wnioskować

o stanie pacjenta, albo nawet go diagnozować. Współpracuję z profesjonalistami, jeśli zachodzi taka potrzeba, także z ciekawości, np. stosując psychorysunek, ale nie taka jest moja rola, nie taka jest wyłączna rola arteterapii. Ta ma przede wszystkim stworzyć pomost między umysłem a zewnętrżnością, wykorzystując formy z szeroko pojętej sztuki do zmiany w obrębie struktur poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych uczestnika w działaniu kreatywnym. Zresztą powierzchowna



Praca z trawy autorstwa Zofii, mieszkanki DSP w Rzeszowie, fot. B. Nalepa

interpretacja może być zwodnicza, zwłaszcza dla amatora w tej dziedzinie, dlatego i ja traktuję ją niezwykle ostrożnie. Przychodzi mi do głowy pewne zdarzenie opisane w książce, której tytułu, niestety, nie pamiętam, ale przytoczę je anegdotycznie, bo wydaje mi się niezwykle trafne w tym momencie. Mianowicie w pewnej szkole nauczycielka zauważyła, że jeden z uczniów wykonuje rysunki wyłącznie w czarnych barwach. Zaniepokojona powiadomiła matkę, która wpadła w panikę, sprawa wydawała się poważna, o ile przyjąć, a taka była interpretacja nauczycielki, że czarny kolor jest ilustracją przeżyć, psychiki, a nawet duszy chłopca. Po konsultacji z psychologiem okazało się, że chłopczyk był po prostu nieśmiały, nim dopchał się do kredek, inne dzieci wybrały najatrakcyjniejsze kolory, pozostały tylko te czarne i bure, złowrogo się kojarzące.

Pomimo ograniczeń wynikających z choroby lub braku pewnych umiejętności, w tym plastycznych, ważniejsze było i jest dla mnie cały czas samo pragnienie



Znak najpotężniejszy i zaszczytny w świecie pięknych wyobrażeń, praca autorstwa Krystyny, mieszkanki DSP w Rzeszowie, fot. B. Nalepa

komunikacji uczestnika zajęć. Chodzi więc w pierwszej kolejności, zwłaszcza w tej specyficznej pracowni terapeutycznej, ale myślę, iż ważne jest to w ogóle w edukacji artystycznej, aby stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której ta potrzeba wewnętrzna wyartykułowania siebie będzie możliwa do zaspokojenia. Lekcja, wynikająca z mojego 20-letniego doświadczenia w pracy, którym niejednokrotnie dzielę się ze studentami UR odbywającymi praktyki w naszej placówce, sprowadza się do jednej rady. Chodzi o to, by nie narzucać swojej wizji przedstawienia czegokolwiek, zachwycać się samym pragnieniem i podsuwać techniki lub narzędzia, które wyzwolą tę potrzebę lub nie będą przynajmniej przeszkadzać w jej urzeczywistnieniu. Należy zacząć od zarzucenia tak podstawowych schematów przedstawienia jak te, że trawa jest wyłącznie zielona, że do namalowania płotu lub pnia drzewa trzeba użyć brązowej farbki, a słońce jest koniecznie żółte, tak jak niebo niebieskie. Patrę za okno w tej chwili i tak nie jest.

Opisze tu dwa spektakularne przykłady, jak ta prosta zasada jest ważna i jak bywa uwalniająca, a przecież o to m.in. chodzi, zwłaszcza z perspektywy osoby cierpiącej, aby znaleźć ulgę i wytchnienie, oraz ujście dla tego, co kryje się pod objawem choroby, a nie wtłaczać go w kolejne dyby. Wspomniałem na wstępie o tych kolorówkach, wśród nich wypatrzyłem takie, które jakby wiążyły kłębowisko strzępków barw, które chciały się dosłownie wyrwać z linii przedstawiających realistyczne formy. Rozpocząłem poszukiwania innych prac tej autorki i natknąłem się na jej nieliczne, ale swobodne

szkice na kratkowanym papierze z zeszytu, opatrzone poetyckimi tytułami: *Tor obrazujący a zarazem nigdy niekończący się w świat najpiękniejszych i miłych moich wyobrażeń* czy np. *Kryształ wód*, *Zbliżenie* lub *Tajemnicze wprowadzenie w świat wyobraźni i fantazji do wolnej szczęśliwej krainy lub dowolnego miejsca na Ziemi*. Nie sposób przejść obojętnie wobec tak zachwycających drogowskazów... Tak rozpoczęła się przygoda z Krysią. W kolejnych dniach nawiązałem z nią znajomość, która przerodziła się w przyjaźń i rodzaj więzi, bliskiej ludziom ceniącym piękno i niemogących żyć bez sztuki. Po pewnym czasie, kiedy znaleźliśmy wspólny język, pokazałem jej w albumie rysunki van Gogha, które były konstruowane tą samą jak jej „schizofreniczną” (rwaną) kreską. Była zachwycona! Na twórczość Picassa, którego widziała także pierwszy raz, odpowiedziała lakonicznie: „dobry jest”, natomiast mimo że sama na pierwszy rzut oka tworzy abstrakcję, z kolejnego albumu wytypowała swoich faworytów: Rafaela, Botticellego i Goyę, oraz nie wiedząc czemu, skupiła uwagę na drugorzędnych malarzach historycznych. Nie wszystko musi być odkryte i wyjaśnione, to właśnie tajemnica drugiego człowieka zazwyczaj nas pociąga, dość że widać na jej obrazach jakąś niewyuczoną zdolność panowania nad całą formą od pierwszej kreski, jakby ten zamysł w niej istniał, oraz nieprawdopodobną wrażliwość na kolor. Lubi kredki ołówkowe, którymi posługiwała się od zawsze, poznała pastele tłuste i suche, gwasz, monotypię, ale sprawdza się w każdej technice, również w olejnej, oraz na różnym formacie, bo eksperymentowaliśmy

z ponaddwumetrowymi podobraziami lub mappingiem za pomocą wizualizerów. Wystarczyło tylko dać jej wolność tworzenia i wyczuwalne zainteresowanie, zapachu nie trzeba podsycać, maluje codziennie. Nieraz przedstawiam jej swoje obrazy ciekawo jej opinii i wrażeń. Myślę bowiem, że w tym szczególnie fachu nie można dać komuś czegoś, czego samemu się nie ma, nie zawsze też jest oczywiste, kto jest czym nauczycielem. To wszystko może się wydarzyć, jeśli opiekun posiada otwartość, która pozwoli mu zejść ze swojego piedestału. Nie zawsze artysta i „nauczyciel” idą w parze, więc praca terapeuty (pedagoga) jest też pewnego rodzaju darem. Można się przecież zająć, jak mawiał mój profesor, pieczeniem chleba lub innym równie wspaniałym i pożytecznym zajęciem.

Może nadużyciem byłoby przypisywać sobie wyłącznie zasługę, bo pracuje w całym zespole terapeutyczno-opiekuńczym, ale faktem jest, że odkąd Krysia pojawiła się na stałe w mojej pracowni, od kilkunastu lat jest w remisji choroby, stabilna, i nie musi nawet oglądać szpitala psychiatrycznego. Pamiętajmy, by zawsze szło o dobro drugiego człowieka, wówczas nawet błędy czy porażki są z perspektywy czasu wskazanym dobrostanem, który mądrze wykorzystany może pomóc innym.

Na pewnej konferencji w Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego w Krakowie poświęconej idei programu *Schizofrenia – otwórzcie drzwi* usłyszałem, że czasem jakość życia pacjenta nie jest równoznaczna z zaopiekowaniem w powszechnych standardach. Prościej: nie zawsze działania, które nam (opiekunom, lekarzom, profesjonalistom) jawią się jako dobre dla pacjenta, są tym w istocie dla niego samego. Balans jest oczywiście konieczny, mamy przecież przypadki osób, które nie mają krytycyzmu wobec własnej choroby lub ich zachowania chorobowe mogą zagrażać im samym, są też przeszkody w komunikacji, jak wówczas wyważyć, co może stanowić o jakości życia? Jeśli zawodzi wyłącznie komunikacja, pozostaje obserwacja – czasem to wystarczy lub musi wystarczyć, by zadbać o dobro pacjenta.

Jedna z mieszkanek DPS-u, w którym prowadzę pracownię plastyczną, notorycznie uciekała do okalającego ogrodu, bez względu na pogodę kładła się na trawie lub ją skubała. Naturalnie dla jej dobra i zdrowia w obawie przed przeziębieniem, czasem przemoknięciem zwracano ją z drogi lub starano się udaremnić wyjście. Mimo to, jakby gnana wewnętrzną potrzebą nie do okiełznania, podejmowała notorycznie te próby. Kiedyś zupełnie przypadkiem z okna na drugim piętrze zobaczyłem na trawniku olbrzymie kręgi i inne wzory ułożone z trawy. Były tam, jak z naskalnych malowideł, postacie przypominające ludzi, zwierzęta, figury, plany domostw. Pani Zofia, która je układała, ta sama, która starała się uciekać bez względu na okoliczności, niewiele mówiła, kontakt werbalny był ograniczony, ale imperatyw, który kazał jej tworzyć, był silniejszy niż zakazy, które miały ją chronić. Poza tym obserwowałem

ją przy pracy i niebywałe, praktycznie nie patrzyła na swoje dzieła, robiła sobie przerwy, ale tylko po to, by pokiwać się na kolebce pleców i po chwili znów zacząć wydzierać i logicznie układać kępy traw. Momentalnie nasuwają się skojarzenia (ze względu na formę i skalę) z indiańskimi rysunkami na piasku, geoglifami, które można ogarnąć dopiero z pewnej wysokości, lub sztuką land art. Odpowiedź na pytanie, co wpływa na jakość życia Zofii, jest oczywista: możliwość tworzenia! Teraz wystarczyło w konsultacji z personelem wyważyć proporcje w trosce o jej samopoczucie i zdrowie.

Podobnie jak u Krysi tak i w tym przypadku odnosiłem wrażenie, że ten odtwarzany za pomocą kredek czy trawy zapis już istnieje w nich od zawsze, potrzebował wyłącznie nieskrępowanych rąk i wolności wyrazu. Może prawdziwa jest więc myśl Mistrza Eckharta, że intuicja w człowieku to pierwiastek Boży, w każdym razie nie pochodzący od nas. W plemiennych kulturach zresztą ludzie dziś uznani za szalonych lub chorych psychicznie pełniliby pewnie funkcje szamańskie, otoczeni czcią i szacunkiem, jako ci szczególnie obdarzeni wśród reszty ludzi zdolnościami łączenia się z innym wymiarem.

Jakiegokolwiek wykluczenie ogołaca nas z pełnej informacji o naszej osobistej kondycji duchowej i ujmuje bogactwa naszemu światu. Również historia sztuki, kultury i nauki naszpikowana jest przypadkami osób, które wykroczyły poza ustalone reguły, by odkryć nową rzeczywistość, cenną w przyszłości dla nas wszystkich.

Zdarzeń artystycznych podejmowanych podczas zajęć w pracowni jest dużo więcej. Wprowadziłem chociażby – w ramach Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Marina Abramović. Wolność absolutna* – performatywne formy wyrazu wykorzystujące kamery i różne rzutniki, by docierać nowymi sposobami do „obszarów wewnątrz siebie”, przynajmniej próbować, gdzie człowiek (uczestnik terapii) może czuć się zrozumiany i zaopiekowany w zgodzie z samym sobą. To wspaniałe oazy, przywilejem i przyjemnością, ale i odpowiedzialnością jest po nich wspólnie stąpać w poszukiwaniu prawdy o samym sobie i wolności – często od samego siebie.

Słowa klucze: arteterapia

BARTOSZ NALEPA

Workshops in art therapy at the Nursing Home for Persons with Chronic Mental Illnesses

Summary

The author – art therapist, describes art therapy which he runs at the Nursing Home for Persons with Chronic Mental Illnesses. The article includes Nalepa's sincere and moving reflections on his art work with people with mental illnesses.

Key words: art therapy

DANIEL CZARNOTA
ANNA SOLECKA
MATYLDA FOLTYN

10 lat Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni*



Praca 10-letniej Alicji Świetlickiej z Lublina, GRAND PRIX 2018, fot. archiwum RDK

Rzeszowski Dom Kultury to instytucja, która została utworzona 1 stycznia 2010 roku. Nowa jednostka miejska powstała z połączenia dotychczasowych osiedlowych domów kultury oraz placówek kulturalnych mieszczących się na nowo przyłączonych do Rzeszowa osiedlach. Aktualnie Rzeszowski Dom Kultury realizuje swoją misję w aż 17 filiach na terenie całego miasta, a do jego głównych zadań należy prowadzenie zajęć z zakresu edukacji i animacji kulturalnej, realizacja letniego i zimowego wycieczki dla dzieci, współorganizacja

miejskich wydarzeń kulturalnych oraz organizacja własnych imprez. Ostatnie z wymienionych zadań obejmuje inicjatywy poświęcone różnym dziedzinom wizualnej twórczości artystycznej, a zatem konkursy plastyczne i fotograficzne, jak również wystawy prac malarskich i rękodzielniczych.

W 2020 roku 10. urodziny obchodzi nie tylko Rzeszowski Dom Kultury, ale także jedna z jego przewodnich imprez kulturalnych. Jest nią Ogólnopolski Konkurs Plastyczny *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni*, czyli coroczne przedsięwzięcie adresowane do artystycznie uzdolnionych dzieci oraz młodzieży z całego kraju, których zadaniem jest wykonanie prac plastycznych zainspirowanych tą porą roku. Konkurs zadebiutował w formule wojewódzkiej w 2011 roku. Zgłoszone zostały wówczas 434 prace z 42 podkarpackich placówek, spośród których konkursowe Jury nagrodziło 32 dzieł młodych artystów. Duża liczba uczestników, wysoki poziom prac oraz sukces pokonkursowej wystawy przyczyniły się do decyzji organizatorów o kontynuacji przedsięwzięcia.

Dziecięca wrażliwość odkrywa przed nami, dorosłymi, ogromne możliwości kształtowania dziecka i jest ważnym czynnikiem wychowawczym. Aktywność plastyczna przejawiająca się niezależnie od wieku i rozwoju psychicznego dziecka wypływa z naturalnej potrzeby tworzenia i opowiadania o tym, co widoczne, ale też o tym, co w świecie emocji i osobistej ciszy. Rywalizacja bywa często motywem do pokazania się, do powiedzenia „ja też tu jestem”. Konkurs *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni* stwarza przestrzeń do wyrażania spostrzeżeń i emocji przy pomocy środków plastycznego wyrazu. Jesień była tylko pretekstem stworzenia czasu i miejsca dla dziecięcej percepcji przestrzeni i koloru. Barwy, dominujący element twórczości dziecka, są nieodłącznym atrybutem zmieniającej się jesiennej aury. Celem głównym konkursu jest umożliwienie dzieciom zaprezentowania talentów i swoich spostrzeżeń w szerokim gronie rówieśników oraz znawców sztuki i twórczości dziecka. Tematy konkursowe umożliwiają tworzenie obrazów opowiadających o różnych aspektach jesieni, zachęcając



Wernisaż konkursu, od lewej: M. Makiel-Hędrzak, B. Bokota-Tomala, M. Haba, fot. archiwum RDK

niejednokrotnie do rodzinnych spacerów i rozmów międzypokoleniowych. Dziecięce postrzeganie świata, odwołujące się do osobistych przeżyć, pomaga malować obrazy pełne autentyczności i świeżości. Pokazuje rzeczy i miejsca ważne z punktu widzenia dziecka i środowiska, w którym mieszka. Zmienność motywu przewodniego każdego konkursu pozwala na szerokie spektrum przedstawień. Sprzyja temu też różnorodność proponowanych technik plastycznych – od rysunku poprzez różnorakie techniki malarskie aż po fotografię. Uczestnicy plastycznych spotkań w Rzeszowskim Domu Kultury mają możliwość konfrontacji swojego widzenia świata z najlepszymi obrazami rówieśników z całej Polski.

Przekaz wielu tysięcy obrazów, które wpłynęły na konkurs na przestrzeni lat, szerokie grono sympatyków dziecięcej twórczości, odwiedzających pokonkursowe wystawy, a nade wszystko ogromna radość dzieci uczestniczących w konkursie i oglądających obrazy swoich kolegów potwierdza słuszność jego istnienia.

Konkurs *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni* realizowany jest z wielkim powodzeniem rokrocznie, a rosnące zainteresowanie zdecydowało o rozszerzeniu w 2017 roku jego rangi z podkarpackiej na ogólnopolską, dając tym samym możliwość udziału utalentowanym młodym artystom z najdalszych zakątków Polski. W tym samym

roku rozwój konkursu objął także jego formułę, która została poszerzona o kategorię fotograficzną, natomiast rok później organizatorzy wprowadzili dodatkową Nagrodę Publiczności, której zdobywca wyłaniany jest w drodze internetowego głosowania. Rosnąca ranga i rozszerzająca się formuła konkursu przyczyniły się do kilkakrotnej zmiany miejsca stale rosnącej wystawy prac laureatów i uczestników – gościła ona kolejno w Rzeszowskim Domu Kultury filia Widokowa (2011), filia Staroniwa (2012), filia Zwiężyca (2013–2018) oraz filia Przybyszówka (2019).

W ciągu 9 lat istnienia konkursu zgłoszona została do niego imponująca liczba 15 166 prac z ponad 1000 miejscowości z całej Polski, a nagrodzonych zostało 329 młodych artystów. Przez te lata w składzie Jury oceniającego prace i wyłaniającego zwycięzców obecni byli: Natalia Bieńkowska (2015), Barbara Bokota-Tomala (2017), Beata Bobra (2018), Magdalena Burzyńska (2011, 2012, 2013, 2014), Katarzyna Cwynar (2013, 2014), Marcin Dziedzic (2011), Marek Haba (2017), Marlena Makiel-Hędrzak (2016, 2017, 2019), Janusz Micał (2013, 2014), Antoni Nikiel (2015), Marek Pokrywka (2016, 2019), Piotr Rędziniak (2012, 2018), Lucyna Sanecka (2015), Anna Steliga (2016, 2019), Monika Tohl (2018), Katarzyna Warańska (2019), Artur Wysocki (2018), Dorothea Zielińska (2011) oraz Kinga Ziobro-Działo (2012).

Artystką, która przewodniczyła najczęściej pracom Jury, była Marlena Makiel-Hędrzak, która rolę tę sprawowała aż trzykrotnie, w latach 2016, 2017 i 2019.

Marlena Makiel-Hędrzak była mocno związana z konkursem *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni*. Tak jak zostało wyżej napisane, funkcję jurora i przewodniczącego jury sprawowała trzykrotnie. Zawsze mocno zaangażowana w każdy detal nadesłanej do konkursu pracy, wspierała jurorów swoją wiedzą, doświadczeniem, wrażliwością artystyczną, słowem. Z pasją, zainteresowaniem oraz uważnością opowiadała o wybranych przez komisję pracach laureatów, otwierając wraz z organizatorami oraz jurorami wystawy konkursowe. Nakierowanie na artystę, jego obraz i emocje stawiała na równi z techniką artystyczną oraz środkami wyrazu. Zawsze empatyczna, pomocna, zaangażowana. Zawsze jak najbliżej drugiego człowieka oraz jego sztuki.

Marlena Makiel-Hędrzak o IX Ogólnopolskim Konkursie *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni*:

Rzeszowski Dom Kultury po raz dziewiąty zorganizował ogólnopolski konkurs plastyczny *Pod Kolorowym Parasolem Jesieni* i znów przekonaliśmy się, że oblicze każdej jesieni jest nowe, inne, tajemnicze i odkrywcze. Dzieci i młodzież jak zawsze nas, jurorów, potrafią zaskoczyć niezwykłymi pomysłami, ciekawym spojrzeniem na świat, pięknem wyjętym z fragmentów własnego pejzażu.

W tym roku dodatkowym zadaniem było zobaczenie poprzez jesienny krajobraz fragmentów dziedzictwa kulturowego w postaci obiektów historycznych, obyczajów, folkloru i tradycji. Uczestnicy w znakomity sposób odpowiedzieli na tę sugestię tematyczną organizatorów, co z pewnością nie ułatwiło pracy nam, jurorom, kiedy nieraz z żalem musieliśmy się rozstać z wieloma wspaniałymi dziełami. Spośród nadesłanych kilku tysięcy prac do wystawy mogło zostać wybranych jedynie kilkaset. Oczywiście głównym wyznacznikiem były kryteria takie jak: samodzielność wykonania pracy, zgodność z tematem, oryginalność i szereg walorów artystycznych.

Gratulujemy wszystkim, którzy nadesłali swoje prace za trud wykonania, zmagania się z materią twórczą, szczególne gratulacje składamy uczestnikom i wszystkim nagrodzonym. Wielkie uznanie należy się też nauczycielom i opiekunom, tym, którzy dopingowali i wskazywali kierunek, często bowiem trzeba dodatkowego impulsu, aby ktoś uwierzył w siebie i zdecydował się na udział w konkursie. Tadeusz Wywrocki napisał: „Jak nie kochać jesieni, jej babiego lata. Liści niesionych wiatrem, w rytm deszczu tańczących. Ptaków, co przed podróżą na drzewach usiadły. Czekając na swych braci, za morze lecących”. Tegoroczne Grand Prix jest bliskie atmosferze tego wiersza, wnosi głęboką refleksję nad tym wszystkim, co stanowi o naszej tożsamości kulturowej, wszystkie nagrodzone prace otwierają przestrzeń dialogu z tym, co dla nas najcenniejsze, ze skarbami przeszłości”.



Praca 7-letniej Poli Żak ze Świdnicy, GRAND PRIX 2017, fot. archiwum RDK

Słowa kluczowe: konkurs plastyczny, artystycznie uzdolnione dzieci i młodzież

DANIEL CZARNOTA

ANNA SOLECKA

MATYLDA FOLTYN

**10 years of the Polish National Art Competition
Under the colourful umbrella of autumn**

Summary

One of the leading cultural events at the Rzeszów Culture Center (RDK) is the Polish National Art Competition *Under the colourful umbrella of autumn*. It is an annual event addressed to artistically gifted children and teenagers all over the country, whose task is to make art works inspired by autumn.

Key words: Art Competition, artistically gifted children and teenagers

Zobrazowane w eterze, czyli jak mówić o sztukach plastycznych w mediach – na przykładzie Polskiego Radia Rzeszów

Mówimy, że dobra sztuka się obroni, ale sztuka ma się nie tyle bronić, co docierać do adresata – tego już oswojonego z twórczością artystyczną, jak i do potencjalnego nowego odbiorcy. Ma mówić do niego, komentować rzeczywistość, budzić refleksję, dać *katharsis*. Zadanie to łatwe nie jest, niezależnie od czasów. Kiedyś – ograniczona komunikacja, powolna dystrybucja i promocja sztuki, teraz – globalizacja, wirtualna rzeczywistość, nagromadzenie bodźców, zalanie rynku sztuki pracami o wątpliwych walorach estetycznych, niepokojący poziom edukacji artystycznej w szkołach, i w ostateczności malejąca liczba świadomych odbiorców, mają realny wpływ na sztukę i jej twórców.

We wskazanych wyżej uwarunkowaniach kreacji sztuki i jej recepcji wielką rolę odgrywają media publiczne. Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji jasno określa rolę i zadania mediów publicznych. Misja, jaką mają spełniać, to m.in. wspieranie rozwoju kultury, nauki i oświaty, propagowanie polskiego dorobku intelektualnego i artystycznego oraz zaspakajanie u słuchaczy potrzeby obcowania właśnie ze sztuką¹. Na Podkarpaciu niekwestionowaną największą rolę w tym zakresie odgrywa Polskie Radio Rzeszów. Rozgłośnia ma do tego przeznaczone pasma poświęcone kulturze i sztuce. Czas antenowy wypełniają słuchowiska radiowe, audycje literackie i muzyczne, transmisje koncertów, relacje z wydarzeń kulturalnych, wywiady z animatorami kultury i artystami... Właściwie już od początku istnienia rozgłośnia pełniła misję szerzenia kultury. Pierwsze nagranie, jakie znajduje się w archiwalnych zbiorach, pochodzi z 1956 roku. Na taśmie nagrana jest muzyka ludowa, którą wykonuje Zespół Regionalny Fabryki Obuwia w Krośnie oraz Zespół Regionalny z Haczowa. To jedno z setek nagrań folklorystycznych, jakimi może pochwalić się Polskie Radio Rzeszów. Zbiór jest jednym z najbogatszych w kraju. Wraz z rozwojem placówki oraz zwiększaniem godzin emisji rosła liczba emitowanych materiałów dotyczących kultury i sztuki².

Sztandarowym magazynem kulturalnym na antenie Polskiego Radia Rzeszów od lat jest audycja *Okolice Kultury*. To magazyn prezentujący najciekawsze wydarzenia kulturalne w województwie podkarpackim – które relacjonuje i zapowiada. Tutaj analizie poddawane są zjawiska i procesy artystyczne pojawiające się w regionie,

również w kontekście ogólnopolskim i międzynarodowym. Rozgłośnia pokazuje dorobek lokalnych twórców, animatorów i placówek kultury oraz grup artystycznych. Mówi o różnych dziedzinach sztuki od tradycji po współczesność. Aktualnie *Okolice Kultury* ukazują się raz w tygodniu, w niedzielę od 17:05 do 19:00.

Zatem, jak media mówią o sztuce – na przykładzie rozgłośni Polskiego Radia Rzeszów? Oceny tej dokonam na podstawie nagrań z archiwum oraz opublikowanych na stronie internetowej rozgłośni. Z racji mnogości tych materiałów w poniższym artykule ograniczę się tylko do sztuk plastycznych. W katalogu archiwalnych nagrań pod słowami kluczami: sztuka, twórczość, artysta, plastyk, malarz, rzeźbiarz, grafik, fotografia, plener, galeria, wystawa, wernisaż, biennale, triennale – w wynikach wyszukiwania pojawiło się łącznie blisko 1700 pozycji. Spośród tych nagań losowo wybrałam archiwalne taśmy, by poddać je analizie.

Jednym z ciekawszych materiałów, na jaki trafiłam, jest nagranie wyemitowane na antenie Polskiego Radia Rzeszów 11 listopada 1970 roku. Zbigniew Waszczak rozmawia z lwowskim artystą malarzem Romanem Turynem, popularyzatorem twórczości Nikifora, malarza prymitywisty z Krynicy³. Rozmówca opowiada o historii poznania Nikifora, o jego życiu i twórczości. To nagranie wykonano podczas wizyty redaktora we Lwowie. Zbigniew Waszczak rozważa m.in., czy Nikifor mógł odwiedzić Lwów i Tarnopol. Odnosi się do przeglądanych w trakcie nagrania oryginalnych prac Nikifora, pochodzących ze zbiorów Romana Turyna. Dziennikarz nie pominął osoby samego rozmówcy – pytał o kontakty z innymi artystami z Polski, podsumowując, iż Roman Turyn jest łącznikiem artystów ukraińskich z polskimi. Rozmówca opowiedział też o swoim malarstwie i edukacji artystycznej we Lwowie. Cała rozmowa trwa blisko 17 minut.

Autorem następnego nagrania jest Adam Głaczyński. Jego rozmówca to Krzysztof Ludwin, architekt, plastyk, malarz z Krakowa. Znany i ceniony artysta, regularnie odwiedzający Podkarpacie, szczególnie upodobał sobie plener malarski w podrzeszowskiej Boguchwale, co było asumptem do rozmowy⁴. Redaktor Głaczyński pyta o technikę malowania akwareli na płótnie. Zwraca też uwagę na to, iż architekci często sięgają po

1 Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji, Dz.U. 1993, nr 7, poz. 34, z późn. zm.

2 A. Zajdel, *Sześć dekad w eterze. Polskie Radio Rzeszów 1951–2011*, Rzeszów 2011, s. 139–144, 167–178.

3 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Nikifor we Lwowie*, sygn. Y431/01.

4 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Okolice Kultury: Rozmowa z wybitnym akwarelistą Krzysztofem Ludwinem*, sygn. R6389/12.

malarstwo akwarelowe. Rozmówca wyjaśnia to zjawisko jako pozostałość historyczną, gdyż w przeszłości akwabela stanowiła formę szkicu projektu i dokumentacji architektonicznej.

W kolejnym materiale z 11 stycznia 2004 roku mamy do czynienia z wywiadem Jolanty Danak-Gajdy z artystą Andrzejem Sondejem, rzeszowskim twórcą happeningów i instalacji prezentowanych w Galerii M 11 pod hasłem *Więcej pary niż ognia*. Rozmowa dotyczy specyfiki takiej formy wyrazu artystycznego – czy jest ona akceptowana i rozumiana przez odbiorców. Autorka nagrania pyta nie tylko o to, co artysta chciał powiedzieć za pomocą swoich prac, ale też docieka, w jaki sposób powstawały dzieła⁵.

Przenosimy się do roku 2005. Wtedy też Krystyna Turek nagrała rozmowę z młodym artystą plastykiem, rzeszowskim malarzem Przemysławem Pokrywką⁶. Autorka odnosi się do pobytu artysty w Irlandii. Interesują ją różnice pomiędzy sztuką w Polsce i Irlandii oraz poziom irlandzkiej sztuki. Pojawia się wątek komercjalizacji sztuki i kariery międzynarodowej polskich artystów plastyków. Rozmówca wyjaśnia, jak doświadczenia z życia prywatnego wpływają na twórczość młodego artysty. Redaktorka pyta również o przyszłość i jego miejsce na rynku sztuki.

Przywołam jeszcze jeden materiał z 1997 roku autorstwa Krystyny Turek. To wywiad z rzeszowskim artystą plastykiem Leszkiem Kuchniakiem, który świętuje 20-lecie pracy artystycznej. Jubileusz upływa pod znakiem skandalu. Tuż przed wystawą w rzeszowskim BWA część prac została skradziona. Redaktorka rozpoczyna rozmowę właśnie od pytania o kradzież. Następnie płynnie przechodzi do wystawy, zwraca uwagę m.in. na kolory, jakich twórca konsekwentnie używa w rzeźbie, malarstwie i rysunku. W nagraniu pojawia się też krótka relacja z wernisazu wystawy⁷.

Czasem nagrania dziennikarskie dotyczą artystycznych rodzin. Taki jest materiał Agnieszki Skarbek *Szkice do rodzinnego portretu* nagrany 3 kwietnia 1988 roku. Rozmawia w nim z malarką Renatą Niemirską-Pisarek i jej synami: Krzysztofem Pisarkiem i Łukaszem Pisarkiem, grafikami, zajmującymi się też malarstwem i rysunkiem. To rozmowa o fascynacjach i marzeniach, ale też o relacjach rodzinnych i artystycznych. Agnieszka Skarbek pyta o drogę twórczą i wpływ malarstwa matki na działania artystyczne synów⁸.

Bywa tak, że niektóre tematy pojawiają się w twórczości dziennikarzy wielokrotnie na przestrzeni lat. By zaktualizować informacje, spojrzeć na temat z innej

perspektywy, w 1998 roku powstał reportaż *Skrzynia Nikifora*⁹. Jego autorami są Jolanta Danak-Gajda i Rafał Potocki. Próbowali oni odpowiedzieć na pytanie, jaki był Nikifor Krynicki. W blisko półgodzinnym materiale wykorzystali m.in. archiwalne nagrania Polskiego Radia,



Przemysław Pokrywka, *Próba uzgodnienia punktu widzenia*, 50 × 70 cm, olej na płótnie, 2018

w tym zarejestrowany głos Nikifora, fragmenty kronik filmowych oraz nagrania osób, które z artystą się spotkały. Tutaj mamy też sytuację, w której temat reportażu jest wypadkową zainteresowań autorów kulturą tradycyjną i sztuką ludową.

Ostatnie nagranie z archiwum Polskiego Radia Rzeszów, jakie omówię, stworzyła Anna Leśniewska w 1999 roku. W swoim reportażu zabiera słuchacza do pracowni Piotra Woronia, rzeźbiarza z Brzozowa¹⁰. Opisuje m.in. wnętrze pracowni. Artysta opowiada o procesie twórczym, co zobrazowane jest odgłosami, jakie wydają narzędzia rzeźbiarskie. Rozmowa dotyczy też popularności rzeźb artysty za granicą, szczególnie w Niemczech, Włoszech, Francji i USA.

Uruchomienie strony internetowej www.radio.rzeszow.pl dało nowe możliwości nie tylko sposobu archiwizowania, ale formy komunikowania się ze słuchaczem¹¹. Po emisji na antenie nagrania udostępniane są na stronie internetowej, dzięki czemu możliwe jest ich wielokrotne odtwarzanie oraz dalsze udostępnianie. Oprócz tego pojawia się uzupełnienie o artykuł wprowadzający w tematykę nagrania i galeria fotografii, co stanowi brakujące ogniwo w mówieniu o sztukach plastycznych, gdzie tak istotna jest warstwa wizualna.

Na stronie internetowej Polskiego Radia Rzeszów znajdziemy np. nagranie z 2020 roku Alicji Karłowskiej wykonane w Galerii Miejskiej rzeszowskiego Zespołu

5 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Magazyn Kulturalny: Instalacja i happening*, sygn. R3856/03.

6 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Rozmowa z Przemysławem Pokrywką*, sygn. R6674/01.

7 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Rzeszowscy plastycy – Leszek Kuchniak*, sygn. R1263/03.

8 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Szkice do rodzinnego portretu*, sygn. Y4558/01.

9 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *Skrzynia Nikifora*, R4207/11.

10 Archiwum Polskiego Radia Rzeszów, *W pracowni Piotra Woronia*, R2288/03.

11 A. Zajdel, dz. cyt., s. 208–211.



Piotr Woroniec, *Wybrańcy*, wys. 99 cm, drewno

Szkół Plastycznych podczas finisażu poplenerowej wystawy XIII Ogólnopolskiego Pleneru *Ceramiczne Dialogi* w Nowym Wiśniczu. Autorka rozmawia z uczestnikami pleneru, pytając ich o ideę wydarzenia oraz jego przebieg. Dopytuje o technikę tworzenia ceramiki, możliwości, jakie daje glina, oraz o proces powstawania konkretnych prac. Artyści, nauczyciele szkół plastycznych opowiadają o swojej pasji do ceramiki. Słuchacz odtwarzający tę relację ma możliwość głębszego zrozumienia rozmów dzięki dołączonym fotografiom, które wykonała Alicja Karłowska¹².

Artyści plastycy są też częstymi gośćmi audycji na żywo. Takie rozmowy również są zamieszczane na stronie internetowej Polskiego Radia Rzeszów, chociażby rozmowa Aliny Pochwat-Cichej z Joanną Janowską-Augustyn, artystką, która uprawia grafikę, rysunek, malarstwo i fotografię. Rozmowa z 2018 roku dotyczy wystawy grafiki *Pomiędzy II*, która zawisała w Radiowej Galerii Pod Zegarem. To niemalże dwudziestominutowa rozmowa o twórczości artystki i jej filozofii. Alina Pochwat-Cicha dopytuje, dlaczego artystka ogranicza

w swoich pracach barwy do bieli i czerni oraz korzysta z opozycji światła i cienia. Prace artystki, oprócz Radiowej Galerii Pod Zegarem, prezentowane są także na stronie internetowej radia, gdzie zamieszczony jest również opis jej dorobku artystycznego¹³.

Powyższy przykład odnosi się do kolejnej formy mówienia o sztuce, po jaką sięga rozgłośnia Polskiego Radia Rzeszów, a chodzi o Radiową Galerię Pod Zegarem. Powstała w wyeksponowanym miejscu, tuż przed wejściem do studia radiowego. Pod tytułowym zegarem zawisły prace m.in. węgierskiego grafika Ábela Kónya, obrazy Iwony Urbańskiej-Bać, fotografie Przemysława Niepokój-Hepnara. Wystawy te wiążą się z wernisażami, w których uczestniczą również słuchacze rozgłośni Polskiego Radia Rzeszów¹⁴.

Wartościowym projektem, o którym należy wspomnieć, jest wydawnictwo *Sztuka Podkarpacia*. To czterotomowa seria wydawnicza mająca na celu zaprezentowanie sylwetek artystów plastyków z Podkarpacia –

12 A. Karłowska, *Ceramiczne dialogi, finisaż wystawy*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/28749/ceramiczne-dialogi-finisaz-wystawy> [dostęp: 31.08.2020].

13 A. Pochwat-Cicha, *Joanna Janowska-Augustyn, Pomiędzy II*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/11475/joanna-janowska-augustyn-pomiedzy-ii> [dostęp: 31.08.2020].

14 A. Pochwat-Cicha, *Paweł Kin, Malarstwo*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/5901/pawel-kin-malarstwo> [dostęp: 31.08.2020].

ponad 200 malarzy, grafików, rzeźbiarzy, ceramików, artystów szkła, komiksu i fotografii. Pomysłodawcami projektu są Jan Nowak, prezes Podkarpackiego Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych, i dziennikarz Radia Rzeszów Adam Głaczyński. Pierwsze trzy tomy wzbogaca płyta CD zawierająca rozmowy z artystami, zrealizowane przez dziennikarzy Polskiego Radia Rzeszów w latach 2007–2010¹⁵. Między innymi Renata Machnik rozmawiała z Marleną Makiel-Hędrzak, uprawiającą rysunek warsztatowy. To nagranie w pracowni artystki – o inspiracjach, tematach, motywach, które podejmuje w swojej twórczości. Pojawia się też wątek dialogu między obrazem a widzem¹⁶. Rozmowy te były emitowane również na antenie rozgłośni.

Mówienie o sztukach plastycznych za pośrednictwem wyłącznie fonii nie należy do najprostszyc zadań. Kolory, kształty, faktury, ekspresja itd. wymagają w opisie prac plastycznych nie lada słownej gimnastyki ze strony dziennikarzy (jak i ich rozmówców). Przede wszystkim muszą wykazać się znajomością tematu oraz bogatym, fachowym słownictwem, by pobudzić wyobraźnię słuchacza. Nie bez przyczyny radio porównuje się właśnie to teatru wyobraźni.

W przeanalizowanych przeze mnie nagraniach archiwalnych widoczne jest szerokie spektrum sztuk plastycznych i wydarzeń artystycznych, jakie omawiane są na antenie Polskiego Radia Rzeszów. Wywiady, zapowiedzi, relacje, reportaże pokazują świat artysty plastyka – pracownie, metody pracy, narzędzia, wystawy, plenery, rynek sztuki, generacje artystów.

Polskie Radio Rzeszów można śmiało określić placówką kulturalną. Dzięki swojej działalności wystawienniczej i wydawniczej pełni funkcję kulturotwórczą. Dziennikarze poprzez promowanie środowiska artystycznego, prezentowanie twórczości artystów sprawują swoisty mecenat sztuki. A zamiłowanie dziennikarzy do sztuki w ogóle pozwala na stworzenie merytorycznych i interesujących treści dla słuchaczy.

Słowa kluczowe: radio, sztuka w eterze, sztuki wizualne

JUSTYNA PIEKŁO

Shown on the airwaves, or how to talk about the fine arts in the media on the example of Polish Radio Rzeszów

Summary

Art is present in the mass media, especially in the public media which are obliged to promote Polish culture. In order to narrow down the topic, the author focuses on the fine arts. They are regularly discussed in Polish Radio Rzeszów, in various programs, from announcements and reports of art events to interviews and reportages.

The article presents archive materials from the collections of Polish Radio Rzeszów, dealing with visual arts. They have been analyzed with special attention to the manner of discussing the fine arts, e.g. seeking out departments of visual arts, art tendencies and projects, artists living and dead, famous and just beginning their career.

The article also discusses other forms of promoting the fine arts, like publishing and exhibition activities of Polish Radio Rzeszów, which are the reporters' own initiatives. There are also photo reports which supplement the recordings.

Selected materials and examples show a range of various visual arts, present Polish artists as well as the interests and passions of the reporters, which allows to create reliable and interesting content for the listeners.

Key words: the radio, art on the airwaves, visual arts

Bibliografia

- Zajdel A., *Sześć dekad w eterze. Polskie Radio Rzeszów 1951–2011*, Podkarpacki Instytut Książki i Marketingu, Rzeszów 2011.
- Sztuka Podkarpacia*, red. M. Rabizo-Birek, t. I, Podkarpackie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Rzeszów 2011.
- Sztuka Podkarpacia*, red. M. Rabizo-Birek, t. II, Podkarpackie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Rzeszów 2011.
- Sztuka Podkarpacia*, red. M. Rabizo-Birek, t. III, Podkarpackie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Rzeszów 2013.
- Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji, Dz.U. 1993, nr 7, poz. 34 z późn. zm.
- Archiwum Polskiego Radia Rzeszów:
- Nikifor we Lwowie*, sygn. Y431/01.
- Okolice Kultury; Rozmowa z wybitnym akwarelistą Krzysztofem Ludwinem*, sygn. R6389/12.
- Magazyn Kulturalny; Instalacja i happening*, sygn. R3856/03.
- Rozmowa z Przemysławem Pokrywką*, sygn. R6674/01.
- Rzeszowscy plastycy – Leszek Kuchniak*, sygn. R1263/03.
- Szkice do rodzinnego portretu*, sygn. Y4558/01.
- Skrzynia Nikifora*, R4207/11.
- W pracowni Piotra Woroińca*, R2288/03.
- Strony internetowe:
- Karłowska A., *Ceramiczne dialogi, finisaz wystawy*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/28749/ceramiczne-dialogi-finisaz-wystawy> [dostęp: 31.08.2020].
- Pochwat-Cicha A., *Joanna Janowska-Augustyn „Pomiędzy II”*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/11475/joanna-janowska-augustyn-pomiedzy-ii> [dostęp: 31.08.2020].
- Pochwat-Cicha A., *Paweł Kin „Malarstwo”*, <https://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/5901/pawel-kin-malarstwo> [dostęp: 31.08.2020].

15 A. Zajdel, dz. cyt., s. 233–234.

16 *Sztuka Podkarpacia*, red. M. Rabizo-Birek, t. I, Rzeszów 2011, płyta CD, nagranie nr 23.

PAULO IVAN RODRIGUES VEGA JÚNIOR
LEONARDO MOTTA TAVARES

GEPPA – Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas Stowarzyszenie Artystów i Naukowców



Priscila Rampin, *From where the bomb was not seen*, photo performance, 2019

Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas, w skrócie GEPPA, to stowarzyszenie powołane w 2018 roku na Uniwersytecie Brasilijskim (Universidade de Brasília). Inicjatorem jego powstania był prof. dr Nivalda Assunção de Araújo. Członkami są pracownicy naukowcy oraz studenci studiów doktoranckich, magisterskich i licencjackich Wydziału Sztuk Wizualnych Uniwersytetu Brasilijskiego. Zgodnie ze statutem GEPPA prowadzi badania w obszarze praktycznym i teoretycznym. Stowarzyszenie wyróżnia się spośród podobnych inicjatyw podejmowanych w Brazylii różnorodnością i złożonością praktyk artystycznych oraz konsekwencją w poszukiwaniu adekwatnego sposobu ich opisu. Od początku

istnienia stowarzyszenie budowało i umacniało swoją pozycję poprzez organizację wystaw prezentowanych w przestrzeni Uniwersytetu Brasilijskiego oraz poza jego murami, warsztatów, debat naukowych oraz publikację materiałów teoretycznych na łamach periodyków naukowych. W ramach działalności GEPPA prezentują się twórcy posługujący się różnymi środkami wyrazu artystycznego. Członków stowarzyszenia w szczególności interesują formy współistnienia we współczesnej sztuce tradycyjnych form wypowiedzi artystycznej (takich jak np. rysunek, rzeźba, malarstwo, grafika) oraz tych uznawanych za nowatorskie (np. instalacja, performance, działania multimedialne w przestrzeni Internetu, sztuka postinternetowa). W trakcie spotkań służących prezentacji dokonań artystycznych oraz dyskusji na ich temat wyłoniły się trzy najważniejsze obszary badawcze działań członków GEPPA.

Przestrzeń: miasto i natura

Projekt *Przestrzeń: miasto i natura* obejmuje badania relacji pomiędzy przestrzenią miejską oraz naturą. Artyści szukają wyrazu dla przemyśleń i emocji rodzących się w obliczu zderzenia koncepcji miejsca będącego wytworem działań człowieka a miejscem wytworzonym przez siły natury. W tej perspektywie miasto okazuje się przestrzenią ludzkiej dominacji zaburzającą pierwotną harmonię ziemi, dekonstruującą odwieczną symbiozę człowieka z naturą.

Przestrzeń: język i materia

W tym obszarze badania praktyczne nad przestrzenią i przestrzennością rozszerzają się o kwestię języka. Przestrzeń postrzegana jest jako koncept usytuowany pomiędzy dyskursywnością a wizualnością, pomiędzy słowem a obrazem. Kwestią centralną tego obszaru poszukiwań jest ujmowanie przestrzeni w jej relacji do czasu, percepcji czasu w danym miejscu, opisu sposobów wyrażania w sztuce i języku zderzenia się człowieka z czasem, istnienia bytu materialnego w czasie.

Tive um sonho como uma fotografia.

Léo Tavares, *Visual tales (excerpt II)*, collage, 2020

Przestrzeń: ciało i pamięć

Obszar badań *Przestrzeń: ciało i pamięć* obejmuje rozważania na temat kwestii przestrzennej rozszerzonej o tematykę ciała i pamięci. Artystów i teoretyków interesują zagadnienia zależności pomiędzy aktualnym sposobem postrzegania i odczuwania swojej cielesności, a zapisanymi w ciele i na ciele śladami życiowych doświadczeń. Tematem poszukiwań i debat staje się także proces budowania tożsamości poprzez odkrywanie i zapisywanie za pośrednictwem sztuki „pamięci” owego ciała. Obserwacja własnej cielesności rodzi pytanie o relację mojej cielesności do cielesności innego człowieka, do „ciał” grup ludzkich.



W 2019 roku GEPPA zorganizowała pierwsze międzynarodowe sympozjum dotyczące badań i praktyk artystycznych (I Seminário Internacional de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas), które odbyło się w Centrum Rozwoju Technologicznego Uniwersytetu Brasijskiego od 11 do 13 listopada. Wzięli w nim udział artyści, studenci i badacze z pięciu stanów Brazylii oraz Francji, Portugalii i Stanów Zjednoczonych.

Odległe pejzaże Rosy Tarruelli

Trudno w to uwierzyć, ale zarówno życie, jak i twórczość Rosy Tarruelli zmieniły się po jej przyjeździe do Polski, po tym jak wzięła udział w plenerze artystycznym odbywającym się w niewielkiej wsi Słonne pod Dubieckiem. Niezwykła bujność natury, siła pejzażu, wrześniowe światło końca lata, rzeka San – wszystko to było wi-

z drugą artystką – Antonią Vila. Z czasem w plenerach w Słonnem zaczął brać udział jeszcze trzeci mieszkaniec Barcelony – Francesc Vila Sole (od roku 1995).

W Słonnem Rosa Tarruella, graficzka, rozpoczęła żmudne przekładanie na język sztuki doznań, które nią najwyraźniej wstrząsnęły. Poszukiwała środków artystycznych, które by wyraziły uczucia związane z obserwacją takich zjawisk jak: szum rzeki, czaple we mgle, wilgoć, poranny chłód, las. Rozpoczęła budowanie nowego warsztatu dla swojej twórczości, której tematem uczyniła naturę. Wymagało to czasu, ale taki zestaw środków wyrazu został utworzony. Rosa Tarruella zaczęła się wypowiadać poprzez instalacje, instalacje dźwiękowe, książki-objekty, performance. Warto przypomnieć kilka jej dzieł, które za temat mają naturę, a ich wspólnym mianownikiem jest rzeka San i pobyt w Polsce. Tematy rozpoczęte w Słonnem były kontynuowane w letniej pracowni w Zalesiu, jednak formy wypowiedzi użyte w Polsce dawały się oczywiście zastosować do innych bardzo osobistych tematów podejmowanych przez artystkę w Hiszpanii, były one już bowiem jej własną drogą twórczą.



Rosa Tarruella, wystawa *Embroideries* w galerii Okno w Przemyślu, 2008, fot. G. Niezgoda

docznie tak inne od jej dotychczasowego doświadczenia, oddziało na nią tak silnie, że mimo wielu przeszkód, które musiała pokonać, kupiła pod Przemyślem dom, a właściwie gospodarstwo, i spędzała w Polsce czas od czerwca do października. Był tam ogród, stodoła, a także stajenka (królikarnia), w której urządziła letnią pracownię. Była tam też stara szopa, którą Rosa przerobiła na altankę z widokiem na rozległą dolinę – *belvedere* – żartowała. Wieś nazywa się Zalesie i leży 8 km od Przemyśla.

Urodzona w Barcelonie katalońska artystka została odkryta dla Polski przez Tadeusza Nuckowskiego, który zobaczywszy jej grafiki na wystawie *Graphica Atlantica* w Reykjavíku, zaproponował jej pokazanie swego dorobku w Polsce. A mógł to zrobić, był bowiem wówczas dyrektorem Biura Wystaw Artystycznych w Przemyślu. Do Słonnego Rosa przyjechała w roku 1989 wraz

Instalacja Czaple w Sanie, 1991

W książce *Narodziny obrazu* Kazimierz Wiśniak wspomina:

Wcześniej, w 1991 roku, tematem czapli zajęła się Rosa Tarruella. Wykonała dużą ilość sylwetek tego ptaka wyciętych z tektury, na nogach z patyków, i osadziła w kamiennym dnieniu rzeki. Oparły się rwącemu nurtowi. Oglądane z odległości wyglądały jak ptaki prawdziwe. Tylko wnikliwy obserwator mógł mieć wątpliwości, bowiem ich ilość na niewielkiej przestrzeni zaprzeczyła wiedzy o czapli samotnej¹.

Dalsze instalacje

Jak widać z powyższego, już pierwsze działania polegały na wprowadzeniu w naturę obiektu „sztucznie wytworzonego”. Można by tu zwrócić uwagę na fakt, że słowo „sztuka” – „art” ma ten sam rdzeń co „sztuczny” – czyli „udawany”, „imitowany”, „udający, że”. Przyjrzyjmy się innym językom: sztuczny to „artificial” w języku angielskim, a „künstlich” w niemieckim. Łacińskie „artificialis” – „sztuczny”, zostało zaadoptowane w wielu językach europejskich i „sztuczny” – „nienaturalny”, „nieprawdziwy”, „zmyślony”, „stanowiący imitację”,

¹ K. Wiśniak, G. Niezgoda, *Narodziny obrazu*, 2010, s. 25.

„dodany” – to po katalońsku – „artificial”, a po francusku – „artificiel”.

Rosa z pewnością nie zastanawiała się nad takimi pokrewieństwami słowa sztuka, ale zaczęła do d a w a ć swoje obiekty do natury. Robiła to dyskretnie, bez nagłaśniania – był to raczej dialog z naturą, a nie ekspozycja. Na przykład w roku 1995 dodawała gdzieniegdzie na nadszańskiejk łące małe, naturalnej wielkości, zielone koniczyny, a w roku 2008 umieszczała na klombach przed pałacem w Nozdrzcu róże, rysowane piórkami na półprzeświecających kalkach.

Motyw koniczyny jako cytat, jej osobisty znak, stem-pel, wystąpił także w pięknej pracy Tarruelli – *Melancholia*, a róża – *rosa* – to powracający w jej twórczości temat, w tym wystawy grafiki *Róża* w roku 2015 w Muzeum Archidiecezjalnym w Przemyślu.

Zaś motyw czapli został powtórzony w roku 1992 w Katalonii, w instalacji *Stalowa Rzeka Sala Amics de les Arts*, Terassa.

Sztuka audio

Rzeka San przepływająca bardzo blisko ośrodka, w którym odbywały się Międzynarodowe Spotkania Artystów w Słonnem, nieustannie wymagała reakcji, jej bliska obecność narzucała wyzwania. Dla Rosy były to nie tylko ptaki i ryby, woda i mgły, ale także traktory, wozy z sianem, kajakarze, dzieci – całe okoliczne życie związane z płynącą rzeką i przekraczanym brodem. Jednym z podjętych działań były zapisy dźwiękowe, w tym nagrania płynącej wody oraz dźwięków słyszanych wokół rzeki. Z tego materiału powstała instalacja audio *Vanitas – Melancholia*, w skład której wchodził obiekt-skrzyneczka z zapisem tych odgłosów. Autorka prezentowała to dzieło w projekcie *Index d’audiencia (Stan słyszalności)*, *The listening, /d’Oïda* – na festiwalu organizowanym w katalońskiej miejscowości Vilafranca del Penedès przez Galerię Sztuki Palma XII². Jest to bardzo poważna galeria, współpracowali z nią m.in. Eugènia Balcells czy Roman Opałka, który miał tam wystawę indywidualną (1998) oraz brał udział w cyklu audio, o czym poniżej. Tarruella prezentowała swoje prace w projekcie *Index d’audiencia* w Vilafranca kilkakrotnie. O innej, także związanej z Polską prezentacji dźwiękowej – z roku 1989, relacjonuje dla magazynu „Odra” prof. Beata Baczyńska:

W Vilafranca del Penedès (Katalonia) 9 maja 1989 miał miejsce wernisaż inaugurujący grupę instalacji pod wspólnym tytułem *Index d’audiencia*. Zamykają one trzeci tematyczny – poświęcony zmysłowi słuchu sezon w Galerii Sztuki Palma XII. Instalacje z założenia miały wpisać się w polifonię miasta – stając się dźwiękowym i wizualnym wyzwaniem dla przechodniów.[...] Wernisaż przybrał

formę spaceru z udziałem artystów, miejscowych notabli, a także konsula RP w Barcelonie, Zdzisława Fabjańskiego. Obok katalońskich artystów zaproszono bowiem do udziału Romana Opałkę, który w kaplicy świętego Pelegri pokazał montaż oparty o dzieło-program realizowany przez artystę według reguł przestrzeganych ściśle od 33 lat *Opałka 1965/! – ∞* [...]. W innym punkcie miasta, w miejscu, gdzie ruchliwy ciąg rozwidła się, rozbrzmiewa fragment kompozycji Fryderyka Chopina, a wzrok przykuwa zaskakująco zaaranżowana przeszklona loggia na piętrze. To *Allegro sostenuto* – instalacja Rosy Tarruelli³.

Performance

W 2004 roku dwie artystki, niezależnie od siebie i jednocześnie, przyjechały na słonnieński plener z przygotowanym wcześniej podobnym zamysłem. Helen Ganly z Oxfordu przywiozła papierowe niebieskie łódki do puszczenia ich rzeką San w nocy, z zastosowaniem światła z małych świeczek do podgrzewaczy (*tealight*), zaś Rosa Tarruella zaplanowała użycie światła dziennego i półprzezroczystość białej kalki. Obie akcje – *Helen Sampans on the San* i *Boats on the San* – Rosy, zwracały uwagę na relacje – światło, dzień lub noc, woda, natura. O ich wpływie na dzieła innych artystów, o twórczym przenikaniu, wzajemnych inspiracjach i artystycznej odpowiedzi warto napisać osobny tekst, tutaj należy jednak zwrócić uwagę na stałe, nieustanne poszukiwanie przez Rosę dialogu z żywiołem, który nazywa się rzeka.

Nadal San

Największą, najbogatszą realizację tego tematu zorganizowała Rosa w roku 2012 w kieleckiej galerii BWA. Odbyła się tam wystawa *San – Symfonia*, w całości poświęcona tej rzece jako zjawisku. Poszukiwanie dla Sanu znaków plastycznych zaowocowało dużymi płaszczyznami półprzezroczystych papierów rozpostartych i rozwieszonych w galerii. Artystka zastosowała akwarelę, odbitki litograficzne, ołówki, wszystko to na chińskim papierze Wenzhou, odwijanym z rolki lub ciętym na arkusze. Były prace, w których rzeka została ukazana z góry, a liczne meandry ułożyły się w znak falistej linii, w innych bogactwo i dźwięczność rzecznych barw, migotanie światła przedstawiono w płaszczyznach obrazów abstrakcyjnych.

Dla tego samego tematu w wystawie grupowej czterech artystek *Return to Przemyśl* w roku 2016 sięgnęła Tarruella po środki cyfrowe. Pokazała krótki film – 6 min 48 sek. – zapisany podczas przeprawy promowej Nozdrzec – Siedliska. Prom, zastępujący most w tej okolicy, kursuje w dni powszednie i soboty od godz. 6.00 rano do zmierzchu, a w niedziele – od 9.00 do 19.00. Komunikacja mieszkańców obu brzegów jest całkowicie zależna od pogody i rzeki – nie działa, gdy stan

2 https://www.levygorvy.com/wp-content/uploads/2017/02/OPAL-KA_CV_2019.pdf [dostęp: 20.01.2021].

3 „Odra” 1998, nr 9, s. 134–135.

wody jest zbyt duży lub za niski, gdy rzeka zamrażnie lub płynie nią zbyt dużo kry. *SAN*, 2016 to zapis cyfrowy przeprawy, a do odbiorcy należy wszelka refleksja o relacjach człowiek – żywioł.

Książka artystyczna/ artist's book/ bookwork

*Maluję, jakbym szedł ulicą. Zbieram pertę lub skórę chleba;
to, co znajduję, jest tym, co oferuję*

Joan Miró

Artbook, bookwork, książka artystyczna, książka koncepcyjna, książka-obiekt, książka-artefakt – to dzieło artystyczne, ciąg obrazów zbudowanych w uznany przez artystę sposób i ułożonych przez niego w ważnej dla niego kolejności.

Takie dzieło-obiekt może mieć najróżniejsze, dowolne formy – może się składać z czarno-białych kserokopii, kolorowych kserokopii, kolorowych fotografii, zmodyfikowanych fotografii, obiektów-kolaży-fotografii, wydruków cyfrowych, kolaży rysunkowych, obiektów malowanych, znaczków rysunkowych, obiektów-listów, obiektów-pocztówek, książek obiektowych, heliografii, poezji wizualnej, manifestów, obiektów-wierszy, plakatów. Może to być dokumentacja aktywności, publikacja artysty, oryginalna książka artystyczna, katalog, płyta, publikacja obojętna, magazyn, magazyn audio, a także publikacje różne, publikacje drobne, publikacje grupowe. Może w końcu być pokazem slajdów na ścianie⁴. Decyzja, czy mamy do czynienia z książką artystyczną, należy do artysty.

Rosa Tarruella z koncepcją artystycznej książki-objektu spotkała się na wystawie Mail Art, która odbyła się w barcelońskiej galerii Metrònom w 1980 roku. Katalog wystawy *Metrònom. Centrum Dokumentacji Sztuki Aktualnej* – napisany na maszynie manifest, ukazywał różne środki właściwe dla dzieł otwartych, niekojarzących się w powszechnym odbiorze ze sztuką.

Mimo zachwyty koncepcją książki-objektu musiało minąć wiele lat i dopiero w roku 1998 powstała grupa artystyczna hołdująca temu środkowi wyrazu. Grupa 13 L (13 Libras) składała się z pedagogów sztuki z barcelońskiego Uniwersytetu i eksponowała swoje artefakty na wielu wystawach w wielu krajach. Prezentacja 13L odbyła się także w Przemyślu, w Galerii Sztuki Współczesnej w roku 2007. Rosa Tarruella była kuratorem tej wystawy⁵, tak jak wcześniej była współzałożycielką grupy i propagatorką tej idei na sympozjach naukowych. Książka-obiekt okazała się dla autorki ważnym narzędziem, które pozwalało jej w sposób szczególnie osobisty rozwiązywać i wyrażać nasuwające się tematy artystyczne. Twórczość Tarruelli, delikatna i subtelna,

operująca nieoczywistymi metaforami i skojarzeniami, ma bardzo silny wymiar poetycki i w bardzo podobnej do poezji ekspresji opowiada o świecie. Jeśli tak, to jej artbooki miały w sobie coś z haiku. Podejmowały jeden mały temat, pozornie nieważny, jak dwie jaszczurki spotykane na tarasie pracowni czy wiejska kotka rodząca co roku sześcioro kociąt, a jednak, kiedy odbiorca zapoznał się z jej przekazem, siła tej wizji i wielki szacunek dla toczącego się obok życia, zostawały w pamięci na zawsze. To poetyckie skojarzenie potwierdziła sama autorka, nazywając jedną ze swoich książek *Cztery haiku*, a składała się ona z takiej właśnie liczby zeszytów.

Digital video

To, czego nie widać gołym okiem

Toshio Matsumoto

W katalogu wystawy zbiorowej *Return to Przemyśl*, w której w 2016 roku Rosa wzięła udział, artystka pisze: „Po raz pierwszy prezentuję filmowy materiał artystyczny. Filmy te są dla mnie wizualnym (i dźwiękowym) zapisem codziennego życia w Polsce. Chciałam w nich pokazać to, czego nie widać gołym okiem (Toshio Matsumoto).

Są w nich spojrzenia ludzi, ślady ruchu, zbliżenia i odejścia istot i przedmiotów. Ciekące krople deszczu; wiry płynącej rzeki, które, na szczęście, nie ustają. Jest jeszcze zapis ciszy i bezruchu, innych dźwięków, które mi zawsze towarzyszą”⁶.

W tej technice powstały prace: *GRIS*, 2016, zapis cyfrowy / digital video (15:30) oraz omawiany wcześniej *SAN*, 2016, zapis cyfrowy / digital video (6:48).

Rysunek i frotaż

Frotaż to kolejny środek wyrazu zastosowany do opowieści autorki o przyrodzie, tym razem o roślinach. W swej pracowni w Zalesiu kopiowała liście drzew na japońskim delikatnym papierze, metodą zwaną w historii sztuki frotażem, a znaną każdemu dziecku odbijającemu kształt monety przy pomocy ołówka. Powstawały niezwykle piękne, subtelne czarno-białe dzieła, swoista, jak to nazwał Max Ernst, *histoire naturelle*. Artystka zaprezentowała te prace m.in. dwukrotnie w Przemyślu – w Galerii PCKiN Zamek na wystawie *Res de nou/ Nic nowego*, 2016, oraz na wystawie w Galerii Ok(N)o, w której obiekt mógł być oglądany z ulicy. Wystawa *Embroideries/ Hafty*, 2008, była obecna w przestrzeni społecznej 24 godziny, 7 dni w tygodniu. Praca *Embroideries*, oprócz frotażu liści, zawierała piękną niewielką grafikę z fragmentem podkarpackiego pejzażu, wielokrotnie powtórzoną.

4 R. Tarruella, *13L, an artists' books group*, <https://www.bookarts.uwe.ac.uk/pdf/canon/tarruella.pdf>.

5 13L. *Katalog wystawy*, Galeria Sztuki Współczesnej, Przemyśl 2007.

6 *Katalog wystawy Return to Przemyśl*, s. 9.



Rosa Tarruella, *Róże*, Nozdrzec 2008, fot. G. Niezgoda

Grafika

Grafiki Rosa tworzyła cały czas, stosowała technikę suchej igły na małych miedzianych płytkach, ale także akwafortę, mezzotintę, drzeworyt i kolaż cyfrowy. W roku 2006 powstały abstrakcyjne akwaforty *Z odległych pejzaży*, zaś w 2012 – suche igły dotyczące mostu na rzece San w Słonnem. Szczególnie fascynowało ją zarówno w technice suchej igły, jak i mezzotinty rytowanie bezpośrednio na płycie.

Organizując wspomnianą wyżej wystawę grafiki, Róża pisała:

[...] Wyglądają elegancko, ale prawdą jest, iż mają najrzadsze kształty i są nieuporządkowane i nieregularne, jeśli przyjrzeć im się bliżej. Uważam także za bardzo interesujące i dziwne kształty ich kolców. A także z powodu pąków, kiedy widzę, że mają się rozwinąć, są jak małe tajemnice, które prowokują ciekawość [...].⁷

Rosa

Kiedy przyjechała do Polski, poza rodzinnym katalońskim mówiła także po hiszpańsku, francusku i angielsku. Żeby czuć się tu swobodnie, ukończyła kurs języka polskiego dla obcokrajowców w Łodzi, kupiła samochód, zrobiła prawo jazdy. I choć nigdy do końca nie wyzbyła się lęku i nie prowadziła auta po zmroku, to jednak mogła wyjeżdżać sama z Zalesia i załatwiać różne sprawy w Przemyślu czy Krasieczynie oraz podróżować do Słonnego. Barcelona nie wymagała takich umiejętności.

Profesorka grafiki, doktor historii sztuki, koneserka muzyki, niezwykle skromna i z wielkim poczuciem humoru, pięknie tańczyła, ceniła sobie towarzystwo, dobre jedzenie i spacer. Można powiedzieć, że dbała o każdą godzinę życia.

W czterotomowym wydawnictwie *Sztuka Podkarpacia* wśród przedstawionych dwustu czterech artystów naszego regionu nie ma sylwetki Rosy Tarruelli, choć w czasie, kiedy wydawnictwo wychodziło, Rosa pracowała już w swojej pracowni w Zalesiu. Czerpała z pejzażu, słuchała, obserwowała, poszukiwała. Jak sama pisała:

Źródłem moich rysunków są krajobrazy wewnętrzne, które pochodzą z obserwacji i pobytu w Zalesiu. Przyszły tam do mnie we wrześniu. Pracując nad niedokończonym rysunkiem, usłyszałam orzechy spadające ze starych gałęzi w pustkę, w dół, żeby zastukać o kamienie mojego ogrodu. Dźwięki jesieni [...].⁸

Fragment ten wyraźnie pokazuje słuch artystki na naturę. Spadający orzech, opadły, skazany na zniszczenie liść – wszystkie te przejawy życia zwykłego i pozornie mało ciekawego znalazły w sztuce Rosy Tarruelli czułą uważność. Tytuł jednej z prac *Vanitas – Melancholia* wskazuje kierunek jej rozmyślań, a zapisy dźwięków, roślin, artbooki poświęcone jednej egzystencji, wideo, wszystko to było wielką afirmacją życia, podszytą świadomością przemijania. A San, do którego nigdy nie wejdzimy dwa razy, był ukochaną tego metaforą.

7 Zaproszenie na wystawę *Róże*, 18.09.2015, Muzeum Archidiecezjalne w Przemyślu.

8 Tamże, s. 9.

Myślę, że możemy z całą odpowiedzialnością i dumą stwierdzić: Rosa Tarruella – artystka Podkarpacia. Była nią z zachwytem i z wyboru.

Spis książek-objektów:

Artbooki Rosy Tarruelli, <https://ed13l.wordpress.com/13ls/rosa-tarruella/#>

Moje książki można traktować jako małe podróże,
ale historie nie mają końca ani początku
Edward Joseph Ruscha

**Rysunki jesienne
(Dibuixos de Tardor, Drawings of Autumn),
2013, Rosa Tarruella Planas, Barcelona**

Format: 29,4 × 20,6 cm / 20 stron / druk atramentowy na papierze Cartiera Magnani 160 g / papier powlekany – Bambus teksturowany 150 g / Enquadernació Canigó SL Barcelona / Nakład: 10 numerowanych i sygnowanych egzemplarzy plus 1 E/A (HC). Zeskanowane rysunki wystawy *Książka w kopercie 12345678910111213 Książka* Artysty oraz tekst autorski. Wystawione w listopadzie 2013 w Galerii Ferrán Cano na wystawie *Kopertówka 12345678910111213 Libres D'artista*, zeskanowane rysunki zostały opublikowane samodzielnie, każdy egzemplarz jest numerowany i sygnowany przez autorkę. Nakład od 1 do 10 + E/A (HC)

Zaczęłam rysować pod koniec września 2012 roku w Zalesiu, czując, jak liście niektórych drzew spadają niecierpliwie, ogołacając je, czując, jak nowe wyrzucane są znad starych pni, i jak się zderzają z kamykami z ogrodu, świeżo wysuszone muszle, czasami słyszałam, jak jegomość przejeżdża przed domem i widziałam go przez otwarte drzwi pracowni, witał mnie głową z wnętrza kabiny, a z tyłu widziałam kłody, gdy mnie mijał. Robiło się ciemno, zawsze rysowałam po południu, słuchając piosenek stacji radiowej sąsiedniego kraju, a tymczasem Montse odjechała, to jej zadedykowałam te rysunki.

**Munia,
2011, Rosa Tarruella Planas, Zalesie-Barcelona**

Format: zdjęcia 105 × 74 mm; okładka półprzezroczysta / 293 strony / A7 papier jednostronny średni 200 g matowy / druk cyfrowy / Spidruk Drukarnia Cyfrowa, Rzeszów / Quant Graphic bind, Barcelona / Nakład: 16 egz.

Praca powstała dla 13L na podstawie zapisu wykonanego telefonem Samsung. Kotka Munia przychodziła do domu autorki za każdym razem, gdy przyjeżdżała, aby spędzić sezon w Zalesiu, podkarpackiej wsi w Polsce. Munia urodziła się w tym domu, miała około 8 lat i rodziła średnio 6 kociąt rocznie. Przez resztę roku mieszkała z sąsiadami. Ostatecznie zniknęła zimą 2013 roku, podobno ścigana przez wilka lub lisa z okolicznych lasów. Ta książka-artysty ukazuje jej ostatnie macierzyństwo

w 2010 roku, dokumentując jej codzienne życie, jej odwiedziny w ogrodzie, w domu, w ciąży, kiedy rodzi trzy kocięta z tych, które tam mieszkały. Chłopiec w kolorze szarym i dziewczynka w kolorze czarnym. Nieobecność Muni zaledwie kilka minut w pierwszych dniach po porodzie, jak je karmiła, opiekowała się nimi, zachęcała do wyjścia z kosza, jak obserwowała i zachęcała do pierwszych gier... Sekwencje rozpoczynają się od tego, że Munia obserwuje swojego dorosłego syna Grisa przy wejściu do domu w następnym, 2011 roku. Na okładce Munia siedzi na rysunku autorki.

**(Oleander) Oleandry
(Baladres),
2011, Rosa Tarruella Planas, Barcelona**

Format: 21,7 × 14,9 cm / 30 stron / druk cyfrowy / Druk cyfrowy: Spidruk, Rzeszów / Oprawa: Raima, Barcelona / Papier A5, dwie strony, średni 200 g matowy / Wydanie 3 egz.

Dwie wiewiórki, jedna mieszka w Brandon Hill Park w Bristolu w Anglii, a druga w Parku Jordana w Cracovii (Krakowie) w Polsce, <http://www.bristol.gov.uk/ccm/content/Environment-Planning/Praks-and-open-spaces/parks/brandon-hill.en>, <http://www.cracow-life.com/poland/krakow-parki> (Jordan Park)

**Uroki, zaklęcia
(Encants, Charms),
2010, Rosa Tarruella Planas, Barcelona**

Rozmiar: 13,3 × 20,5 cm / N stron zmiennych / różnych papierów do grubości 17 mm / Technika mieszana / Projekt okładki Tadeusz Nuckowski / Druk i oprawa w Gràfiques Canigó sl Barcelona / Wydanie: 180 numerowanych egzemplarzy w sitodruku Enric Mas

Książki wykonane przez autorkę zgodnie z jej temperamentem i materiałami – gazety, czasopisma, kserokopie, wadliwe odbitki graficzne, notatki i rysunki, różne papiery – które stały się unikatowymi kopiami, zostały zaprezentowane i rozdane podczas prezentacji instalacji. Laci ó Encants w Eina, Espai Barra de Ferro, Barcelona, 2011, <http://vimeo.com/21912789>

**Opowieści o grze
(Faula del Joc, Fable of the Game),
2007, Rosa Tarruella Planas, Barcelona**

Format: 21 × 15,5 cm / 17 + 1 stron / papier makulaturowy 60s HEBachs / druk cyfrowy / Druk Esteve Solucions Gràfiques Studio, Barcelona / Nakład: 50 kopii

Praca wykonana dla 13L, na podstawie dokumentacji fotograficznej autorki, instalacji nad Sanem w Słonnem podczas 27. Międzynarodowych Spotkań Artystów, Słonne (organizator: Galeria Sztuki Współczesnej w Przemysłu). Zawiera wiersz Wisławy Szymborskiej w języku katalońskim oraz oryginalną wersję w języku polskim, na osobnej kartce bez oprawy.

Opowieści o ciszy
(*Faula del Silenci, Fable of Silence*),
2007, Rosa Tarruella Planas, Barcelona

Format: 21 × 15,5 cm / 17 + 1 stron / papier makulaturowy 60s HEBachs / druk cyfrowy / Druk Esteve Solucions Gràfiques Studio, Barcelona / Nakład: 50 kopii.

Praca wykonana na podstawie dokumentacji fotograficznej wyprawy do lasu nad Sanem w Słonnem podczas 27. Spotkań Artystów, Słonne (organizator: Galeria Sztuki Współczesnej w Przemyślu). Zawiera fragment *La antorcha al oído* Eliasa Canettiego, przetłumaczony na język hiszpański oraz oryginalną wersję niemiecką na oddzielnym niezwiązanym arkuszu.

Słonne-Barcelona,
2005, Rosa Tarruella Planas, Barcelona

Format: 24 × 18 cm / 42 strony / papier kserograficzny + 1 arkusz poliestrowy / kolorowe kserokopie kolaży + rysunek / Nakład: 27 numerowanych i sygnowanych egzemplarzy, oprawionych w Taller Tarlatana w Barcelonie, w twardej oprawie oklejonej papierem imitującym skórę, HE Bachs.

Wydanie w miękkiej oprawie oryginału albumu *Słonne-Barcelona* (32,5 × 25,5 cm) z kolażami i rysunkami, wykonanymi przez autorkę podczas 25. Spotkań Artystów Słonne (organizator: Galeria Sztuki Współczesnej w Przemyślu).

Kolaże są wykonane z wycinanych papierów – próbek opakowań prezentów z lat pięćdziesiątych, a także skrawki rysunków chińskich papierów używanych jako ofiara podczas ceremonii przekazania i żałoby. Oryginalne rysunki to ołówki na papierze poliestrowym.

Każdy egzemplarz wydania miękkiego zawiera oryginalny rysunek, również wykonany ołówkiem na poliestrze.

Ameiva Auberi – Tarentola Mauritanica,
2001, Rosa Tarruella Planas, Barcelona

Format: 24 × 18 cm / 57 stron / okładka z tektury drukowanej metodą sitodruku Enric Mas, ze spiralą obrabianą w Raima / cyfrowy druk atramentowy / Nakład: 6 numerowanych i sygnowanych egzemplarzy plus 1 E/A (HC)

Opowieść wizualna złożona z uchwycionych polaroidem momentów, ukazująca ślad niektórych tras, które badane jaszczurki *Ameiva Auberi* i *Tarentola Mauritanica* pokonały na tarasie pracowni przy ul. Olesa w Barcelonie.

4 haiku,
1999, Rosa Tarruella Planas, Barcelona

Format: 4 zeszyty w etui 19,5 × 13,4 cm / druk atramentowy / Nakład: 13 numerowanych egzemplarzy i 1 E/A (HC)

Istnieje unikalny egzemplarz, w rozmiarze DA4, wykonany w 1998 roku, który składa się z 4 zeszytów



Rosa Tarruella, Artbook *Słonne Barcelona*, 2005, fot. G. Niezgodą

z tekstem haiku i z kilkoma obrazkami wykonanymi pieczątką polietylenową i tuszami, w różnych kolorach, kolażu i typografii, na papierze chińskim (kolekcja prywatna).

W 1999 roku w obecnym wydaniu 4 haiku zeskanowano cztery oryginalne zeszyty i wykonano wydanie w rozmiarze DA5 na kolorowej drukarce laserowej QMS. Zeszyty są współprawne wewnątrz etui.

Teksty haiku pochodzą z *Jaikus inmortales*, wyboru, tłumaczenia i prologu Antonia Cabezasa Garcíi (Madryt: Hiperion, 1983).

Bibliografia

<https://www.levygorvy.com/wp-content/uploads/2017/02/>

OPALKA_CV_2019.pdf [dostęp: 20.01.2021].

Katalog wystawy *Return to Przemyśl*

„Odra” 1998, nr 9, s. 134–135.

Tarruella R., 113L, *an artists' books group*,

<https://www.bookarts.uwe.ac.uk/pdf/canon/tarruella.pdf>

13L. Katalog wystawy, Galeria Sztuki Współczesnej,

Przemyśl 2007.

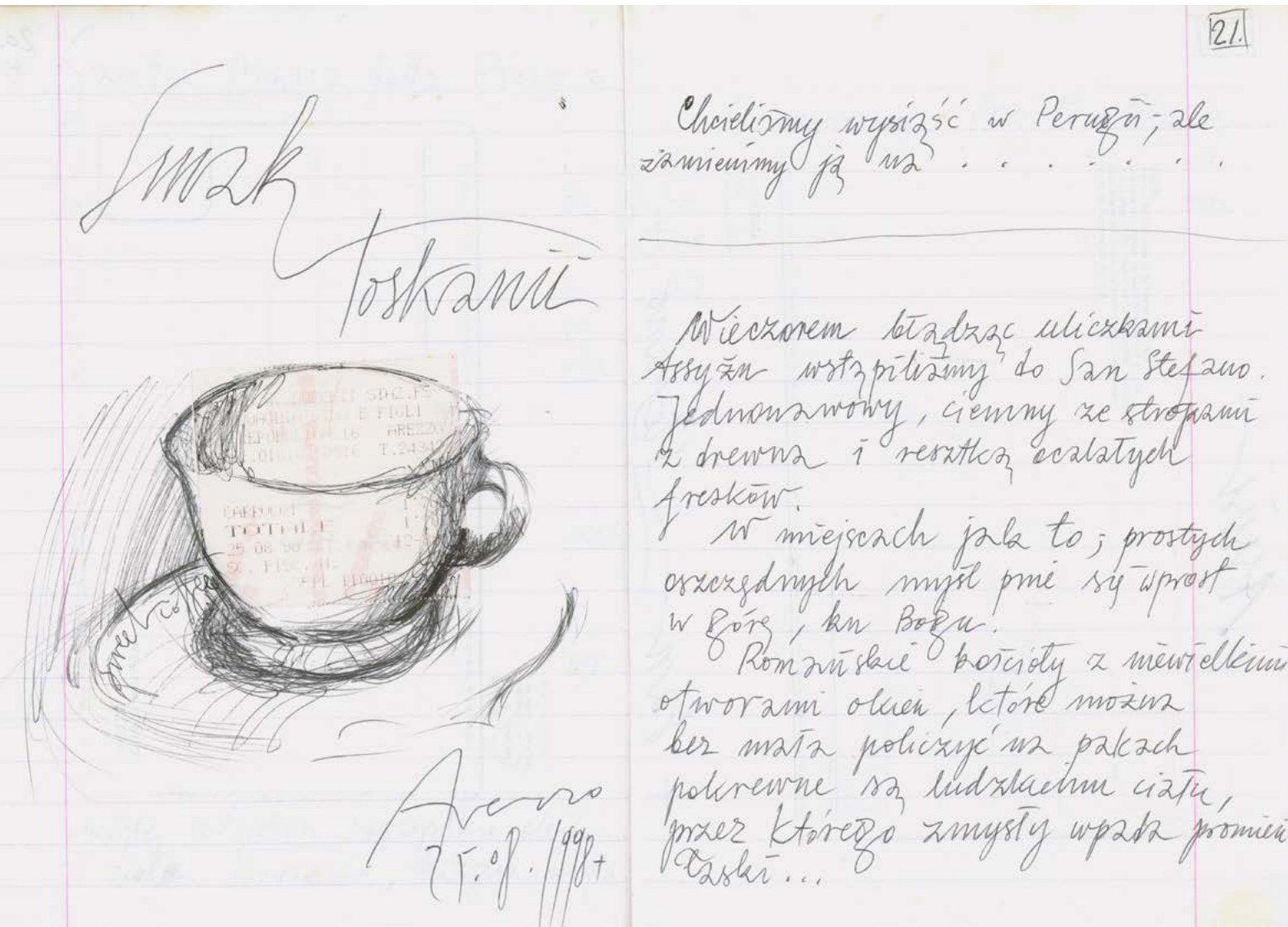
Wiśniak K., Niezgodą G., *Narodziny obrazu*, GSW, Przemyśl 2010.

Zaproszenie na wystawę *Róża*, 18.09.2015, Muzeum

Archidiecezjalne w Przemyślu.

MARLENA MAKIEL-HĘDRZAK

Kartki z Dziennika



O podróżach

Uwielbiam podróżować, moja dusza zbliża się wówczas do dawnych istnień, w pomnożonych dystansach wskrzeszam eureka, retoryki. Zbłękitnione gęstwiny u horyzontu lasów – atmosferyczna szarość przestrzeni zawilej nad nimi... Brak skojarzeń z malarstwem, bywa, że jakiś szczegół przywoła szczegół podobny, nakłada się wówczas historia na geologię...

Tak sobie wyobrażam wyprawę w sztuki wszelkie – oderwawszy się od znajomego miejsca, przemierzając niegdyś widziane przestrzenie – na nowo, bez doświadczeń.

Oto samotne drzewa pośrodku pola, gęsta korona, średnia wysokość, arabeska czerni, fascynacja, rozrost drobnych gałązek, rozkładające się ramiona, ruch nieustanny. Cierpliwość i pokora.

Jednakże niepodobna nieustannie podróżować, kiedyś kurs wreszcie się skończy, a kierowca odjedzie w swoją stronę...

Poezja

Poezja jest troską – tak jak rysunek rysowany nocą bez lampy. Nie sposób dojrzeć efektów żmudnej pracy. Domyślamy się stworzonej kompozycji, wyłaniających się form, dominanty. Możemy zakreślić krąg wokół utrafionego obrazu, przywołać mglisty kształt rzeczy.

W ten jednak sposób nasze dzieło jest wciąż otwarte, najczarniejsze plamy gotowe nowych nasyczeń, biel bieleje mocniej, kręgosłup karafki dźwiga kaneńskie wesele, a jątrząca się rana sływa wodospadem Łaski.



O sztuce

Prawdziwie sztukę poznałam w Italii.

Znak oczarowania – rozmowa z obrazem, bełkotliwa artykulacja zachwytu, typu nies...sa...mowite; bliki u Carpaccia i późniejsze ich wcielenia u Tintoretta, Guardiiego. Dym Tintorettiński, jego kaprysy, niedorzeczności. Absurd „Burzy”. Niemożliwość zaistnienia „Burzy”. Mała, jak pierwszenek wyrasta i świeci postrzeganie. Nie sposób nawet na nią patrzeć, odwracam głowę, wiem, że jest... jak na Jest, mnie nie ma.

I ta, Giorgionego – Venus, ognisko, niezgaste, nadpalone łuczycwo, najświetlejsze profanum. Łódź, gondola nostalgii, wiodąca smukłym kanałem – Canale dell'Amore, nietykalne.



Zarzuć tam w laszunas sieć zmyślón
 Tomiści ciszy –
 też zgasły
 wzrosł i dobytek ...

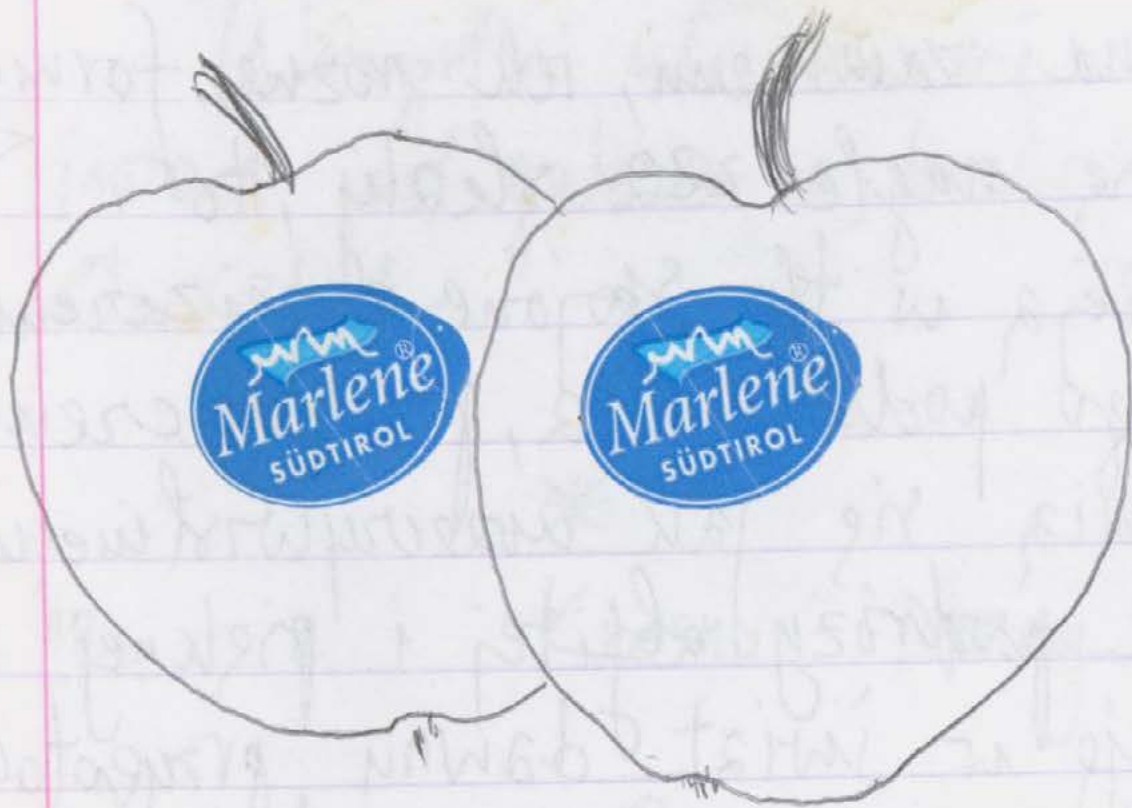
Od pierwszych chwilk, do ostatnich
 była serenitywna, wcielająca każdemu
 zakamarkiem.



St. Lucia, mostki, ciśnie
 rady kamienie, nawadniając
 ozrody, dzwony o świcie.
 Czysta, zapętlony brzo
 odzysków wprost rozsuwa.
 Jedynie miejski zgnaw.
 Echo dawnych formów,
 czar i siódmych, której me
 wybrałyby się między

indziej, przystawalność każdej barwy.
 Wenecja jak tka, naturalnie
 wieloraka, kamienia przypięciem, ok
 mierz sżmca; zrywana już kwiat
 kaprysem Kochańca, me - wieczna
 A przecież mieszkończona.
 Jazie naturalnie w naturę Miasta
 wpisuje się mozaika z polopem bielejny
 Noe wygląda z arkii, wstępcy wzięmy
 niepewność laudu.

20.08.1998+



Dwa jabłka

z Bolonii





Z Arezzo Pira della Francesca

Szedł do Magdaleny. Zrazu nie uświadomił sobie tego w pełni – na wąskiej płaszczyźnie pomiędzy drzewami a smukłą kolumną zaistniał już kontrast jej sukni i płaszcza. Szklana kasetka jak miniaturowy namiot Konstantyna winna mieć pierwiastek eteryczny, zdolny uśpić cesarki szwadron...

Strąki jej włosów odbiorą ciężar ramionom.

Niech kroczy, niech zawiesi stopę w turkusie kontrafałdy – jak na morskiej fali – brzemienna dostojenstwem.

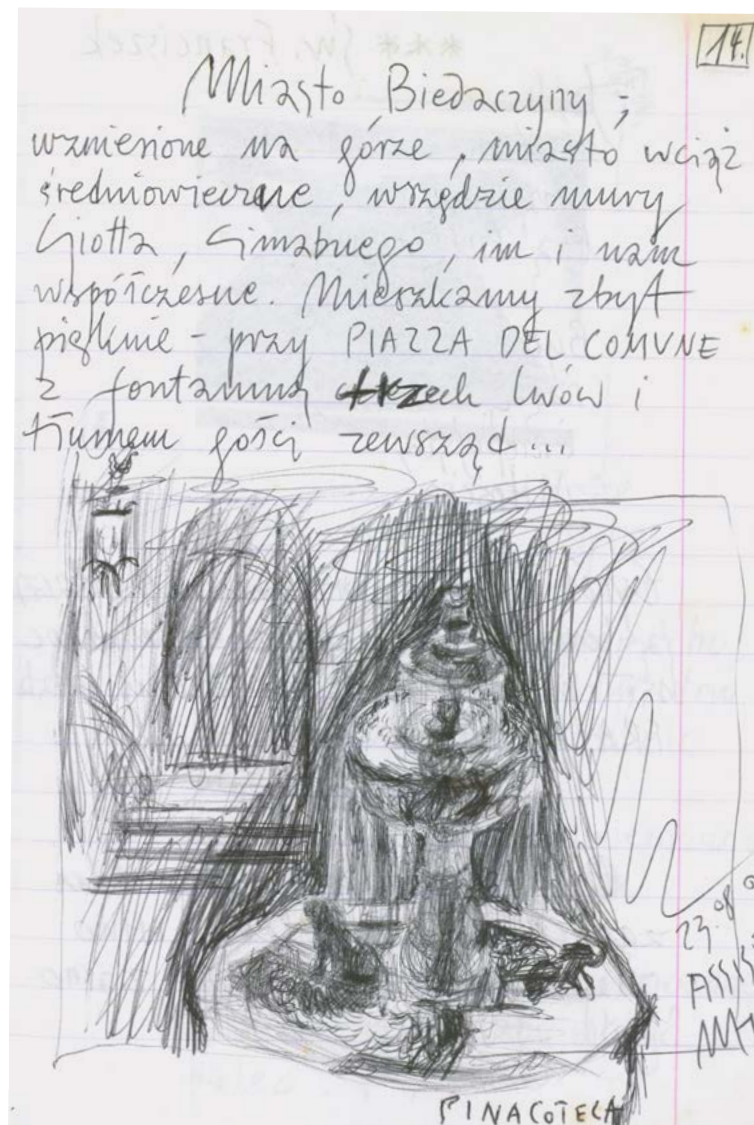
Mijał amfiteatr, od którego poprzeczną ścieżką zmierzzał na Piazza San Francesco. Wąska Via Cesalpino wiedzie do samej katedry. Prawe naroża drzwi sanktuarium otwierają się na trójkąt jej szaty. Niskie rusztowanie pozwala zniemacka stanąć na wysokości jej oczu.

Magdalena, jakże ją okiełznać. Pośród nobliwych świętych wygląda jak cieriń przy koronie. Ostatnia, która mogłaby pozować, wołająca pełzać i wić się u stóp krzyża... w nieładzie, bez świadomości estetyki wszelkiej. Niech tedy stoi w ciasnej niszy, bez życia, jak powidok, symbol.

Cała jej sylwetka niech pozuje, aby dać upust sztywności... Odwinę jej płaszcz na ramię, odsłoniwszy tym samym wewnętrzną biel materii. Będzie jak cesarz, imperator, świątynia, wyrocznia... bogini.

W całej jej masywności jedynie opuszczone powieki sąsiadują z lęklivością źrenic, z ich płochą i drżącą troską...

Omdlałe z bólu oczy świętej wczepione w jakiś punkt trwają nisko. Na wysokości przebitych stóp, odrzuconej płyty grobu...



Zobrazte drio wody
 w całym Azyzu, fontanna
 wstrzymata oddych. Na Corso
 Giuseppe Mazzini umarty gotab
 z wachlarzem skrzydel rozpiętym
 na wiatry niedoszte.

Corso Giuseppe Mazzini



Martwy gotab

26.08/1998+

MARLENA MAKIEL-HĘDRZAK

Wiersze wybrane

Melancholia (wg Chirico)

W pięknym dniu dość jest melancholii
cienie obiektów osób zapraszają
na łagodne stopnie

linie arkad i kolumn
zbiegają się na wysokości
nieco dalej i ponad uwagę

tam gdzie gasną fasady
dzielące od wnętrza
z wypadkowej powietrza i formy

centrum zajmuje muza
uosobienie doskonałej proporcji
Niczego ze Wszystkim

Pszczelarze Bruegla

Pióro i brązowy tusz
siatka perspektyw wykresy traw
w sepiowym deszczu nabrzmiała barć
opina gęsty miód

i będą dźwigać i dobywać woń
wyplatać ścieżki ściegami stóp
aż zmierzch waloru zagęści zmrok
i dnia skrzydełko wstrzyma ruch

Bączek (wg Chardina)

niewielki przedmiot
wprawiony w ruch
tańcząc beładnie znaczy lekki cień

finezję drgań
monotonny bieg
z własną logiką nachyleń i przerw

z początku uchwytny
pod dyktandem rąk
nagle wymyka się

powodowany inną mocą
jak uśmiech nieznanomej
operum secretorum insygnia



Trójgłos o artystycznym kształceniu seniorów

JACEK BALICKI

Kilka słów o zajęciach artystycznych seniorów

Lubię stare kobiety [...] wstają o świcie kupują mięso owoce chleb sprzątają gotują [...] są nieśmiertelne [...] umiera cywilizacja stare kobiety wstają o świcie otwierają okna [...] wierzą w życie wieczne są solą ziemi korą drzewa są pokornymi oczami zwierząt [...]

Tadeusz Różewicz
(*Opowiadanie o starych kobietach*)

Grupa kilkunastu kobiet 60+ oraz trzech mężczyzn w podobnym wieku ze spokojem przemierza długi korytarz w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego, aby dotrzeć do sali malarstwa. Czują na sobie wzrok studentów stacjonarnych, którzy patrzą na nich z nieco skrywanym zaciekawieniem, bo to idą pilnie na ćwiczenia osoby w wieku ich dziadków.

Co nasze Panie – bo One stanowią trzon wszystkich grup plastycznych Uniwersytetu Trzeciego Wieku – mają wspólnego tymi kobietami z wiersza, który pozwoliłem sobie ocenzurować ze względu na drastyczność niektórych sformułowań poety? Ba, nawet słowo „stare” uważam za zbyt nachalne i naturalistyczne, a nawet niegrzeczne i stygmatyzujące.

Paidagogos (*paidos agogos* – prowadzący chłopca), niewolnik w starożytnych Atenach zwany pedagogiem, odprowadzał chłopca na zajęcia, bo zinstytucjonalizowana pedagogika u swoich początków miała na celu kształtowanie, wychowywanie małych chłopców i młodzieńców.

Trzeba więc cofnąć się do dzieciństwa, jak zalecają modni psychoanalicy, bo przecież w pewnym sensie każdy z uczestników kursu po przekroczeniu progu pracowni staje się dzieckiem, aby takim oczyszczeniem świadomości poprzedzić swój akt twórczy. Spojrzeniem

sześciolatka popatrzeć na przedmiot, który poruszy wyobraźnię, odkrywając jego nowe, inne znaczenia. Zdziwić się widząc promienie słońca, które w bezwzględny sposób atakują w martwej naturze przedmioty i draperie, tworząc gąszcz świetlistych form na przekór zastanej kompozycji. Zdumieć się, że tyle w tej butelce fenomenalnych załamków i abstrakcyjnych zależności. Odkryć, jak trudno rysować ołówkiem, a ile radości daje oprowadzanie siatki rysunkowej, która nagle staje się formą właściwą i taką ma być.

– „Będę tak długo stała, aż tego nie narysuję” – mówi bardzo zdeterminowana studentka UTW, patrząc mi spokojnie prosto w oczy.

Ich nie można po prostu zbyć, są zbyt głodni życia, szkoda im czasu; i chociaż kobiety według Różewicza są transcendentne w swojej zwyczajności, to tutaj, w pracowni, paradoksalnie są zwyczajne i konkretne w swojej tu i teraz celebrowanej transcendentności.

– „E tam, ja takie same stany osiągam, dziergając na drutach” – mówi jedna z kobiet i sprowadza mnie na ziemię.

Jak namalować czern? Czerni przecież nie jest czernią, bo padło na nią ciepłe światło, a biała ściana jest w cieniu niebieska, bo obok ostra oranżowa smuga światła zachodzącego słońca daje kontrast symultaniczny. Dużo pytań.

„– U Pani rysunek znakomity...”

– Profesorze, śmiało z korektą, ja się nie obrażę, chcę wiedzieć.

– Ale proszę obiecać, że Pani to poprawi...

– Ja maluję pierwszy raz, chyba się nie nadaję.

– Jest całkiem niezłe, proszę działać dalej”.

– „Jestem zachwycony logicznością form, jakie tworzy martwa natura wraz z otoczeniem, i jeszcze to światło! Zawsze malowałem spontanicznie, a teraz chcę zgłębiać konstrukcję” – mówi blisko siedemdziesięcioletni nadal aktywny zawodowo muzyk gitarzysta. Po kilku zajęciach widzę, że jest w tym bardzo konsekwentny.

Przy sztaludze stoi zawsze uprzejmy i pomocny ojciec absolwenta naszego kierunku artystycznego, zachęcony

trzy lata temu przez syna do postawienia pierwszych kroków w malarstwie. Pełni przy okazji rolę koordynatora grupy. Podziwiam jego precyzyjny rysunek nabyty w czasie wieloletniej pracy przy desce kreślarskiej połączony z subtelnością percepcji.

Uczestnicy kursu są zawsze punktualni i bardzo zajęci, bo oprócz plastyki mają również inne przedmioty. Wykonują pracę bardzo sumiennie, przystępując do niej z ogromnym zapałem.

Osoba w dojrzałym wieku ma wysoce sprecyzowane oczekiwania i bardzo indywidualnie podchodzi do rozmowy z nauczycielem. Zadaje pytania, nierzadko trudne i bardzo szczegółowe. Jest konkretna, wie czego chce, jest bardzo skupiona nad tym, co robi, nie marnuje czasu na rozmowy i skrupulatnie wypełnia polecenia prowadzącego. Dla pedagoga jest więc Materiałem idealnym.

Miałem też okazję sprawować opiekę dydaktyczną nad wszystkimi grupami kursu w czasie trzydniowego wyjazdowego pleneru malarskiego. Uczestnikom, jak zawsze solidnym, oczywiście nie przeszkodziło nawet gwałtowne załamanie pogody. Od czego mają tablety, smartfony i aparaty fotograficzne, z których obsługą doskonale sobie radzą. W szybko zorganizowanej pracowni na piętrze rozpoczęły się dyskusje nad sposobem kompozycji, nad światłem, kolorem i przestrzenią w pejzażu. Jak zamknąć trzeci wymiar na płaskiej powierzchni? Jak ukazać perspektywę powietrzną? Powstało wiele interesujących obrazów i szkiców, była wystawa poplenerowa.

Osoby związane z sekcją plastyczną UTW aktywnie uczestniczą w życiu kulturalnym regionu. Same, również na własną rękę, organizują plenery malarskie, biorą udział w konkursach plastycznych, można ich spotkać na wystawach środowiska artystycznego Podkarpacia, gdzie stanowią świadomą część odbiorców sztuki.

Przedtem uczestnicy kursu byli ekonomistami, inżynierami, księgowymi, prawnikami, technikami; teraz na emeryturze postanowili rozpocząć nowe życie i zmienić obszar zainteresowań. To wymaga odwagi, przełamania domowej rutyny i często zmiany postawy



Krystyna Pasternak, *bez tytułu*, kolaż na płycie, 2019, pracownia M. Drozd-Witek

życiowej, a przecież już samo przejście na emeryturę stanowi duży wstrząs. Studiowanie dopełnia przeszłość nowym twórczym doświadczeniem.

Programy związane ze starzeniem się społeczeństw, z inspiracji i pod patronatem organizacji międzynarodowych, nabrały dużego znaczenia w XXI wieku. Intensywnie rozwija się determinowana tymi procesami gałąź pedagogiki – andragogika, zajmująca się zagadnieniem kształcenia ludzi dorosłych przez całe życie do późnej starości, czym z kolei zajmuje się geragogika. Tworzone są programy edukacji całościowej czy arteterapii w późnej dorosłości, a więc działania pomocowe, które mają opóźnić procesy starzenia się poprzez pobudzenie do nieprzerwanej aktywności, wykorzystując również kreację artystyczną.

Wraz z moim uczelnianym koleżeństwem już drugi rok prowadzimy w trzech grupach zajęcia plastyczne pt. *Senior rysuje i maluje*, realizowane jako projekt Unii Europejskiej w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Rzeszowskim.

Chciałbym jednak, podkreślić, że nasi podopieczni to osoby, które stosunkowo niedawno przeszły na emeryturę, zajęcia więc w mniejszym stopniu są dla nich



Ewa Wilska, *Widok z okna*, pastel, 70 x 50 cm, pracownia Ł. Gil

arteterapią, a ewentualna poprawa jakości ich życia stanowi wartość dodaną. Są pełnosprawni – oby jak najdłużej – i jednocześnie wyposażeni we wrażliwość artystyczną oraz talent. Jest to więc, w ich przypadku, działanie w ogromnej mierze autoteliczne.

Z mojej obserwacji wynika, że niektórzy z uczestników kursu mogliby śmiało studiować na kierunku artystycznym. Jedna z Pań właśnie w tym roku rozpoczęła kształcenie na kierunku sztuk wizualnych i radzi sobie znakomicie. W czasie zajęć taktuję więc seniorów poważnie, dokładnie tak jak studentów stacjonarnych, i staram się w pełni przekazywać doświadczenia własne oraz moich życiowych mistrzów.

Uważam, że kształcenie późnych dorosłych w związku z rosnącą długością życia, co obserwujemy w krajach o dużym poziomie zamożności, będzie coraz ważniejszą gałęzią edukacji. Do zadań uczelni i twórców programów ministerialnych należy więc dostosowywanie oferty kształcenia do potrzeb i możliwości osób dojrzałych. Pamiętajmy, że oni współtworzą naszą rzeczywistość, a obszar ich oddziaływania będzie się sukcesywnie zwiększał.

Te krótkie refleksje pozwolę sobie zakończyć słowami Leszka Kołakowskiego z jego *Mini wykładów o maxi sprawach*:

Nie wiem, jakie genetyczne osobliwości sprawiają, że – jak widzimy w codziennym doświadczeniu – jedni ludzie starzeją się później, inni wcześniej. Pewne jest, że niektóre dobre cechy młodości można przechowywać bardzo długo. Nie można wprawdzie długo przechowywać zdolności do wyczynów sportowych, ale można – zdolność do umysłowej asymilacji rzeczy nowych, do zainteresowania czymś do tej pory nieznanym, ochotę do wypróbowania tego, co jeszcze niewypróbowane, zdolność uczenia się, to znaczy bycia uczniem.

ŁUKASZ GIL

„Marzenia się spełniają, tylko trzeba mocno w nie wierzyć”

Rozmowy z grupą Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Od sześciu lat mam przyjemność prowadzić zajęcia z wyjątkowymi ludźmi o dużej wrażliwości i ogromnej pasji tworzenia. Jest to grupa uczestnicząca w realizacji projektu pn. *Systemowa edukacja nieformalna Uniwersytetu Rzeszowskiego przestrzenią rozwoju słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku – UR*. Uczestnikami tych zajęć są: Elżbieta Springer, Magdalena Jankisz, Ewa Wilska, Maria Drzał, Lidia Hetnarowicz, Ewa Mikuła, Alfreda Frączek oraz Barbara Kowaliszyn.

Aktywność Pań charakteryzuje się chęcią słuchania krótkich wykładów o sztuce oraz czynnym udziałem w zajęciach z malarstwa. Uczennice te również aktywnie uczestniczą w wydarzeniach o charakterze wystawianym.

Atmosfera pracowni, chęć obcowania ze sobą podczas procesu tworzenia stały się bardzo cennym doświadczeniem dla tych pasjonatów.

Doświadczenia te miały niewątpliwie formujący wpływ na ich osobowość i praktyki artystyczne. W pracowni malarstwa grupa UTW zetknęła się z różnymi zagadnieniami warsztatu, m.in.: barwa, kontrast, faktura, światło, rytm, jednocześnie obserwując pracę kolegów i koleżanek.

Podczas zajęć Panie próbują odpowiedzieć sobie na pytania, czym jest sztuka, czym jest malarstwo, czym jest dzieło sztuki? A pasja ta coraz bardziej się rozbudza wśród uczestników warsztatów.

Panie w pełni korzystają z różnych wydarzeń artystycznych w naszej przestrzeni akademickiej. Są również uczestniczkami plenerów malarskich organizowanych m.in. przez UTW. Mogą się także poszczycić sukcesami w ogólnopolskich konkursach malarskich. Są zdobywcami nagród i wyróżnień, m.in. w 2018 roku kilkoro uczestników warsztatów wzięło udział w konkursie malarskim dla artystów profesjonalnych i amatorów pt. *Ksiądz Arcybiskup Ignacy Tokarczuk – budowniczy świątyń (w 100. rocznicę urodzin)*. Praca Pani Magdaleny Jankisz – obraz *Katedra rzeszowska* – zdobyła I miejsce (*ex aequo* z koleżanką Panią Ewą Wilską).

W lutym 2019 roku w ramach XIV Wojewódzkiej Wystawy Malarstwa Nieprofesjonalnego Pani Magdalena Jankisz zdobyła I nagrodę przyznaną przez Komisję Artystyczną za obraz *Bez tytułu*. Wystawa Malarstwa Nieprofesjonalnego jest przeglądem dorobku twórczego

w zakresie malarstwa, a jej głównym celem jest prezentacja dorobku nieprofesjonalnej twórczości malarskiej województwa podkarpackiego.

Krótkie wypowiedzi uczestniczek warsztatów pozwalają na szersze spojrzenie na ich osobowość.

Pani Elżbieta Springer:

Jestem z wykształcenia prawnikiem, a w sercu artystką zakochaną w malarstwie olejnym. Od 2 lat realizuję swoją pasję na UTW UR w Rzeszowie. Pragnę zapisać w swoich obrazach emocje ludzi, których portretuję, a w pejzażach szukam wyciszenia barwami spokojnej zieleni. Czerpię inspirację z NATURY. Ona uczy mnie porządku, rytmu i ładu, co jest tak ważne w kompozycji. Cieszy mnie udany efekt końcowy.



Tadeusz Brud, *Pejzaż*, olej na desce, 2019, pracownia M. Drozd-Witek

Pani Magdalena Jankisz:

Trudno w to uwierzyć, że chęć malowania i założenie, że na emeryturze będę spełniała swoje marzenia i pasję, spełniły się. Bardzo dużo zawdzięczam UTW w Rzeszowie, gdzie zaczęłam swoją przygodę z malarstwem. Pierwsze zajęcia odbywały się w Zespole Szkół Plastycznych

im. Piotra Michałowskiego, gdzie trafiłam pod skrzydła rzeszowskiego artysty malarza Jakuba Atamana. To tam zaczęła się przygoda z malarstwem. Na pierwsze zajęcia miałam przynieść duży blejtram, duży pędzel i cztery kolory farb. Nie załamalam się, widząc koleżanki, które

dziej leżał mi rysunek i pewnie dlatego maluję pastelami suchymi. Maluję, bo mnie to bawi i cieszy. Maluję, bo wypełnia to mój czas i powiększa się grono moich znajomych. Wspólne spotkania, wyjazdy, wystawy nadają ton mojemu życiu. Na zajęciach klubu malarskiego UTW ciągle się uczę, od-



Lidia Hetnarowicz, *Widok z okna*, 50 × 100 cm, olej, pracownia Ł. Gil

już wspaniale malują. Pod okiem pana Jakuba stawałam pierwsze kroki, to były moje początki. Pierwsza martwa natura – kwiaty wazonie. Pracowaliśmy pod okiem fachowca w super atmosferze. Uniwersytet Rzeszowski przejął naszą grupę malarską i tam trafiłam pod opiekę dr. Łukasza Gila. Czas biegnie, a ja się rozwijam. Dr Łukasz Gil potrafi cudownie opowiadać o sztuce, ja i moje koleżanki słuchamy z ogromnym zainteresowaniem. Tematy malarskie przez te kilka lat ciągle się zmieniały i inspirowały do dalszej pracy. Nasz opiekun nie pozwala na nudę. W naszej grupie jest wspaniała atmosfera, można z przyjemnością spędzać czas i robić to, co się kocha. Zajęcia na Uniwersytecie Rzeszowskim wzbudziły moje zainteresowania grafiką i rzeźbą. Zaglądałam do pracowni, w których odbywały się zajęcia, z pewną dozą pozytywnej zazdrości. Dzisiaj nie muszę ukradkiem zaglądać do sal, bo jestem studentką II roku na kierunku sztuki wizualne. Bardzo się cieszę, że mam taką możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności pod okiem wspaniałych fachowców. Marzenia się spełniają, tylko trzeba mocno w nie wierzyć.

Pani Ewa Wiłska, z wykształcenia inżynier projektant konstrukcji budownictwa:

Obiecałam sobie, że po przejściu na emeryturę nareszcie będę malować. Nie miałam żadnego doświadczenia. Bar-

kirowam coś nowego. A tyle jest jeszcze piękna do odkrycia. Podziwiam twórczość koleżanek i cieszę się ze swoich postępów. Spędzam atrakcyjnie czas, a życie nabiera kolorów.

Pani Maria Drzał:

Uczelnia artystyczna to studiowanie i praca pod kierunkiem mistrza. Jego osobowość oraz twórcza atmosfera panująca na uczelni ma wielki wpływ na rozwój talentu i poszukiwanie własnego sposobu wypowiedzi. Inspirujące tematy, praca w grupie, kontakt z pracami studentów oraz rozmowy z mistrzem sprawiają, że malowanie jest moją pasją i dostarcza mi wiele radości i satysfakcji.

Pani Lidia Hetnarowicz:

„Malarstwo to próba oddania hołdu ulotnemu pięknu codziennych obserwacji”. Na zajęciach UTW uczymy się malować, ale również poznajemy historię tego bardzo istotnego aspektu ludzkiej wrażliwości i działalności. Oglądamy i omawiamy dzieła starych mistrzów oraz malarstwo współczesne. Z prowadzącym nasze zajęcia uczestniczymy w wielu wystawach malarstwa, również tych organizowanych przez uczelnię. Mamy bezpośredni kontakt ze sztuką i jej twórcami. Zajęcia na uczelni i aktywności z nimi związane są bardzo cenne. Dla mnie jest to spędzenie czasu z tym, co uważam za piękne.

Pani Ewa Mikuła, z wykształcenia matematyk:

Na emeryturze chciałam zacząć coś nowego. Od pewnego czasu kusiło mnie bardzo malowanie. Byłam ciekawa, jakie są moje możliwości. Postanowiłam to sprawdzić pod okiem profesjonalistów. Stąd uczęszczanie na UTW (bo na naukę nigdy nie jest za późno). Zajęcia te okazały się bardzo pomocne. Mam nadzieję dalej brać w nich udział.

Pani Alfreda Froczek:

Uczestniczką Klubu Malarskiego UTW jestem od 13 listopada 2019 roku. Celem mojego dołączenia było: wyjście z domu, poznanie nowych ludzi, rozwój osobisty poprzez pasję, lepsze zarządzanie swoim czasem. Mimo że z powodu koronawirusa uczestniczyłam w niewielu zajęciach, utrzymuję kontakt z grupą malarską drogą telefoniczną i mailową, dzięki czemu mogę wykonywać zadania i dalej się rozwijać. Na razie poszukuję, w jakiej technice poczuję się najlepiej, ale już jestem z siebie zadowolona, bo mam poczucie spełnienia, bo wreszcie realizuję coś, co chciałam robić od dziecka, a od czego przedwcześnie się odwróciłam; mam poczucie dumy, poprawia mi się też kondycja psychiczna, bo dzięki temu, że się rozwijam, je-

stem przekonana, że poradzę sobie w różnych sytuacjach, i tam, gdzie inni widzą same problemy, ja widzę możliwości. A że mam wsparcie od osób mi najbliższych, to i pomysłów mam wiele na całe wakacje.

Pani Barbara Kowaliszyn:

Decyzja moja dotycząca udziału w sekcji malarskiej UTW wynikała z chęci sprawdzenia siebie, na ile odziedziczyłam zdolności po mojej mamie, która jako 13-latką malowała obrazy (kwiaty, pejzaże), nie mając w tym kierunku wykształcenia. W miarę uczestnictwa w zajęciach, plenerach, ucząc się różnych technik malarskich, poznając biografie świetnych malarzy, dzieliłam pasję z osobami o podobnych zainteresowaniach. Oprócz radości z tworzenia nawiązałam przyjaźnie z osobami wrażliwymi na piękno.

W grupie Pań UTW obserwuje szybki postęp w świadomość malarskiej, co pozwala na pewne wejście w rzeczywistość sztuki, rzeczywistość obrazu. Ogromnie się cieszę, że mogłam być w jakimś stopniu przyczynkiem przy rozbudzaniu ich pasji.

MAŁGORZATA DROZD-WITEK

Spotkania w przestrzeniach pracowni malarskich

„Ucząc innych, sam się uczysz” – twierdził Nikołaj Gogol. Nie sposób nie zgodzić się z prawdziwością tej myśli, zwłaszcza w odniesieniu do słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Prowadzenie zajęć malarskich w jednej z trzech kilkunastoosobowych istniejących już od jakiegoś czasu grup amatorskiej sekcji malarskiej UTW przy mojej macierzystej uczelni – Uniwersytecie Rzeszowskim powierzono mi w 2017 roku. Przyznaję, targała mną wówczas (mimo piętnastoletniego doświadczenia zawodowego w pracy z dziećmi i młodzieżą) pewna obawa, czy sproszam potrzebom i oczekiwaniom żytego już zespołu osób sześćdziesiąt plus. Obawa ta okazała się niepotrzebna – niepotrzebna, ponieważ grupa przyjęła mnie z ogromną otwartością, a jej zapał do wykonywania proponowanych ćwiczeń malarskich i zdobywania wiedzy technologicznej z tej dziedziny niejednokrotnie przewyższał ten, jakim pałają objęci cyklem kształcenia studenci studiów stacjonarnych. Czy to brak cięższej

presji, ocen, posiadany, ba, przez lata wykonywany i nawet już w większości zaniechany zawód, może doświadczenie życiowe lub jeszcze coś innego? Myślę, że warto w tych rozważaniach oddać głos samym zainteresowanym (muszę nadmienić, że w kwestii chęci wypowiedzi na temat członkostwa w UTW również się nie zawiodłam...) – to według mnie głos bardzo cenny, godny wysłuchania i odnotowania. To on jest w stanie odpowiedzieć szczerze na wiele pytań i rozwiać ewentualne wątpliwości.

Pasja połączyła ludzi różnych charakterów, zawodów, doświadczenia i zaawansowania w wypowiedzi artystycznej. Z różnych mniej lub bardziej oddalonych od Rzeszowa miejscowości.

Co człowiek, to nieco inna motywacja, historia, życie, balast dnia codziennego...

„Moja przygoda z malarstwem” – wspomina pani Marta – najstarsza stażem uczestniczka grupy, „trwa już... 12 lat, od jesieni 2008 roku”.

Było to i nadal jest dla mnie poważne wyzwanie, by pracować pod kierunkiem prawdziwego artysty, wśród osób daleko bardziej zaawansowanych w tej dziedzinie. W grupach uczestników zawiązywały się znajomości, a nawet przyjaźnie, które trwają do dziś. Dzięki naszym profesorom pogłębialiśmy zdobyte wiadomości i umiejętności, a jednocześnie mieliśmy świadomość owocnie spędzonego czasu na ulubionych, często wymarzonych, a w młodości nieosiągalnych zajęciach [...]. Przez lata zmieniały się miejsca prowadzenia zajęć: początkowo gościł nas Zespół Szkół Plastycznych w Rzeszowie, a od 2014 roku zajęcia odbywają się w pracowniach [...] Uniwersytetu Rzeszowskiego, pod kierunkiem uczelnianych wykładowców. Dzięki możliwości uczestnictwa w zajęciach naszego koła malarstwa w ramach UTW UR moje życie nabrało barw, stało się bardziej ciekawe. Mierzę się z wyzwaniami w dziedzinie, która była moim niespełnionym, nieosiągalnym marzeniem. Cieszę się, że w moim wieku i przy moim stanie zdrowia mogę się uczyć i pogłębiać wiadomości i umiejętności plastyczne wśród osób o podobnych zainteresowaniach. To możliwość samorealizacji niezależnie od wieku, wykształcenia, życiowych zawirowań. To dla mnie bardzo ważny aspekt życia. Dziękuję wszystkim tym osobom, dzięki którym mam możliwość spędzania życia w sposób, który daje mi radość i satysfakcję [...].

„Głównym celem edukacji jest nie nauka, lecz rozbudzenie ducha” – przekonywał Ernest Renan. Uważam, że zarówno jeśli chodzi o dzieci, osoby starsze czy studentki i studentów, współpraca na zajęciach, warsztatach artystycznych powinna rozbudzać przede wszystkim wyobraźnię plastyczną, wrażliwość na piękno, dobro, prawdę. Co sztuka i aktywność twórcza wraz z jej terapeutyczną funkcją w znacznie mierze potrafi.

„Do sekcji malarskiej [...] należę od 2013 roku” – zwierza się pani Małgorzata, nauczyciel wychowania fizycznego,

czyli to już 7 lat systematycznego uczęszczania na zajęcia. Na początku była nas dość liczna jedna grupa, a obecnie sekcja rozrosła się aż do trzech grup. Jesteśmy wszyscy i pasjonatami malarstwa i rysunku. Moja grupa jest bardzo zżyta, lubimy się, chętnie się spotykamy. Wyjeżdżamy na plenery – wiosenny i jesienny. Wspólne malowanie jest wspaniałą formą relaksu, daje możliwość przelania swoich emocji oraz spełnienia marzeń – nawet bez względu na prace, które powstają [...].

„Zajęcia z malarstwa są dla mnie bardzo ważne” – mówi pani Helena – zawsze niezwykle zorganizowana starościna grupy, „lubię malować sprawia mi to wielką przyjemność, chcę się rozwijać, co bez UTW i naszych wspaniałych wykładowców byłoby niemożliwe. Poza tym poznaję nowych ludzi nawiązują się przyjaźnie, co dla seniora jest również ważne”.

Pani Małgorzacie i Helenie wtórują pani Anna (najmłodszy stażem członek grupy – 2020 rok) i pan Arkadiusz:

Koleżanka [...] powiedziała „chodź, spróbujesz”. [...] Malowanie obrazów było dla mnie wielką tajemnicą. [...] ja – raczej matematyk, któremu nieobca była geometria wykreślna [...] Zostałam przedstawiona [...], zabrałam się za malunek [...], było to moje pierwsze w życiu doświadczenie z pędzlem, farbami, sztalugami... Coś [...] wyszło, czemu nie mogłam się nadziwić. Bardzo żałuję, że zaraz po tym „wirus pozamykał szkoły”, nasz Uniwersytet też. Ale maluję, próbuję i sprawia mi to ogromną radość. Tym razem skok na głęboką wodę naprawdę się opłacił [...] – Głogów Małopolski, 19.07.2020 r.

Na zajęcia [...] dołączyłem na początku ubiegłego roku akademickiego (2019/2020). Dwa lata wcześniej również byłem uczestnikiem zajęć z malarstwa, później miałem rok przerwy [...] z perspektywy mogę się odnieść do tego, co dają mi zajęcia [...], które bardzo sobie cenię. Przede wszystkim tym, co dla mnie niezwykle istotne, dzięki [...] cennym uwagom i porodom na zajęciach, ale i poza nimi (mailowo w okresie pandemii), zauważyłem własne postępy i poszerzenie wcześniejszego skromnego doświadczenia. Atmosfera na zajęciach pozwala mi na pokonanie pewnej (trochę dla mnie niezrozumiałej) wewnętrznej bariery w posuwaniu się dalej i próbach naniesienia na płótno czegoś, co miałoby jeszcze większy sens. Obecnie brak zajęć wpływa, niestety, negatywnie na moją [...] mobilizację w zakresie dalszej pracy. Mam nadzieję, że w niedługim czasie wrócimy do wspólnych, grupowych spotkań [...].

„Posyłam zdjęcia dwóch plenerowych obrazów” – pisze posiadająca specyficzne poczucie humoru pani Halina, z wykształcenia fizyk,

i mając świadomość ich mizერი, opisuję „zawartość”, aby wiadomo było, co przedstawiają. Na kompozycji otwartej jest wnętrze kwiatu, białego amarylisa [...], na drugiej [...], cienki aksamit oraz przezroczysta folia, oświetlone ledową latarką. Mam świadomość, że amarylis wymaga poprawy [...]. Dwa lata uczęszczam na zajęcia prowadzone przez Panią Profesor i ujmuje mnie życzliwość, klarowność i staranność analizy prac uczestników [...]. A jeśli ktoś, pozbywszy się pychy, zapyta, co poprawić, dostaje przekonującą odpowiedź. Czas pandemii ograniczył bezpośrednie kontakty, ale [...] dostawaliśmy wytyczne [...] Zajęcia stymulują mnie do poznawania historii malarstwa, do ulepszania techniki malarskiej i umożliwiają kontakty ze znajomymi oraz ich osiągnięciami [...].

„Jestem jedną z tych osób, które uważają, że nauka kryje w sobie wielkie piękno. Naukowiec w swym laboratorium jest nie tylko technikiem – jest także dzieckiem stojącym twarzą w twarz ze zjawiskami natury, które



Maria Łuszczki, *bez tytułu*, olej na płótnie, 2020, pracownia M. Drozd-Witek

budzą jego zachwyt niczym bajka” – mówiła o sobie Maria Skłodowska-Curie.

Bardzo cenię sobie możliwość przebywania z chłonnymi wiedzy i chętnymi do współpracy, życzliwymi, dzielącymi się swoimi przeżyciami i pełnymi empatii wobec siebie ludźmi, którzy – co zabrzmi może patetycznie – przychodzą na zajęcia bez jakiegokolwiek przymusu, z prawdziwej „potrzeby serca”. Najczęściej spotykamy się na kilka godzin, co drugi tydzień. Bazą ćwiczeń malarskich i rysunkowych, bo takie również realizujemy, jest obserwacja i analiza natury. Poznajemy możliwości i różnorodność warsztatu. Ćwiczymy umiejętność posługiwania się środkami wyrazu plastycznego. Poprzez działania praktyczne rozpatrywane są m.in. zagadnienia kompozycji, kadrowania, barwy, proporcji, perspektywy, światłocienia, waloru, kontrastu, faktury, dominanty. Doskonalona jest wrażliwość kolorystyczna, analityczne i syntetyczne myślenie. Utrwalany jest również odbiór płaszczyzny obrazu jako współgrającej ze sobą całości. Często zachęcam do większego syntetyzowania formy, interpretacji, do której bodźcem wyjściowym jest martwa natura, pejzaż czy postać ludzka. Ćwiczymy systematycznie, by coraz bardziej świadomie i odważnie komponować przestrzenie swoich obrazów. Warto docenić w tym miejscu wagę plenerów malarskich. Z tych oraz z wystaw im towarzyszących, co

cieszy, słuchacze klubu malarstwa UTW chętnie korzystają, ba, bardzo często, poza tymi oferowanymi przez uczelnię, sami prywatnie je organizują. Niejednokrotnie my, „przypisani do danej grupy” prowadzący, mamy okazję zobaczyć obrazy tam powstałe czy dokumentację fotograficzną. Bardzo dużo z relacji z naturą można skorzystać. Zawsze zachęcam do takich spotkań. „Słyszysz się nieraz zdanie, że jakiś krajobraz jest tak piękny, że nadaje się na temat malarski [...]. Natomiast najbardziej atrakcyjny, wyjątkowy krajobraz nie spełni takiej roli, jeśli malarz będzie patrzeć na niego okiem turysty” – mawiał Władysław Lam. Mogę z pełną świadomością stwierdzić, że turystami członkowie wszystkich grup sekcji plastycznej UTW już nie są. Dowodem na to – poza np. wielką wrażliwością, czynionym postępem, gorliwością, także tą wspomnianą, plenerową, i często bardzo wyostrożonym samokrytycyzmem – są m.in. odnoszone sukcesy, wyróżnienia, nagrody w konkursach plastycznych, organizowane liczne wystawy indywidualne oraz uczestnictwo w licznych wystawach zbiorowych tych podsumowujących roczną pracę twórczą (Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego), a także tych, w których udział wymaga kwalifikacji dokonywanej przez profesjonalne jury. Jest to np. tak znacząca cykliczna wystawa środowiskowa jak Międzywojewódzka Wystawa Akwareli im. Mariana Strońskiego *Ściana Wschodnia* czy Wojewódzka Wystawa Malarstwa Nieprofesjonalnego organizowane przez WDK w Rzeszowie.

„Najlepsi nauczyciele to tacy, którzy powiedzą ci, gdzie patrzeć, ale nie powiedzą ci, co widzieć” (Alexandra K. Trenfor), a „początkiem każdej nauki jest osobiste doświadczenie” (Hans Zeier).

Pan Tadeusz, który jest uczestnikiem spotkań plastycznych na UTW od 2016 roku, zwierza się:

zajęcia z malarstwa pozwoliły mi na realizację swojej pasji, na którą zawsze brakowało czasu. Malowanie jest dla mnie formą uzewnętrznienia się i przelania emocji na płótno. Na uczelni znalazłem grupę ludzi, z którymi dzielę wspólne zainteresowania i spędzam czas w twórczy sposób. Wszelkie wskazówki [...] pozwalają mi na ciągły rozwój i dają dużo radości. Podczas ostatnich czterech lat odniosłem swoje pierwsze sukcesy w postaci zdobycia nagrody Grand Prix w konkursie organizowanym przez WDK w Rzeszowie (Wojewódzka Wystawa Malarstwa Nieprofesjonalnego) oraz kilku indywidualnych wystaw. [...] Spotkania w tak zacnej grupie pozwoliły mi rozwinąć skrzydła, za co jestem niezmiernie wdzięczny. Czuję ogromną satysfakcję z podjęcia decyzji o uczęszczaniu na UTW.

Pani Maria (z wykształcenia polonistka), która w styczniu 2019 roku w Miejsko-Gminnym Ośrodku Kultury Sportu i Rekreacji w Sokołowie Małopolskim zapraszała nas na swoją indywidualną wystawę pt. *Malarstwo moja pasja*, wyznaje m.in.:

[...] praca i ruch to życie, a bezruch to – wiadomo. [...] Maluję dla siebie, ale jest mi miło, jeśli moja praca podoba się rodzinie i koleżeństwu z grupy. Mam poczucie, że nie marnuję czasu, który mi pozostał. Spotykam się z innymi ludźmi o podobnych zainteresowaniach, również studentami, którzy nie patrzą na mnie wrogo. Oglądam i podziwiam wystawy różnych artystów, o których informują nas nasi opiekunowie. Sami też organizują je dla nas, w różnych salach wystawowych Rzeszowa. Bardzo je przeżywam.



Helena Ficek, *Martwa natura*, akryl na płótnie, 2020, pracownia M. Drozd-Witek

Uczestniczę w plenerach, a więc poznaję piękno naszego kraju, na co nie było wcześniej czasu, gdy byłam czynna zawodowo. Jestem wdzięczna za pełne zaangażowanie, za wsparcie, za mobilizację do pracy, rozmowy o sztuce, naukę, za wszystko. Spotkania malarskie na UTW dały mi poczucie zadowolenia oraz świadomość, że czynię otaczającą mnie rzeczywistość piękniejszą i bardziej przyjazną.

Martwię się, że pandemia uniemożliwia nam spotkania i wspólną pracę, ale żyję nadzieją, że wkrótce przemienie.

Wszystkim Artystom Instytutu Sztuk Pięknych UR, których miałam okazję poznać, z całego serca dziękuję.

„Już przechodząc na emeryturę, wiedziałam, że będę chciała zrealizować moje dawne marzenia o malowaniu” – tym razem pisze pani Krystyna, laureatka m.in. kilku wyróżnień (2013, 2016) oraz III nagrody (2019) na Międzywojewódzkiej Wystawie Akwareli *Ściana Wschodnia*; mieszkanka Rzeszowa i absolwentka Wydziału Architektury Politechniki Śląskiej.

Była to niejako kontynuacja moich zainteresowań plastycznych – dawniej czasem rysowałam, szkicowałam – ale nie malowałam [...] technika akwareli, z jej lekkością, ulotnością, przenikaniem się barw, zawsze mnie fascynowała. Więc zaczęłam od akwareli, ale po jakimś czasie, za

namową koleżanek, dołączyłam akryle. Zajęcia malarskie na UTW „odkryłam” w Internecie i zapisałam się na nie w 2013 roku. Najpierw odbywały się w Liceum Plastycznym – pod okiem tamtejszych nauczycieli, a potem – na Wydziale Sztuki UR. I tak jest do dziś. Te parę lat to spory kawałek czasu, ale okazuje się, że na emeryturze nie ma go wcale w nadmiarze i nie można poświęcić go zbyt wiele na swoje hobby. Czas przeznaczony na malowanie – to mój „czas wykradzony” prozie życia, to mój czas relaksu, ale równocześnie i wyzwanie, dające możliwość doskonalenia nowych umiejętności. Zajęcia na UTW są ku temu wspaniałą okazją. Spotkanie z ludźmi o podobnych zainteresowaniach, wzajemna mobilizacja, a przede wszystkim pomoc, uwagi, korekty i możliwość dyskusji nad pracami z naszymi „aniołami stróżami” – czyli kadrą uniwersytecką – są niezastąpione [...] Korzystając z okazji, przesyłam poprawioną pracę – dodaje – starałam się delikatnie wzmocnić słomianą plecionkę, tak jak Pani pisała [...]. W międzyczasie był nasz plener w Polańczyku, tym razem w skromniejszym składzie. Malowałam tam dwie prace, [...] „migawki z podróży”, które także posyłam.

„Uczestnikiem zajęć z malarstwa na UTW UR jestem od 2014 roku” – mówi na zakończenie przeszło siedemdziesięcioletni pan Henryk, najstarszy członek naszej grupy.

Mam satysfakcję, że w tym okresie zrobiłem znaczące postępy. Najważniejsze dla emeryta jest to, że ma jakieś zadania do wykonania oraz spotkać się z rówieśnikami. Czekam z niecierpliwością, kiedy znów będziemy mogli się spotkać...

Ja również z niecierpliwością oczekuję na kolejne zajęcia – spotkania w przestrzeniach pracowni malarskich..., a powyższy wielość pozwolę sobie zakończyć odrobiną prywatnie: Pani Anno, Elżbieto, Grażyno, Halino C., Halino K., Heleno, Ireneo, Jolanto, Kazimiero, Krystyno, Mario, Marto, Małgorzato, Panie Andrzeju, Arkadiuszu, Henryku, Tadeuszu – wszystkim Państwu wspólnie i każdemu z osobna dziękuję za wspólnie spędzony czas, Państwa pasję i zaangażowanie, którym (nie boję się tego słowa użyć) zarażacie, oraz za moc serdecznych słów i życiową naukę... Do szczęśliwego zobaczenia za czas jakiś.

Wszystkim słuchaczom Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Rzeszowskim, założycielom, koordynatorom (także nowego projektu *Senior rysuje i maluje...*, który obecnie realizujemy) oraz współprowadzącym zajęcia – składam również w tym miejscu podziękowania. Uniwersytet Trzeciego Wieku to dobra i potrzebna nam wszystkim Sprawa.

Sztuka dla ludzi

Zofia Dubowska, Karolina Iwańczyk i Anna Zdzieborska,
pracowniczki Działu Edukacji Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki,
w rozmowie z Jadwigą Sawicką

Z.D. – Zofia Dubowska (kierowniczka Działu Edukacji)

K.I. – Karolina Iwańczyk

M.M. – Marta Miś

A.Z. – Anna Zdzieborska

Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki to jedna z najważniejszych instytucji kultury w Polsce. Wystarczy spojrzeć na stronę internetową galerii, żeby zauważyć, jak wiele uwagi poświęca się kontaktowi z publicznością, promocji sztuki i edukacji. Czy zawsze tak było? Czy można oznaczyć jakiś przełom, punkt zwrotny, w którym ten aspekt działalności galerii nabrał znaczenia, czy też był to stopniowy proces?

Z.D.: Edukacja i popularyzacja sztuki były niezwykle istotne już w latach powojennych, gdy Zachęta stała się Centralnym Biurem Wystaw Artystycznych. Od podstaw stworzono cały program oświatowy realizowany z rozmachem głównie przez grupę charyzmatycznych kobiet z Bożeną Kowalską jako kierowniczką na czele. Międzyszkolne Koło Miłośników Sztuki, wszechstronne wsparcie dla nauczycieli (tworzenie podręczników, konspektów i zbiorów slajdów od zera), objazdowe wystawy w zakładach pracy i szkołach, doroczne konkursy i gale po dziś dzień budzą nasz podziw i respekt. A zatem proces, kierowanie się potrzebami innych i poczucie sensu – to są nasze drogowskazy.

Jak planowany jest budżet dla wydarzeń edukacyjnych? Czy jest to stała pozycja, co jest w niej uwzględnione?

Z.D.: Na program edukacyjny (warsztaty, oprowadzania, materiały do warsztatów itp.) budżet planowany jest na cały rok z góry, natomiast program publiczny do konkretnej wystawy planowany jest w budżecie danej wystawy.

Jak długo pracują Panie w Zachęcie? Czy mają Panie wcześniejsze doświadczenia pracy w instytucjach kultury? Co charakteryzuje pracę w galerii sztuki współczesnej? Jakie są jej zalety i (ewentualne) wady/ograniczenia? Czy mają Panie porównanie z działaniami innych galerii, muzeów lub innych instytucji kultury?

Z.D.: W Zachęcie pracuję ponad 20 lat, podczas studiów oprowadzałam grupy szkolne w Zamku Królewskim w Warszawie. Zaletą pracy w galerii sztuki jest to, że wystawy się zmieniają i ciągle trzeba wymyślać nowe tematy i aktywności dla publiczności. Nie popada się w rutynę. Praca w galerii sztuki współczesnej ma jeszcze ten plus – że często współpracuje się przy programie edu z artystkami i artystami.

K.I.: Współpracuję z Zachętą od 2008 roku – od pierwszego roku studiów pracowałam jako edukatorka, w tym czasie asystowałam przy kilku projektach (nie tylko edukacyjnych), a od 5 lat pracuję na stałe w dziale edukacji. W tej pracy cenię sobie dużą swobodę w działaniu i możliwość realizacji własnych pomysłów. Ważna jest też stała konfrontacja tych pomysłów z reakcjami publiczności. Nie obracamy się w sferze oderwanych od rzeczywistości idei, nasze działania codziennie są sprawdzane.

M.M.: W Zachęcie pracuję od 2011 roku. Zaczynałam od rzecznikowania, zajmowałam się komunikacją, byłam (i jestem) redaktorką magazynu „Zachęta”, bywam kuratorką wystaw. Dzięki takiemu rozstrzałowi poznałam Zachętę i różne obszary jej funkcjonowania na wylot, ale przez cały czas najbliższy mojemu sercu był Dział Edukacji. Jestem w nim od początku 2019 roku i zajmuję się głównie programem filmowym. Super jest to, że mam całkowitą wolność. I nową salę kinową.

A.Z.: Rozpoczęłam pracę w Zachęcie pod koniec studiów, w 2005 roku. Najpierw jako przewodniczka i edukatorka, potem już w zespole Działu Edukacji. Na początku pracowałam też w domu kultury i współpracowałam z Fundacją Archeologia Fotografii, co było dla mnie bardzo cennym doświadczeniem. Zaletą pracy w Zachęcie jest możliwość realizacji zarówno krótkich projektów, jak i planowania programów w sposób długofalowy. Bardzo lubię również różnorodność tematyczną wystaw, wokół których budujemy program, oraz możliwość współpracy przy projektach ze specjalistami z różnych dziedzin, czasem zaskakujących w kontekście sztuki współczesnej.

Jak planowane są wydarzenia edukacyjne? Czy zawsze ma to związek z bieżącymi wystawami? Czy są także inicjatywy niezależne od bieżących wystaw?

Z.D.: Wydarzenia planujemy do konkretnych wystaw, ale realizujemy też projekty niekoniecznie związane z wystawą. Ważne, żeby trzymały się misji Zachęty i dotyczyły sztuki współczesnej.

K.I.: Mamy około 10 stałych cykli spotkań, które odbywają się do prawie każdej wystawy (oprowadzania tematyczne, spotkania dla seniorów, warsztaty rodzinne, spotkania dla osób z niepełnosprawnościami). Oprócz tego do większości wystaw planujemy wydarzenia specjalne – wykłady, pokazy filmowe, spotkania, spacer, koncerty itd.

Niezależnie od programu wystaw realizujemy m.in. rozbudowany program szkoleń dla nauczycieli i w zasadzie co roku wymyślamy jakieś nowe projekty. W 2019 np. wspólnie z działem zbiorów realizowaliśmy program *Jesienna kolekcja Zachęty* przedstawiający w formie wykładów, warsztatów i spotkań z artystami nowe zakupy do naszej kolekcji.

M.M.: Program filmowy zazwyczaj jest częścią programu towarzyszącego wystawie, ale oczywiście jesteśmy otwarci na współpracę z innymi instytucjami i niezależne od naszego planu wystaw pokazy filmowe. Fajnym przykładem takiego działania był cykl prowadzony przez mojego poprzednika, Stanisława Welbela, który przez cały 2018 rok prezentował sety krótkich metraży realizowanych w PRL-u przez Wytwórnę Filmów Oświatowych w Łodzi. Ciekawy, także edukacyjnie, pomysł, który pozwolił przetrwać trudny czas remontu sali kinowej – filmy były pokazywane z oryginalnych nośników, głównie taśm 16 mm, więc bardziej kameralna przestrzeń sali warsztatowej zdecydowanie im służyła.

A.Z.: Chętnie włączamy się również w projekty realizowane wspólnie przez różne instytucje kultury, jak np. *Paszport do sztuki* czy *Posmakuj Warszawy*. Oba zainicjowane przez Fundację Kultury bez Barrier tworzone były przez działy edukacji kilku warszawskich muzeów i instytucji. Z kolei *Muzyczne obrazy* to projekt, który realizowaliśmy przez 2 lata wspólnie z jedną z warszawskich szkół i skrzypaczką uczącą w niej muzyki. Zawsze jednak naszym celem jest popularyzacja sztuki współczesnej i nasze zajęcia opieramy albo na aktualnych wystawach, albo kolekcji Zachęty.

Szczególne miejsce zajmuje konferencja dla nauczycieli i animatorów *Sztuka edukacji*, która odbędzie się w tym roku już po raz ósmy. Organizujemy ją w różnych miastach, we współpracy z różnymi instytucjami niekoniecznie związanymi ze sztuką współczesną. Jednak zarówno idea konferencji, jak i jej kolejne edycje

wynikają z naszych doświadczeń edukacyjnych i programów realizowanych w Zachęcie.

Jak wyglądają wydarzenia edukacyjne dla różnych grup docelowych (wiekowych)? Jak się do nich przygotowujecie? (może na konkretnych przykładach – najlepiej z 2019 roku lub wcześniejszych).

K.I.: Obecnie w dużej mierze bazujemy na doświadczeniu naszym i naszych edukatorów, którzy współpracują z nami od wielu lat, są świetnie przeszkoleni i pracowali z wieloma grupami o różnych potrzebach.



Program *Jesienna kolekcja Zachęty*. Warsztaty z Zofią Gramz, fot. D. Kucner

Jeśli zabieramy się za pracę z nową grupą docelową, zawsze – o ile to możliwe – współpracujemy z doświadczonymi specjalistami, np. przed rozpoczęciem warsztatów dla dzieci ze spektrum autyzmu edukatorzy zostali kompleksowo przeszkoleni przez terapeutów z Fundacji Synapsis, z którą cały czas współpracujemy i konsultujemy się.

Pomocne są też badania publiczności – przy nowych programach lub dużych wydarzeniach przeprowadzamy ankiety, a ich wyniki są dla nas wskazówkami, co można zmienić, dopracować.

Czy mają Panie ulubioną wystawę i/lub wydarzenie edukacyjne / inne działanie z czasów swojej pracy tutaj? (również do 2019 roku)

Z.D.: Bardzo dobrze wspominałam wystawę *Przyszłość będzie inna. Wizje i praktyki modernizacji społecznych po roku 1918* (kuratorka: Joanna Kordjak, 2018). Wraz ze Stanisławem Welbelem stworzyliśmy bardzo bogaty i wszechstronny program edukacyjny i publiczny, który nie tylko gromadził dużą liczbę słuchaczek i słuchaczy, ale i był społecznie użyteczny i potrzebny.

K.I.: W 2019 roku moją ulubioną wystawą, którą opiekowałam się edukacyjnie, była wystawa Hiwy K Wysoce nieprawdopodobne, choć nie niemożliwe (kuratorka: Aneta Szyłak, 2019). Dla artysty ważny jest dialog z publicznością i znalazło to odbicie zarówno na wystawie, jak i w programie publicznym. Spotkanie z artystą przebiegło w niezwyklej atmosferze, nie potrzebowało specjalnej moderacji, publiczność miała mnóstwo pytań, a wiele osób wzruszyło się do łez. Program składał się zaledwie z kilku spotkań, ale był różnorodny i istotny również dlatego, że był okazją do rozmowy o istotnych problemach, np. kryzysie migracyjnym i sytuacji uchodźców. Edukatorzy (po odpowiednim szkoleniu) prowadzili w kontekście tej wystawy zajęcia antydyskryminacyjne dla szkół.

Oprócz tego ciekawym doświadczeniem był też program KULTOUR dla młodzieży z warszawskich liceów, który z ramienia Zachęty koordynuję, a realizujemy go z dziewczynami z działów edukacji z innych warszawskich instytucji kultury: TR Warszawa, MSN-u i Teatru Powszechnego. Międzyinstytucjonalna współpraca i wymiana doświadczeń też jest bardzo ważnym elementem naszej działalności.

M.M.: Z wystaw z roku 2019 chyba najważniejszą dla mnie była *Zmiana ustawienia. Polska scenografia teatralna i społeczna XX i XXI wieku* kuratorowana przez Roberta Rumasa. „Filmoznawczo” od razu miałam pomysł na program i chyba udało się pokazać w nim kilka dość nieoczywistych tytułów z historii filmu polskiego. Poza tym świetny był cały program publiczny do tej wystawy, za który odpowiadała Zofia Dubowska. Z sympatią wspominam też współpracę z Hanną Margolis przy programie filmowym do wystawy *Czerwień zalewa kadr. Kazimierz Urbański* (kuratorka: Joanna Kordjak, 2019). W wakacje pokazywałyśmy animacje i filmy eksperymentalne w wyborze i z komentarzem Hanny, ale fajne dyskusje z publicznością toczyły się po seansach. To bardzo ciekawa część naszej pracy.

A.Z.: Ostatnio chyba największą przyjemność miałam, pracując przy programie towarzyszącym wystawie *Polska na eksport* (2019). W porozumieniu z kuratorkami, Martą Przybyło i Karoliną Puchałą-Rojek, powstał spójny program łączący wykłady specjalistów z różnych dziedzin o magazynie „Polska” oraz spotkania z fotografami pracującymi w magazynie. Chyba najbardziej jednak lubię realizować programy do wystaw, które wynikają z nieoczywistych, czasem zaskakujących zainteresowań artystów i kuratorów. Takie, które umożliwiają współpracę z osobami z różnych instytucji i organizacji niezwiązanych ze sztuką współczesną. Przykładem może być wystawa *Podróżnicy* (kuratorka: Magdalena Moskałewicz, 2016), której towarzyszyły zarówno spotkania z artystami biorącymi udział w wystawie, jak

i cykl dyskusji o doświadczaniu podróży prowadzony przez Pawła Cywińskiego (współtwórcę post-turysta.pl), warsztaty świadomego podróżowania czy seria mikrowypaw Towarzystwa Krajoznawczego Krajobraz, np. do źródeł Kanału Bródnowskiego. Wielką przyjemność sprawiła mi również praca przy programie towarzyszącym przeznaczonej do odbierania różnymi zmysłami wystawie *Ogrody* (kuratorka: Magdalena Godlewska-Siwerska, 2015), której geneza związana była z naszymi działaniami umożliwiającymi kontakt ze sztuką współczesną osobom z utrudnionym do niej dostępem, m.in. z powodu różnego rodzaju dysfunkcji, np. wzroku czy słuchu. Program realizowałyśmy wspólnie z Pauliną Celińską, koordynatorką dostępności Zachęty. W bardzo różnorodnych warsztatach z artystami, wycieczkach czy spotkaniach mogli wziąć udział uczestnicy naszych dotychczasowych programów profilowanych na konkretnego odbiorcę. Tym razem jednak wydarzenia nie były sprofilowane na odbiorcę, ale zostały tak udostępnione, żeby mogli wziąć udział na równi z innymi uczestnikami.

Wyobraźmy sobie, że zaczynają Panie pracę w nowej galerii/muzeum (czy to ważna różnica?), gdzie można wymyślić wszystko od nowa; jakie doświadczenia ze swojej dotychczasowej praktyki wykorzystałyby Panie, co chciałyby Panie zmienić?

Z.D.: Chciałabym uczestniczyć w tworzeniu wystawy, mieć wpływ na decyzje kuratorskie, kierując się potrzebami różnych grup zwiedzających. Myślę, że takie współtworzenie i zwracanie uwagi na potrzeby innych miałyby przełożenie na większą przystępność i dostępność wystawy.

M.M.: Różnica między współczesnymi muzeami a galeriami, zwłaszcza tak instytucjonalnie umocowanymi jak Zachęta, zaciera się, co uważam za bardzo ważne zjawisko. Gdybym zaczęła pracę w nowej instytucji i mogła kształtować jej program, to połączyłabym działania wystawiennicze z szeroko rozumianym programem społecznym – publicznym, edukacyjnym. Wydaje mi się, że dziś granice między różnymi obszarami działalności instytucji muzealnych czy wystawienniczych zacierają się. Edukacja kulturalna nie jest tylko „nauczaniem”, a wystawy nie są tylko prezentacją sztuki. To system naczyń połączonych, który może nas wszystkich uczyć krytycznego, ale i twórczego myślenia o rzeczywistości.

Sztuka dla ludzi

Rozmowa Jadwigi Sawickiej z Aleksandrą Kubisztal, prowadzącą Dział Edukacji BWA w Tarnowie, uzupełniona wypowiedzią edukatorki Agaty Dymańskiej

A.K. – Aleksandra Kubisztal
A.D. – Agata Dymańska

Tarnowskie BWA cieszy się opinią jednej z najlepszych galerii w Polsce. Ambitne wystawy problemowe, wystawy młodych wschodzących gwiazd i uznanych artystów, a równocześnie – chyba wyjątkowe na skalę kraju – zaangażowanie i dbałość o lokalność, traktowanie historii i teraźniejszości Tarnowa jako ważnego źródła inspiracji. Jakie miejsce w działalności galerii zajmuje edukacja?

A.K.: Edukacja zajmuje ważne miejsce w działalności BWA Tarnów. Staramy się, aby każdej wystawie towarzyszył program edukacyjny: warsztaty, oprowadzania dla publiczności, wykłady lub inne formy spotkań.

Czy do każdej wystawy planowany jest budżet dla wydarzeń edukacyjnych? Czy zawsze/zwykle są to zajęcia prowadzone przez pracowników? Czy zaprasza się osoby z zewnątrz, kogo (artystów, edukatorów, może przykłady – do 2019 roku)?

A.K.: Budżet naszej instytucji jest skromny, jeśli nie uda się nam zdobyć dodatkowych grantów, to musimy działać w oparciu o niewielkie środki. Mimo to prawie każdej wystawie prezentowanej w naszym BWA towarzyszą warsztaty. Od kilku lat jest to stały cykl zajęć dla dzieci pn. *Małe BWA na wystawie...* W miarę możliwości zapraszamy do prowadzenia zajęć samych artystów i artystki. Jeśli nie wyrażają chęci udziału lub nie mają możliwości, to my – edukatorki – prowadzimy zajęcia. Bywa też, że artyści lub artystki próbują swoich sił po raz pierwszy w prowadzeniu warsztatów i wtedy im towarzyszymy. Na przykład w 2019 roku w czasie swojej wystawy zajęcia dla dzieci poprowadził Krzysztof Maniak. Wtedy salę główną BWA wypełniało 2,5 tony siana, które stanowiło scenografię wystawy. Wspaniale było zobaczyć, jak Krzysztof opowiada dzieciom o swoich pracach w tych okolicznościach, kiedy wszyscy razem siedzą na sianie.

Jeśli chodzi o zapraszanie osób z zewnątrz do prowadzenia zajęć, to kwestia ta ciekawie została rozwiązana przez kuratorów wystawy *Wiosna (lato, jesień, zima) Ludów*. Warsztaty performatywne dla młodzieży i dorosłych poprowadzili wtedy rumuńscy artyści Lia i Dan Perjovschi. Spotkanie to było zaplanowane przez kuratorów jako część wystawy, czyli edukacja została

potraktowana na równi z dziełem sztuki prezentowanym na wystawie.

A.D.: Natomiast w czasie wystawy Tomka Kręcickiego *XXL* odbyły się warsztaty dla osób z niepełnosprawnością intelektualną prowadzone przez Katarzynę Pająk z zespołu Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli. Zależało nam, aby zajęcia poprowadziła edukatorka z tej instytucji, ponieważ to muzeum ma bardzo dobrze przygotowany program zajęć dla tej grupy odbiorców. Wystawa *XXL* została też kilka miesięcy później zaprezentowana w Stalowej Woli, w ramach współpracy BWA i Muzeum Regionalnego.

A.K.: W 2019 roku po raz pierwszy wypróbowaliśmy formułę, w której oprowadzanie dla dzieci prowadzą dzieci. W przypadku wystawy *Rzeczy i ludzie* były to dzieci kuratorek. W przypadku wystawy *Wiosna (lato, jesień, zima) Ludów* przygotowaliśmy oprowadzania „dzieci dla dzieci” i „młodzież dla młodzieży”, które poprowadzili stali uczestnicy zajęć w BWA, którzy dobrze znają galerię i swobodnie się tu czują.

Jak długo pracuje Pani w BWA Tarnów? Czy ma Pani wcześniejsze doświadczenia pracy w instytucji kultury? Co charakteryzuje pracę w galerii sztuki współczesnej? Jakie są jej zalety i (ewentualne) wady/ograniczenia? Czy ma Pani porównanie z działaniami innych galerii, muzeów lub innych instytucji kultury?

A.K.: W BWA Tarnów pracuję od sześciu lat. Wcześniej odbyłam staż w MOCAK-u i jednym z domów kultury w Krakowie. Byłam wolontariuszką na Miesiącu Fotografii w Krakowie.

Pracę w galerii sztuki współczesnej charakteryzuje ciągła konieczność uczenia się. Niejednokrotnie pracujemy z ekspozycją, która powstała w ciągu ostatnich kilku miesięcy. Musimy za każdym razem solidnie się przygotowywać, aby móc rozmawiać o tych pracach z publicznością. BWA Tarnów, poza pojedynczymi dziełami, nie posiada swojej kolekcji (jak np. Zachęta w Warszawie). W związku z tym w czasie demontaży – przerw w ekspozycji nie mamy możliwości skorzystania ze stałych zasobów. Mamy na taką okoliczność przygotowane prezentacje z reprodukcjami. Własna kolekcja instytucji może być bardzo pomocna w działaniach edukacyjnych.



Małe BWA na wystawie Krzysztofa Maniaka, fot. P. Sroka

Z jednej strony wadą jest, że w systemie szkolnym właściwie nie ma miejsca na materiał poświęcony sztuce współczesnej i awangardzie. Z drugiej jednak strony zaletą jest, że to właśnie w naszej galerii możemy wprowadzać młodych widzów w ten świat. Zależy to jednak od rodziców, nauczycieli i opiekunów. Na szczęście udało nam się już wypracować wiele sieci współpracy na tym polu.

Co dla Pani oznacza słowo „edukacja”?

A.K.: Muszę przyznać, że nie przepadam za określeniem „edukacja”. Kojarzy mi się ze szkołą, z nauczaniem, trochę z przymusem. Bardziej niż „edukatorką” czuję się pośredniczką pomiędzy wystawą a zwiedzającymi czy uczestnikami warsztatów. Staram się podkreślać, że zależy mi, aby mogli się czegoś ciekawego dowiedzieć, doświadczyć, a nie „nauczyć”. Chcę, aby podczas tych spotkań było jak najwięcej miejsca na rozmowę.

Jak planowane są wydarzenia edukacyjne? Czy zawsze ma to związek z bieżącymi wystawami? Czy są także inicjatywy niezależne od wystaw?

A.K.: Część wydarzeń edukacyjnych jest związana z wystawami, ale jest też sporo niezależnych. Każdego roku

planujemy „Ferie w BWA” i „Lato w BWA” – zajęcia edukacyjne na czas ferii zimowych i wakacji, by zapewnić ciekawą ofertę kulturalną dla dzieci w czasie wolnym od szkoły. Podczas tych kilkudniowych cykli zwykle tylko jeden dzień spędzamy na wystawie. W czasie ferii zimowych oraz letnich zawsze odwiedzają nas grupy z półkolonii.

Zgłaszają się też do nas edukatorzy ze swoimi pomysłami. Jeśli są one dla nas interesujące i mamy budżet na wynagrodzenie, to staramy się korzystać z takich ofert, aby nasza publiczność miała możliwość poznania innych prowadzących. Tak właśnie trafiły do nas Marta Węglińska i Patrycja Plich, interdyscyplinarne artystki, absolwentki Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, które założyły Studio Sztuki Kobalt. Oprócz sztuki jednym z ważnych punktów ich działalności warsztatowej jest korzystanie z surowców odzyskanych – papieru makulaturowego, tektur, gazet. Uczą uczestników odpowiedzialnego podejścia do środowiska naturalnego. Dla nas jest to też bardzo ważne, dlatego zaprosiliśmy je do BWA. Obecnie dziewczyny działają pn. *Kobalt migrating platform*.

Inną formą wydarzenia edukacyjnego było szkolenie *Kultura nie wyklucza*. Jako jedna z nielicznych instytucji zostaliśmy zaproszeni przez Elżbietę Salę-Hońbucic

do jej projektu, który miał na celu przygotowanie kadry/pracowników/edukatorów do prowadzenia działań z obszaru edukacji kulturowej adresowanych do osób zmagających się z trudnościami o charakterze psychicznym. Dzięki temu osoby z Tarnowa i okolic, które na co dzień pracują w tym obszarze, dostały profesjonalne wsparcie z tego zakresu właśnie w naszej galerii.

Jak wyglądają wydarzenia edukacyjne dla różnych grup docelowych (wiekowych)? Jak się do nich przygotowujecie (może na konkretnych przykładach – najlepiej z 2019 roku lub wcześniejszych)?

A.K.: W większości są to warsztaty, które rozpoczynają się od wspólnego oglądania wystawy. Bardzo ważne jest dla nas w tej części zadawanie pytań przez publiczność, aby nie było to zwykłe oprowadzanie. Zależy nam, aby dzieci, młodzież czy rodziny miały głos, aby zwiedzający wyrazili swoje zdanie. Nie chcemy narzucać interpretacji. Chcemy tak przygotować publiczność, by była gotowa na kolejne samodzielne zwiedzanie wystaw i własną interpretację dzieł. Część warsztatowa – praktyczna – wiąże się z daną techniką lub tematem danej pracy czy całej ekspozycji.

A.D.: Na przykład w czasie wakacji 2019 roku prezentowaliśmy wspomnianą wcześniej wystawę *Wiosna (lato, jesień, zima) Ludów*, dotyczącą m.in. postaci urodzonego w Tarnowie generała Józefa Bema. Było w niej zawarte dużo wątków historycznych, z których musiałyśmy się przygotować, a dodatkowo opracować to tak, aby móc przedstawić dzieciom w przystępny sposób w czasie warsztatów.

A.K.: Natomiast w wakacje 2018 roku odbyła się u nas wystawa *Żużel w sztuce*. To sport bardzo związany z Tarnowem. Był to czas zdobywania wiedzy w dziedzinie, która nie jest mi znana. Całe szczęście, że mój partner jest miłośnikiem tego sportu i bardzo mi pomógł.

Czy ma Pani swoją ulubioną wystawę i/lub wydarzenie edukacyjne / inne działania w czasów swojej pracy tutaj (również do 2019 roku)?

A.K.: Najbardziej zapamiętałam warsztaty do wystawy *Rzeczy i ludzie*, które odbyły się w Dzień Wolnej Sztuki 2019. Akcja ta polega na promowaniu powolnego, jak najbardziej uważnego oglądania dzieł sztuki w muzeach i galeriach. Zmieniłam formę tego wydarzenia na swoje potrzeby. Połączyłam koncepcję organizatorek, w której przy pięciu pracach stoi pięciu wolontariuszy i stara się porozmawiać z publicznością na ich temat. Materiałem pomocniczym był *Zrób to sam. Przewodnik*

*po każdej wystawie*¹ przygotowany przez Dział Edukacji warszawskiej Zachęty. Zawarte w nim pytania czytałam dzieciom, kiedy wspólnie spacerowaliśmy po wystawie, np. „Czy kolor jest ważnym elementem pracy?“, „Czy praca ma tytuł?“, „Czy tytuł pomaga w zrozumieniu pracy?“. Akurat tak się złożyło, że w grupie byli stali bywalcy warsztatów, niektórzy uczęszczali na nie już od pięciu lat. Dzieci wzięły zadanie na poważnie, odpowiadały bardzo rzeczowo. Miałam ogromną satysfakcję, ponieważ zobaczyłam efekt mojej wieloletniej pracy. Dzieci były gotowe na interpretację, rozmowę, miały niezwykle ciekawe spostrzeżenia. Nie było miejsca na nieśmiałość, bo dobrze znają już to miejsce i wiedzą, że ich głos jest tu ważny. Niektóre z nich w czasie swojego krótkiego życia zobaczyły więcej wystaw niż niejeden dorosły.

Wyobraźmy sobie, że zaczyna Pani pracę w nowej galerii/muzeum (czy to ważna różnica?), gdzie można wymyślić wszystko od nowa; jakie doświadczenia ze swojej dotychczasowej praktyki wykorzystałaby Pani, co chciałaby Pani zmienić?

A.K.: Galeria i muzeum znacznie się różnią, ja jednak odpowiem na pytanie w trochę inny sposób.

BWA Tarnów ma nową siedzibę w pałacyku usytuowanym w Parku Strzeleckim od 2013 roku, a ja pracuję tu od 2014. Dzięki temu w pewnym sensie mam poczucie, że mogłam współtworzyć to miejsce prawie od początku. Kiedy zaczęłam się zajmować edukacją, działałam samodzielnie. Od 2019 roku do Działu Edukacji dołączyła Agata Dymańska. Bardzo się z tego cieszę. Uważam, że udało mi się wypracować bardzo dużo sieci współpracy z różnymi osobami i placówkami w Tarnowie i poza nim, jednak sama już nie byłam w stanie prowadzić tylu zajęć. Teraz Agata jest nieocenioną pomocą i wsparciem. Wniosła też dużo nowych pomysłów. Możemy podtrzymywać wypracowane relacje, a jednocześnie poszerzać pole działania. Dużą satysfakcję daje możliwość tworzenia programu edukacyjnego danej instytucji, a potem włączanie do niego kolejnych osób, dzięki czemu możemy trafić do większej liczby odbiorców i wspólnie obserwować, jakie efekty przynosi to, co robimy.

¹ *Zrób to sam. Przewodnik po każdej wystawie* – do pobrania na stronie Zachęty: <https://zacheta.art.pl/pl/mediateka-i-publikacje/zrob-to-sam-przewodnik-po-kazdej-wystawie>.

Sztuka dla ludzi

O bibliotece w MOCAK-u z Magdą Mazik rozmawia Jadwiga Sawicka



Prace z warsztatów, fot. Dział Wiedzy o Sztuce

W rozmowie z Ewą Tatar („Szum”) mówisz o bibliotece jako rodzaju „buforu dla publiczności, która zaczyna swoją przygodę ze sztuką”. Jaka jest w Twoim odczuciu i zamierzeniu relacja pomiędzy biblioteką a bieżącymi wystawami (może na przykładzie jakiejś wystawy – ale z 2019 roku albo wcześniejszej)?

Biblioteka wiąże się ze wspianiałym – bo dobrowolnym – zdobywaniem wiedzy, mamy powszechny obowiązek szkolny, ale nie biblioteczny. Więc w podstawowym ujęciu biblioteka muzealna jest narzędziem edukacyjnym, dzięki któremu każdy na własną rękę może zdobywać wiedzę. Zbiory budujemy w nawiązaniu do tradycji Biblioteki Mieczysława Porębskiego (którą się opiekujemy w MOCAK-u) oraz zgodnie z bieżącym programem muzeum. Każdej wystawie w muzeum towarzyszy specjalnie wyselekcjonowany księgozbiór, spięty bibliografią tematyczną. Ujmujemy w księgozbiorach katalogi artystów biorących udział w wystawie, inne pokazy o podobnej tematyce czy propozycje teoretyczne. Nad bibliografiami pracuje zespół biblioteki, stażyści, czytelnicy, przez to księgozbiory oddają wielość, który powinien cechować bibliotekę. No i zawsze są aktualizowane. Czasem konstruujemy te księgozbiory we współpracy z artystami, czasem radzimy się akademików. Te tematyczne zestawienia poszerzają konteksty wystawy, przesuwają linię jej intelektualnego horyzontu. Mogą też być inspirujące; przy wystawie *Ojczyzna w sztuce* natrafiłam na tom Marcina Świątlickiego *Polska. Wiązanka pieśni patriotycznych* z kolażami Alicji Białej, co zaowocowało wystawą jej prac w bibliotece.

Biblioteka – w najbardziej stereotypowym ujęciu – kojarzy się z cichą pracą naukową, jeśli uniwersytecka, lub z gwarem przed/szkolnych warsztatów, jeśli jest to dział dziecięcy; ale biblioteka w muzeum sztuki współczesnej to zupełnie coś innego.

Ty jesteś z MOCAK-iem od początku (tak?), czy miałaś wizję, jakie to ma być miejsce? Miałaś wpływ na jego kształtowanie: jak będzie wyglądać (architektura, wyposażenie) i działać?

To pytanie odnosi się do rewolucji, jaka się dokonała: MOCAK ma bibliotekę, która działa na zasadach biblioteki publicznej, tzn. każdy może się zapisać i wypożyczać książki do domu. Biblioteki w muzeach kojarzą się hermetycznie... Zależało nam na stworzeniu miejsca, które odpowie na realne potrzeby – w moim przypadku była to refleksja, że książki o sztuce oraz książki naukowe są bardzo drogie. Biblioteka, udostępniając takie wydawnictwa, przyczynia się do znoszenia nierówności społecznych w dostępie do wiedzy, wyciąga sztukę ze snobistycznej bańki. Duży ruch, bo odwiedza nas ok. 500–700 osób miesięcznie, od początku łączył się też z bardzo dużą aktywnością. Nasz niewielki zespół organizował 170 wydarzeń w skali roku! Lubię porównywać naszą bibliotekę do pociągu jadącego po szynach, które sam układa. Ciągłe trzeba dostosowywać się do sytuacji, ale trzeba mieć przy tej prędkości uważność. Uwidoczniło się to dobrze np. w przypadku literatury dziecięcej, widocznej dla przechodniów przez okno. To celowe miejsce, bo kącik pojawił się, gdy zorientowałyśmy się, że do biblioteki przychodzi sporo dzieci! Obecnie mamy kilkaset tytułów dla dzieci, dbamy, żeby były to zawsze mądre książki o ładnej szacie graficznej i towarzyszące im warsztaty. Wierzę, że mogą być miejsca dla wszystkich. Instytucja ma długofalową perspektywę, zawsze można coś ulepszyć. Wyposażenie biblioteki powstało w efekcie konkursu. Pisanie do niego wytycznych było chyba najtrudniejszym zadaniem, bo musieliśmy przewidzieć, jak w przyszłości chcemy, żeby wszystko działało. Z Tomaszem Kaszubskim, pierwszym kierownikiem, mogliśmy liczyć na wsparcie Jerzego Porębskiego. I w efekcie była to prawdziwa przyjemność. Konkurs wygrały projektantki Małgorzata Domin i Aleksandra



Słowa, słowa, słowa transparent Agnieszki Piksy, inauguracja Dyskusyjnego Klubu Czytelniczego Sztuka Opowieści, 2019, fot. Dział Wiedzy o Sztuce

Kaczmarek. Postawiliśmy na estetykę whitecuba oraz mobilne wyposażenie, by łatwo adaptować się do różnych sytuacji. Różnorodność jest możliwa, wymaga tylko elastyczności i wysiłku w poszukiwaniu konsensusu. Ale tak... miejsce żywe vs. ciche to problem, z którym mierzymy się codziennie. Ostatnio poszerzyliśmy nasze zaplecze o salę edukacyjną.

Czy ta wizja się zmieniła/zmieniała? Czy działanie w praktyce wpłynęło na Twoje myślenie o roli biblioteki/Działu Edukacji?

Absolutnym pozytywem związanym z naszą siedzibą (może warto wyjaśnić, że Dział Edukacji mieści się na parterze przy bibliotece) jest otwartość miejsca, bezpośredni kontakt z publicznością. Także taki nieujęty

w formę zorganizowaną, oparty na zasadzie gościnności. Kiedyś przeczytałam, że Maciej Nowak jako dyrektor nie miał biurka w Instytucie Teatralnym. My też nie jesteśmy odcięte, zamknięte w biurze, ewaluacja naszych działań odbywa się nieustająco. Plus często osoby, które przychodzą, ujawniają swój zaskakujący potencjał, są sojusznikami w tworzeniu mądrego miejsca, na ich radę możemy liczyć. Więc przede wszystkim dla mnie taką lekcją jest partycypacja, organizacja pracy w taki sposób, by była przestrzeń na pomysły innych. Muzeum jest instytucją publiczną, uważam, że nie gwarantuje to realizacji każdego pomysłu, ale każdy powinien mieć poczucie wysłuchania, profesjonalnego przyjęcia. Ludzie w instytucjach publicznych nie powinni czuć się jak petenci, taka instytucja powinna być wzorem dobrych praktyk. Więc tak... zawsze się znajdzie coś do

poprawki. Od 2019 roku w muzeum pojawił się Dział Wiedzy o Sztuce, który łączy bibliotekę, projekty społeczne i edukację muzealną.

Jaki jest Twój stosunek do książek w ogóle (książka-obiekt, książka-nośnik idei?), książek artystycznych, książek o sztuce/albumów? Wiem, że w czasie warsztatów książki są czasem wykorzystywane jako materiał, stąd to pytanie...

Książka to dla mnie przedmiot podręczny. Praca w bibliotece jest fajna także z tego względu, że można do tych wielu tytułów zagłębiać. Oczywiście, że książka jako źródło wiedzy jest w defensywie, ale jej forma otwiera na inne aspekty poza samą informacją. Książki niosą kulturowe i prywatne historie, aktywizują czytelnika formą. Dobrze tę intuicję było widać już w akcji, która inaugurowała otwarcie biblioteki – *Powrocie książki*. Z antykwariatu pozyskaliśmy pułdo przecenionych książek. Trafiły one do artystów, czekały też na gości biblioteki tego dnia. Wszyscy uczestnicy zostali poproszeni o ich twórcze przetworzenie, a także o to, by się nie podpisywać. W efekcie powstał zbiór prawie stu książek artystycznych. Po krótkim pokazie (i to największy twist akcji) trafiły one z powrotem do antykwariatu, gdzie można je było kupić po cenie sprzed przeróbki.

Myślę, że można powiedzieć, iż takie działania włączające różne grupy publiczności z jednoczesnym przymrużeniem oka do utartych kategorii: artysta-nieartysta, dzieło sztuki – stały się naszym znakiem rozpoznawczym.

Czy możesz opowiedzieć o akcjach/wystawach/warsztatach, które zorganizowałaś i które uważasz za szczególnie udane; albo takie, które były dla Ciebie najciekawsze (czy to będą te same wydarzenia...)?

To chyba dobrze, że bardzo trudno mi coś wybrać! Aktualnie żyję projektem *Słownik polsko-arabski*, który od dwóch lat prowadzi w bibliotece syryjska poetka Khouloud Charaf. To warsztaty translatorsko-rysunkowe. Punktem wyjścia jest proponowanie słów, które mogłyby się w takim słowniku znaleźć. Ale uwaga! Każde słowo trzeba zilustrować. Rodzi to dużo refleksji o naturze komunikacji, możliwości porozumienia. Jest to też okazja, by poznać podstawy arabskiego i kulturę Bliskiego Wschodu. Co ciekawe, spotkania działają „w dwie strony”, tzn. zaczęły przyciągać też ludzi posługujących się arabskim, którzy mają ochotę się spotkać. Po spotkaniu, w którym wzięli udział studenci i studentki Anny Pichury, którzy mieli opory przed rysowaniem, wyewoluował pomysł, by zamiast ilustracji powstawały krótkie formy filmowe. Dla mnie taka miara, że projekt jest udany i żywy, to gdy pączkują z niego kolejne działania. No i myślę też o ekspozycji Twoich prac książkowych...

Bardzo lubię też działać na ekspozycji, w otoczeniu sztuki. Staramy się unikać masowości, więc w pamięć zapadają zarówno oprowadzania dla grup osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i dla grupy brytyjskich żołnierzy czy medyków, pasjonatów sztuki z Danii.

Mamy dużą różnorodność działań, więc może dodam, że bardzo podobała mi się ostatnio praca naszego całego zespołu nad nowym społecznie zaangażowanym zeszytem edukacyjnym z serii „Twórcza Kolekcja” na bazie dzieł ze zbiorów MOCAK-u. Towarzyszyły jej ciekawe rozmowy. A ja jestem typem osoby, która potrzebuje stymulacji intelektualnej – myśli w rozmowie, działa w dialogu.

Jak przygotowujesz takie wydarzenia (może też na wybranym przykładzie/przykładach)?

Pierwszy punkt jest trochę sekretny. I z własnego doświadczenia. Trzeba mieć umiar w zapracowaniu, nie pracować na 150%, tylko mieć zawsze rezerwę energetyczną, by nie przegapić czegoś istotnego, zachować otwartość. By nie działać tylko w trybie projekt-realizacja, kolejny projekt, ale rozglądać się szerzej. Impulsem podstawowym jest zdiagnozowanie jakiejś społecznej potrzeby i adekwatnej formy odpowiedzi na nią. Podczas wizyt studyjnych często pokazujemy slajdy z kolejnymi krokami „działania”, w muzeum to długi proces wymagający kontaktu z dyrekcją, działem redakcji, promocji, grafikami. Forma działania jest jednak pochodną odpowiedzi na serię pytań: co? dla kogo? kiedy? po co? za ile? kiedy? z kim?

Wyobraźmy sobie, że zaczynasz pracę w nowej galerii/muzeum (czy to ważna różnica?) i możesz wymyślić wszystko od nowa, jakie doświadczenia ze swojej dotychczasowej praktyki wykorzystałaś, co chciałabyś zmienić?

Na polskich instytucjach ciąży przeszłość, za bardzo skupiają się na tym, czym są, a nie tym, czym mogłyby być. Powinny być to tętniące życiem miejsca, ważne punkty dla dialogu społecznego, debaty publicznej. Pozycja otwartości, twórczej niepewności czy zgody na wieloznaczność często jest odczytywana jako słaba, a nie refleksyjna. W instytucji musi być miejsce na zmianę, na nieprzewidywalność, która przychodzi z zewnątrz.

Jestem głęboko przekonana, że edukacja wydarza się w dialogu. Moment spotkania jest istotny, ważna jest atmosfera. Edukacja powinna być w jeszcze większym zakresie zespołowa, zajęcia prowadzone np. w duecie. Edukatorzy często zderzają się z trudnymi treściami, ewaluacja, superwizja to narzędzia, które pozwalają je przepracować, rozwijać się. Więc na pewno marzyłby mi się duży zespół o zróżnicowanych kompetencjach.

Sztuka dla ludzi

Andrzej Cieszyński i Anna Drymajło w rozmowie z Jadwigą Sawicką o przemyskiej Galerii Sztuki Współczesnej

A.C. – Andrzej Cieszyński

A.D. – Anna Drymajło

Galeria Sztuki Współczesnej na trwale wpisała się w kulturalny krajobraz Przemyśla i jest jego ważnym elementem – najważniejszym jeśli chodzi o sztuki wizualne. Jakie miejsce w działalności galerii zajmuje edukacja? Patrząc na historię galerii, czy ta rola się zmieniała?

A.C.: Edukacja jest jednym z filarów działalności galerii. Jesteśmy świadomi, jak ważne jest to zadanie. Oswajamy ze sztuką współczesną przedszkolaki, następnie edukujemy młodzież szkolną i licealną, prowadzimy warsztaty i wykłady dla seniorów, prowadzimy zajęcia o charakterze terapeutycznym dla dzieci autystycznych. Wierzymy, że nasi podopieczni staną się aktywnymi odbiorcami sztuki współczesnej. Chcemy, aby praca twórcza stała się sposobem na życie lub choćby spędzanie wolnego czasu.

Rola edukacji w całym pakiecie działań galerii wzrasta w ostatnich latach wręcz dynamicznie. Przyczyniło się do tego wsparcie ze strony Urzędu Marszałkowskiego w Rzeszowie. W roku 2015 otrzymaliśmy dodatkowe pomieszczenia w budynku przy ul. T. Kościuszki 2, które przeznaczaliśmy na działania edukacyjne, tworząc Centrum Edukacji Plastycznej przy Galerii Sztuki Współczesnej w Przemyślu. Od marca 2016 w tych pomieszczeniach prowadzimy zajęcia. Kolejnym ważnym momentem było otrzymanie środków finansowych na utworzenie specjalnego etatu instruktora zajęć plastycznych. Od stycznia 2020 roku zajęcia, warsztaty z dziećmi oraz seniorami prowadzi mgr Anna Drymajło. Styl pracy Ani cechuje kreatywność i kompetencja.

Jak planowany jest budżet dla wydarzeń edukacyjnych? Czy jest to stała pozycja, co jest w niej uwzględnione?

A.C.: Utrzymanie lokalu Centrum Edukacji Plastycznej to stały i wysoki koszt. Zakup materiałów plastycznych to koszt niewielki, dotychczas był ponoszony przez współpracujące z nami świetlice szkolne. Warsztaty dla seniorów są płatne, ceny za lekcje są stosunkowo niskie, nie powinno to stanowić bariery dla osób mniej zamożnych. Za wykłady prowadzone przez osoby niezatrudnione w galerii przewidujemy honoraria. W tej chwili jesteśmy na etapie planowania budżetu na przeszły rok, celem

jest rozwój centrum w kierunku rozszerzania zakresu zadań edukacyjnych m.in. o multimedia.

Jak planowane są wydarzenia edukacyjne? Czy zawsze ma to związek z bieżącymi wystawami? Czy są także inicjatywy niezależne od bieżących wystaw?



W pracowni, fot. z archiwum Galerii

A.C.: Aktywne zwiedzanie, omawianie, interpretowanie bieżących wystaw to kanon. Oczywiście nie jest to jedynym zadaniem edukacyjnym. W trakcie zajęć podczas roku szkolnego, ferii, wakacji prowadzimy różnego typu zajęcia. W okresach wolnych od nauczania szkolnego realizowaliśmy warsztaty o autorskim programie przygotowanym przez studentów, praktykantów, głównie z Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu.

W procesie dydaktycznym koncentrujemy się na indywidualnym podejściu do ucznia, planując zróżnicowane zadania. Indywidualne podejście do uczestnika warsztatów cechuje również zajęcia z seniorami.

Autorskie wykłady z historii sztuki nie mają związku z bieżącymi wystawami, natomiast odbywają się w ich otoczeniu. Wykłady świetnie przygotowane i prowadzone przez Grażynę Niezgodę cieszą się ogromnym zainteresowaniem.

A.D.: Galeria dzięki pasji i zaangażowaniu Pań Małgorzaty Banickiej i Małgorzaty Brzostowskiej stale współpracuje ze szkołami podstawowymi. Jest to sytuacja

wyjątkowa. Dzięki projektowi *Spotkania ze sztuką* dzieci uczestniczą w zajęciach przez cały rok szkolny. Warsztaty nie są jednorazowym wyjściem do galerii. Tworzą cykl spotkań. Są to zajęcia oparte głównie na aktualnej wystawie. Ich systematyczność oraz ścisła współpraca z pedagogami daje możliwość wykorzystania kontaktu ze sztuką nie tylko jako formy edukacji. Podejmujemy działania mające na celu np. zredukować stres, zwiększyć integrację grupy lub umożliwić rozwój poszczególnym dzieciom.

Jak długo pracuje Pan/Pani w galerii? Czy ma Pan/Pani wcześniejsze doświadczenia pracy w instytucji kultury? Co charakteryzuje pracę w galerii sztuki współczesnej? Jakie są jej zalety i (ewentualne) wady/ograniczenia? Czy ma Pan/Pani porównanie z działaniami innych galerii, muzeów lub innych instytucji kultury?

A.C.: Pracuję w galerii ponad 20 lat. Wcześniej byłem instruktorem plastyki w Młodzieżowym Domu Kultury w Przemyślu. Praca w Galerii Sztuki Współczesnej wymaga dużej elastyczności. Wykonuję szeroki zakres zadań – począwszy od koniecznej wiedzy na temat sztuki poprzez umiejętności i kompetencje edukacyjne, administracyjne do sprawnego organizowania i planowania. Przydają się również kwalifikacje projektowe oraz znajomość języka angielskiego. Organizacja wystaw sztuki współczesnej często stawia niekonwencjonalne wyzwania i wymaga niekonwencjonalnych rozwiązań, i to w tej pracy lubię najbardziej.

Wszystkie działania odbywają się w rygorze finansowym, więc oczywiście stanowi to ograniczenie. Zdobywanie środków na realizację planowanych wydarzeń to zadanie najtrudniejsze, lecz konieczne. Nie porównuję naszej działalności z innymi galeriami. Każda z nich ma własną specyfikę, tworzą ją pracujący tam ludzie. Dzięki temu mamy do czynienia z różnorodnością programową, bogactwem oferty.

A.D.: W galerii pracuję od niedawna. Natomiast od wielu lat organizuję warsztaty oraz przyglądam się działalności edukacyjnej różnych instytucji. Jeśli jest to możliwe, biorę udział w zajęciach. Wspaniałym wzorem do naśladowania jest Skryptorium w Muzeum w Wilanowie. Od prowadzącego warsztaty kaligrafii, nieżyjącego już Janusza Korzeniowskiego, nauczyłam się, że trzeba być autentycznym. Zupełnie inny charakter mają zajęcia w pracowni plastycznej zwanej „Kuźnią Talentów”, prowadzonej od ponad trzydziestu lat przez Panię Barbarę Torbę, Aldonę Hausman oraz Julitę Torbę w przemyskim Młodzieżowym Domu Kultury. W tym niezwykłym miejscu przekonałam się, że można podczas zajęć pracować z dziećmi indywidualnie, dopasowując zadania do ich możliwości i zainteresowań. Kreatywne zajęcia plastyczne w prywatnej szkole nauczyły mnie,

jak ważne są dobre materiały oraz jak można wykorzystać wszelkie dostępne multimedia podczas zajęć.

Warsztaty opracowane dla Galerii Sztuki Współczesnej dają szerokie możliwości działań niesablonowych. Miałam wielkie szczęście podczas studiów na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego uczestniczyć w zajęciach interdyscyplinarnych prowadzonych przez dr hab. Jadwigę Sawicką. Jak o sztuce współczesnej mówić w sposób jasny i przejrzysty, uczyła podczas swych wykładów dr Anna Steliga. W przestrzeni galerii sztuki wiedza wyniesiona ze studiów ożywa. Przemienia się w realne działania. Natomiast praca z dziećmi nie pozwala zapomnieć, że często samo dzieło nie jest tak ważne jak proces jego powstania. Czasem największą wartość ma przemiana, która dokonuje się w uczestniku zajęć.

Jak wyglądają wydarzenia edukacyjne dla różnych grup docelowych (wiekowych)? Jak się do nich przygotowujecie (może na konkretnych przykładach – najlepiej z 2019 roku lub wcześniejszych, bo to wydanie naszego rocznika obejmuje 2019)?

A.C.: Dotychczas prowadziliśmy zajęcia warsztatowe z przedszkolakami, młodzieżą wczesnoszkolną, dziećmi autystycznymi, osobami dorosłymi, seniorami. Wykłady, oprowadzania po wystawach skierowane były do starszej młodzieży. Opiszę pewien udany przykład organizacji i zajęć popołudniowych dla osób dorosłych i seniorów.

Zaprosiliśmy do ich prowadzenia przemyskich artystów. Każdy z nich w sposób prezentujący własne indywidualne spojrzenie na sztukę prowadził autorskie



Praca grupowa, fot. z archiwum Galerii

warsztaty przez trzy miesiące. Przez kolejne trzy miesiące zajęcia prowadzone były przez kolejnych twórców. Stworzyło to niecodzienną okazję poznania przez uczestników warsztatów różnych postaw twórczych,



Po wernisażu, fot. z archiwum Galerii

a także nawiązania osobistych relacji pomiędzy mieszkającymi w Przemysłu artystami. Cały cykl trwał około dwóch lat. Rezultaty zaprezentowaliśmy na specjalnej wystawie.

A.D.: Opracowując warsztat, staram się, aby był dostępny dla każdego na miarę indywidualnej wrażliwości. Jeśli jest taka potrzeba, upraszczam zadanie/technikę z myślą o przedszkolakach lub przekształcam przestrzeń, uwzględniając np. potrzeby osób z niepełnosprawnością. Najistotniejszy jest bezpośredni kontakt z dziełami artysty. To on mnie inspiruje, podpowiada techniki, wskazuje kierunki. Kolejnym etapem jest zderzenie z budżetem. To najboleśniejszy element warsztatu. Później zaczyna się przygoda ze sztuką.

Czy ma Pan/Pani swoją ulubioną wystawę i/lub wydarzenie edukacyjne / inne działanie z czasów swojej pracy tutaj (również do 2019 roku)?

A.C.: Całego okresu mojej pracy w galerii już nie ogarniam, odniosę się do roku 2019. Dobrze wspominam współpracę ze stażystami.

Ciekawym wydarzeniem edukacyjnym była wycieczka z grupą dzieci z Przemysła do Paderborn, gdzie artysta z Niemiec, Wolfgang Brenner, prowadził w swojej pracowni warsztaty *Light painting*. W warsztatach uczestniczyła również młodzież z Niemiec.

W roku 2019 mieliśmy pokazy MTM „Srebrny Czworokąt” na Węgrzech i w Rumunii, to duże wydarzenie artystyczne, organizacyjne i towarzyskie. Dobrze wspominam wystawę, projekt kuratorski Piotra Wójtowicza m.in. ze względów osobistych, ponieważ brałem w nim udział, co poczytuję sobie za zaszczyt.

A.D.: Najbardziej poruszającym zdarzeniem podczas pracy w galerii były dzieci grające w grę planszową na podłodze w galerii. Genialny choć niezamierzony performance, pokazujący, że przestrzeń sztuki wspólczesnej może należeć do codzienności każdego człowieka. Jeśli tylko nie stawiamy sobie ograniczeń, kontakt ze sztuką może stać się oczywisty i niewymuszony, naturalny.

Wyobraźmy sobie, że zaczyna Pan/Pani pracę w nowej galerii/muzeum (czy to ważna różnica?), gdzie można wymyślić wszystko od nowa; jakie doświadczenia ze swojej dotychczasowej praktyki wykorzystałaby Pani, co chciałaby Pani zmienić?

A.C.: Dobór współpracowników to jest najważniejsza sprawa. Liczyłbym na ich entuzjazm i zaangażowanie. Pracownik instytucji kultury powinien wiedzieć i czuć, co to jest realizacja misji. Wynagrodzenia w tym sektorze ludzkiej aktywności nie stanowią dobrego paliwa motywującego. Chciałbym dobrze wykorzystać ludzką energię, powinniśmy w pracy czuć się szczęśliwi.

A.D.: Dla mnie to bardzo duża różnica. Chciałabym, aby moje miejsce pracy w muzeum miało określony charakter. Każdy element wystroju łącznie z ubraniem powinny łączyć się z jego ideą. Tak jak to ma miejsce we wspomnianym Skrytorium.

Natomiast przestrzeń edukacyjna przy galerii powinna być neutralna, aby każde podjęte działanie miało szansę zaistnieć samo w sobie, nie było niczym przyćmione. Przestrzeń ta powinna być wręcz transparentna, a jednocześnie bardzo dobrze i rozważnie zaprojektowana. Odpowiednio przygotowane miejsce może rozbudzać i wspierać procesy twórcze. Nie mam na myśli ładnych mebelków z modnego sklepu. Odkrywam podczas pracy, jak istotną rolę odgrywa ergonomia podczas zajęć oraz ich organizacja w przestrzeni.

Zmienić chciałabym przekonanie, że do edukacji plastycznej wystarczy kartka do ksero i zwykły ołówek.

Szkoła Doktorska

Od redakcji:

1 października 2019 rozpoczęła swoją działalność Szkoła Doktorska Uniwersytetu Rzeszowskiego. Przedstawiamy pierwszy rocznik w dyscyplinie sztuki plastycznej i konserwacja dzieł sztuki. Liliana Kalinowska, Barbara Komaniecka, Jacek Machowski i Barbara Porczyńska prezentują swoje prace i plany badawcze na 8 semestrów kształcenia.

BARBARA PORCZYŃSKA

MaMalarka Pomiędzy codziennością a sztuką

W polskim dyskursie macierzyńskim, choć istnieje wiele różnych opinii, nie da się zaprzeczyć, że obraz współczesnej kobiety-matki nadal kojarzy się z wizją archetypicznej Matki Polki, gotowej do poświęceń i kochającej ponad wszystko swoje dzieci. Ruchy feministyczne co prawda mówią o matce aktywistce, alternatywach, o wolności wyboru, różnorodności form, jednak narzucające przez mass media i społeczeństwo wzorce sytuują matkę w wyidealizowanej rzeczywistości, która ma niewiele wspólnego z przyziemną codziennością.

Życie zawodowe kobiety, która zostaje matką, nie należy do najłatwiejszych. Obecnie zakres obowiązków kobiety rośnie do ogromnych rozmiarów. Jej rola się rozszerzyła: ma być wyidealizowaną przez poradniki i reklamy bohaterką – „matką psychologizującą”, wykwalifikowaną menedżerką zarządzającą treningiem osobowości przyszłego zwycięzcy. W efekcie współczesne kobiety trwają w nieustannym konflikcie: wewnętrznym – z samą sobą, i zewnętrznym – chcąc sprostać wymogom narzucanym przez otoczenie. Tkwią w stanie permanentnego konfliktu powinności, a wszelkie odstępstwa od „prawidłowości postępowania” wywołują wyrzuty sumienia.

Projekt *MaMalarka. Pomiędzy codziennością a sztuką* ma być czymś w rodzaju zanurzenia się w codzienny świat kobiety-matki-artystki, gdzie tok i sens nadają rytuały codzienności, jak i nieoczekiwane wydarzenia. To świat pomiędzy. Pomiędzy malarstwem, przedmiotem, słowem. Pomiędzy *sacrum* a *profanum*. To świat pełen sprzeczności i nieustającej walki kobiety o własną tożsamość.

Obserwując środowisko artystyczne, ale i przekładając na język sztuki własne doświadczenia jako matki i malarki, powołałam do życia *MaMalarkę*. Projekt ten, który jest grą słów „mama” i „malarka”, jest jednocześnie połączeniem, wydawać by się mogło, wykluczających się światów.

Interesuje mnie stworzenie wspólnego obszaru, w którym tradycyjne wzorce nie muszą oznaczać wykluczenia współczesnych norm i zachowań społecznych kobiety.



Barbara Porczyńska, *Life-work balance*, 2021

Wręcz przeciwnie. Świat wielowiekowej tradycji może uzupełniać czy wzbogacać ponowoczesne podejście do twórczości. Poszerzenie realistycznego warsztatu malarskiego, który jest przypisywany dawnej epoce, o język współczesnej sztuki (obiekty, instalacje, tekst) pozwoli na pełne odzwierciedlenie hybrydalnego stanu *MaMalarki*.

Badając relacje matka – dziecko i matka – świat artystyczny, skupiam się na obserwacji codziennego życia. Inspirują mnie zwykłe przedmioty, które w zetknięciu z tradycyjnym obrazem zyskują nowy sens. Realne przedmioty dzięki malarskiemu przetworzeniu stanowią łącznik, część wspólną dziecka, matki i artystki. Dzięki swojej materialnej ciężkości stanowią wyraz nie-namacalnych i trudno uchwytnych emocji. Nie odrzucając tradycyjnego warsztatu malarskiego, poszukuję własnego języka wypowiedzi, poszerzając malarstwo o nowe media, np. obiekty, instalacje czy tekst.

BARBARA KOMANIECKA

Dzieciństwo

źródło kontekstów doświadczania czasu w dziele sztuki

W swojej pracy doktorskiej podejmuję próbę zbadania, na ile obraz może „zatrzymać” moment przeszłości. Uwagę koncentruję przede wszystkim na wątku dzieciństwa. Mając świadomość, że zarówno czas, jak i dzieciństwo w sztuce są tematami niezwykle powszechnymi, staram się ująć je w sposób indywidualny, sobie właściwy. Próbuję mianowicie odejść od typowych przedstawień dzieciństwa jako arkadii, raju utraconego czy też – z drugiej strony – jako okresu mrocznego i pełnego niepokoju. Zależy mi na tym, żeby praca graficzna stanowiła syntezę pewnych ważnych wątków, będących dla mnie materiałem dla wyobraźni. Wszystkie elementy osobistej ikonografii: zapamiętane pejzaże, osoby, zacytowane w grafice za pomocą przedruku elementy biograficzne, realne pamiątki, fragmenty zeszytów szkolnych, pamiętników – przywołuję oraz przedstawiam poprzez nałożony na nie filtr późniejszych doświadczeń, fascynacji literackich, muzycznych, filmowych.

Gaston Bachelard w swojej *Poetyce marzenia* pisze, że dzieciństwo nie jest psychicznie datowane, że daty pochodzą z czasu, w którym właśnie się opowiada. W odniesieniu do tej myśli próbuję zawrzeć w cyklu graficznym wszystkie wymienione przeze mnie powyżej elementy, mające rodowód w przeszłości, nadając im nowy kontekst. Nie są one środkiem do swoistego powrotu, usiłuję natomiast poddać je przetworzeniu. Nie interesuje mnie odtwarzanie przeszłości, ale synteza; potraktowanie przestrzeni obrazu jako wyrazu pamięci wewnętrznej, którą Czesław Miłosz w *Nieobjętej ziemi* określa jako „pamięć totalną”, obejmującą wszystkie wrażenia i myśli.

Swoją artystyczną wypowiedź chciałabym poszerzyć o namysł nad obecnością melancholii w sztuce, rozumianej jako niemożność powrotu.

Wszystkie powyższe wątki realizuję w pracach graficznych z użyciem czerni – barwy ważnej dla mnie jako tej, która w moim przekonaniu niczego nie akcentuje, a stanowi środek do budowania rzeczywistości pozostającej poza konkretnym czasem i miejscem.



Barbara Komanińska, *Świadek*, 35 × 37 cm, sucha igła



Barbara Komanińska, *Czarny*, 10 × 10 cm, sucha igła, 2016

LILA KALINOWSKA

Rekonstrukcje z pamięci

Odtwarzanie przestrzeni



Lila Kalinowska, *Rozdział XXV. Stróżówka*, 2016, makieta w skali 1:12, fot. M. Krzyżanek

W swojej pracy artystycznej poruszam temat szeroko pojętego pamiętania. Interesuje mnie to, co i w jaki sposób zapamiętujemy i co składa się na nasze wyobrażenie o zapamiętanych miejscach i osobach. Chodzi mi o pamięć nie ściśle historyczną, ale pamięć o wydarzeniach nam bliskich, które przeżyliśmy lub które wydaje nam się, że przeżyliśmy.

Zakładam, że sztuka współczesna daje możliwości, aby rekonstruować przeszłość i zabierać głos na temat mechanizmów pamiętania w sposób szczególny, bo przekracza granice dyscyplin, łączy media. Sztuka, poprzez swoją wizualność, unaocznia emocje związane z historią. Wykorzystuję literaturę jako inspirację, ale przede wszystkim chciałabym zbadać sposoby eksplorowania przeszłości poprzez artystyczne działania społeczne, współpracę z mieszkańcami, świadkami. Tworzę też konkretne obiekty – miniaturowe rzeźby przybliżające kontekst dziejącej się historii i tym samym budzące nowe emocje związane z określonymi wydarzeniami lub ich miejscem w historii.

Samo rekonstruowanie miejsc, przestrzeni przybliża nas do wspomnienia, do minionego czasu i osób, które

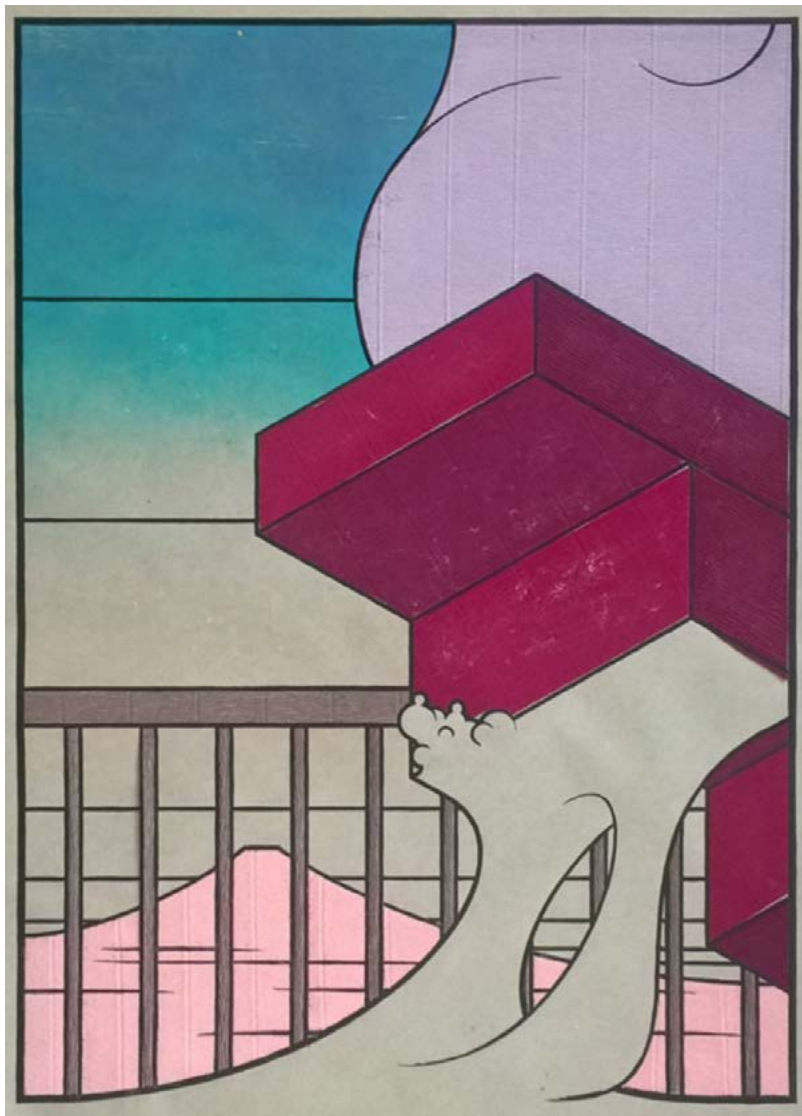
się w nich znajdowały. Taka rekonstrukcja pozwala na odgadywanie historii, przeżywanie jej poprzez wyobrażanie sobie jej fragmentów, konkretnych detali. Zakładam, że rekonstruowanie sytuacji uwalnia emocje towarzyszące konkretnym momentom w historii. Te emocje – usłone w odtwarzających, zapamiętane lub przekazane – stanowią niezwykle ważny element opowiadania o zapomnianym.

W swojej pracy chciałabym spojrzeć na historię miejsca, w którym żyję, przez filtr dzisiejszej codzienności. Odtwarzając sytuacje, miejsca i konkretny moment w historii, przybliżam się do niego. Angażując w prace innych mieszkańców miasta, scalam przeszłość z teraźniejszością, tworzę na nowo historię.

W moich działaniach interesuje mnie szczególnie pamięć miejsca, w którym mieszkam. Zastanawia mnie, na ile to, co składa się na nasze doświadczenia, nasza wiedza o historii, nasze emocje i wyobrażenia, wpływają na rzeczywiste postrzeganie historii konkretnego miejsca. Zakładam, że obiektywne opowiadanie o historii jest niemożliwe, testuję, jak bardzo może być ono subiektywne.

JACEK MACHOWSKI

36 widoków EC



Jacek Machowski, *Czterdziesty siódmy widok zużytego rozciągłiwego wyrobu cukierniczego*, 2018, linoryt (X₃), kaszerunek (chine-collé), 66 × 99 cm, archiwum autora

Japonia to kraj, którego tożsamość jest oparta na papierze i druku. W dziedzinie grafiki tradycyjnej (w sensie warsztatowej) trudno znaleźć kraj, który miałby większe osiągnięcia. Japońskie kompozycje figuralne, barwne, a nawet abstrakcyjne miały ogromny wpływ na dzieła tworzone w Europie od XIX wieku, kiedy to trafiły na Stary Kontynent i do teraz współtworzą współczesną grafikę artystyczną oraz projektowanie graficzne. Również technologia druku jest wyjątkowa na tle innych narodów. Takie sformułowania jak *bibuła japońska* lub *drzeworyt japoński* bezpośrednio w nazwie odnoszą się do miejsca ich powstania – choć współcześnie wykonywane są na całym świecie.

W trakcie studiów artystycznych w swoich pracach wielokrotnie nawiązywałem do sztuki japońskiej, tak w formie przedstawiania, jak również samej techniki.

Po studiach nadal zgłębiałem ten temat pod kątem wiedzy merytorycznej oraz prac artystycznych i projektowych. W trakcie prowadzonych przeze mnie zajęć na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego opracowałem autorskie zadanie graficzne odwołujące się do mitologii japońskiej, które zaowocowało powstaniem ilustrowanej książki w stylu japońskim.

W 2018 roku stworzyłem duży cykl prac *Mono no aware* (prezentowany na indywidualnej wystawie w tarnowskim BWA), był on bardzo mocno związany ze sztuką grafiki japońskiej. Przejawiało się to w tematyce, tytule, ale i technice. Wystawie towarzyszyła m.in. prezentacja prac Katsushiki Hokusai, wykład organizowany przez Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha z Krakowa, wystawa *Wabi-sabi* (której byłem współautorem wraz z dr. hab. Pawłem Bińczyckim, prof. UR), wydanie autorskiego katalogu w formie *fukuro-toji* (jap. 袋綴じ – rodzaj japońskiej książki tzw. kieszeniowej). Patronat nad tą wystawą objęła Ambasada Japonii w Polsce oraz TVP Kultura.

Ze względu na moje doświadczenie, jak również zainteresowania postanowiłem kontynuować temat badania grafiki japońskiej w mojej pracy doktorskiej. Odnoszę się w niej do najbardziej rozpoznawalnego cyklu *ukiyo-e* (org. 浮世絵, tłum. *obrazy przemijającego świata* – temat drzeworytów japońskich), *Fugaku sanjūrokkei* (jap. 富嶽三十六景, tłum. *36 widoków na górę Fudzi*), autorstwa Katsushiki Hokusai. W cyklu tym, zawierającym 46 grafik wykonanych techniką *mokuhanga* (jap. 木版画, tłum. *drzeworyt japoński*), autor przedstawił współczesną mu Japonię. W każdej z tych kompozycji artysta umieścił świętą górę *Fuji-san* (jap. 富士山, tłum. *Fudzi*), która czasem jest głównym tematem przedstawienia, a czasem jedynie dalekim ledwo dostrzegalnym elementem tła. Hokusai uczynił z tej góry obserwatora, który niczym mistrz buddyjski jest niewzruszony przyziemnością życia, choć jednocześnie jest jego częścią.

Obserwując otaczającą mnie rzeczywistość, również starałem się znaleźć podobny element pejzażu, widoczny z daleka, ale jednocześnie który miałby charakter uniwersalny (niezależny od konkretnego miejsca). Poszukiwania te uzmysłowiły mi, że takie cechy może posiadać komin elektrociepłowni. Jest on widoczny z wielu miejsc, jednocześnie jest na tyle uniwersalny, że bez podania kontekstu można go uznać za jakikolwiek komin. Prawie każda większa miejscowość posiada co



Jacek Machowski, prace stanowiące część cyklu 36 widoków EC, mokuhanga (drzeworyt japoński), 60 x 90 cm, archiwum autora

najmniej jeden taki element krajobrazu, który jest dominantą w jej pejzażu. Daje mu to cechy przedstawianej przez Hokusai'a góry Fudzi. Ten komin chciałbym uczynić głównym tematem moich grafik, które stanowiłyby cykl pt. 36 widoków EC.

Formą graficzną nawiązuję do kolejnego cyklu Hokusai'a, stanowiącego kontynuację poprzedniego – *Fugaku Hyakkei* (jap. 富岳百景, tłum. *Sto widoków góry Fuji*). Cykl ten przybrał formę grafik wydanych w postaci książki, gdzie poprzednio stosowane intensywne kolory zostały zastąpione w większości cieniowaną monochromatyczną paletą. Uważam, że taka paleta bardziej odpowiada mojemu tematowi grafik. Hokusai w swych pracach głównie operował linią, która przybierała formę organiczną, co podkreślało naturalność pejzażu i miało uzasadnienie w typowo japońskim postrzeganiu świata, gdzie każdy przedmiot jest zamieszany przez *kami* (jap. 神 – rodzaj bóstwa, ducha) – im „naturalniejsza” forma, tym „lepiej” się mieszało *kami* w danym obiekcie. Jako że mój temat odnosi się do innej grupy kulturowej, innego czasu i zagadnienia, postanowiłem uwidocznić to w sposobie prowadzenia linii, która przybiera charakter sztywny, zgeometryzowany.

Kolejnym problemem, którym się zajmuję w ramach pracy doktorskiej, jest sama technika drzeworytu japońskiego. Tradycyjnie wykonuje się go na deskach wiśniowych (wiśnia górską) i odbija farbami wodnymi na spoiwie *nori* (krajster skrobiowy) za pomocą specjalistycznych szczotek (*surikomebake*, *marubake*) oraz *barena* (tradycyjny japoński docisk drukarski). Usiłowałem nauczyć się tej techniki najpierw za pomocą własnych prób oraz dostępnej literatury, a gdy w ten sposób nie osiągnąłem zamierzonych efektów, za pomocą

uczestnictwa w warsztatach. Niestety, okazało się, że jest to technika skomplikowana i nawet graficy o dużym stażu nie byli w stanie rozwiązać niektórych problemów technicznych.

W ramach tworzenia cyklu doktoranckiego przeprowadzam serię prób z zastosowaniem materiałów i narzędzi, które umożliwiłyby szersze stosowanie tej techniki. W tych badaniach skupiłem się na znalezieniu podłoża umożliwiającego zastąpienie trudno dostępnych litych desek wiśniowych, tak aby format pnia drzewa nie ograniczał wielkości pracy, a jednocześnie materiał był łatwo osiągalny. Poszukuję również alternatywnych narzędzi, spoiw i pigmentów w zamian za stosowane w druku tradycyjnym (ze względu na ich małą dostępność w naszym kręgu kulturowym). Wyniki eksperymentu porównuję z historycznymi grafikami wykonanymi tradycyjną techniką *mokuhanga*, do których uzyskałem dostęp za pośrednictwem kolekcjonerów.

Po zakończonych badaniach zamierzam udostępnić opracowanie techniki graficznej w ramach publikacji, co wpłynie na jej popularyzację w środowisku grafików warsztatowych. Mam nadzieję, że poszerzy to rozumienie sztuki japońskiej i skieruje część uwagi twórców w kierunku tamtej kultury graficznej.

Sam cykl, który tworzę, jest rodzajem dostosowania „stylu japońskiego” do współczesności. W tym cyklu odnoszę się tak do tradycyjnego warsztatu, jak też do kompozycji i środków przedstawiania oraz tematyki i filozofii dalekowschodniej. Mam nadzieję, że takie podejście stworzy nowy oryginalny język plastyczny, który urozmaici współczesną grafikę warsztatową o nową (przetworzoną) technikę oraz indywidualny język nawiązujący do obu kultur.

Panków dwóch

W 2019 roku na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego miała miejsce nie jedna, ale aż dwie wystawy prezentujące najlepsze dyplomy artystyczne. Pierwsza z nich to jubileuszowa wystawa prezentująca prace autorów nagrodzonych w dziesięciu edycjach konkursu Nagrody im. Jerzego Panka za najlepszy dyplom naszego wydziału z lat 2008–2018. Otwarcie odbyło się 27 czerwca 2019 roku w Galerii im. prof. Włodzimierza Kotkowskiego. Autorami wystawy są: Kamila Bednarska – laureatka I edycji konkursu z 2009 roku, Łukasz Gil – laureat II edycji konkursu z 2010 roku, Ewelina Kochan – laureatka III edycji konkursu z 2011 roku, Józef Kieraś – laureat IV edycji konkursu z 2012 roku, Elżbieta Słonina – laureatka V edycji konkursu z 2013 roku, Kamila Kośmider – laureatka VI edycji konkursu z 2014 roku, Monika Krzysiak – laureatka VII edycji konkursu

z 2015 roku, Monika Maziarz – laureatka VIII edycji konkursu z 2016 roku, Łukasz Kuśnierz – laureat IX edycji konkursu z 2017 roku, Patryk Krygowski – laureat X edycji konkursu z 2018 roku. Wystawie towarzyszył katalog będący dokumentacją tego wydarzenia oraz plakat, który zaprojektowała Patrycja Longawa.

21 listopada 2019 roku odbyło się posiedzenie Kapituły Nagrody w składzie: prof. UR Wiesław Grzegorzczak – przewodniczący, prof. UR Renata Szyszlak, prof. UR Joanna Janowska-Augustyn, prof. UR Józef Jerzy Kierski, prof. UR Jarosław Sankowski, dr Grzegorz Frydryk – protokolant (bez prawa głosu), prof. UR Łukasz Cywicki – sekretarz konkursu. Kapituła obejrzała i oceniła dwadzieścia sześć dyplomów.

Nagrodę im. Jerzego Panka za Najlepszy Dyplom Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego w roku



Wernisaż pokonkursowej wystawy XI edycji Nagrody im. Jerzego Panka 2019. Stoją od lewej prof. UR Józef Jerzy Kierski, prof. UR Antoni Nikiel, Anna Sołtysik, Stanisław Lifar, Magdalena Trojnar, prof. UR Joanna Janowska-Augustyn, Artur Futyma, prof. UR Łukasz Cywicki, prof. UR Wiesław Grzegorzczak, fot. z archiwum galerii



Magdalena Trojnar, *Latawica*, druk cyfrowy, z archiwum autorki

2019 otrzymał Artur Futyma, za artystyczną pracę dyplomową pt. *Portret rodzinny*, zrealizowaną w Pracowni Druku Cyfrowego, pod kierunkiem prof. UR Joanny Janowskiej-Augustyn.

Dwa równorzędne wyróżnienia otrzymały Magdalena Trojnar, za magisterską pracę dyplomową pt. *Demony*, zrealizowaną w Pracowni Grafiki Projektowej II, pod kierunkiem prof. UR Wiesława Grzegorzcyka, oraz Stanisław Lifar, za magisterską pracę dyplomową

pt. *Martwiec*, zrealizowaną w Pracowni Multimedialnej, pod kierunkiem prof. UR Marka Olszyńskiego i dr. Krzysztofa Pisarka.

Uroczyste otwarcie pokonkursowej wystawy XI edycji Nagrody im. Jerzego Panka za Najlepszy Dyplom Artystyczny Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego wraz z wręczeniem nagród odbyło się 12 grudnia 2019 roku w Galerii im. prof. Włodzimierza Kotkowskiego. Wystawę można było oglądać do 12 stycznia 2020 roku.

Laureat Nagrody im. Jerzego Panka – 2019

Laureatem Nagrody im. Jerzego Panka za Najlepszy Dyplom Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego w roku 2019 został Pan Artur Futyma. Nagrodzony cykl, zatytułowany *Portret rodzinny*, zrealizowany pod opieką promotorską dr hab. Joanny Janowskiej-Augustyn, prof. UR, oraz mgr. Marcina Dudka, powstał w Pracowni Druku Cyfrowego. Zestaw dyplomowy obejmuje osiem grafik cyfrowych w postaci wydruków pigmentowych, o wymiarach 200 x 100 cm każdy, funkcjonujących jako swego rodzaju instalacja graficzna. Całość dopełnia krótka animacja 3D w wirtualnej rzeczywistości, z autorskim podkładem dźwiękowym.

Tworzące przestrzenną instalację grafiki stanowią formę rozszerzonego autoportretu i przedstawiają czterosobową rodzinę w ujęciach z przodu oraz z tyłu. Awers ukazany został w wersji chromatycznej, natomiast rewers w achromatycznej. Naturalnych rozmiarów postaci – wygenerowane jako skany 3D w technice fotogrametrii – odzwierciedlają realnie istniejące osoby. Wizerunki te zostały poddane dalszej obróbce cyfrowej w programach graficznych (Photoshop, Illustrator). Pojawiające się zniekształcenia, rozbicie formy, ażurowa poligonalna siatka – będąca niejako rusztowaniem, szkieletem utrzymującym całość – odsyłają do wielorakich skojarzeń. Głównym założeniem koncepcji, jak pisze sam Autor, było:

zaprezentowanie surrealistycznej wizji zatrzymania chwili, wzajemnych relacji członków rodziny, a w konsekwencji nawiązanie z nimi emocjonalnego kontaktu. [...] Każda z prac, pomimo jednolitego stylu, zawiera inne informacje i przemycia różne metafory opisujące charakter danej osoby (np. życie przeszłością, autodestrukcyjność, niestabilność emocjonalna czy też siła, odwaga i poświęcenie). Cykl nie ma nic wspólnego z tradycyjną wizją rodzinnych albumów fotograficznych. Rzeczywiste skany postaci, pomimo bliskiej obecności pośród siebie, wydają się odizolowane oraz wymykają się stereotypowi idealnej i szczęśliwej rodziny.

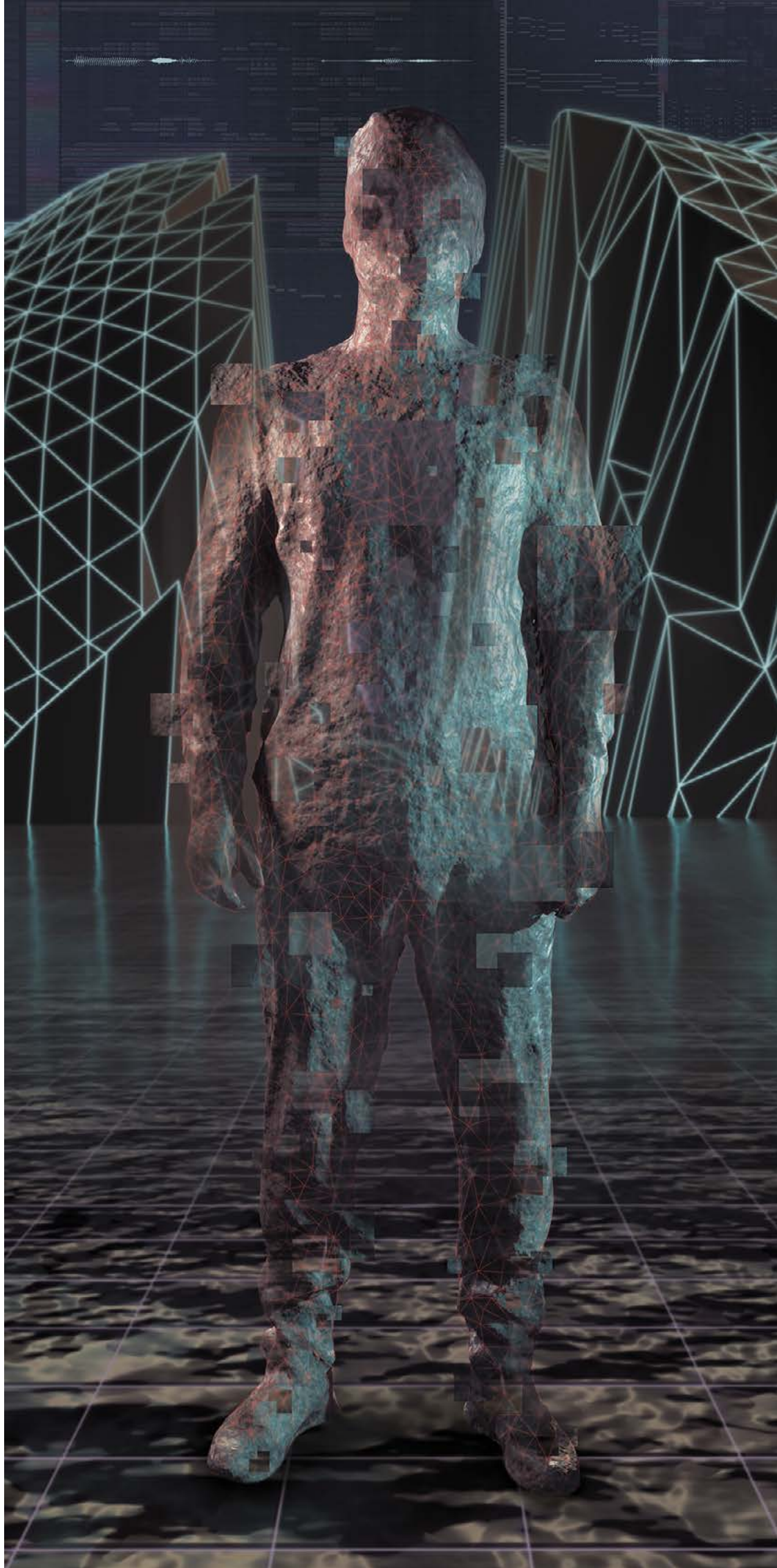
Bohaterowie *Portretu rodzinnego*, zatrzymani w czasie, są niczym skamieniałe posągi – razem, ale równocześnie osobno. Artur Futyma kreuje autobiograficzną opowieść o ambiwalentnych uczuciach: zarówno bliskości,

jak i oddaleniu; o pragnieniu porozumienia, a zarazem niemożności jego nawiązania. W zaaranżowanej instalacji monumentalne grafiki wyznaczają przestrzeń na kształt ścian domu. Zarysowuje się wyraźna granica pomiędzy tym, co zewnętrzne, a tym, co wewnętrzne. Dysonans ten potęguje zabieg formalny w postaci zastosowania koloru jako nośnika emocji, symbolizującego przestrzeń oswojoną. I to zarówno w sensie pozytywnym, jak i pejoratywnym, z uwzględnieniem szerokiego spektrum cech poszczególnych osób, które ujawniają się dopiero po wejściu z nimi w bliższą relację. Z oddalenia natomiast, niejako z zewnątrz, widzimy jedynie zarys sylwetek w skali szarości. Postacie odwrócone tyłem mogą być kimkolwiek. Nie mamy możliwości pełnego rozpoznania w nich naszych bliskich, twarze pozostają bowiem ukryte. Jest to oczywiście pewna metafora, przedstawienia nie oddają wiernie i szczegółowo rysów twarzy członków rodziny, niemniej jednak funkcję tę przejmuje kolor, ożywiający zainscenizowane wnętrza „domu”, w którym tym oto sposobem zdaje się toczyć jakieś „życie”.

Wspomniana na początku animacja 3D w wirtualnej rzeczywistości została – podobnie jak grafiki – zbudowana z wykorzystaniem przywoływanych już skanów postaci z zastosowaniem fotogrametrii. Oglądając, za pomocą specjalnych gogli, wykreowany wirtualnie świat, dostrzegamy najpierw zamgloną linię horyzontu otwierającej się przestrzeni. Po chwili jednak pojawia się zarys sylwetki człowieka, która stopniowo ulega przybliżeniu i zwielokrotnieniu. Odnosimy nieodparte wrażenie, jakby krąg czworga (powielanych raz po raz w zaskakującym usytuowaniu) członków rodzinnej wspólnoty osaczał nas, wywołując uczucie swoistego *horror vacui*. Dzięki trójwymiarowej immersyjności jesteśmy w stanie wkroczyć w inną rzeczywistość metaforycznego „domu” oraz jego iluzorycznych mieszkańców. Czujemy się zaproszeni do prywatnego wnętrza przepełnionego różnorodnymi emocjami, które możemy współodczuwać.

Dyplomowy zestaw powstał dzięki oprogramowaniu Skanect, Blender, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Adobe Premiere oraz FL Studio. Dodatkowo wykorzystano komputer stacjonarny, sensor Kinect dla Xbox 360 i okulary wirtualnej rzeczywistości Oculus Rift.

Artur Futyma,
Autoportret I, 200 × 100 cm, 2019,
z archiwum autora





Artur Futyma,
Autoportret II, 200 × 100 cm, 2019,
z archiwum autora



Laureat Nagrody im. Jerzego Panka 2019 – Artur Futyma, w galerii z matką, fot. z archiwum autora

Na zakończenie niniejszych rozważań warto podkreślić dojrzałość koncepcyjną i artystyczną dyplomowego projektu Pana Artura Futymy. Uwidacznia się tutaj zarówno wrażliwość młodego twórcy, jak i wysoka kultura wizualna oraz wyjątkowa sprawność technologiczna; szeroka wiedza i umiejętności z zakresu tworzenia grafik cyfrowych. Wszystkie te aspekty niewątpliwie zasługują na uznanie, którego wyrazem jest Nagroda im. Jerzego Panka, jaką dyplom został uhonorowany. Nadmienmy przy tym, że wchodzące w skład cyklu prace zyskały szerszy aplauz, kwalifikując się do wystawy pokonkursowej 6. Międzynarodowego Triennale Grafiki Cyfrowej w Gdyni, jak również brały udział w ogólnopolskim przeglądzie ośrodków akademickich *Cyfrowe konfrontacje* w Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku.

Artur Futyma – notka biograficzna

Urodzony w 1995 roku w Brzozowie. Uczęszczał do I Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Kazimierza Wielkiego w Brzozowie. Uzyskał dyplom z wyróżnieniem w Pracowni Druku Cyfrowego u dr hab. Joanny Janowskiej-Augustyn, prof. UR, oraz w Pracowni Projektowej I u prof. zw. Mirosława Pawłowskiego. Laureat XI edycji Nagrody im. Jerzego Panka za Najlepszy Dyplom Wydziału Sztuki UR. Zajmuje się rysunkiem, malarstwem tradycyjnym/cyfrowym, grafiką cyfrową/projektową, animacją oraz produkcją muzyki elektronicznej pod pseudonimem artystycznym Arthur Forrest. Na koncie ma sześć wystaw indywidualnych, brał udział w licznych wystawach zbiorowych w kraju i za granicą.

Migawki z galerii



Otwarcie wystawy, stoją od lewej: dr Krzysztof Rukasz, prof. zw. Piotr Lech, dr hab. Joanna Janowska-Augustyn, dr hab. prof. UR Magdalena Uchman, fot. z archiwum galerii

Rok 2019 w Galerii Wydziału Sztuki UR im. prof. Włodzimierza Kotkowskiego zaowocował prezentacją nowych wystaw, niewątpliwie inspirujących twórczo i dydaktycznie; obejmujących szerokie spectrum działań artystycznych oraz projektowych. Spróbujmy zatem raz jeszcze cofnąć się w czasie i pokrótce przypomnieć migawki z tamtych wydarzeń.

Przełom stycznia i lutego upłynął pod znakiem grafiki warsztatowej. 17 stycznia odbył się wernisaż wystawy *Litografia – możliwości i wyzwania*. Trwająca do 10 lutego ekspozycja była kolejną odsłoną prezentacji towarzyszącej I Międzynarodowemu Sympozjum Litograficznemu. Wydarzenie – w ramach obchodów 220. rocznicy wynalezienia przez Aloisa Senefeldera tej odkrywającej nowe możliwości techniki graficznej – zostało zorganizowane (w końcu października 2018 r.) przez Zakład Grafiki Projektowej i Litografii Instytutu Sztuk Pięknych Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prezentowana w murach Uniwersytetu Rzeszowskiego wystawa stanowiła przegląd aktualnych postaw i poszukiwań twórczych w obrębie klasycznej litografii, ale także innych technik druku płaskiego. Zaprezentowane zostały prace artystów z różnych ośrodków (nie tylko akademickich) zarówno polskich, jak i zagranicznych.

W wystawie uczestniczyli: Josip Baće (Hr), Tomasz Barczyk (Pl), Kamila Bednarska (Pl), Magdalena Boffito (Pl),

Józef Budka (Pl), Łukasz Butowski (Pl), Stefan Ficner (Pl), Admir Ganić (Sl), Piotr Gojowy (Pl), Zbigniew Gorlak (Pl), Marcin Hajewski (Pl), Robert Jančovič (Sk), Wim Jonkman (Nl), Piotr Lech (Pl), Tomasz Malec (Pl), Tomasz Matczak (Pl), Błażej Ostoja Lniski (Pl), Piotr Panasiewicz (Pl), Mirosław Pawłowski (Pl), Krzysztof Rukasz (Pl), Miran Šabić (Hr), Marek Sibinský (Cz), Max Skowider (Pl), Piotr Sonnewend (De), Krzysztof Świętek (Pl), Magda Uchman (Pl), Witold Warzywoda (Pl).

Kolejna wystawa – otwarta 21 lutego i trwająca do 17 marca – to ukłon w stronę ilustracji, będącej wspólnym mianownikiem dwóch ekspozycji zaaranżowanych w przestrzeni galeryjnej. Jedną z prezentacji stanowiły ilustracje Surena Vardaniana, zebrane pod wspólnym tytułem *Przestrzenie wyobraźni*. Autor, uznany rysownik ormiańskiego pochodzenia, przedstawił wybrane cykle ilustracji do książek. Budowane misterną, wrażliwą kreską, niekiedy wzbogacone szlachetnymi plamami koloru prace oglądało się z czułą nostalgią. W czasach powszechnej cyfryzacji przywoływały one bowiem nieocenioną wartość tradycyjnego, solidnego warsztatu idącego w parze z talentem.

Równoległa ekspozycja to *Legendy Rzeszowskie Marka Czarnoty w ilustracjach pracowników i studentów Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Na wystawie zaprezentowano unikatowy egzemplarz albumu, jak również oryginalne prototypy zawartych w nim ilustracji, wykonanych w technikach rysunku, grafiki i malarstwa. Książka (w postaci egzemplarzy autorskich i promocyjnych) została pięknie wydana przez oficynę Zimowit. Wystawa była dopełnieniem projektu badawczego prowadzonego przez Dorotę Sankowską (we współpracy z Anetą Suslinnikow i Natalią Łach).

Autorzy prezentowanych ilustracji: Stanisław Białogłowicz, Dominika Biela, Łukasz Cywicki, Marcin Dudek, Grzegorz Frydryk, Artur Futyma, Aleksandra Garbacz, Wiesław Grzegorzczyk, Marek Haba, Karolina Handermänder, Joanna Janowska-Augustyn, Paulina Kaczmarska, Katarzyna Konsur, Natalia Krzywda, Stanisław Lifar, Natalia Łach, Marlena Makiel-Hędrzak, Magdalena Niżnik-Misiak, Wiktoria Ostrowska, Janusz Pokrywka, Marek Pokrywka, Arkadiusz Popek, Jarosław

Sankowski, Bogusław Stopyra, Małgorzata Stopyra, Aneta Suslennikow, Renata Szyszlak, Justyna Świetlik, Magdalena Trojnar, Magdalena Uchman, Irena Walat, Monika Ziobro.

Z początkiem kalendarzowej wiosny wewnątrz galerii ożywiło się energetyzującą feerią barw i różnorodnością interpretacyjnych rozwiązań w postaci zarówno obrazu, jak i słowa. Wszystko to za sprawą Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Frida. Introspekcje*, stanowiącego wielowymiarowy dialog z twórczością (i życiem) meksykańskiej artystki. Wystawę otwarto 22 marca i trwała do 24 kwietnia.

Przedsięwzięcie zostało zorganizowane przez dwa ośrodki akademickie: Uniwersytet Rzeszowski i PWSZ w Nowym Sączu. Pomysłodawczyni i kuratorki – Anna Steliga (UR) oraz Iwona Bugajska-Bigos (PWSZ) – zaprosiły do udziału nie tylko artystów profesjonalnych i studentów kierunków artystycznych, ale także osoby z niepełnosprawnością. Ważnym, nieodłącznym elementem struktury projektu było bowiem uwzględnienie wątku arteterapeutycznego i próba integracji środowisk artystów pełno- oraz niepełnosprawnych. Efektem takiej konfrontacji stała się intrygująca ekspozycja o dużym ładunku emocjonalnym, stanowiąca pretekst do twórczych rozmów i dyskusji.

Integralną część projektu stanowiła recenzowana monografia pod takim samym tytułem (autorstwa Anny Steligi oraz Iwony Bugajskiej-Bigos, opracowana graficznie przez Annę Kamycką), gdzie obraz współgra z tekstem, tworząc nową, interdyscyplinarną jakość fascynującego spotkania z Fridą Kahlo – na płaszczyźnie zarówno sztuki, jak i życia; odnoszącego także do wydarzeń współczesnych; osobistych oraz uniwersalnych. Jak bowiem zauważają kuratorki, „tytułowa introspekcja, jako szlak empatii i interpretacji, prowadzi w projekcie przez wielostronny dyskurs z formą i kontekstami dzieła Kahlo”. Przekraczając zatem umowny próg galerii, widz mógł, niejako naturalnie, odbyć podróż w głąb siebie, zanurzając się w wykreowaną przestrzeń i współodczuwając towarzyszące twórcom emocje, tak przecież bliskie każdemu człowiekowi. Warto dodać, że prezentacja w Galerii Wydziału Sztuki UR była jednym z kilku „przystanków” na drodze tego ambitnego przedsięwzięcia.

Uczestnicy projektu: Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa



Widok wystawy *Frida. Introspekcje*, fot. z archiwum galerii

w Nowym Sączu, Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu (Polska), Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze (Słowacja), Kean University i Bridgewater-Raritan High School w New Jersey (USA), ESE – Escola Superior de Educação Politécnico do Porto (Portugalia), jak również zaproszeni Goście – m.in. z Danii oraz z Warsztatów Terapii Zajęciowej MADA z Nowego Sącza, a także Pracowni Plastycznej działającej w Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych w Rzeszowie.



Widok wystawy Mirosławy Rocheckiej *Hierofanie*, fot. z archiwum galerii

Zainaugurowane 17 maja kolejne wydarzenie w galerii pokazało, że zarówno abstrakcja, jak i figuracja mogą nie tyle przedstawiać, co wyrażać – odsłaniać źródłową prawdę o człowieku i jego tęsknocie za Transcendencją. *Hierofanie* Mirosławy Rocheckiej oraz *Dialog* Kazimierza



Wystawa *Jubileuszowa 10*. Plakaty Elżbiety Słoniny, fot. z archiwum galerii

Rocheckiego to podwójna wystawa malarstwa, na której artyści pedagodzy z Instytutu Sztuk Pięknych UMK w Toruniu zaprezentowali indywidualne postawy twórcze; jakkolwiek różne warsztatowo, to jednak korespondujące ze sobą w warstwie semantycznej, skłaniającej odbiorcę do refleksji i duchowego *katharsis*. To swoiste zaproszenie do rodzącego się w przestrzeni pomiędzy widzem a obrazem prawdziwego spotkania „tworzą w twarz”, podobnie jak to się wydarza w kontemplacji Ikony. Wybrzmiewający malarski dwugłos stanowił harmonijną próbę uchwycenia – poprzez widzialną i materialną (śląd farby na płótnie) formę – tego, co



Otwarcie wystawy *Plakaty znane i mniej znane*. Stoją od lewej: Krzysztof Dydo, prof. UR Wiesław Grzegorzczak, prodziekan Kolegium Nauk Humanistycznych dr Anna Steliga i Dziekan KNH, prof. UR Agnieszka Myszka, fot. z archiwum galerii

niewidzialne, głęboko duchowe i esencjonalne. Wystawa była dostępna dla zwiedzających do 9 czerwca.

Na koniec roku akademickiego 2018/2019 (27 czerwca) otwarta została wystawa pt. *Jubileuszowa 10*, będąca prezentacją prac laureatów dotychczasowych dziesięciu

edycji Konkursu o Nagrodę im. Jerzego Panka za Najlepszego Dyplom Wydziału Sztuki UR. Mogliśmy przypomnieć i skonfrontować najciekawsze realizacje dyplomowe minionej dekady. Była to również okazja do ponownego spotkania absolwentów i pedagogów, umożliwiającą wymianę artystycznych (i nie tylko) doświadczeń. Rocznicową ekspozycję można było zwiedzać wyjątkowo długo, bo aż do 10 października.

Nowy rok akademicki 2019/2020 rozpoczął się od zmian strukturalnych na Uniwersytecie Rzeszowskim. W związku z nimi Galeria Wydziału Sztuki została przemianowana na Galerię Instytutu Sztuk Pięknych. Niezależnie od tego sezon wystawienniczy zainaugurowano kolejnym niezwykle ciekawym wydarzeniem. Na otwartej 17 października wystawie zaprezentowano bogaty wybór plakatów ze zbiorów krakowskiego kolekcjonera – Krzysztofa Dydy. Warto przy tym nadmienić, że ta unikatowa kolekcja została przekazana w darowiźnie Instytutowi Sztuk Pięknych UR. Ekspozycję zatytułowaną *Plakaty znane i mniej znane* można było oglądać do 10 listopada.

Jesienny czas zadumy znalazł odzwierciedlenie w otwartej 14 listopada wystawie Urszuli Ślusarczyk zatytułowanej *Pauza*. Ta niezwykle subtelna i wysmakowana propozycja minimalistycznego malarstwa z kręgu abstrakcji geometrycznej uczyniła przestrzeń galerii miejscem wyciszenia, przesyconym powietrzem i światłem, gdzie pustka zdawała się być pełnią. Przebywając pośród ascetycznych w formie, nieprzedstawiających obrazów o szlachetnych odcieniach szarości i błękitu, można było odczuć ich energię niejako bezpośrednio, doświadczyć ciszy i zaczerpnąć oddechu. Kontemplacyjna wystawa bardzo pięknie wpisała się w przestrzeń galerii, zapraszając do przebywania w jej wnętrzu. Warto było się tam zatrzymać i zanurzyć w ulotnym pięknie chwili. Mieliśmy taką możliwość do 8 grudnia (i przyznam, że często z niej korzystałam).

Po *Pauzie*, jakże wymownej w kontekście mających nastąpić wydarzeń, 12 grudnia odbył się uroczysty wernisaż XI edycji Nagrody im. Jerzego Panka za Najlepszego Dyplom Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Na wystawie zaprezentowano prace absolwentów nominowanych do nagrody oraz ogłoszono werdykt Kapituły. Zwycięzcą XI edycji został absolwent kierunku grafika Artur Futyma za artystyczny dyplom magisterski zrealizowany w Pracowni Druku Cyfrowego. Tę wyjątkowo ciekawą i różnorodną ekspozycję można było podziwiać do 12 stycznia 2020 r.

KATARZYNA WOŹNIAK

Forma polisensoryczna jako środek ekspresji rzeźbiarskiej



Katarzyna Woźniak, *Formy polisensoryczne*, fot. z archiwum autorki

Poszukiwanie ekspresji formy rzeźbiarskiej w kontekście polisensorycznym wydaje się niezmiernie ważne w dobie postmodernistycznej, która jest zdecydowanie erą doświadczania wzrokowego, tzw. cywilizacji obrazkowej. W czasach, w których oddalamy się od natury, pojętej klasycznie jako przyroda, zapominamy, jak ważny wpływ na rozwój ma doświadczanie kontaktowe, doświadczanie rzeczywistości polisensorycznie. Pojęcie natury jako przestrzeni, której nie dotknęła cywilizacja ludzka, zanika. Człowiek tworzy coś na kształt natury zastępczej, która eliminuje głód bezpośredniego kontaktu z naturą. Zdaje się, że jedyną częścią natury niewchłoniętą przez cywilizację jest przestrzeń niebieska, czyli niebo.

Pojęcie formy jako widzialny kształt treści rozumiem jako uporządkowany zespół elementów i jego cech, które najogólniej można nazwać układem czy kompozycją kształtów, zestawionych ze sobą w taki sposób, aby proste elementy składowe dzieła nabrały wyrazu komunikatywnego. Jest to zarazem formuła, która wyraża różnicę pomiędzy kształtem jako częścią składową dzieła sztuki a formą rozumianą jako jego treść. Cechą sztuki

postmodernistycznej jest zanik klasycznego dualizmu treści i formy. Dzisiaj forma staje się synonimem treści, a treść stała się synonimem formy. Wszelkie penetracje spektrum materii stają się formą. Sam materiał zaczyna przybierać autonomiczną symbolikę. Światło, dźwięk i zapach stają się tworzywem. Pojęcie formy jest równie stare jak cywilizacja ludzka. Dotyczy takich sfer ludzkiej egzystencji jak etyka, nauka, religia.

Dla mnie ważne jest to, co się wydarza w polisensorycznym procesie, jaki wpływ na kreację ma uruchomienie wszystkich (dostępnych danej osobie) zmysłów, odkrywanie zjawisk fizycznych materii i przekład ich na język semiotyki czy semantyki sztuki.

Znaczącym zakresem mojej analizy jest badanie dysfunkcji zmysłów, z jednej strony, i spotęgowanie aktywności zmysłowej – z drugiej. Zadaję pytania, czy dźwięk może mieć obraz, czyli czy może być obrazem lub zapachem? Czy dźwięk może być rzeźbą, czy rzeźba może być dźwiękiem, a kolor może mieć smak lub kształt?

Synestezja [in. *synesthesia* – jedność wrażeń, gr. *syn* (współdzielenie), *aisthesis* (odczuwanie, postrzeganie)] przyczyniła się w dużej mierze do



Katarzyna Woźniak, *Formy polisensoryczne*, fot. z archiwum autorki

rozwoju sztuki i nauki, bada całą sferę zjawisk leżących pomiędzy naszym doświadczeniem empirycznym a metafizycznym przecuciem.

Twórca, aby wypowiedzieć się, dobiera tworzywo z nim tożsamy. To, poprzez jakie tworzywo się wypowiada, określa jego temperament, osobowość oraz bagaż doświadczeń, jaki nosi w sobie. Również to, w jaki sposób komponuje, dobiera środki wyrazu – określa jego wrażliwość. To, co w malarstwie bezpośrednio wpływa na emocje, w rzeźbie nazywam materia. Wpływ, jaki wnosi tworzywo w przekaz idei, jest niezmiernie ważny pod względem semantycznym, jak również aksjologicznym. Podstawowym tematem mojej pracy jest próba semantycznego i aksjologicznego zrozumienia i określenia wpływu, jaki wnosi tworzywo w przekaz idei, oraz stworzenie koncepcji dzieła polisensorycznego. Znaczącym aspektem moich badań nad formą jest rodzaj materiału, z jakiego jest wykonana – szczególnie glina, jako tworzywo poddawane działaniom ognia.

Podczas pierwszego kontaktu z gliną czułam pod palcami błoto, byłam świadoma mojego bezpośredniego kontaktu z Ziemią. Błoto w kontakcie z ludzkim dotykiem poddaje się intymnym działaniom ekspresji. Przyjmuje drugie życie, staje się materiałem rzeźbiarskim. Dostaje wtedy drugą nazwę, jaką jest glina. To dzięki niej mam zdolność do sugestywnego wyrażania uczuć i przeżyć w uformowanym kształcie dążącym do miana dzieła sztuki.

Nieustające poszukiwania, swoiste nasłuchiwanie dźwięku formy – z tym kojarzę pracę w glinie. Celem mojej analizy jest możliwe odczucie synestezji w formie rzeźbiarskiej poprzez medium materii.

Jako wiodący materiał obrałam ceramikę, a konkretniej – porcelanę. Barwa tego materiału jest unikatowo

biała. Jest zależna od proporcji składników budulcowych. Ten materiał jest dla mnie wielce znaczący, bardzo delikatny, również w sposób merytoryczny. Podczas procesu powstawania porcelana zapamiętuje każde dotknięcie, każde podniesienie czy przechylenie. Jej szlachetność, specyfika, długi i żmudny sposób wytwarzania uczą pokory. Materiał ten raczej wzbrania się kontaktu z maszyną, woli, gdy subtelnie dotyka go ludzka ręka.



Katarzyna Woźniak, *Formy polisensoryczne*, fot. z archiwum autorki

W swoich artystycznych działaniach, procesie kreacji, użyłam takich mediów, jak zapach, temperatura, kolor, światło czy dźwięk. Użyłam również żywych i suszonych płatków kwiatów oraz przypraw. Rozmowa twórcza przechodzi przez niezgłębione pole odczuwania zmysłowego.

LILA KALINOWSKA

O interdyscyplinarnym projekcie *Centrum światów jest tutaj*

W grudniu 2019 roku w Przemyślu odbyła się pierwsza edycja *Centrum światów jest tutaj* – interdyscyplinarnego projektu w przestrzeni miejskiej. Chciałabym opowiedzieć o całym wydarzeniu jako współkuratorka, bo wraz z Jadwigą Sawicką wydarzenie to utworzyłyśmy.

Projekt *Centrum światów jest tutaj* od samego początku miał stanowić naszą formę refleksji nad miejscem, w którym żyjemy, nad czasem i nad tym, jak nasze miasto się zmienia i jak zmienia się nasze jego postrzeganie. To, czego właściwie nie planowałyśmy, a co się po prostu samo stało, to szeroki i wspaniały zakres zaangażowania w projekt innych osób – wolontariuszy, mieszkanki i mieszkańców Przemyśla, ale o tym za chwilę.

Grudniowe wydarzenie zanurzało nas w czas przełomu wieków XIX i XX w Przemyślu – czas, który liczni

narodowości, wielu wyznań i wielu grup etnicznych. Był to czas rozwoju terytorialnego, budowy i funkcjonowania Twierdzy Przemyśl, a co za tym idzie – dużego wzrostu gospodarczego i demograficznego.

Postanowiłyśmy zaczerpnąć coś z tej mitycznej wielokulturowości, poszukać historii z tamtego czasu dla nas ciekawszych, znaleźć inną perspektywę. Opowiadanie o historii naszego miasta przez pryzmat I wojny światowej, Twierdzy Przemyśl czy historii Szwejka wydaje nam się nie tylko mało interesujące, ale przede wszystkim nieprawdziwe. Chciałyśmy podjąć refleksję nad miejscem i rolą kobiet w historii, opowiedzieć o wykluczeniu, nie tylko ze względu na płeć, ale na pochodzenie społeczne czy chociażby brak znajomości języków obcych.



Oprowadzanie kuratorskie, choinki studentek w ogródku kawiarni Libera, fot. K. Komar-Macyńska

mieszkańcy Przemyśla, ale też szeroko pojętej Galicji, darzą wielkim sentymentem, do którego lubią się odwoływać jako do epoki lepszej pod jakimś względem. Przemyśl przełomu wieków był miastem tętniącym życiem, zamieszkiwanym przez przedstawicieli wielu

Do udziału w projekcie zaprosiłyśmy artystki i artystów z Przemyśla i z innych miast. Najpierw długo rozmawialiśmy o samym mieście, spacerowaliśmy, przyglądaliśmy się temu, jak funkcjonuje ono dzisiaj, jak codzienność układa się obok historii. Miło było spojrzeć

na miasto okiem obcego, który przyjechał Przemyśl poznawać, który o Przemyśl pytał i widział rzeczy, których my, już przyzwyczajone, nie dostrzegaliśmy.

Wystawa i prelekcje, które odbyły się podczas tego wydarzenia, koncentrowały się wokół takich tematów jak wielojęzyczność, wyjazdy i powroty, emancypacja i właściwie wszystko to, co zbudowało tutejszą wielokulturowość. Od początku towarzyszyły nam sylwetki dwóch bardzo ważnych dla nas kobiet: Ołeny Kulczyckiej i Heleny Deutsch. Obie mieszkały w tamtym czasie w Przemyślu, w kamienicy Rynek 26, i to właśnie wokół tego miejsca rozgrywała się nasza impreza, i to do tych kobiet i ich losów, w pewnym sensie, ciągle się odnosimy.

Ołena, ukraińska malarka i graficzka, przyjechała do Przemyśla po studiach w wiedeńskiej akademii sztuk pięknych (Die Kunstgewerbeschule des k.k. Österreichischen Museums für Kunst und Industrie) i to tutaj pracowała i tworzyła przez wiele lat. Była nauczycielką, projektantką, malarką, graficzką, dokumentalistką. Ale przede wszystkim była niezwykłą przemysłanką, żywo zaangażowaną w życie miasta. Organizowała szkołę dla kobiet, dokumentowała stroje ludowe z regionu, tworzyła w swoim mieszkaniu rodzaj salonu artystycznego, jednocześnie wokół siebie elity kulturalne Przemyśla.

zaczęła mówić o kobiecej psychice, badać seksualność kobiet. Zafascynowana ideami socjalizmu, walczyła z nierównościami społecznymi. Jako feministka walczyła o pierwsze kobiece indeksy na wiedeńskich uczelniach.

Obie kobiety, niesamowite, odważne, nieszablone i mądre, wytyczyły nam kierunek myślenia o całym projekcie. Ich biografie miały inspirować artystki i artystów do podjęcia refleksji, czym i gdzie jest centrum światów, a nasze działania, jako kuratorki projektu, wskazywały, że przynajmniej na czas trwania projektu centrum światów znajdowało się w Przemyślu dla grupy większej niż my dwie.

Ponieważ impreza powstała z naszej inicjatywy, nie stała za nami żadna instytucja, a tym samym żadne logistyczne wsparcie, postanowiłyśmy zorganizować ją w przestrzeni miejskiej. Ta decyzja była też spowodowana ogromną chęcią zaangażowania do uczestnictwa w wydarzeniu osób, które z różnych względów nie uczestniczą w życiu artystycznym miasta. Chciałyśmy, żeby przygotowane przez artystki i artystów prace pojawiły się w witrynach okiennych, wystawach sklepowych czy gablotach informacyjnych. Te miejsca wydawały nam się bardzo interesujące jako przestrzenie wystawiennicze, a ich dostępność, całodobowa, była niezwykle kusząca. Tak też się stało – przyjeżdżający



Ludmir Franczak, *Diorama*, instalacja w oknach Domu Ukraińskiego, fot. M. Horwat

Helena Deutsch, wówczas Rosenbach, z Przemyśla wyjechała na studia do Wiednia wtedy, kiedy Ołena z Wiednia przyjechała do Przemyśla. Po ukończeniu medycyny na tamtejszym uniwersytecie wybrała karierę naukową. Współpracując z Zygmuntem Freudem, skierowała się w stronę psychoanalizy, a w swojej pracy badawczej jako pierwsza, wbrew naukowemu światu tamtego czasu,

do Przemyśla artyści wybierali miejsca, a my skłaniałyśmy dysponujących nimi właścicieli do ich udostępnienia. Finalnie prace zostały zaprezentowane w oknach Domu Ukraińskiego, pubu Absynt, budynku przy ul. T. Kościuszki 2, a także w księgarni i kawiarni Libera. I to ostatnie z miejsc stało się punktem wyjścia do opowieści o naszej wystawie. Kawiarnia, tak jak

na przełomie wieków, stała się miejscem centralnym, miejscem spotkania i miejscem rodzącej się idei.

Ze względu na czas przesilenia zimowego (i Bożego Narodzenia w obrządku rzymskokatolickim) w ogródku kawiarni zlokalizowana była część wystawy przygotowana przez studentki i studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej. Studenci wykorzystywali umieszczone



Edyta Kurc, *Dla ludzi*, instalacja w witrynie Domu Ukraińskiego, fot. M. Horwat

przechodnia, opowiadała pięknie o naszej codzienności, toczącej się tuż obok przykurzonego dziedzictwa, wielkiego bogactwa różnorodności, o którym dawno zapomnieliśmy.

W witrynach Domu Ukraińskiego w lokalu frontowym umieszczone zostały grafiki Ewy Zarzyckiej (*Pierwszy raz w Drohobyczu, Moje spotkania z Panasem, Zawsze Drohobycz*), jej zapiski, pamiętnik, spisane misternie



Magdalena Franczak, *Kolumna dla Helene Deutsch*, instalacja w gablotce przy Towarzystwie Przyjaciół Nauk, fot. M. Horwat

w ogródku choinki jako nośniki myśli i idei odnoszących się do tematu projektu. Znalazły się wśród nich prace nawiązujące do motywów religijnych, podróżniczych czy kobiecych. Wśród nich choinka ubrana przez uczestników oprowadzania kuratorskiego w bileciki wizytowe z wydrukowanym w wielu językach pozdrowieniem. To materialny efekt performance'u wykonanego przez przemyskiego artystę Dariusza Turkiewicza.

To w Liberze rozpoczął się też spacer z oprowadzaniem kuratorskim, który dla mnie jako kuratorki miał najbardziej magiczny wydźwięk z całej imprezy. W oknach Domu Ukraińskiego mogliśmy obejrzeć prace Ludomira Franczaka *Diorama*. Od strony zaułku Wojaka Szwejka (*nomen omen*) w zabrudzonych i opuszczonych pomieszczeniach artysta umieścił przedmioty świadczące o bogatej i wielokulturowej historii miasta i samego budynku. W niektórych znajdowały się zażytkowe fotografie, gdzie indziej pojedyncze klucze, przedmioty niepotrzebne i bezimienne pamiętki, towarzyszyły im dźwięki szczekających psów transmitowane jakby z piwnicznych okien. Praca Ludomira, delikatna, subtelna, właściwie niewidoczna dla przypadkowego

ołówkiem na czerpanym papierze. Artystka tego samego wieczoru zrealizowała na klatce schodowej budynku swój performance *Nie tylko Drohobycz*.

W Domu Ukraińskim, tym razem agresywnie i drastycznie, swoją pracę umieściła artystka pochodząca z Przemyśla, rzeszowianka Edyta Kurc. Jej instalacja przybrała formę upiornej reklamy w klimacie lat 90. Okna, oklejone agresywnie kolorową folią reklamową, zachęcały do skorzystania z usług terapeutycznych Heleny Deutsch czy bonusów mitycznej wielokulturowości. Artystka, sięgając do języka kiczowatej reklamy, jaką do dziś widzimy na ulicach miast, przenosi nas w realia przełomu wieków. Posługując się bliską naszym czasom formą, umieszcza w niej nieaktualne już, niestety, treści.

Tuż obok, w oknach od strony ul. Kościuszki, umieszczone zostały prace wideo Karoliny Niwelińskiej: *Nieustający ruch miasta* i *Równość praw – postęp społeczny*. Te dwie animacje to abstrakcyjna pulsująca arabeska splątanych linii i przewijających się linijek tekstu „Miasto jest pełne sprzeczności, nieoczekiwanych punktów zwrotnych, niewidzialnych zależności, współbieżności, często reprezentujących entropiczny brak równowagi!” –

pisze ich autorka. Jej prace estetyką i treścią wchodziły w dialog z reklamową instalacją Edyty Kurc.

W tym samym budynku, w lokalu po dawnym salonie fryzjerskim, umieściłam też swoją instalację *Kamienica*, stanowiącą próbę rekonstrukcji wnętrza pracowni Heleny Deutsch i Ołeny Kulczyckiej.

Tuż obok, w korytarzu wiodącym do siedziby Towarzystwa Przyjaciół Nauk, znalazła się przepiękna praca Anny Steligi *Język nauki językiem sztuki*. Choinka ubrana w papierowe dekoracje w zapomnianej klatce schodowej

W oknach wystawowych księgarni Libera pojawiły się kolejne choinki: Jadwigi Sawickiej (*Raz na jakiś czas IV*) i Magdaleny Franczak (*Choinka Helen Deutsch*). Obydwie wciśnięte między wyeksponowanymi książkami, nawiązywały do opowiadanych przez nas sylwetek kobiet. Jadwiga Sawicka ubrała choinkę w styropianowe bańki z uwiecznionymi nazwiskami kobiet, które urodziły się i mieszkały w Przemyślu, Magdalena Franczak stworzyła rodzaj totemu, rzeźby, niezwykle kobiecej i silnej w swoim wyrazie.



Oprowadzanie kuratorskie: Lila Kalinowska opowiada o swojej pracy, fot. K. Komar-Macyńska

wyglądała magicznie i nierealnie. Dekoracje wykonane były z fragmentów pracy naukowej Artystki, która z powodu reform systemu szkolnictwa i wprowadzanych zmian stała się bezwartościowa (z punktu widzenia kariery naukowej). Artystka, nawiązując do trudów edukacji, z jakimi musiały uporać się Helena Deutsch i Ołena Kulczycka, przetworzyła swój wysiłek w dzieło sztuki...

W tym samym budynku, w gablocie ogłoszeniowej Towarzystwa Przyjaciół Nauk, pojawiła się efemeryczna praca Magdaleny Franczak *Kolumna dla Helene Deutsch*. Artystka do jej zbudowania wykorzystwała dzianiny zakupione w szmateksie zlokalizowanym w miejscu, gdzie kiedyś sortowano ubrania Żydów wysyłanych do obozu w Bełżcu.

Po drugiej stronie ulicy, w kamienicy przy ul. Kościuszki 2, umieszczone zostały prace wideo Bartosza Fica (*Prawda, Wspólne*) poruszające temat współegzystencji wielu kultur oraz fotografie Marka Horwata (umieszczone też w oknach pubu Absynt i wnętrzach kawiarni Libera). Są to detale wnętrza zestawione z obrazami nieba. Jak pisze o nich autor: „Koncentracja na przedmiotach bliskich lub dalekich widokach to zmiana nie tylko optyczna. To także Dom i chęć (gotowość) jego opuszczenia.”

Ważną częścią projektu były prelekcje, które odbywały się w Towarzystwie Przyjaciół Nauk oraz w kawiarni Libera. Tomasz Pudłocki (koordynator części naukowej imprezy, TPN/ Instytut Historii UJ) opowiadał o specyfice przełomu wieków w Przemyślu (*Razem, osobno, czy obok siebie? Środowisko inteligencji Przemyśla około roku 1900*), dr Katarzyna Trzeciak (Wydział Polonistyki UJ) mówiła o *Sile „literatury mniejszej”*. *Strategiach pisarskich wobec hierarchii kulturowych i geograficznych*, a dr hab. Andrzej Juszczyk (TUM/ Wydział Polonistyki UJ) w swoim emocjonalnym wystąpieniu (*Język, który dzieli/łączy. Różnojęzyczność a wielokulturowość Przemyśla*) nawiązywał do wielojęzyczności i jej wpływu na otwartość w relacjach między ludźmi i narodami.

Tego samego dnia odbyły się też wystąpienia: dr Jolanty Czartoryskiej (TPN, *Helena Deutsch – nieoczywista feministka na przełomie epok*), dr Olgi Solarz (PWSW, „*Ta, która oświeca drogę*”. *O dwóch prekursorkach wytartych z pamięci Przemyśla: Ołenie Kulczyckiej i Helene Deutsch*) oraz Grażyny Niezgody (*Panna artystycznie uzdolniona... Edukacja artystyczna kobiet na przełomie XIX i XX wieku*).

Cała impreza trwała dwa dni, a wystawę można było obejrzeć przez tydzień.

JAROSŁAW SANKOWSKI

ORCID: 0000-0003-4454-2912

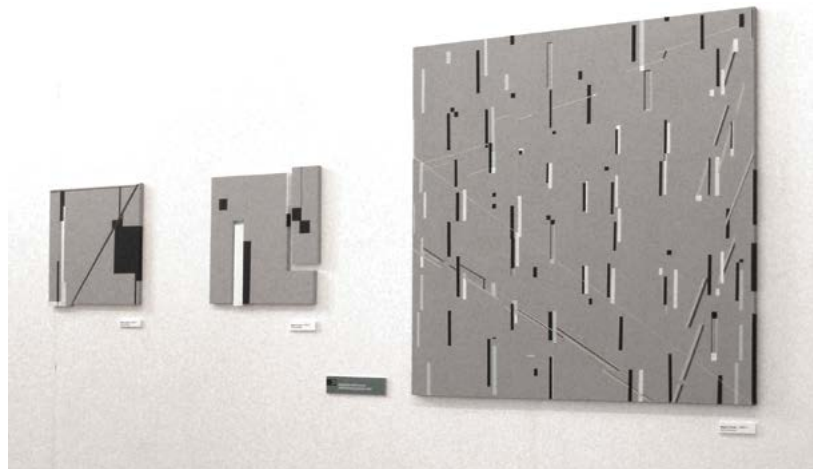
Sztuka wyboru. Kilka słów refleksji o TMS/1

Odnosząc się do napisanych blisko rok temu słów do katalogu Triennale Malarstwa Studenckiego, mam jeszcze w głowie to wspomnienie niepokoju towarzyszące oglądaniu pierwszych konkursowych zgłoszeń elektronicznych z dołączonymi plikami obrazów i to liczenie aplikacji. Wszak ich ilość jest ważnym probierzem zainteresowania debiutującym, nowym wydarzeniem artystycznym – konkursem, który skierowaliśmy do studentów polskich uczelni artystycznych.

Kilka liczb: na konkurs wpłynęły 403 zgłoszenia elektroniczne, w których autorzy przesłali łącznie 944 zdjęcia prac. Do pierwszego etapu kwalifikacji dopuszczono, jako spełniające kryteria regulaminu – zgłoszenia 372 autorów i 872 prace. Startowa informacja o triennale za sprawą dostępnych narzędzi promocji zakreśliła szeroki krąg w Polsce, ale czy informacja dotarła do wszystkich zainteresowanych – to również sprawa wewnętrznego obiegu informacji poszczególnych uczelni. Ostatecznie zakwalifikowano do drugiego etapu konkursu 66 autorów, reprezentujących 17 uczelni wyższych w Polsce, i 95 obrazów, które to prace wzięły udział w kwalifikacji do nagród konkursowych. Ilościowo na wystawie dominowały ASP z Krakowa, Warszawy i Wrocławia, natomiast liczba dopuszczonych do wystawy prac była podyktowana pojemnością wystawienniczą dwóch pięter rzeszowskiego BWA.

Formuła konkursowa w przypadku malarstwa to pomysł nienowy ani nowatorski, ale wypływa z naturalnych naszych potrzeb i pobudek dydaktyka – kogoś, kto w pracy ma możliwość na bieżąco obserwować i kształtować rozwój talentu i umiejętności warsztatowych młodych malarzy. Ponieważ skierowaliśmy konkurs do studentów i świeżych – jednorocznych absolwentów uczelni, to pośrednio również do uczelni, które w moim przekonaniu mają istotny udział w kształcie podejmowanych zagadnień i charakterze działań artystycznych swoich wychowanków. Zadanie konkursowe triennale nie było opatrzone żadnym tematem czy grupą zagadnień do rozwiązania, dając kandydatom pełną dowolność tematyczną i warsztatową, co skutkowało dość szerokim zróżnicowaniem, jeśli chodzi o motywy, stosunek do rzeczywistości i jej wyobrażenia. Postulat doszukiwania się różnic programowych w poszczególnych ośrodkach, jako element badawczy, musiałyby opierać się na reprezentatywnych zestawach prac, podczas kiedy w minionej edycji chodziło nam o indywidualne, niezależne malarskie głosy. W konkursowym zestawie mieliśmy więc zbiór indywidualnych aplikacji i obrazów częściowo osadzonych

w tradycji pracowni akademickich, częściowo będących zapisem emocji, lub kompozycji symbolicznych, czerpiących z osobistych doświadczeń, albo też będących abstrakcyjnym przetworzeniem rzeczywistości. Jedną z nagrodzonych prac to martwa natura Agnieszki Staak



Zestaw prac Urszuli Madery, fot. J. Sankowski

(ASP Kraków), laureatki Nagrody Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego, będąca czystym, realistycznym zapisem studyjnego zadania, jakich wiele można spotkać w pracowniach Akademi Krakowskiej. Jednak takich propozycji w pokonkursowym zestawie wystawowym było zaledwie dwie, co świadczy – być może – o wyczerpaniu się martwej natury jako sposobu na kreację artystyczną. Jednak nie sądzę, że to klasyczne narzędzie nauczania jest nieobecne lub marginalne w programie kształcenia plastycznego. Umiejętność definiowania formy w jej złożoności, jak i w próbach syntetyzowania nosi ślady studium pracownianego, co można wyczuć w propozycji Julii Kowalskiej (ASP Warszawa), laureatki Grand Prix TMS/1 ufundowanej przez Prezydenta Miasta Rzeszowa, która uczyniła z figury postaci uniwersalny obraz modelowej fizyczności, realizując jednocześnie interesującą grę materii malarskiej, jako naskórka wyobrażenia obrazu.

Próbując się odnieść do obserwacji jednego z jurorów konkursu, Piotra Wójtowicza, można stwierdzić, że lekkość pozyskiwania obrazów, stanowiąca konkurencję dla rzetelnego studium „z oka”, niesie zagrożenie „wymyślenia obrazów” lub powielania tzw. gotowców, poprzez zestawianie rekwizytów i rzeczywistości poddawanej łatwej edycji na potrzeby kreowanej wartości wizualnej, bez głębszej refleksji, choćby warsztatowej.



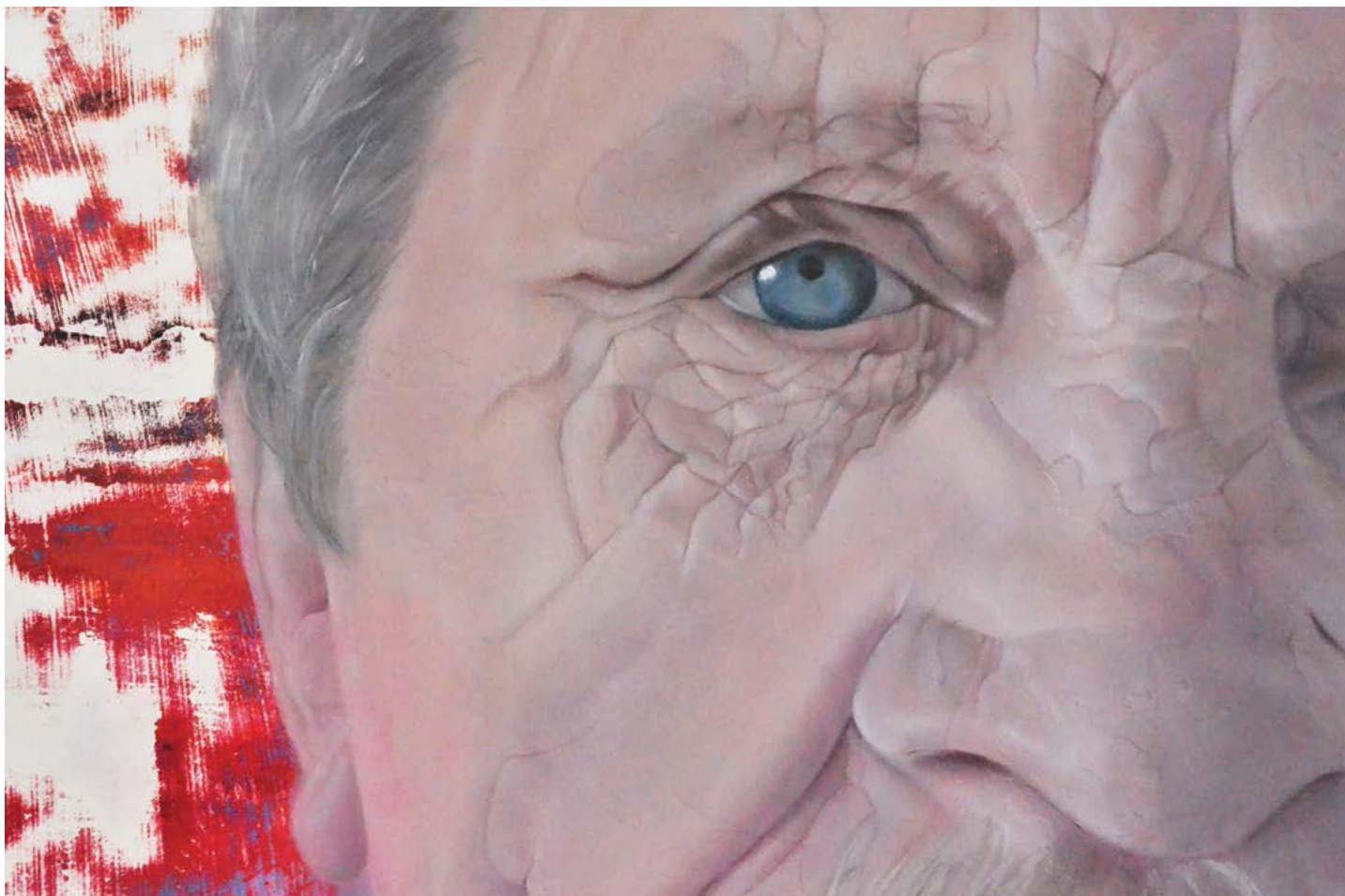
Prace laureatek konkursu. Od prawej: Julia Kowalska, Agnieszka Staak, fot. J. Sankowski

Nie należy jednak zapominać, że mamy do czynienia z uczniami, których powinnością jest szukać. Poszukiwania odbywają się na różnych poziomach i w różnych mediach, a malarstwo w swojej naturze posiada wypracowaną od wieków i wciąż rozwijaną zdolność absorpcji wizualnej i ideowej. Rozwój wizji lub drogi twórczej to proces na lata, a zerwanie lub oddalenie od natury na rzecz „sieciorowej” przestrzeni jest być może anektowaniem „wirtualu” do zbioru dóbr naturalnych dla kogoś, komu przyszło urodzić się w otoczeniu urządzeń elektronicznych. Mowa o pokoleniu „Y”, o którym z kolei pisze w tekście do katalogu Agata Sulikowska-Dejena – juror TMS/1, która m.in. głosi socjologiczną diagnozę pokolenia *online* – urodzonych na przełomie wieków, nieufnych lub znudzonych doskonałością poprzedników, wsłuchujących się we własny, odrębny głos. Jednak sąd taki byłby jednostronny, gdyż wartość malarstwa zebranego na wystawie w rzeszowskim BWA to wypadkowa pracy samych studentów, ale też pedagogów i na końcu wybór jurorów. Ci ostatni reprezentują edukacyjne pokolenie wolne od Internetu i mając porównanie, starają się promować wartości istotne dla malarstwa przez ostatnie dziesięciolecie, przynajmniej tak mogą przypuszczać, widząc zestaw promocji konkursu, dotyczy to również grupy 17 autorów nominowanych do nagród. Ciężar warsztatowej decyzji i wyboru spoczywa jednak na autorze obrazu, wszak istotna jest tu kreacyjna samodzielność, wyważona reakcja na bodźce zewnętrzne, gdzie wartość przekazu wynika ze szczerości własnych zamiarów i impulsów. Hierarchia doznań wynika z priorytetów informacyjnych, w których sprzeciw, odrzucenie, szukanie własnej drogi także stanowi o specyfice poszukiwań, bo tak należałoby traktować malarskie propozycje.

Będący w centrum humanistycznych zainteresowań człowiek jako inspiracja przejawiał się w wielu przedstawieniach TMS, będąc okazją do popisów warsztatowych,

jak i medium przekazu wartości symbolicznych, egzystencjalnych i cech psychologicznych. W zestawie obrazów Anny Czarnoty (Uniwersytet Śląski w Katowicach), laureatki Nagrody Marszałka Województwa Podkarpackiego, człowiek jawi się jako osoba nacechowana realnością egzystencji; malarsko zmetaforyzowana, stanowi istotny element w piktoralnym połączeniu treści społecznych i znaczenia materii kolorystycznej, wyznaczającej autonomię malarskiej kreacji. Wnikliwa obserwacja portretowanych osób współgra z malarską penetracją szczegółu fizjonomii, jako nośnika emocji i cech strukturalnych obrazu. Propozycja nosi cechy postawy, w której człowiek posiada upodmiotowioną realność, Autorka nawiązuje tym do historycznych tradycji portretu. Podobną – powiedziałbym – współczującą wizję ludzkiej obecności odczytać można w spójnym zestawie prac nominowanej do nagrody Barbary Wójcik (ASP Katowice). Jest to portret człowieka wraz z otoczeniem jego aktywności, stanowiącym habitat egzystencji i współistnienia na określonym terytorium. Dobrze opany warsztat realistyczny jest tu pomocny w rozszerzeniu przekazu malarskiego o treści z pogranicza dokumentu czy kameralnego reportażu.

W konkursowym zestawie pojawiły się, obok figuratywnych, również kompozycje abstrakcyjne, było ich dość dużo, biorąc pod uwagę treściowe, anegdotyczne zabarwienie prób i poszukiwań ostatnich lat. Najczęściej mieliśmy do czynienia z abstrakcyjnym przetworzeniem rzeczywistości lub abstrakcją aluzyjną, co jest oczywistą konsekwencją syntetyzowania naturalistycznej formy. Wyjątkiem był zestaw trzech kompozycji Urszuli Madery (ASP Wrocław), stanowiący autonomiczny wobec naocznosci repertuar grafizujących form – impulsów, integrujących przestrzeń swojego wyobrażenia. Wyróżniony przez profesora Tadeusza Gustawa Wiktora, jurora TMS/1, zestaw odznacza się precyzją i delikatnością, posiada decyzyjną lekkość, jednak jest również ukłonem



Anna Czarnota, fragment obrazu laureatki TMS, fot. J. Sankowski

lub osobistą kontynuacją konstruktywistycznych działań na arenie polskiej sztuki w XX wieku.

Prac zasługujących na dłuższe zatrzymanie było w BWA dużo, także wśród przynajmniej pięćdziesięciu zgłoszeń, które nie zmieściły się na wystawie, które w moim przekonaniu nie obniżyłyby jakości ekspozycji. Dobry poziom warsztatowy i ideowy zestawu wynika z dużej liczby zgłoszeń (było z czego wybierać), ale jest też wynikiem dużej potrzeby konfrontacji u młodych, a także chęci nawiązania dialogu i znalezienia miejsca na wielowymiarowej mapie dokonań wizualnych. Należy uwzględnić znaczenie pracowni akademickich, środowisk artystycznych, skupionych wokół instytucji i ośrodków kultury, które mają wpływ na rozwój świadomości i potrzebę poszukiwania malarskiego znaku współczesności. W minionej edycji nie potwierdziły się obawy jurorskie co do zróżnicowania poziomu wykształcenia kandydatów, żadna nagroda nie przypadła absolwentom uczelni, laureatka głównej nagrody to studentka drugiego roku studiów.

Triennale Malarstwa Studenckiego, tak jak podobne przedsięwzięcia, ma na celu propagowanie malarstwa, jako wciąż nośnego medium wypowiedzi artystycznej, angażującej sferę doświadczeń psychicznych i warsztatowych w ich czysto fizycznym aspekcie, co z kolei daje

pożądaną w moim przekonaniu równowagę w działaniu. Wykonanie obrazu-malowidła to proces filtrowania mentalności, emocji, wyobrażeń z potrzebą budowania indywidualności, niewolny od fizycznego utrudzenia, które legitymizuje wizje, pomysły, czasem uduźwienie, przydając im walor szczerości zamiaru. Natomiast student, przyuczając się do profesji, ma możliwość zwerifikowania swoich marzeń w starciu z rzeczywistością warsztatową, która wymusza czasem niespieszne tempo realizacji w poszukiwaniu najlepszego rozwiązania, ale także gotowość przyjęcia porażki, jako niezbędnego doświadczenia w rozwoju własnej myśli artystycznej.

Gratuluje jeszcze raz laureatom, nominowanym i wszystkim uczestnikom triennale. Satysfakcja tym większa, że nazwiska uczestników pojawiają się – również jako laureaci – na innych ogólnopolskich pokazach, takich jak: Najlepsze Dyplomy Akademii Sztuk Pięknych, Ogólnopolski Konkurs Malarski im. Leona Wyczółkowskiego, Międzynarodowe Biennale Miniatury i innych. Dziękuję za pomoc wszystkim zaangażowanym w projekt, licząc na współpracę w kolejnych edycjach triennale.

Kurator TMS: dr hab. Jarosław Sankowski, prof. UR

Miejsce i data: Bydgoszcz, sierpień 2020

„... i z umierania”

O wystawach *Choroba jako źródło sztuki* i *Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK*

Rok 2019 okazał się niezwykle hojny dla Poznania i dla tych koneserów sztuki, którzy oprócz wartości artystycznych poszukują w niej innych wątków – egzystencjalnych, może społecznych. Rzecz można: nic nowego, wszak z ludzkiego życia rodzi się sztuka. I z umierania...

Kiedy oglądałam poznańską wystawę *Choroba jako źródło sztuki* prezentowaną w gmachu Muzeum Narodowego, nie mogłam pozbyć się powracającego w pamięci tytułu książki M. Janion *Żyjąc tracimy życie*, w której, jak autorka sama przyznaje, przeczytamy o paradoksach istnienia. Rozpoczynając swoją wędrówkę od lektury Balzaca, pisze: „Ta «formuła życia ludzkiego» sprowadza się do przekonania, iż człowiek na ogół nie zdaje sobie sprawy z tego, że traci życie. Skupia wszystkie swe siły i uwagę na realizowaniu pragnień. Ale gdy – dzięki czarodziejskiemu przedmiotowi, ogniskującemu w sobie «mit i symbol» – pragnienia zaczynają spełniać się same, bez ludzkiego wysiłku, obraz samoistnego ubytku życia ujawnia się w sposób dobitny i okrutny, jak przekleństwo ciężące nad bytem”¹.

Doświadczenie albo doświadczanie choroby nie jest z pewnością czarodziejskim stanem, może jednak stać się pojedyńkiem, który za pomocą artystycznej symboliki czy też odwołań do nieistniejącego świata artysta stara się wygrać albo przynajmniej obłaskawić los, sprawić, by nie czuć przed nim strachu. Osobiście nazywam to „oswajaniem”... ze śmiercią, z chorobą, z niepełnosprawnością... ze stanem, z którym przychodzi zmagać się, albo w którym przychodzi egzystować². Podobnie czyni M. Dawidek³. Jak czytamy w towarzyszącym wystawie katalogu-albumie, „to nie jest wystawa o chorobach, tylko o sztuce, która powstaje z ich udziałem. [...] Jej projekt wyrósł z przekonania, że istnieje związek między zranieniem a twórczością, sprawnością autorki lub autora a dziełem”⁴. I rzeczywiście, można przez kolejne sale wystawowe przechodzić, nic nie wiedząc

na temat osobistych zmagani artystów. Można patrzeć na obrazy W. Strzemińskiego bez znajomości cierpienia, jakiego doznawał artysta, bez wiedzy na temat jego niepełnosprawności i choroby. Choć inaczej zrozumiemy jego teorię, jeśli połączymy formalne zabiegi artystyczne z koncepcją organiczności odniesioną nie tylko do działań artystycznych. Można grać literami K. Wiktor, bawiąc się niepełnymi ich kształtami, dopóki



Beata Ewa Białecka, *Must Have*, 2015, olej, płótno, haft, 40 × 40 cm × 4, fot. z archiwum autorki

nie trafimy na trudno odczytywalną formę potrzebną w formułowanej wypowiedzi. Wówczas otrzymujemy namiastkę stanu afazji, stanu poszukiwania słów. Można też zachwycać się świetlistymi projekcjami wideo J. Rajkowskiej bez świadomości dramatu matki, której córka traci wzrok. Aczkolwiek może pojawić się u uważnego odbiorcy pytanie o powtarzający się w pracach temat oka. Nie sposób jednak przyglądać się *Olimpii* K. Kozyry bez pytań o wyniszczającą ciało chorobę nowotworową i proces starzenia, nie widzieć odniesień do

1 M. Janion, *Żyjąc tracimy życie*, Warszawa 2001, s. 7–8.

2 Por. E. Nieduziak, *Literackie dzienniki umierania jako forma osuwania ze śmiercią. Rola biblioterapii i pisania twórczego w pracy nad problemem umierania i śmierci*, [w:] *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, red. S. Jaronowska, Warszawa 2015, s. 154–169.

3 M. Dawidek, *Choroba jako obcy. Oswajanie poprzez sztukę*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 208–237.

4 A. Skalska, *O wystawie*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 10.

Bruegla w *Słepcach* A. Dłużniewskiego, nie wczytywać się w drukowane na ciele teksty M. Dawidek, inspirowanej, której esej z 2010 roku posłużył także jako tytuł tej wystawy.

Leżenie bez ruchu lub w nieustannym przemieszczaniu. W upały i mrozy. [...] W domu, w klinice, w przychodni, w taksówce. Leżenie przymusowe, otepiałe, niedające szansy na kontakt z otoczeniem. Ani nadziei na wstanie⁵.

Przyciągają uwagę także tabliczki kupione przez grupę Bergamot od osób proszących o jałmużnę: „Proszę o pomoc na lekarstwa”, „Dziecko ma alergię, proszę o pomoc!”. Od abstrakcyjnego malarstwa po słowo, od biomorficznych form po florystyczno-anatomiczne kolaże M. Hueckel, od barwnych plam po haftowane nicią słowa przechodzące w szloch Z. Rogalskiego – wszystko to w pierwszej, najobszerniejszej części wystawy *Warunki ciała*, skupionej na relacji między psychosomatyczną

Dla równowagi: druga część wystawy *Nastrój* kieruje uwagę oglądającego w inne obszary cierpienia – ku *psyche*. W światy melancholii i wyciszenia, dla których mottem stał się ostatni obraz M. Gierymskiego. Gdzie piękno i smutek krajobrazu stanowią refleks niewypowiedzianych i niemożliwych do zwerbalizowania stanów emocjonalnych albo, jak u Gierymskiego, stają się formą ucieczki bądź zaprzeczenia. Mroki i chłód pejzaży od S. Wyspiańskiego po współczesnych artystów, np. T. Tatarczyka, prowadzą jeszcze głębiej i dalej ku *Tańcom śmierci*. Perspektywa ostateczna nawiedza wszak każdego chorego. Szkice W. Podkowińskiego, J. Rembowski, malarstwo W. Wojtkiewicza stają się pretekstem do pytania: „Co po nas zostaje – po rozłożeniu powłok skóry i mięśni oraz trzewi?”. Widok szkieletów i czaszek miesza refleksję tanatologiczną z powrotem do tematyki cielesności. Tym razem jednak nie ciała cierpiącego, lecz jednej jego, szczególnej części – odbijającej, jak żadna inna, doświadczenia *soma* i *psyche* – twarzy.



Beata Ewa Białecka, *Ja Venus*, 2016, olej, płótno 120 × 150 cm, fragment, fot. z archiwum autorki

kondycją artysty a powstającym w tych chorobliwych warunkach dziełem. Jak pisze A. Skalska, nawiązując do C. Malabou: „Choroba, dotykając twórcy, zmieniając sprawność narzędzia pracy, zmienia dzieło”⁶. Chcąc nie chcąc, tematyka cielesności przewija się tutaj, nienachalnie, acz boleśnie, nie dając zapomnieć o artystycznych zmaganiach ze słabością własnej *soma*.

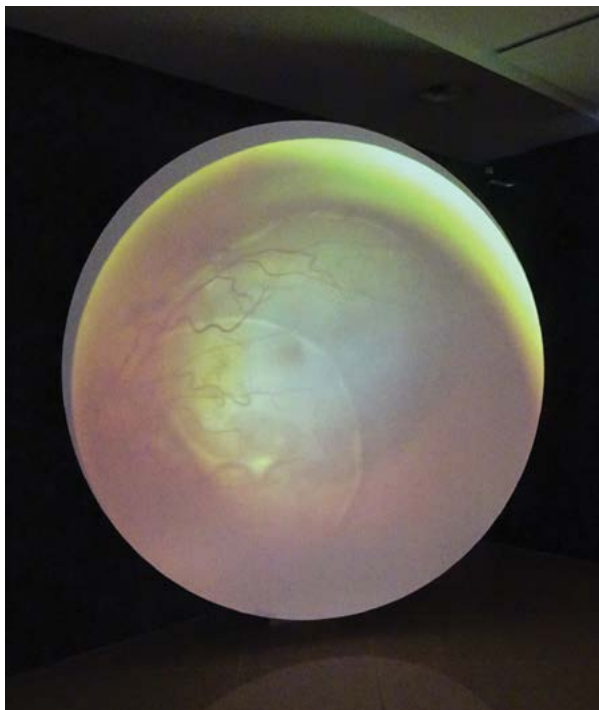
⁵ M. Dawidek *Eseje o chorowaniu*, „Body Texts” 2015–2016, cyt. za: *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 65.

⁶ A. Skalska, *Sztuka chorowania*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 150.

Własnej twarzy artysty. W autoportrecie chorującego: „To próby spojrzenia chorobie w twarz”⁷. Zarówno w sposób realistyczny, np. w pracach L. de Laveaux, czy metaforyczny – u J. Malczewskiego, jak i abstrakcyjny – u M. Jaremy. Choć przyświeca tej części wystawy tytuł *Autoportrety*, dochodzimy do czegoś na kształt kłamry. Tu bowiem odnajdziemy uosobione w odbiciach twarzy nowotwory A. Szapocznikow, inspirowane strukturami onkologicznie zmienionych komórek monotypie

⁷ A. Skalska, *O wystawie...*, dz. cyt., s. 12.

M. Jaremy. Autoportrety ich ciał. Autoportrety obsesyjne, odobsesyjne (M. Hueckel). Obok zmienionych chorobą twarzy artystów powracamy do form abstrakcyjnych, niejednoznacznych, ale też do problemu cielesności utrwalonej w artystycznym materiale: rysunku (ołówka na papierze), malarstwie (oleju na płótnie), grafice (monotypii), rzeźbie (z poliestru, waty szklanej, gazet, gazy i innych materiałów). Powraca kwestia werbalizacji stanów psychosomatycznych uzupełniona listem



Joanna Rajkowska, *Wszystkowidzące oko*, 2013–2019, projekcja video, fot. z archiwum autorki

A. Szapocznikow do A. Messenger. Ten wątek, może ledwie naszkicowany, znalazł jednak swoje miejsce w wystawie. A jest on niezwykle ważny. Każda twórczość wynika bowiem z osobistego doświadczenia i zgody na mniej lub bardziej bezpośrednie upublicznienie własnych stanów psychicznych i cielesnych. Jak pisze o tym M. Dawidek:

Moja decyzja otwartego podjęcia problematyki choroby w formie badań akademickich wyłaniała się powoli, ponieważ wymagała mojej wewnętrznej gotowości. Poruszając aspekt ograniczeń ciała, trudno było mi bowiem pominąć kontekst autobiograficzny i doświadczenie „ja”. A to przede wszystkim ono okazuje się konieczne w podejmowanych przeze mnie próbach wypowiedzenia cielesnych limitów⁸.

Próbach, dodajmy, w równej mierze wizualnych co tekstowych.

Różnorodność zastosowanych środków wyrazowych została doceniona nie tylko w całej wystawie, ale i w jej ostatniej części *Chore obrazy*. Choć tytuł sugeruje skupienie się na specyfice sposobów obrazowania i ma na celu sprowokowanie u oglądającego odwrócenia kierunku narracji ekspozycji oraz pokazanie, zamiast artysty, zainfekowanych albo zranionych obrazów⁹, to jednak pozostawia swobodę wyboru percypowania prac jako swoistego bardzo naturalistycznego naśladowania elementów ciała, dodajmy, zranionego ingerencją skalpela, szwów (A. Okińczyc), chropowatością odpadających niczym płyty skóry warstw źle nałożonego gruntu (E. Kachnicz), bądź pójscia dalej w interpretacji i połączenia „historii obrazów” z doświadczeniami ich autorów, np. operacjami A. Okińczyca czy chorobą nowotworową, np. w pracach L. Kot, E. Kochniewicz.

I oto krąg się zamyka. Krąg nieustannej inspiracji chorobą w sztuce i twórczości, fascynacji cielesnością i fenomenem życia oraz jego utraty w procesie patologicznym. Fascynacji, która potrzebuje metafory, „która na różne sposoby poddaje się reprezentacji, często pozostając w dialogu nie tylko z ilustracjami medycznymi, lecz również z pamięcią indywidualną i konwencjami artystycznymi”¹⁰ – pisze M. Smolińska.

Kto z odbiorców wystawy potrzebował większej dozy informacji, mógł skorzystać z licznych wydarzeń towarzyszących, a wśród nich z oprowadzań kuratorskich, wykładów (prof. dr. hab. A. Pieńkosia, dr. hab. M. Smolińskiej, dr. hab. M. Haakego, dr. U. Makowskiej), zarówno o tematyce dotyczącej całej wystawy, jak i sylwetek wybranych artystów, spotkań z artystami: J. Rajkowską, A. Ską, L. Kot, B.E. Białeczką, M. Hueckel, M. Dawidek, spacerów tematycznych (dr. A. Skalskiej, dr. Ł. Kędziory), warsztatów (dr. K. Juścińskiego), pokazów filmowych (*Powidoki*, reż. A. Wajda, filmów dokumentalnych autorstwa B. i E. Tobołów, wprowadzenie dr. A. Domalewskiego; *Maudie*, reż. A. Walsh, wprowadzenie A. Powierska), wieczoru z poezją. To dopełnienie wystawy należałoby potraktować nie tylko jako strategię promocyjną, ale także jako jedno z działań mających na celu zainteresowanie tym, wciąż jednak sytuującym się na pograniczu prywatnego i publicznego, wątkiem. „Spoglądając na kulturę popularną, media, filmy, blogi czy vlogi, tematyka choroby, choć oczywiście o wiele wyraźniejsza, wciąż sytuuje się na wstydlivych marginesach, obecna jest jakby ukradkiem”¹¹ – zauważa U. Chowaniec. Jej waga wzrasta, gdy zdamy sobie sprawę, że problematyka zdrowia i choroby ma wymiar społeczny.

9 A. Skalska, *O wystawie...*, dz. cyt., s. 12–13.

10 M. Smolińska, *Masochistyczny kontrakt. Reprezentacje choroby w strategiach artystycznych wybranych polskich twórców współczesnych*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 180.

11 U. Chowaniec, *Chory, czyli obcy? Inny, czyli chory? Retoryka i język choroby. Esej o literackich i medialnych prezentacjach cierpienia*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 240.

8 M. Dawidek, *Choroba jako obcy. Oswajanie poprzez sztukę*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 210.

Właśnie ten aspekt twórczości inspirowanej chorobą został wyeksponowany podczas innej wystawy pt. *Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK*, prezentowanej również w Poznaniu, tym razem w Galerii Miejskiej Arsenał. Jak piszą organizatorzy, w skromnej, acz niezmiernie ważnej publikacji towarzyszącej wydarzeniu:

Kreatywność choroby nie przejawia się twórczą gorączką i erupcją geniuszu. Amazonki udowadniają, że tworzenie możliwych do zamieszkiwania światów to całkiem zwyczajna sprawa. Można zacząć od wspólnej porannej gimnastyki, a po południu na ulicach zmanifestować, maszerując po swoje prawa¹².

Właśnie zwrócenie uwagi na społeczne funkcjonowanie osób chorych, naznaczonych piętnem niepełnosprawności, często niewidocznym, ukrywanym, ale determinującym sposób życia, jego rytm, jest także głównym celem przedsięwzięcia, które poza częścią artystyczną składa się z części badawczej. To zresztą pięknie wpisuje wystawę w nurt naukowy określany mianem *disability studies*, czyli studiów nad niepełnosprawnością, których przedmiotem badań są m.in. kulturowe determinanty społecznego obrazu niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością oraz ich reprezentacji w tekstach kultury. „Choroba to praktyka, nie metafora; to codzienne przyjmowanie tabletki antyretrowirusowej i niecodzienna chemioterapia, to rehabilitacja ręki z obrzękiem limfatycznym w klubie wioślarskim Tryton”¹³ – czytamy. A jednak zaproszenie na wystawę artystów powoduje, że posługują się oni przyjętymi znakami, korzystają z metafory, nawet wówczas, gdy projekt artystyczny nosi znamiona sztuki zaangażowanej społecznie i opiera się na współpracy artysty z innymi osobami, jak to jest u P. Nathana. Artysta zaprosił do działania młodzież z Liceum Plastycznego im. P. Pawłowskiego w Poznaniu, z którą przygotował fotograficzno-malarski mural, przedstawiający nagrobki zmarłych na AIDS przyjaciół artysty, zestawione ze zdjęciem ludzi podróżujących berlińskim metrem.

Poza tak charakterystyczną dla sztuki społecznie zaangażowanej formą, jaką jest mural, na wystawę przygotowane zostały instalacje, m.in. ta, B.A. Kocięby podejmująca problem seksualności osób seropozytywnych. *Ciało mentalne* – jak zatytułował swą pracę – przedstawia w głównej części męski akt, uzupełniony mniejszymi rysunkami – autoportrety artysty, badającego ślady kilkunastoletniej obecności wirusa we własnym organizmie. Nowoczesne terapie dają mu możliwość samostanowienia i pozbycia się społecznej stygmatyzacji oraz wykluczenia wynikającego z nosicielstwa choroby zakaźnej. W tym samym temacie pozostaje także wideo *Sugar for the Pill* S. Adamczaka, w którym oglądający



Zbigniew Rogalski, *Łzy*, 2018, haft nicią na materiale wełnianym, ok. 150 x 900 cm, fot. z archiwum autorki

stają się świadkami zażycia przez artystę pierwszy raz leku antyretrowirusowego, symbolicznego aktu, codziennej aktywności, naznaczenia, konieczności. Wideo powstało na tle stworzonej przez Adamczaka scenografii do projektu *An Ongoing Song*. Problematykę AIDS i HIV uzupełnia także przegląd posterów przypominających jedną z pierwszych wystaw *Ja i AIDS* z 1996 roku oraz aktywność organizacji i aktywistów, a także kampanii społecznych łamiących tabu dotyczące tej choroby.

Osoby zaangażowane w przedsięwzięcia społeczne na rzecz osób chorujących kroczą drogą torowaną przez Amazonki, które działają w Polsce od ponad 25 lat i skupiają obecnie ok. 25 tys. członkiń. Na wystawie dokonano retrospektywy ruchu, poczynwszy od roku 1987, kiedy powstał pierwszy Klub Kobiet po Mastektomii „Amazonki”, założony w Warszawie z inicjatywy trzech pacjentek: Z. Michalskiej, E. Jaworskiej i B. Krawczyk. Część historyczną uzupełnia materiał etnograficzny zebrany przez grupę badawczą działającą w ramach wystawy. Tworzą go wypowiedzi artystek D. Borkały i J. Wójcik, osobiste oraz zarejestrowane na wideo narracje kobiet po mastektomii. Obrazy okaleczonych bliźniami ciał przemawiają bardziej dramatycznie niż słowo, którego nie były pozbawione uczestniczki nagrań. Mimo że nie widzimy ich twarzy, a może właśnie dzięki temu, ich doświadczenia choroby nabierają bardziej intymnego, a przez to także bardziej dojmującego charakteru.

¹² *Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK*, s. 1.

¹³ Tamże.

W tym kontekście boleśnie wzruszająca staje się instalacja V.T. Foltyn, przypominająca ołtarz albo drewnianą trumnę wypełnioną choinkowymi lampkami i telewizorami emitującymi zimne światło monitorów. Co kontrastuje z przyklejonym wewnątrz skrzyni hasłem „czułość” i przypomina o koniecznym wsparciu emocjonalnym chorujących. Instalacja wkomponowana została w szerszy kontekst. Nad nią, na ścianie, pod hasłem „świętujmy” emitowany był zapis performance’u A. Żukowskiej, znanej m.in. z autobiograficznej książki *Mięcho*¹⁴, która jest zapisem nie tyle jej zmagania z chorobą nowotworową, co jej osobistego rozumienia życia, którego kres wyznacza m.in. możliwość doświadczeń sensualnych.

Osobną część wystawy stanowi przestrzeń, która ma prowokować oglądających do refleksji. Wypełniają ją ornamenty O. Lewickiej powstałe w ramach autoterapii – zapis rytmu oddechu.

Podążam oddechem w te miejsca swojego ciała, które są zwężone, ciasne, spięte, które bolą, których się wstydzę, pod struktury i maski, i patrzę, jak mój oddech we mnie wnika, jak je poszerza, jak wprawia je w ruch. Miejsca te i ten ruch zapisuję, aby zapamiętać ich rytm. Aby móc go w razie potrzeby powtórzyć¹⁵.

Przestrzeń refleksji inspirują także zapisy wywiadów z kobietami chorymi na chorobę nowotworową zebrane przez I. Zimprich oraz prezentacja publikacji, tzw. biblioteka chorobowa, skupiająca różnorodne opracowania na temat walki z chorobami onkologicznymi przekazana przez Ogólnopolską Organizację „Kwiat Kobiecości”, Stowarzyszenie Mężczyzn z Chorobami Prostaty „Gladiator” i Polskie Towarzystwo Stomijne „Pol-ilko”.

Idąc dalej, natrafiamy na najmniejsze pomieszczenie, przeznaczone na projekcję i animacje w 3D, których autorką jest B. Kleinhamplová. Zarejestrowana sesja jogi śmiechu nie wzbudza jednak sympatycznych konotacji, nasuwając raczej refleksje o sztuczności działań, które mają służyć wywołaniu stanów naturalnych i zdrowotnych, takich jak śmiech.

Podobnie jak innym wystawom również i tej towarzyszyły oprowadzania kuratorskie, także z udziałem artystek, wykład performatywny (S. Adamczaka), performance (V.T. Foltyn), debaty, warsztaty dla młodzieży, dla osób seropozytywnych i ich bliskich (B.A. Kocięby), pokaz filmów. Czy to wystarczy, by sztuka nabrała swojej społecznej mocy?

„Co z tego może wynikać dla samej sztuki, a co dla nas samych – jej odbiorców? Co może dziać się w polu intymnej relacji pomiędzy artystą a dziełem sztuki i w ich

najbliższym otoczeniu? Jak przenikają się te światy?”¹⁶ Takimi pytaniami witał oglądających poznańską wystawę pełniący obowiązki dyrektora Muzeum Narodowego A. Soćko. Z tymi pytaniami pozostają wszyscy ci, którzy mogli oglądać obie poznańskie prezentacje.

Wystawa: Choroba jako źródło sztuki

Miejsce: Muzeum Narodowe w Poznaniu

Termin: 28.04–11.08.2019

Kuratorka: Agnieszka Skalska

Koncepcja i scenariusz: Agnieszka Skalska

Aranżacja: Raman Tratsiuk

Identyfikacja wizualna wystawy i wydawnictw:

Raman Tratsiuk

Wystawa: Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK

Miejsce: Galeria Miejska Arsenał w Poznaniu

Termin: 8.11.2019–12.01.2020

Uczestnicy: Amazonki, Szymon Adamczak, Dobrawa Boraka, Vala T. Foltyn i Valentine Tanz, Barbora Kleinhamplová, Bartek Arobal Kociemba, Olga Lewicka, Piotr Mcha, Iza Moczarna-Pasiek, Piotr Nathan, Jaśmina Wójcik, Inga Zimprich

Grupa badawcza: Luiza Kempieńska, Paweł Leszkowicz, Zofia Nierodzińska, Jacek Zwierzyński

Partner: Goethe Institut Warszawa

Bibliografia

Chowaniec U., *Chory, czyli obcy? Inny, czyli chory? Retoryka i język choroby. Esej o literackich i medialnych prezentacjach cierpienia*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 238–251.

Dawidek M., *Choroba jako obcy. Oswajanie poprzez sztukę*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 208–237.

Janion M., *Żyjąc tracimy życie*, Warszawa 2001.

Kreatywne stany chorobowe: AIDS, HIV, RAK. Katalog wystawy.

Nieduziak E., *Literackie dzienniki umierania jako forma osławiania ze śmiercią. Rola biblioterapii i pisania twórczego w pracy nad problemem umierania i śmierci*, [w:] *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, red. S. Jaronowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 154–169.

Skalska A., *O wystawie*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 10–13.

Skalska A., *Sztuka chorowania*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 148–177.

Smolińska M., *Masochistyczny kontrakt. Reprezentacje choroby w strategiach artystycznych wybranych polskich twórców współczesnych*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 178–207.

Soćko A., *Przedmowa*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, red. A. Skalska, Poznań 2019, s. 6–7.

Żukowska A., *Mięcho*, Kraków 2019.

14 A. Żukowska. *Mięcho*, Kraków 2019.

15 Fragment zapisu towarzyszącego wystawie.

16 A. Soćko, *Przedmowa*, [w:] *Choroba jako źródło sztuki*, dz. cyt., s. 8.

EDYTA M. NIEDUZIAK

ORCID: 0000-0002-7072-4448

„Dlaczego tak?”

O wystawie *Ja, istota ludzka* Miriam Cahn



Miriam Cahn, b.t. 10.05.2012

...nie byłoby mnie
M. Cahn

Przybywając na spotkanie z twórczością Miriam Cahn, koneserzy nurtu art brut mogą ulec złudnemu przeświadczeniu, że oto stają się uczestnikami odkrycia kolejnego samorodnego artysty. Nic bardziej mylnego. Estetyka, z jaką zetkniemy się podczas ekspozycji, tylko pozornie przypomina niezdarne, acz do głębi autentyczne, wypowiedzi outsiderów. M. Cahn jest uznaną szwajcarską autorką obrazów, instalacji, filmów oraz prac literackich, której dzieła można podziwiać w Nowym Jorku, Madrycie, Bazylei, a ostatnio było to możliwe

także w Warszawie, podczas wystawy *Ja, istota ludzka*. Wystawy o charakterze retrospektywnym, prezentującej najważniejsze etapy twórczości artystki, nurtujące ją tematy i poszukiwania formalne.

Tym, co w pierwszym momencie przykuwa uwagę widza, są prace przedstawiające ludzkie postacie. Momentami przypominające dziecięce głowonogi, niezdarne sylwetki, z wyraźnie zarysowanymi twarzami. Choć mogą przywołać na myśl prostotę prac wykonywanych przez kilkulatków, nie ma w tych pracach, czasem portretach, naiwności dziecka. Jest raczej ból ludzkiej egzystencji. Jej złożoność i problematyczność. Bo też z pozoru prosta estetyka prac zdaje się zabiegiem



Miriam Cahn, *zwierzęcy dźwięk*, 23.10.2001

skierowanym ku oglądającemu, prowokującym nie tyle do podziwiania artystycznego kunsztu, lecz do pytania, „dlaczego tak?”. Oczywiście pytanie to odnosi się w równej mierze do podejmowanej w pracach tematyki – społecznej, egzystencjalnej, co do zastosowanego zabiegu estetycznego.

Dlaczego tak? Dlaczego tak się dzieje, że ludzka twarz styka się z pięścią albo pistoletem? Bo agresja jest cechą charakteryzującą ludzi? Prawdopodobnie M. Cahn odpowiedziałaby twierdząco. Stąd obecna w jej pracach agresywność. Jednakże nie ta wewnętrzna, lecz ta ukazująca źródła ludzkich nieszczęść, ta widoczna, objawiająca się użyciem broni i gestów przemocy. Bo też autorka nie ucieka od drażliwych społecznie tematów: wojny, uchodźstwa, feminizmu. Namalowany niczym przez dziecko czołg niepokoi. Nie dlatego, że ukazuje narzędzie zbrodni, lecz dlatego, że przywodzi na myśl dziecięcy świat, który staje się przesiąknięty tragizmem i lękiem. Jak pisze kuratorka wystawy Marta Dziewańska:

W odpowiedzi na pytanie, dlaczego w jej sztuce ciągle wraca temat wojny, Miriam Cahn od lat powtarza, że

konieczne jest opowiedzenie się, zajęcie stanowiska. Złotki według niej w każdej istocie ludzkiej i do tego drzemiącego potencjału, żarzącego się niebezpieczeństwa i wynikającej zeń przemocy trzeba się odnieść wprost¹.

Niezwykle aktualnie w momencie prezentowania wystawy zabrzmiały więc tematy poruszające kwestie uchodźców. To swoiste dziedzictwo artystki, pochodzącej z rodziny żydowskich emigrantów, którzy w obawie przed prześladowaniami osiedli w Szwajcarii². M. Cahn nie epatuje jednak prywatnym doświadczeniem czy historią rodziny. Jej zainteresowanie kwestiami społecznymi wynika z obserwacji światowych wydarzeń i medialnych przekazów. W jednym z wywiadów przyznała:

Mimo że mieszkam w dolinie wysoko w górach, zawsze jestem na bieżąco z tym, co się dzieje na świecie. Muszę. Chcę wiedzieć, co się dzieje [...] Oczywiście teraz to jest prawdziwa tragedia. W Syrii i innych miejscach, wszyscy ci ludzie zmuszeni uciekać w obliczu tej brutalnej przemocy. Ludzie tacy jak my... Dotyka mnie to osobiście, nie potrafię inaczej. Dlatego właśnie moje obrazy nie są ilustracjami, ale poszukują czegoś wspólnego dla nas wszystkich³.

Dramatyzmu przedstawianym sytuacjom dodają nagie ciała uchodźców, bezbronne w geście uniesionych rąk, jak w pracy *ręcedogóryobnażone*, czasem kaleki szybko w prawo!, umieszczone na tle zimnego terytorium poprzecinanego sektorami kwadratowych pól. Te ostatnie, czy wyrażone w pracy olejnej na płótnie, czy ołówkiem na papierze, nasuwają na myśl nieludzką przestrzeń wyludnionych miast. Wyludnionych wszakże nie w rozumieniu literalnym, lecz metaforycznym, w znaczeniu nieludzkim – pozbawionym kontaktów z innymi.

Przestrzeń rysowanych ołówkiem metropolii napawa smutkiem. Liczne studia rzutów dają wyraz zainteresowaniom geometryczną formą i jednocześnie wyrażają ich pustkę, która wynika z braku elementu ludzkiego. Miasta nie są przestrzenią życia, lecz miejscami produkcji, biurowców, wyzysku. Te prace są, jak sama M. Cahn przyznaje, formą krytyki kapitalizmu: „Ja tyle razy rysowałam Twin Towers w latach 80. Zrobiłam krytykę kapitalizmu symbolizowanego przez Twin Towers. A tu

1 M. Dziewańska, *Wstęp*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, red. M. Dziewańska, Warszawa 2019, s. 9.

2 Por. K. Dunst, *Miriam Cahn: zeichnen drawing dessiner*, przeł. S. States, Offenburg, Förderkreis Kunst + Kultur, Freiburg im Breisgau, Modo 2014, s. 108. [Wojna]: „To tkwi w mojej historii rodzinnej; mój ojciec i matka byli oboje uchodźcami. Dużo się u nas politykowało, wojna do tego po prostu należy. Dorastałam w cieniu zimnej wojny”. Wypowiedź M. Cahn w prywatnym słowniku, napisanym w 2014 roku na potrzeby publikacji towarzyszącej wystawie artystki w Städtische Galerie Offenburg, cyt za: A. Szymczyk, *Dokumenty podróży*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, dz. cyt., s. 81.

3 Zapis rozmowy przeprowadzonej 12 listopada 2014 r. w ramach seminarium *Coś, o czym powinniście wiedzieć: artyści i producenci dzisiaj* w School for Advanced Studies in the Social Sciences (EHESS) w Paryżu. P. Falguieres, E. Lebovici, N. Petersin-Bachelez, „W mojej pracy każdy dzień jest ważny”. Rozmowa z *Miriam Cahn*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, dz. cyt., s. 69–70.

pojawia się Al-Ka'ida i – bum! To bardzo dziwne uczucie. Osobiście nie wierzę, że krytyka ideologiczna staje się bardziej uzasadniona przy podjęciu bezpośredniego działania”⁴ – mówiła w wywiadzie. Zwrócenie uwagi na architekturę wiąże się w dorobku artystki także z protestami przeciw dewastacji środowiska naturalnego. Przypomnieć warto, że na przełomie lat 1979 i 1980, pracując w nocy, wykonała serię rysunków węgłem, na betonowych konstrukcjach Obwodnicy Północnej Bazyli, wyrażając w ten sposób solidarność ze społecznością lokalną i działaczami na rzecz ochrony przyrody, przeciwnikami tej inwestycji. Ceną, jaką przyszło jej zapłacić za zrealizowanie tego społecznie zaangażowanego projektu, był proces sądowy, w którym została oskarżona o niszczenie mienia publicznego. Zachowane do dzisiaj policyjne fotografie stanowią części dokumentującą działania artystki, ale są także wyrazem jej poglądów na temat nierozdzielności sfery publicznej i prywatnej, władzy, przemocy i opresji wyrażającej się w architekturze i infrastrukturze miejskiej.

Zainteresowanie przestrzenią, w której żyją ludzie, służy też podejmowaniu tematów z pogranicza tego, co osobiste i społeczne. Pusty *niebieski dom* ziejże zimnem i jałowością, jest jednym z cyklu niezamieszkanego domu, przedstawianych bądź to w rysunkach, bądź w pracach malarskich M. Cahn już od lat 70. Dlaczego? Z jednej strony to powtarzający się wątek dotyczący swojego (w znaczeniu każdego z nas) miejsca – domu, problematyki bezdomności, będącej oczywiście skutkiem procesów społecznych, ekonomicznych, wojen, katastrof ekologicznych itp. Słowem: wszystkich tych zdarzeń, które zmuszają ludzi do opuszczenia miejsc zakorzenienia. Ale dom to także przestrzeń osobistych, intymnych relacji. W tej materii M. Cahn nie stawia ani sobie, ani oglądającemu granic. Jest konsekwentna w swej deklaracji braku podziału na to, co publiczne, i to, co prywatne. Z odwagą wprowadza w przestrzeń relacji intymnych, damsko-męskich, również w relacje ja – moje ciało. Jej prace, momentami ocierające się o pornografię, zmuszają, po raz kolejny, do pytań o układ stosunków z najbliższymi, o hierarchię, przemoc, opresję także w zależnościach intymnych. Wszak nie tylko grupy społeczne, ale i pojedyncze osoby oraz ich ciała poddawane są więziom władzy.

Odważne prace prezentujące łóżko nagie ciała, genitalia – te kobiece, jak i męskie, wpisują się w temat feminizmu. Cieleśność przesycę większość prac, nie po to jednak, by zachwycać czy też szokować, lecz aby mówić wprost. O równych prawach, o determinizmie wynikającym z biologii, o wykorzystywaniu pozycji władzy w różnych sferach życia, również tych prywatnych. Wciąż aktualnie więc, zwłaszcza w polskim kontekście, brzmią hasła szwajcarskich feministek, z którymi M. Cahn zetknęła się w latach 70., walczących o dostęp do



Miriam Cahn, *rozpad*, 23./24.06.2017

aborcji, równe płace, pytających, „co robić, jak się jest kobietą z dziećmi”⁵. Dla M. Cahn – artystki już rezygnacja z malarstwa olejnego była aktem wyzwania się spod męskiej dominacji i próbą tworzenia na własnych prawach i we własnej estetyce. „Emancypacja nie jest czymś abstrakcyjnym i fałszywie ogólnym, przeciwnie – stanowi wzorzec kobiecego upodmiotowienia, który wyzwala z bycia artystką na prawach męskiego dyskursu i męskich praktyk symbolicznych”⁶ – pisze Jakub Momro.

Problem nagiego ciała to również problem jego przedstawienia – często w sposób wyidealizowany. Zainteresowanie estetyką porn doprowadziło M. Cahn do pytania o strategię obrazowania – „tylko idealnych, klasycznych ciał używa się w reklamie i tylko takie można znaleźć w muzeach. To zastanawia, dlaczego ten obraz ciała – męskiego czy kobiecego – jest tak popularny, skoro nie ma on żadnego odzwierciedlenia w naszych własnych ciałach”⁷. Choć na warszawskiej wystawie autorka nie przedstawiła swoich szkiców klasycznych ciał, postawione pytanie nabiera nowego wymiaru.

5 Tamże, s. 64.

6 J. Momro, *Intensywności*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, dz. cyt., s. 113.

7 Tamże, s. 69.

4 Tamże, s. 70.



Miriam Cahn, *stechender blick*, 31.08.1997

Ale o jaką pornografię tutaj chodzi? – pyta, w odniesieniu do prac M. Cahn, J. Momro, przywołując nieobecny na wystawie film *Ohne Umwege*⁸.

Zarówno w rysunkach, jak i na obrazach powracającym motywem jest sterczący w erekcji penis i kobiece lub męskie ciało [...]. Pornografia polega na natychmiastowym wytworzeniu u widza napięcia mięśniowego, które byłoby tyleż widoczne, co odczuwalne poprzez obraz czy szkic. Obraz staje się wówczas immanencją, przekształca się w formy życia, napędzane nie tyle przez pragnienie, ile przez pożądanie. To zasadnicza różnica, bowiem pornografia u Cahn staje się nie tyle strategią artystyczną, ile skrótem, pozwalającym utrzymać w nierozstrzygalnej oscylacji kluczowe pytanie o związek między przemocą gwałtu oraz przemocą pożądania⁹.

Balansowanie pomiędzy epatowaniem intymnymi częściami ludzkiego ciała a procesem ich kreacji w materii artystycznej (glinie), pomiędzy Naturą drewnianej rzeźby a Kulturą czy nawet techniką zapisu wideo, pomiędzy statycznością układu drewnianych elementów instalacji a ruchem zapisu filmowego, i w końcu pomiędzy

paradoksem martwej materii drewna eksponowanego w galerii a oglądanym na ekranie zapisem żywego procesu tworzenia – wszystko to można dostrzec w *Polu bitwy/dziele wykonanym pod koniec życia*.

Dychotomiczność wydaje się więc charakterystyczną cechą twórczości M. Cahn. Wzajemnie sprzeczne, ale też uzupełniające się elementy tworzą całość, przywołując czasem na myśl freudowskie zestawienia: Erosa i Tanatosa, Kultury i Natury¹⁰. Kiedy bowiem obok pełnych erotyzmu prac, o których M. Dziewańska pisze, że mieszczą w sobie „przemoc i rozkosz, pożądanie i samotność, okaleczenie i łagodność, czułość i fizyczne ciosy”¹¹, przypatrywać się można cyklowi wykonanych ołówkiem na papierze portretów *milcząca siostra, miłe głowy z włosami*, prostota zastosowanych weń środków wyrazowych kieruje uwagę ku stanom niewypowiedzialnie smutnym, tragicznym i nieuniknionym. U artystki wywołanych śmiercią siostry.

Wydawać by się mogło, że cierpienie świata zostanie ukojone przez kontakt z Naturą, zwłaszcza w spokojnym pięknie krajobrazu. Ale i tutaj M. Cahn przeczy prostym rozwiązaniom. Z jednej strony zdaje się uspokajać widokiem górskiego krajobrazu (*geologia*), z drugiej zestawia go z kolorowymi skanami zdjęć satelitarnych wybranych obiektów architektonicznych. Komputerowo przetworzone obrazy przyciągają intensywną kolorystyką i nawet sprawiają, że pierwotnie proste zdjęcia nabierają cech krajobrazu – nieznanego, dziwnego, pociągającego. Nadal jednak nieludzkiego. Podobnie rzecz się ma z abstrakcyjnymi, barwnymi plamami, których przyjazny wygląd łamią tytuły: *bomba atomowa, bomba A-H*. Z tego krajobrazu trzeba uciekać.

Sara Rodowicz-Ślusarczyk odnajduje w malarstwie artystki nieodłączność życia od jego formy. „Chodzi o możliwość nieustającego wynajdywania form dla tego, czego nam brakuje, tego, co nie daje się wypowiedzieć, i czego nie da się ani wyczerpać, ani sprowadzić do celowości spełnienia żadnej potrzeby”¹². Dlaczego więc artystka obiera taką właśnie formę wypowiedzi? Na to pytanie odpowiada następująco: „Myślę, że to ważne, aby utrzymać tę prostotę, bo ta prostota wcale nie jest prosta”¹³. W zależności więc od wybranego tematu, ale również etapu twórczości M. Cahn dobiera bądź to wypowiedzi monochromatyczne, bądź przesycone jaskrawymi i intensywnymi barwami, zamienia płótno

8 E. Jud, *Ohne Umwege (Sans détours)*, SFR – TV Suisse Allemande, Suisse 2005.

9 J. Momro, *Intensywności*, dz. cyt., s. 116.

10 Por. S. Rodowicz-Ślusarczyk, *Niewypowiedzalna nagość Miriam Cahn*, „Magazyn Szum”, 13.03.2020, <https://magazynszum.pl/niewypowiedzalna-nagosc-miriam-cahn> [dostęp: 6.12.2020].

11 M. Dziewańska, *Wstęp*, dz. cyt., s. 8.

12 S. Rodowicz-Ślusarczyk, *Niewypowiedzalna nagość Miriam Cahn...*, dz. cyt.

13 Zapis rozmowy przeprowadzonej 12 listopada 2014 r. w ramach seminarium „Coś, o czym powinniście wiedzieć: artyści i producenci dzisiaj” w School for Advanced Studies in the Social Sciences (EHESS) w Paryżu. P. Falguieres, E. Lebovici, N. Petersin-Bachelez, „W mojej pracy każdy dzień jest ważny”..., dz. cyt., s. 75.

na papier, malarstwo na rysunek, acz nie ucieka od rzeźby, instalacji czy slajdów wideo. Na równi taktuje skończone prace i szkice, te duże i te zawarte w szkicowniku, formaty duże i małe, prace pojedyncze oraz serie. Świadomie nawiązuje do form naiwnych, uproszczeń oraz nietrwałych materiałów, takich jak np. papier, węgiel. To zabieg zamierzony. Warto zwrócić też uwagę na tytuły prac, ważny aspekt twórczości M. Cahn. Tytuły-wskazówki, komentarze i podteksty jednoznacznie nasuwające sposoby rozumienia. Zapisywane łącznie małymi literami albo dużymi literami albo opatrzone „b.t.”, nadają znaczenie formie wizualnej.

Kuratorka wystawy pisze, że „tematem sztuki Miriam Cahn staje się ambiwalencja, ale też bezwarunkowa równość, która interesuje ją zarówno w kontekście wojny płci, debaty o uchodźcach, jak i w relacji człowieka ze światem roślin i zwierząt”¹⁴. Tak, w czasach, kiedy wygodne i często pożądane wydają się gotowe rozwiązania, kiedy brak czasu i chęci do prowadzenia rozmów, dyskusji, a nawet intelektualnych sporów, takich niejednoznacznych prac i tak nieoczywistych artystów potrzeba. Dlaczego więc tak? Dlatego, by dostrzec różnorodność, złożoność, trudność świata tworzonego przez istoty ludzkie.

J. Momro zauważa, że jedną z kluczowych kwestii podejmowanych w twórczości M. Cahn jest także otoczenie

naturalne, kulturowe i historyczne *milieu*, w jakim obraz powstaje i do jakiego się odnosi. [...]. Innymi słowy, pytanie o miejsce sztuki i artysty jest w istocie pytaniem o ich pozycję w obrębie skomplikowanego układu, w którym natura, kultura, technika i polityka tworzą skomplikowaną i nieprzejrzystą architekturę „urządzenia”, blokującego skutecznie wszelkie gesty oporu, na które sztuka daje szansę¹⁵.

Dlaczego więc nie wykorzystać tej szansy w innych okolicznościach i przez innych artystów? To już pytanie na inną dyskusję...

Wystawa: Ja, istota ludzka

Miejsce: Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie

Termin: 29 listopada 2019 – 1 marca 2020

Kuratorka: Marta Dziewańska

Bibliografia

Dziewańska M., *Wstęp*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, red. M. Dziewańska, Warszawa 2019.

Miriam Cahn: Ja, istota ludzka, red. M. Dziewańska, Warszawa 2019.

Dunst K., *Miriam Cahn: zeichnen drawing dessiner*, przeł. S. States, Offenburg, Förderkreis Kunst + Kultur, Freiburg im Breisgau, Modo 2014.



Miriam Cahn, *ssak*, 16.08.1998

Szymczyk A., *Dokumenty podróży*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*,

red. M. Dziewańska, Warszawa 2019.

Falguières P., Lebovici E., Petersin-Bachelez N., „*W mojej pracy każdy dzień jest ważny*”. *Rozmowa z Miriam Cahn*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, red. M. Dziewańska, Warszawa 2019.

Momro J., *Intensywności*, [w:] *Miriam Cahn: Ja, istota ludzka*, red. M. Dziewańska, Warszawa 2019.

Rodowicz-Ślusarczyk S., *Niewypowiadalna nagość Miriam Cahn*, „*Magazyn Szum*” 13.03.2020, <https://magazynszum.pl/niewypowiadalna-nagosc-miriam-cahn> [dostęp: 6.12.2020].

Filmografia

Jud E., *Ohne Umwege (Sans détours)*, SFR – TV Suisse Allemande, Suisse 2005.

Ilustracje

<https://miriamcahn.artmuseum.pl/pl>

¹⁴ M. Dziewańska, *Wstęp*, dz. cyt., s. 8.

¹⁵ J. Momro, *Intensywności*, dz. cyt., s. 113.

Muzeum Dzieciństwa – nie tylko dla dzieci



Zabawka Łazienka w pudełku, fot. M. Wieczorek

Muzeum często kojarzy się z nieśmiertelnymi filcowymi kapciami i gablotami pełnymi eksponatów, których nie wolno pod żadnym pozorem dotykać. Ale może też budzić pozytywne emocje – jeśli oglądamy przedmioty, które sami mieliśmy w dzieciństwie. I z myślą o tych uśmiechach zbieram stare zabawki.

Zaczęło się od tego, że ciocia chciała wystawić na sprzedaż dom, w którym nikt nie mieszkał od początku lat 90. Mogłam pojechać i wziąć sobie coś na pamiątkę. Choć w opuszczonych murach niemal nic już nie zostało, udało się znaleźć rzutnik „Bajka”, należący kiedyś do moich kuzynów. Skoro zatem miałam rzutnik, zaczęłam kupować klisze. Z czasem kolekcja ewoluowała, zbiory zaczęły się rozrastać o różne przedmioty kojarzące się z dzieciństwem: fartuszki szkolne, piórniki, kredki czy zeszyty, książki, gry planszowe, flanelowe pieluszki i butelki dla niemowląt, wózki (zarówno dla dzieci, jak i dla lalek), narty czy wrotki. W kolekcji nie mogłoby zabraknąć też lalek, maskotek czy klocków.

Najwięcej jest książek dla dzieci i gier planszowych. Z kolei do najrzadszych eksponatów należą: wóz milicyjny z wrocławskiej spółdzielni „Palart” (z lat 50. XX wieku) oraz klocki „Gnom” wyprodukowane w dwudziestoleciu międzywojennym w Warszawie. Cieszę się też z puzzli wydanych przez UNICEF w drugiej połowie

lat 80. XX wieku. Choć nie jest to kolekcjonerski rarytas, to przypominają mi dzieciństwo. I takie zabawki lubię najbardziej – wywołujące łzy wzruszenia, niezależnie od tego, czy jest to miś, autko czy lalka.

Bez tych przedmiotów trudno wyobrazić sobie pierwsze lata życia, część z nich zyskała już miano „kultowych” (jak zwierzątka-harmonijki produkowane w Polsce przez łódzką „Spójnię” czy plastikowe „Zezolki” wytwarzane w spółdzielni „Miś” z Siedlec). Plastikowe czy pluszowe – są tak ważne, że na zawsze zostają w pamięci, wspominamy je z rozrzewnieniem i nostalgią. Między innymi z tego powodu są wdzięcznym obiektem do kolekcjonowania i dlatego zbieranie ich (a potem pokazywanie na wystawach i opowiadanie o tym, kiedy i gdzie powstały) sprawia mi ogromną frajdę.

Póki co muzeum funkcjonuje w postaci strony na Facebooku, ale wciąż marzę o tym, że znajdziemy odpowiednie miejsce – takie, do którego dziadkowie będą mogli przyprowadzać swoje wnuki.

Jeśli nie wiesz, co zrobić ze starymi zabawkami (lub innymi przedmiotami kojarzącymi się z dzieciństwem) skontaktuj się z Muzeum Dzieciństwa.

muzeumdziecinstwa@gmail.com

Facebook: MuzeumDziecinstwa

ANNA STELIGA

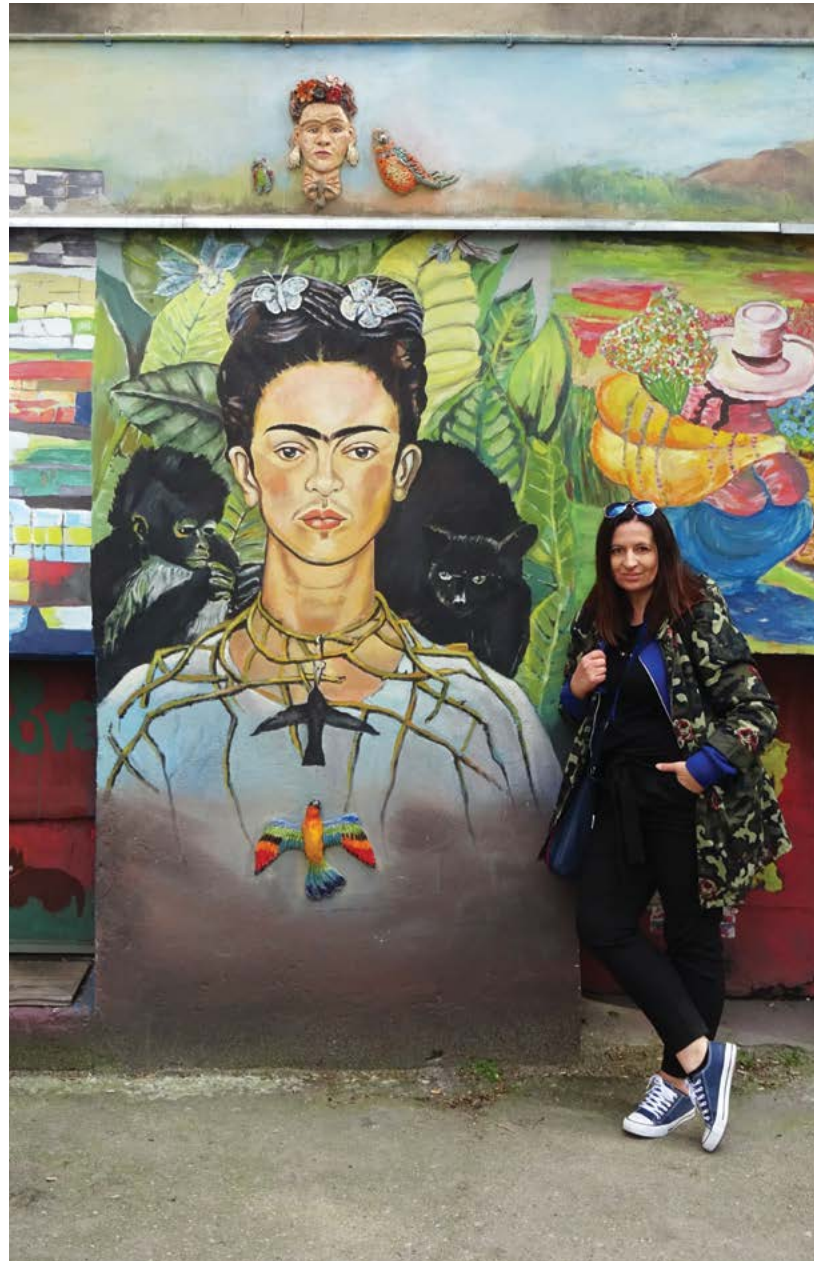
ORCID: 0000-0002-4750-7285

OKAP-owa miłość do sztuki

O Ośrodku Kulturalnej Animacji Podwórkowej

Malarz Mariusz Mikołajek wraz ze swoim artystycznym zespołem (Witoldem Liszkowskim, Marianną Mądrąską, Ireną Rożańską, Manfredem Batorem, Miłoszem Flisem i Janem Mikołajkiem) zaangażował prawie wszystkich mieszkańców pewnych wrocławskich XIX-wiecznych kamienic do zmiany swojego brzydkiego podwórka w niesamowite miejsce. Miejsce, do którego pielgrzymują wycieczki, w tym także i ja, czyniąc to w długi weekend majowy w 2019 roku. Wymienieni artyści od 2013 roku prowadzą Ośrodek Kulturalnej Animacji Podwórkowej przy ul. Roosevelta na Nadodrze.

I w taki oto sposób szare kamienice przy ul. Jedności Narodowej i Roosevelta skrywają niesamowite podwórko, stworzone przez mieszkańców pod kierunkiem artystów działających w OKAP-ie. Ośrodek powstał w dawnej stolarni, przed nim stoją gigantyczny kot i pies. A na ścianach kamienic znalazło się niezwykle dzieło – przestrzenny mural z elementami ceramiki i płaskorzeźb, czyli projekt *Nasze Podwórko*. Malowidło przedstawia m.in. kolorowe ryby, błękit oceanów, rajski ogród, tropikalne plaże i dinozaury. Ma długość 250 metrów i powierzchnię 1200 m², i naprawdę robi nadzwyczajne wrażenie. Na elewacji kamienic umieszczono portrety i sylwetki mieszkańców budynków – dorosłych, dzieci, osoby starsze i młodych chłopaków. Między postaciami są fantazyjne sceny jak z rajskiego ogrodu, z egzotycznymi zwierzętami i ptakami, są abstrakcje, jest fragment wiersza, a jedną ze ścian zajmują wmurowane w nią porcelanowe pszczoły. Motywów i postaci są dziesiątki, jedna część to wizerunki czworonogów zamieszkujących ten kwartał. Swoją część mają także miejscowi kibice piłkarskiego Śląska Wrocław. Oryginalny pomysł spodobał się lokatorom kamienicy po parzystej stronie ul. Roosevelta i także poprosili o pomoc artystów z OKAP-u. Wspólnymi siłami stworzyli mural, który jest większy (ma 1600 m²) i jeszcze bardziej oryginalny. Przedsięwzięcie realizowane z miejskich funduszy nazwano *Podwórko – odkrywanie sztuki*. To nadzwyczajna plenerowa galeria sztuki. W podwórku przy ul. Roosevelta 8 powstał „album”, w którym poszczególne prace nawiązują do dzieł najwybitniejszych twórców malarstwa. Znajdziemy fragmenty inspirowane obrazami van Gogha, bajkowymi pracami Chagalla,



Autorka tekstu przy jednej z prac OKAP-u, Wrocław 2019, fot. Z. Steliga

malarstwem starożytnego Egiptu, a nawet malunkami z jaskini w Lascaux oraz wieloma innymi artystami i stylami, są tu również Krzyk Muncha i portret Fridy Kahlo. Z inicjatywy historyków sztuki, którzy mieszkają w tej kamienicy, część jej pokryły secesyjne ornamenty i portrety, nawiązujące do dzieł Alfonsa Muchy, Gustava Klimta oraz Stanisława Wyspiańskiego.



Fragment projektu *Nasze podwórko*, Wrocław 2019, fot. A. Steliga

Mnie po podwórkach oprowadzał mieszkaniec jednej z kamienic i artysta rzeźbiarz, Pan Zenon Dębowski, który z pasją tak opowiadał o tym swoim kawałku na ziemi: „Kiedyś przechodziliśmy obojętnie obok sztuki, jakaś galeria i bohema. Natomiast sztuka przyszła do nas i jej się nie da przewieźć, pokazać, ale przez takich ludzi jak Wy, poprzez zdjęcia, przekaz ustny czy media, naszą sztukę zobaczą inni. Możecie się czuć ambasadorami tej sztuki.”

I tak też się dzieje. Bajecznie kolorowe podwórko stało się popularnym miejscem spacerów, odwiedzają je artyści, pasjonaci street artu, miłośnicy historii Wrocławia. Niezwykle jest to, że malarzom i animatorom działań kulturalnych udało się zmotywować innych, by odnaleźli w sobie umiejętności i talenty, o których nawet nie śnili. Udała im się rzecz niesłychana – obudzili w zwykłych mieszkańcach ul. Roosevelta we Wrocławiu miłość do sztuki.



Łódzki street art i Fundacja Urban Forms

Fundacja Urban Forms, założona w 2008 roku w Łodzi przez Teresę Latuszewską-Syrdę, prowadzi działalność polegającą na upowszechnianiu kultury i sztuki miejskiej oraz propagowaniu jej w różnorodnych środowiskach w Polsce i za granicą.

W ciągu kilkunastu lat działalności fundacja doprowadziła do powstania 149 murali, instalacji i mniejszych obiektów sztuki w przestrzeni publicznej Łodzi, wielu miast w Polsce, a nawet w Magnitogorsku. Fundacja jest organizatorem *Urban Forms Festival* (znanego również pn. *Festiwal Galeria Urban Forms* i *Festiwal Energia Miasta*), w czasie którego powstają obiekty sztuki w przestrzeni miejskiej, mają miejsce pikniki artystyczne, projekcje, warsztaty, spotkania z artystami. Wspólnie z Uniwersytetem Łódzkim fundacja organizuje międzynarodową konferencję naukową *Aesthetic Energy of the City* (edycje 2014, 2016 i 2018), a także prowadzi działalność edukacyjną, badawczą i wydawniczą. Poczynając od 2013 roku, fundacja realizuje w Gdańsku projekt *Gdańskie Fasady OdNowa*, dzięki któremu ponad 200 elewacji kamienic z gdańskiej Starówki zyskało nowy wygląd, a przez ulice Ogarną czy Szeroką biegną nowe szlaki turystyczne.

Pod wpływem licznych dyskusji, rezultatów badań i wymiany doświadczeń Fundacja Urban Forms przyjęła profil działalności opartej na szerokich konsultacjach ze środowiskami społecznymi i naukowymi i zaczęła docierać ze sztuką miejską także tam, gdzie jest na nią społeczne zapotrzebowanie i gdzie dotąd jej brakowało, czyli nie tylko na wyeksponowanych ścianach, ale również w podwórkach czy poza śródmieściem.

Dzięki działalności Fundacji Urban Forms Łódź zaczęła być postrzegana jako miasto murali i dziś jest znana z tego na całym świecie. Murale stały się niekwestionowaną marką miasta, do Łodzi przyjeżdżają ludzie z całego świata, aby w realu poznać te wielkoformatowe dzieła, a do Fundacji Urban Forms za pośrednictwem Internetu zgłaszają się niemal codziennie artyści, którzy chcieliby nawiązać współpracę i namalować w Łodzi mural. W 2014 i 2015 roku zasoby Galerii Urban Forms zostały udostępnione w przez Google Cultural Institute w ramach Google Street Art Project (www.urbanforms.org). Na Lonely Planet Łódź uplasowała się na szczytnym drugim miejscu z dziesięciu najlepszych kierunków wyjazdu w 2019 roku. Zatem i ja się skusiłam odwiedzić miasto, które wielokrotnie pojawia się na mapie

najbardziej streetartowych, offowych i artystycznych miejsc Europy i świata. Na ul. Piotrkowskiej znajduje się jeden z największych na świecie murali stworzony przez grupę Design Futura o nazwie *Łódź Zwycięska*.



Awera, *Anatomy of funny moments*, Łódź 2018, ul. Pomorska 93, fot. A. Steliga

Zajmuje on niebagatelne 600 m². Warto wiedzieć, że w momencie powstania w roku 2001 był to największy mural świata.

Na kolorowy spacer po łódzkich ulicach zapraszam ze „ściągawką” od Fundacji Urban Forms (www.urbanforms.org/fundacja/artystci), dzięki której poznamy sylwetki wybranych artystów.

Awer, Włochy

To włoski artysta (urodzony w 1986 roku), jeden z najbardziej znanych europejskich twórców działających w przestrzeni miejskiej. Jego hipnotyczne, oniryczne kompozycje zaskakują wyrazistą formą, przyciągając uwagę przechodniów i wybijając ich z codziennej rutyny. Ostatnio eksperymentuje z zastosowaniem okularów 3D. Oglądane przy ich pomocy obrazy nabierają nowych właściwości. W Łodzi Awer namalował swe dzieło u zbiegu ulic Pomorskiej i Zacisze.



Bordalo II, *Jerzyk/Apus Apus*, Łódź 2015, ul. Kilińskiego 127, fot. A. Steliga

Bordalo II, Portugalia

Artur Bordalo, znany jako Bordalo II (Segundo), urodził się w 1987 roku w Lizbonie. Maluje własne interpretacje miejskich krajobrazów w rześkim, żywotnym i pełnym ruchu ujęciu. Silnie związany jest z ideą ekologii i recyklingu. Tworzy, przetwarza, gromadzi i rozwija pomysły, w których realizacji wykorzystuje materiały, których cykl życia dobiega końca, czyli odpady i inne dające się przerobić produkty, starając się tym samym zwiększać świadomość społeczną i nie naruszając równowagi

ekologicznej. Artystyczne wykorzystywanie śmieci jest też dla artysty swoistą krytyką świata, w którym przyszło nam żyć – świata, w którym rzeczy niegdyś cenne i ważne szybko zmieniają się w śmieci. Bordalo II nigdy nie kupuje materiałów do swych projektów, lecz zdobywa je, przeszukując złomowiska czy wysypiska śmieci. Międzynarodowy projekt *Big Trash Animals* to kolekcja instalacji umieszczonych m.in. na ścianach Lizbony, Barcelony, Drezna, Hamburga czy Tallina, prezentująca wielkie wizerunki zwierząt stworzone z odpadów, która ma zwrócić uwagę odbiorców na problem odpadów oraz zanieczyszczenia środowiska. Łódzki mural *Jerzyk/Apus Apus* powstał na przełomie sierpnia i września 2015 roku w ramach Festiwalu Energia Miasta (będącego kontynuacją Festiwalu Galeria Urban Forms). Jest pierwszą instalacją z cyklu *Big Trash Animals* w Europie Środkowo-Wschodniej. Można go oglądać na budynku przy ul. Kilińskiego 127.

DALeast, Chiny

DALeast jest chińskim artystą streetartowym, utrzymujący swe personalia w wielkiej tajemnicy. Obecnie mieszka w RPA. Specjalizuje się w pracach, które nabierają głębi, gdy spogląda się na nie z dużej odległości. Jego drobniawo wypracowane projekty wyglądają często jakby zrobione były z tysiąca miniaturowych metalowych odłamków. Prace DALeasta można podziwiać na niemal każdym kontynencie. Zdobia np. Kapsztad, Miami, Nowy Jork, Brick Lane w Londynie czy różne miasta w jego rodzinnych Chinach.

Łódzki mural DALeasta, stworzony we współpracy z Fundacją Urban Forms, powstał w 2014 roku w ramach IV edycji Galerii Urban Forms. Choć artysta nie nadał dziełu żadnego tytułu, mural jest często nazywany przez mieszkańców miasta *Jelonkiem*. Przedstawia ogromnego jelenia, zbudowanego z gałęzi, które ostatecznie rozpraszają się, robiąc miejsce dla grupy ptaków. Można go obejrzeć przy ul. Łąkowej 10.

Eduardo Kobra, Brazylia

Eduardo Kobra (urodzony w 1976 roku) to brazylijski artysta z São Paulo. Jeden z wybitnych, znanych na całym świecie artystów street artu. Należy do twórców, którzy starają się wpisywać swoje prace w historyczno-społeczno-kulturowy charakter miejsca. Kobra słynie z malowania na muralach portretów w rozpoznawalnej, fotorealistycznej stylistyce z charakterystycznym „kalejdoskopowym” ornamentem. Inne prace Kobry (np. *Muros da memória – ściany pamięci*) nawiązują do stylu starych zdjęć i pocztówek. Artysta często porusza tematykę walki z zanieczyszczeniem środowiska, zwiększając świadomość mieszkańców na temat globalnego ocieplenia, podejmuje też krytykę wojen i ogólnej destrukcji. Prace Kobry znajdują się m.in. w Nowym Jorku, Los Angeles, Londynie, Miami, Rio de Janeiro,

Lyonie, Rzymie. Łódzki mural Kobry powstał w 2014 roku w ramach współpracy z programem Mia100 Kamienic. Przedstawia światowej sławy pianistę Artura Rubinsteina i usytuowany jest przy ul. Sienkiewicza 18, vis-à-vis gmachu Filharmonii Łódzkiej, noszącej imię tego słynnego wirtuoza.



Eduardo Kobra, *Artur Rubinstein*, Łódź 2014, ul. Sienkiewicza 18, fot. A. Steliga

Vhils, Portugalia

Vhils to pseudonim artystyczny Alexandra Farta (urodzonego w 1987 roku), pochodzącego z Portugalii twórcy street artu, mieszkającego obecnie w Lizbonie i Londynie. Pseudonim nie posiada żadnych ukrytych znaczeń, jest po prostu zlepkiem ulubionych liter artysty, łatwych do zapisania. Vhils stał się znany dzięki wyjątkowej technice tworzenia – artysta nie używa bowiem farb czy sprayu (tak jak robią to inni twórcy), ale wykorzystuje to, co już jest na ścianie (np. niszczący tynk), a jego narzędziami pracy są młotek, dłuto i wiertarka. W ten sposób powstają wyjątkowe portrety – reliefy, o których mówi się jako o „wyrzeźbionych w ścianach twarzach”. Można powiedzieć, że choć pozornie Vhils niszczy mury, na których tworzy, to tak naprawdę wydobywa z nich

nowe życie. Używając wiertarek, kwasów czy bielników, zmierza do odkrycia pierwotnej warstwy ściany, uprawiając quasi-archeologię. Łódzki kuty mural Vhilsa powstał jesienią 2014 roku przy ul. Kopernika 28 w ramach IV edycji Festiwalu Galeria Urban Forms i przedstawia profil młodej kobiety.

Os Gêmeos, Brazylia

Octavio i Gustavo Pandolfo aka Os Gêmeos to bracia bliźniacy urodzeni w 1974 roku w São Paulo. Swoją przygodę z kulturą hip hopu zaczęli od tańca breakdance. W 1987 roku odkryli graffiti i stopniowo zaczęli odgrywać coraz większą rolę na lokalnej scenie, wnosząc swój wkład w ukształtowanie brazylijskiego stylu. W swoich pracach łączą elementy brazylijskiego dziedzictwa kulturowego z konwencją wczesnego nowojorskiego street artu. Często pojawiają się w nich postaci o charakterystycznym żółtym odcieniu skóry – zainspirowane żółtym zabarwieniem, które pojawia się w snach obu braci. Tematyka ich dzieł obejmuje zarówno portrety rodzinne, jak i komentarze do społecznych i politycznych wydarzeń z życia São Paulo. Ich prace ozdabiają ulice Nowego Jorku, Buenos Aires, Barcelony, Paryża czy Berlina. Ciekawy mural duetu Os Gêmeos i hiszpańskiego artysty Aryza jest usytuowany w Łodzi przy ul. Roosevelta 5, a powstał w 2012 roku w ramach II edycji projektu Galeria Urban Forms.

Morik, Rosja

Marat Danilyan aka Morik, urodzony w 1982 roku w Nowosybirsku artysta streetartowy, to także grafik komputerowy i ilustrator. Zaczynał jako grafciarz, sytuujący się między wild style a trójwymiarowością, a następnie dołączył do tego fotorealizm i surrealizm. Teraz stosuje mieszankę wszystkiego, co kiedykolwiek robił: łączy elementy fotorealistyczne z typografią, symbolikę z abstrakcyjnymi kompozycjami, realizm z ekspresjonizmem i elementami futuryzmu. W 2011 roku założył wraz Andrzejem Aberem First Graffiti Agency (FGA), agencję wykonującą prace komercyjne zarówno w Rosji, jak i poza jej granicami. Łódzki mural Morika *Po rozmowie/ After the Call* powstał w 2014 roku w ramach projektu Galeria Urban Forms, we współpracy z programem Mia100 Kamienic. Zamyśloną (może smutną?) dziewczynę w pokoju pełnym kwiatów można oglądać przy ul. Więckowskiego 9.

Aryz, Hiszpania

Aryz jest hiszpańskim artystą, który przebojem wkroczył na światową scenę street artu w 2009 roku. Mimo młodego wieku (rocznik 1988), posiada znakomity warsztat artystyczny. Różnorodność prezentowanych tematów oraz doskonała malarska forma prac Aryza, stawiają go w jednym rzędzie z najbardziej znanymi streetartystami świata. Dla Fundacji Urban Forms Aryz

stworzył dwa samodzielne murale (*List miłosny* przy ul. Pomorskiej 67 – w ramach Galerii Urban Forms 2011 oraz *Martwą naturę* przy al. Politechniki 16 – w ramach Galerii Urban Forms 2012).

Inti, Chile

Inti to artysta urodzony w Valparaíso, mieszkający i pracujący w Paryżu. Jego pseudonim – wywodzący się od inkaskiego boga słońca – jest hołdem złożonym chilijskim korzeniom. Elementem wyróżniającym jego uliczne kompozycje jest zamalowywanie całej płaszczyzny elewacji, na której tworzy mural. W jego obrazach



Inti, *Święty wojownik*, Łódź 2012, ul. Strzelców Kaniowskich 48, fot. A. Steliga

często pojawia się wyobrażenie enigmatycznej postaci – „podróżnika”, przedstawionego na kontrastującym jednolitym tle. Twórczość Chilijczyka związana jest bezpośrednio z folklorem Ameryki Południowej, a prace przesyczone są bogatą symboliką zaczerpniętą z wierzeń i przekazów rdzennych mieszkańców Ameryki Łacińskiej. Murale Intiego charakteryzuje wysoka dbałość i precyzja wykończenia poszczególnych elementów oraz żywa, ciepła kolorystyka. Jednym z najnowszych dzieł artysty jest cykl zatytułowany *La Madre Secular*, ulokowany na ścianach Marsylii, Paryża i Lizbony, przedstawiający – jak pisze sam autor – „świecką reprezentację

Madonny, w której obraz postaci kobiecej umieszczony jest poza kontekstem religijnym”. We współpracy z Fundacją Urban Forms Inti stworzył w Łodzi dwa murale. W ramach II edycji Galerii Urban Forms (2012) powstała praca *Święty wojownik* przy ul. Strzelców Kaniowskich 48, zaś rok później (2013) *I believe in goats* – pierwszy w mieście mural namalowany na wieżowcu, usytuowany poza szeroko rozumianym centrum Łodzi (ul. Wyszyńskiego 80).

Etam Crew (Etam Cru), Polska

Przemysław Blejzyk „Sainer” i Mateusz Gapski „Bezt” są absolwentami Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi na Wydziale Grafiki i Malarstwa. Członkowie Etam Crew to wykonawcy malarstwa przy ul. Uniwersyteckiej 3 w Łodzi oraz wielu wielkoformatowych murali w całej Polsce i na świecie. Należą obecnie do najbardziej interesujących młodych twórców sztuki ulicy w naszym kraju, co skutkuje zaproszeniami na wiele wydarzeń artystycznych w Polsce, jak i za granicą (m.in. Austria, Niemcy, Portugalia, USA, Włochy). We współpracy z Fundacją Urban Forms stworzyli w Łodzi trzy rozpoznawalne i bardzo lubiane przez mieszkańców prace: *Traphouse* (2011), *Baloon* (2011) oraz *Madame Chicken* (2013). Ostatni z murali nawiązuje do wiersza Juliana Tuwima *W aeroplanie*.

Magda Ćwik, Polska

Magda Ćwik jest artystką multidyscyplinarną. Zdobyła dyplom w Instytucie Sztuk Pięknych na Uniwersytecie Rzeszowskim. Po ukończeniu studiów zamieszkała w Irlandii, gdzie rozpoczęła pracę jako projektant graficzny, jednocześnie eksperymentując z różnymi formami sztuki cyfrowej. Dzięki wrodzonej fascynacji malarstwem, zwróciła się jednak ku tworzeniu murali, swoje pierwsze prace namalowała w Dublinie i Barcelonie, od tego czasu najwięcej uwagi poświęca twórczości w przestrzeni publicznej. Styl Magdy Ćwik to połączenie abstrakcyjnych kształtów wymieszanych z elementami ludzkiego fizys i wyrazistymi kolorami, które ożywiają prace artystki i nadają im własny, osobisty charakter. Skomplikowane figury zestawione z fragmentami twarzy są odzwierciedleniem nastrojów, uczuć i pragnień, odbiorcy mogą odnaleźć w nich wiele ukrytych znaczeń i odniesień do różnych artystycznych nurtów. Artystyczna działalność Magdy Ćwik była m.in. promowana przez jeden z najpopularniejszych streetartowych portali – I Support Street Art, a jej mural pojawił się na liście 100 najlepszych prac roku 2018.

A wszystkich, których ciekawi, jak mural Magdy wygląda i pod jakim adresem się dokładnie znajduje, zapraszam do Łodzi!



Aryz, *List miłosny*, Łódź 2011, ul. Pomorska 67, fot. A. Steliga



Os Gêmeos & Aryz, *bez tytułu*, Łódź 2012, ul. Roosevelta 5, fot. A. Steliga



Morik, *Po rozmowie/After the Call*, Łódź 2014, ul. Więckowskiego 9, fot. A. Steliga



Etam Crew, *Madame Chicken*, Łódź 2013, al. Politechniki 16, fot. Z. Steliga



Vhils, *bez tytułu*, Łódź 2014, ul. Kopernika 28, fot. A. Steliga

W Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu

W marcu 2019 roku, przebywając w Toruniu ze studentkami i studentami Wydziału Sztuki UR na warsztatach artystyczno-naukowych, odwiedziliśmy Galerię i Ośrodek Plastycznej Twórczości Dziecka. Galeria ta istnieje od 1964 roku i przez dziesięciolecia wpisała się w kulturalny pejzaż Torunia i regionu kujawsko-pomorskiego. Jest to samorządowa instytucja kultury, której podstawą programu są trzy kierunki działania: zajęcia edukacyjno-eksperymentalne, prezentacja twórczości plastycznej dzieci i młodzieży na wystawach czasowych, gromadzenie zbiorów prac plastycznych. Wychowankowie galerii są laureatami wielu konkursów plastycznych w kraju i za granicą.

Galeria prezentuje twórczość młodych artystów z Polski i zagranicy, a także artystów profesjonalnych, których twórczość nawiązuje do jej charakteru. Do zadań instytucji należy organizacja konkursów plastycznych (Międzynarodowe Biennale Grafiki Dzieci i Młodzieży oraz Międzynarodowy Konkurs Twórczości Plastycznej Dzieci i Młodzieży *Zawsze zielono, zawsze niebiesko*), zajęć plenerowych, warsztatowych dla dzieci i młodzieży, a także działalność wystawiennicza.

Jest to jedyny tego typu ośrodek w kraju. Istotą życia tego twórczego organizmu jest dialog. Dialog z dziećmi, młodzieżą, nauczycielami, dialog z twórcą i z odbiorcą. Za twórczość dla dzieci i młodzieży galeria została uhonorowana w roku 1980 Nagrodą Prezesa Rady Ministrów, a w roku 2003 Nagrodą Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej „Sztuka Młodym”.

Po galerii oprowadzał nas dyrektor placówki pan Dariusz Delik. Cieszył go fakt, że może wspólnie z nami podziwiać najciekawsze przykłady polskiej i światowej plastyki dziecięcej. Opowiadał o zbiorach galerii, czyli o prawdopodobnie największej kolekcji prac plastycznych w Europie. Ten liczący ponad pół miliona dzieł zestaw rysunków, grafik, prac malarskich, kolaży, fotografii i rzeźb udostępniany jest szerokiej publiczności głównie poprzez organizowane przez galerię wystawy, także zagraniczne. Ta niezwykle bogata kolekcja prac dzieci i młodzieży z 98 krajów świata posiada oprócz walorów estetycznych również wartość historyczną, gdyż najstarsze pochodzą z lat 60. XX wieku. Rozpoczęta w roku 2007 digitalizacja umożliwia oglądanie zbiorów toruńskiej galerii także w Internecie.



Praca plastyczna Amelii Jakubowskiej, lat 11, fot. A. Steliga

ANNA STELIGA

ORCID: 0000-0002-4750-7285

Mały Uniwersytet Rzeszowski

Czyli o tym, jak za MUR-em dzieciaki sznurem

Uniwersytety dziecięce to fenomen XXI wieku. Pierwszy powstał przy Uniwersytecie w Tybindze w Niemczech w 2002 roku. Wkrótce pojawiły się i w innych krajach europejskich – w Austrii, Szwajcarii, Lichtensteinie, Wielkiej Brytanii, na Słowacji oraz w wielu krajach na świecie: Stanach Zjednoczonych, Kolumbii, Meksyku. W Polsce pierwszy uniwersytet został utworzony w 2007 roku w Krakowie, zaraz potem w Warszawie, Poznaniu i Łodzi. Projekt uniwersytetów dziecięcych otrzymał od Komisji Europejskiej nagrodę Kartezjusza (Descartes Prize for Science Communication) za wybitne zasługi w popularyzacji wiedzy. Obecnie przy ponad 200 ośrodkach uniwersyteckich w całej Europie organizowane są wykłady i warsztaty wprowadzające dzieci w świat, w którym na co dzień funkcjonują prawdziwi naukowcy. Uniwersytety dla najmłodszych funkcjonują m.in. przy Harvardzie, Oxfordzie i Sorbonie.

Mały Uniwersytet Rzeszowski (MUR) na Uniwersytecie Rzeszowskim działa od 2013 roku. Pełnomocnikiem rektora ds. organizacji MUR-u były kolejno: dr Renata Juraszewska (2013–2018), dr Anna Steliga (od 2018). Nad stroną merytoryczną i dydaktyczną przedsięwzięcia czuwa Rada Programowa MUR-u, w której skład wchodzi 14 koordynatorów z poszczególnych kolegiów i wybranych instytutów.

Zajęcia na MUR-ze odbywają się raz w miesiącu, w soboty, w różnych jednostkach Uniwersytetu Rzeszowskiego. Tematyka i długość zajęć są dostosowane do wieku uczestników. Studenci podzieleni są na trzy grupy wiekowe: uczniowie klas I–III szkoły podstawowej, uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej oraz uczniowie VII–VIII klas szkoły podstawowej (dawniej I–III klas gimnazjum). W latach 2013–2020 z tej formy kształcenia skorzystało prawie 2250 dzieci i młodzieży.

Cykliczne zajęcia edukacyjne prowadzone są przez pracowników naukowych i dydaktycznych, a także specjalistów z określonej dziedziny. Program ten realizuje również „trzęcia misję uczelni” polegającą na kreowaniu jej relacji z otoczeniem, popularyzacji nauki oraz wspomaganiu rozwoju społecznego. W każdym roku akademickim to 9 (lub 8) zajęć z 3 blokami tematycznymi dostosowanymi do grup wiekowych. Przez lata trwania MUR-u odbyło się 138 zajęć o bardzo



MUR-owiec podczas twórczej pracy, fot. A. Steliga

zróżnicowanej tematyce. Nie chodzi tu bowiem o naukę konkretnego przedmiotu – chodzi o sam fakt zadawania pytań i zdobywania na nie odpowiedzi. Zajęcia mają na celu rozbudzić zainteresowanie nauką jako obszarem atrakcyjnych poszukiwań i przeżyć, ukazywać i promować korzyści płynące z wiedzy, a także popularyzować idee kształcenia przez całe życie. Ta inicjatywa rozwija dziecięcą ciekawość, propaguje edukację i zachęca do poznawania świata w bezpieczny sposób. Nad MUR-owcami czuwają studenci z ratownictwa medycznego i kierunku lekarskiego.

Ponadto uroczyste inauguracje połączone są z otwarciem kolejnych edycji interaktywnej wystawy popularnonaukowej *Eksploratorium*, która jest wynikiem współpracy Uniwersytetu Rzeszowskiego i konsorcjum URiSE. Zawsze cieszy się ona dużym zainteresowaniem. Z kolei każde zakończenie roku akademickiego wiąże się z otrzymaniem pamiątkowych dyplomów ukończenia nauki na MUR-ze i przydatnego upominku, np. kompasu, bidonu, budzika czy gry planszowej.

Stacja Badawcza Outsider Art Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka im. dr. Andrzeja Kowala



Adam Nidzgorzki podczas organizacji własnej wystawy *Wolny obszar wyobraźni*, fot. archiwum Stacji Badawczej

Stowarzyszenie Psychiatria i Sztuka może poszczycić się już 16-letnią działalnością, gdyż zostało zarejestrowane w 2003 roku jako organizacja pożytku publicznego. Od 2014 roku mam zaszczyt być jego członkinią. Od 2015 roku stowarzyszenie nosi imię jego założyciela i pierwszego prezydenta – doktora Andrzeja Kowala. Po jego śmierci funkcję prezydentki powierzono dr hab. Grażynie Borowik-Pieniek, prof. UP.

Główny cel Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka im. dr. Andrzeja Kowala to „rozwijanie i propagowanie inicjatyw, postaw i działań twórczych sprzyjających zdrowiu, niesienie pomocy osobom uzdolnionym artystycznie pozostającym w kręgu ryzyka psychopatologicznego,

wspieranie osób fizycznych i jednostek organizacyjnych, które podejmują takie działania” (psychiatriaisztuka.pl). I cel ten stowarzyszenie realizuje konsekwentnie od lat – podejmując różnorakie przedsięwzięcia.

Stowarzyszenie jest organizatorem bardzo ważnych – dla środowiska związanego z psychiatrią, psychologią, pedagogiką i sztuką – międzynarodowych konferencji szkoleniowo-naukowych. Dla uczestników konferencji jest to platforma wymiany doświadczeń teoretycznych i praktycznych z zakresu szeroko pojętej arteterapii.

Cenną inicjatywą stowarzyszenia jest organizowanie wystaw plastycznych z kręgu sztuki art brut, a także wydawanie twórczości poetyckiej i literackiej osób



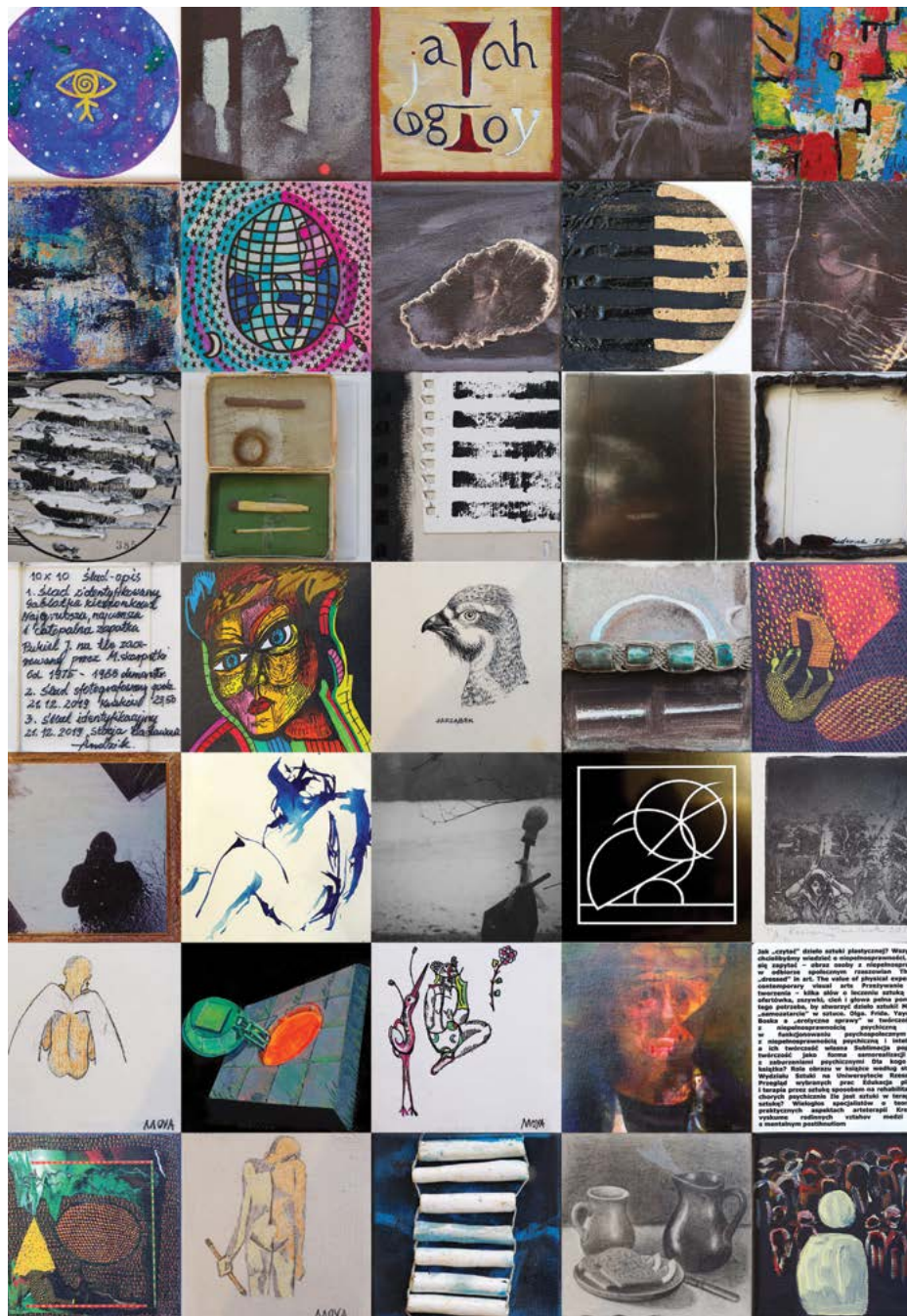
Wernisaż wystawy Anny Singh, fot. archiwum Stacji Badawczej

z niepełnosprawnościami oraz różnych publikacji z zakresu psychopatologii ekspresji. Prace ludzi chorych psychicznie, zarówno literatura, jak i działalność plastyczna, od lat są przedmiotem badań i zainteresowań zarówno psychologii, jak i psychiatrii. Zauważa się na świecie, ale także w kraju fakt, iż świat sztuki otworzył swoje podwoje dla artystów chorych psychicznie, inicjując wystawy ich malarstwa, rysunku czy rzeźby, wydając tomiki tworzonej przez nich poezji. W tym zakresie działalność Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka im. dr. Andrzeja Kowala jest nie do przecenienia.

Stowarzyszenie prowadzi współpracę z placówkami kultury, nauki i oświaty m.in. w celu uświadamiania roli psychopatologii ekspresji w praktyce terapeutycznej i nauce. Ukazuje dobitnie, iż dziedzina ta, służąc medycynie, a przede wszystkim psychiatrii, czerpie ze zbiorów, doświadczeń i metod estetyki, historii sztuki, nauki o kulturze, a także socjologii i psychologii. Psychopatologia obejmuje wiele działań osobniczych i społecznych, a jej ukierunkowania są bogate i zmienne, odpowiadające zapotrzebowaniu społecznemu i kulturowemu.

Należy także podkreślić fundamentalną rolę stowarzyszenia w propagowaniu i upowszechnianiu psychopatologii ekspresji, i to zarówno w jej elementach teoretyczno-poznawczych, jak i praktycznych. Działania teoretyczne polegają na opracowaniu wyników tych

oddziaływań i wyciąganiu nowych, naukowo uzasadnionych wniosków, pozwalających na kontynuowanie i rozwijanie działalności praktycznej. Psychopatologia ekspresji obfituje także w działania porządkujące i systematyzujące; odnoszą się one przede wszystkim do gromadzenia materiałów empirycznych poprzez tworzenie kolekcji prac, muzeów, a także do stałego posługiwania się tymi materiałami, koniecznymi do sporządzenia nowych opracowań, zwłaszcza z zakresu analiz porównawczych. Na świecie od XIX wieku zainteresowano się naukowo pracami plastycznymi chorych psychicznie. Francuski psychiatra Tardieu (1872), a następnie Simon (1876) wydali pierwsze monografie na temat twórczości artystycznej chorych psychicznie, a Lombroso (1891) udowodnił pokrewieństwo genetyczne schorzeń psychicznych i twórczości artystycznej. Prinzhorn (1969) stworzył pierwszą kolekcję prac wykonanych przez chorych z jego kliniki oraz klinik niemieckich, austriackich, szwajcarskich i japońskich. Inne kolekcje to m.in. kolekcja Spoerriego. Duże zainteresowanie wzbudzały rozważania na temat analogii malarstwa chorych psychicznie i modernistów (Barucand i Barrucand 1967, Boissenin, Nakov, Boissenin 1967, Cardinal 1972, Dracoulides 1967, Duche, Rausch 1967, Fusswerk-Fursay 1967) czy prace Navratila (1965), Rennerta (1966) i Tyszkiewicz (1973). Stowarzyszenie



Prace uczestników międzynarodowej wystawy *Sztuka dnia codziennego*, fot. archiwum Stacji Badawczej

ze swoją badawczo-wystawienniczą działalnością śmiało mogłoby dołączyć do światowej czołówki takich dociekań.

Od roku 2019 stowarzyszenie posiada przestrzeń na stworzenie godnej, z prawdziwego zdarzenia galerii sztuki art brut. Może zatem wzorem światowych galerii tego typu odkrywać i udostępniać dorobek twórców z kręgu ryzyka psychopatologicznego. Miejscem tym jest Stacja Badawcza Outsider Art, która mieści się w Krakowie pod adresem ul. Kalwaryjska 29. Stacja pełni

funkcję zarówno galerii, jak i biblioteki. Mimo skromnych rozmiarów posiada też kolekcję sztuki, a w przytulnym kąciuku – przestrzeń na kameralne warsztaty. W roku inauguracji istnienia stacji jej inicjatorka Grażyna Borowik zorganizowała trzy wystawy. Były to: w październiku wystawa prac Władysława Wałęgi *Trzecie oko*, w listopadzie *Ja i moje skrzydła*, zbiorcza wystawa prac uczestników warsztatów *Twórcze Przestrzenie*, z kolei w grudniu zaprezentowała *Obrazy. Od do autorstwa Henryka Wojnickiego*.

IWONA BUGAJSKA-BIGOS
ANNA STELIGA

ORCID: 0000-0002-7317-6248

ORCID: 0000-0002-4750-7285

European Federation of Art Therapy (EFAT) i międzynarodowa konferencja *Speaking Through Art – Languages of Art Therapy in Europe*



Arteterapeutki i arteterapeuci zrzeszeni w European Federation of Art Therapy, Wiedeń 2019, fot. archiwum EFAT

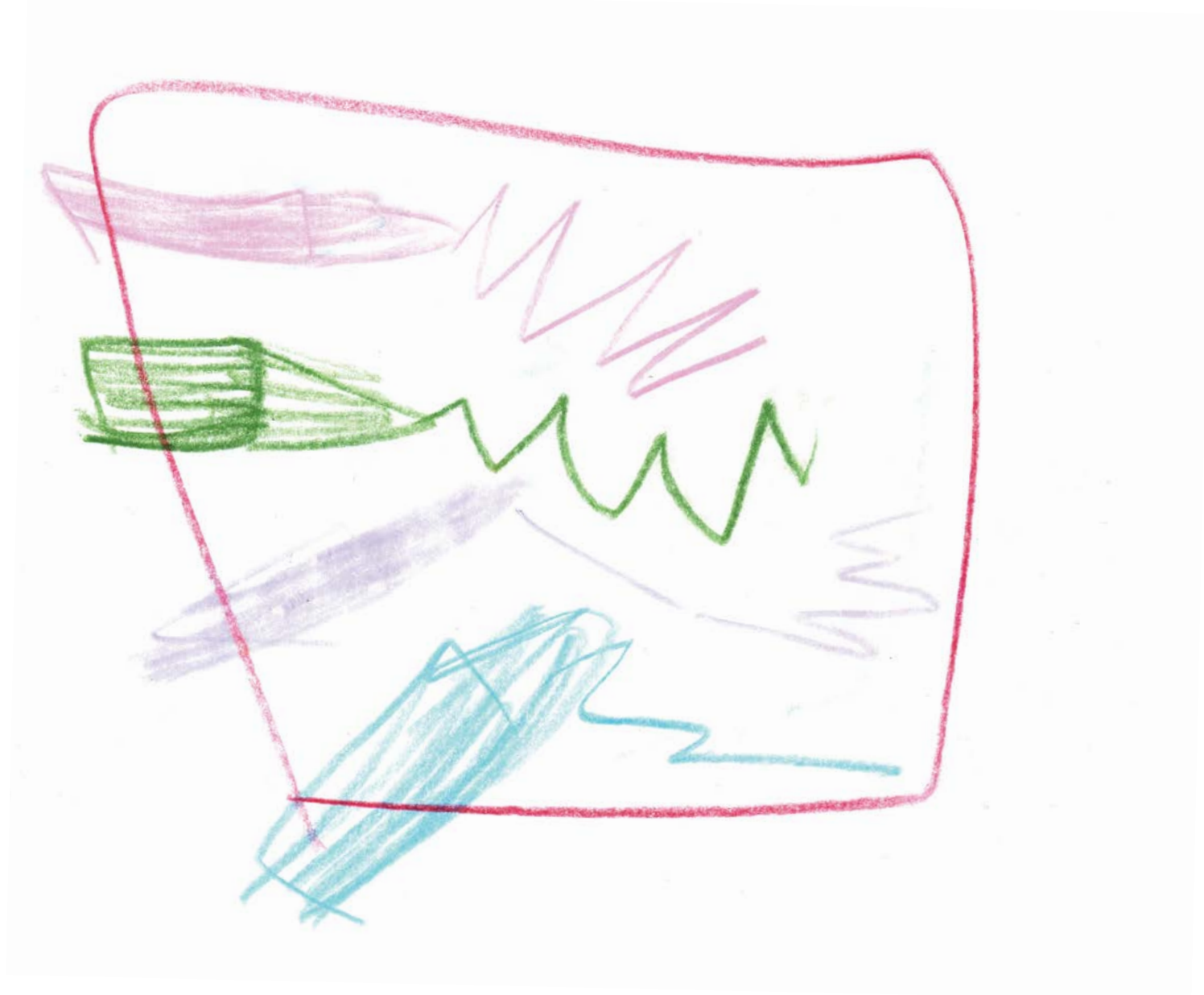
Nadrzędnym celem EFAT jest integracja europejskich terapeutów sztuki i profesjonalnych stowarzyszeń arteterapeutycznych. Federacja działa aktywnie na rzecz uznania zawodu arteterapeuty, a także rozwoju praktyki, szkoleń i badań z tego zakresu. Pielęgnowanie wzajemne poszanowanie różnorodności oraz wspiera współpracę i wkład krajów członkowskich. Promuje jakość praktyk i szkoleń arteterapii z korzyścią dla klientów, profesjonalistów i instytucji. EFAT wydaje newsletter zatytułowany „De Visu – News From EFAT”.

Federacja pręźnie edukuje na temat zawodu terapeuta sztuką, który dotyka zdrowia psychicznego i ma

zastosowanie w dziedzinach społecznych, edukacyjnych i medycznych. Terapeuci sztuki angażują się w kreatywny proces tworzenia sztuki, którego zadania to wzmocnienie więzi między ciałem a umysłem, sprzyjanie rozwojowi osobistemu i poprawa samopoczucia psychicznego i/lub emocjonalnego, poznawczego i relacyjnego zarówno jednostek w każdym wieku, jak i grup, a także rodzin ze wszystkich środowisk społecznych. Arteterapia opiera się na założeniu, że proces twórczy generowany przez artystyczną autoekspresję, prowadzony przez profesjonalnie wyszkoloną arteterapeutę, sprzyja wzrostowi i rozwojowi autopoczucia.

Ten proces tworzenia sztuki obejmuje osobistą eksplorację za pomocą wizualnych/dotykowych materiałów artystycznych (takich jak rysunek, malarstwo, rzeźba i inne ekspresyjne formy sztuki). Terapia sztuką obejmuje trójdzielną strukturę relacyjną: pacjent/klient z obrazem sztuki, pacjent/klient z arteterapeutą, terapeuta sztuki z obrazem sztuki. Terapeuci używają terminu „obraz sztuki” w odniesieniu do wszelkiego produktu artystycznego powstałego podczas takiego spotkania. Terapia sztuką jako dyscyplina klinicznej i nieklinicznej praktyki arteterapii i psychoterapii sztuką ma następujące cele: pomagać jednostkom w zmniejszaniu lęku i depresji, w radzeniu sobie z konfliktami, w wychodzeniu z traumatycznych doświadczeń życiowych, poprawiać relacje, rozwijać poczucie sprawczości, regulować afekty oraz zwiększyć autorefleksję i świadomość.

EFAT regularnie organizuje spotkania i konferencje. Odbywają się one raz do roku w innym kraju europejskim – w 2019 roku była to Austria. W dniach 10–12 maja do Wiednia przyjechali arteterapeuci z 33 krajów, m.in. z Malty, Hiszpanii, Włoch czy Łotwy. Polskę w EFAT reprezentują tylko dwie osoby – dr Anna Steliga z Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego i dr Iwona Bugajska-Bigos z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Na zaproszenie EFAT – European Federation of Art Therapy obie panie brały czynny udział w konferencji naukowej zatytułowanej *Speaking Through Art – Languages of Art Therapy in Europe*, gdzie wystąpiły z prelekcją *Art in therapy and education as the language of communication*, w której zaprezentowały własne doświadczenia terapeutyczne i rezultaty prowadzonych przez siebie warsztatów w ramach autorskich międzynarodowych projektów artystyczno-naukowych.



IWONA BUGAJSKA-BIGOS
 JADWIGA SAWICKA
 ANNA STELIGA

ORCID: 0000-0002-7317-6248

ORCID: 0000-0001-9420-575X

ORCID: 0000-0002-4750-7285

Marina Abramović. Wolność absolutna

Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Naukowy

Wydział Sztuki na Uniwersytecie Rzeszowskim (w jego imieniu dr hab. Jadwiga Sawicka, prof. UR, i dr Anna Steliga) oraz Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu (którą reprezentuje dr Iwona Bugajska-Bigos) to ośrodki realizujące Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Naukowy *Marina Abramović. Wolność absolutna* (2019–2021). Założony projekt jest tworzony w ramach badań artystyczno-naukowych i zgodnie z tematami badawczymi obejmującymi intertekstualność w sztukach wizualnych, badanie relacji pomiędzy tekstami kultury w realizacjach multimedialnych, instalacjach tekstowych i działalności malarskiej (J. Sawicka) oraz badania z zakresu psychopedagogiki twórczości (A. Steliga).

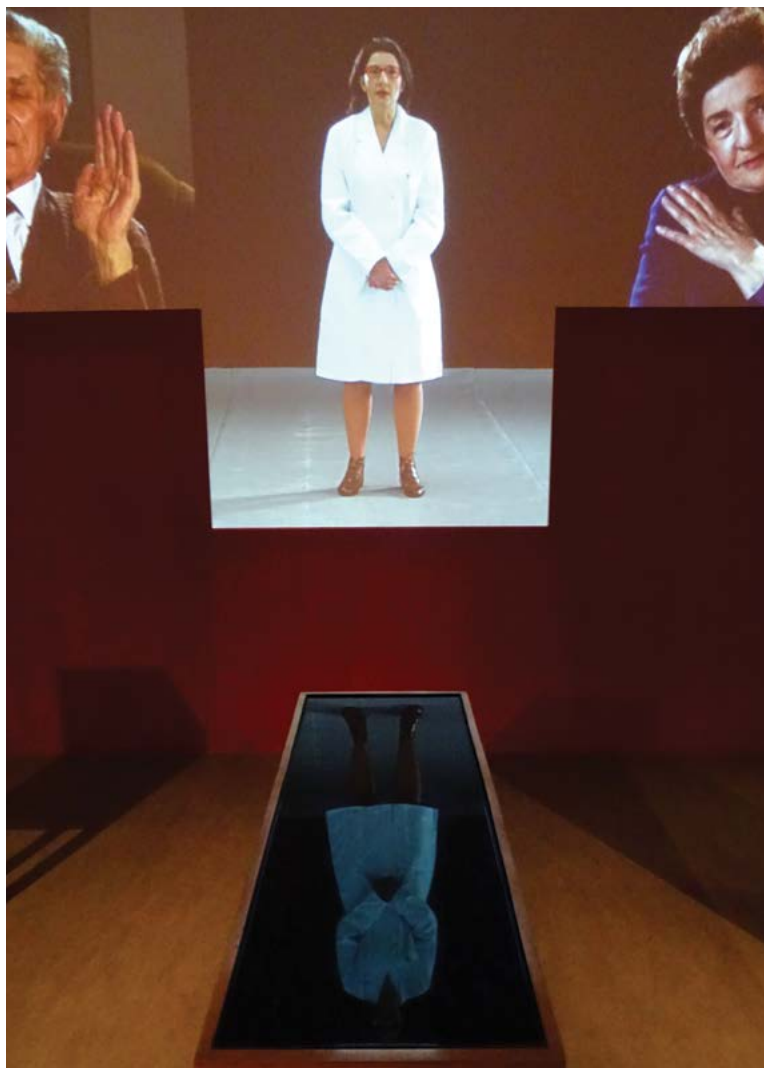
Organizatorami projektu są: Wydział Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu – edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, Koło Artystyczno-Naukowe „Piekarnia” oraz partnerzy z Polski: Centrum Sztuki Współczesnej „Znaki Czasu” (Toruń), Uniwersytet Śląski (Katowice), Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń), Akademia Sztuk Pięknych (Kraków), Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska (Przemyśl) i z zagranicy: Państwowy Uniwersytet Humanistyczny (Równe, Ukraina), University of Girona (Girona, Hiszpania), Uniwersytet Komeńskiego (Bratysława, Słowacja), ESE – Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Porto, Portugalia), Kean University (New Jersey, USA), Terra Therapeutica Institute (Bratysława, Słowacja), Institut for Kunstterapi (Dania), EFAT – European Federation of Art Therapy (Belgia). Do czynnego udziału w projekcie zostali zaproszeni także uczestnicy warsztatów i pracowni plastycznych – osoby z niepełnosprawnościami i ich instruktorzy z dwóch polskich placówek: Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Fundacji Pomocy Osobom z Autyzmem „Mada” (Nowy Sącz) i Domu Pomocy Społecznej dla Osób Przewlekłe Psychiczenie Chorych (Rzeszów).

W dniach 16–17 marca 2019 roku nastąpiła realizacja pierwszej części projektu, tj. wyjazd do Torunia



2 lipca 1975 roku Marina zmieniła się na rolę z „okienną” prostytutką w Amsterdamie. prostytutka zastąpiła ją na otwarciu wystawy, fragment ekspozycji *The Cleaner / Do czysta* w CSW Znaki Czasu, fot. A.Steliga

i zwiedzenie w CSW „Znaki Czasu” wystawy *Do czysta* Mariny Abramović, oraz warsztaty artystyczno-naukowe. Ponadto projekt obejmuje cykl wystaw oraz główny rezultat wydarzenia, jakim będzie recenzowana monografia naukowa, która zostanie wydana w Wydawnictwie UR. W publikacji znajdują się prace artystyczne stworzone przez autorki projektu, teksty naukowe,



Kadr z *Lips of Thomas* / Kadr z *Balkan Baroque*, fragment ekspozycji *The Cleaner* / *Do czysta* w CSW Znaki Czasu, fot. A. Steliga

a także dzieła i teksty innych artystów i naukowców. Publikacja obejmuje również prace studentów, które są integralną częścią naszych badań naukowych. Nie zabraknie też wypowiedzi artystycznych osób z niepełnosprawnościami.

Założenia projektu, inspirowane wystawą *Do czysta* zorganizowaną w CSW „Znaki Czasu” w Toruniu, odnoszą się do uniwersalnych wartości sztuki niekonwencjonalnej artystki, jaką jest Marina Abramović.

Analizując jej bogatą twórczość, trudno nie odnieść się do jej wychowania w komunistycznym kraju, jakim była powojenna Jugosławia, do trudnych relacji i skomplikowanych uczuć pomiędzy nią a matką, matką a ojcem czy ojcem a Mariną. Wyznacznikiem działań artystycznych Abramović jest również gama intensywnych uczuć pomiędzy nią a partnerem Ulayem, zmieniających swe oblicze wraz z ewaluacją ich związku. Miłość, jej brak, jej złożoność – mają znaczące odniesienia w sztuce artystki. Marina to także skandalistka, brutalnie przełamująca własne słabości i badająca wpływ swej sztuki na odbiorców. Swoimi pracami niejako

zmienia wymiar sztuki, odrzuca obraz tradycyjny na rzecz działań performatywnych, w których widz staje się aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Marina to w końcu ogromna komercyjna firma, gdzie nazwisko artystki staje się wyznacznikiem marki. Marina to wolność, żarta walka o swe idee i wolność przekazu, rozliczenie z przeszłością, ale też pewnego rodzaju konformizm. Abramović nie pozwala widzowi popaść w percepcyjny letarg – zaskakuje, oburza, pobudza, wzrusza, dotyka tematów tabu, irytuje, ale też wprawia w zadumę. Jej sztuka ukazuje różnorodne oblicza, tak jak różnorodna i zmienna jest ona sama.

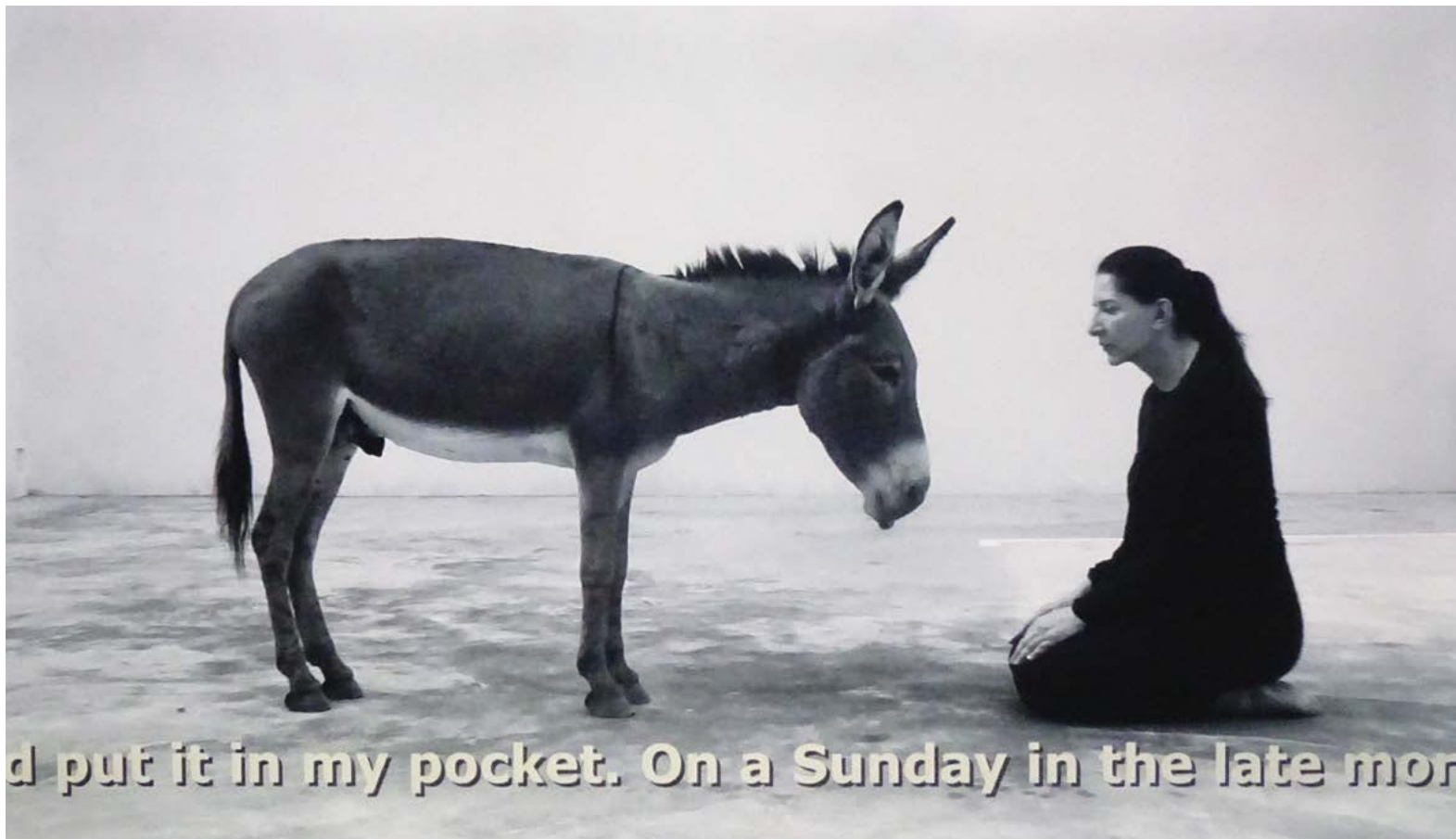
Marina Abramović – notka biograficzna

Urodzona 30 listopada 1946 roku w Belgradzie – jugosłowiańska artystka intermedialna. Jej twórczość związana jest w dużej mierze z miejscem pochodzenia, sytuacją na Bałkanach i z doświadczeniem XX wieku. Prace wideo często połączone są z aktywnością performance, w którym ciało artystki jest podstawowym medium i jednocześnie częstym tematem (*body art*).



Kochana i znienawidzona „królowa sztuki współczesnej”. Dla jednych duchowa przewodniczka i bezkompromisowa eksperymentatorka, dla innych, komentujących jej operacje plastyczne i udział w kampaniach reklamowych, cyniczna hochsztaplerka. Nikt jednak nie podważa jej pozycji „ikony performance’u”, na którą serbska diwa pracowała prawie pięć dekad. Retrospektywa *Do czysta* w Centrum Sztuki Współczesnej „Znaki Czasu” w Toruniu (8 marca – 11 sierpnia 2019) przygotowana we współpracy z muzeami ze Szwecji, Holandii i Niemiec pokazuje 120 dzieł, a także rekonstrukcje performance’ów artystki, w tym także prace z heroicznych lat 60., gdy Abramović regularnie przekraczała fizyczne i psychiczne ograniczenia własnego ciała¹.

¹ <https://www.vogue.pl/a/prognozy-na-2019-rok-sztuka>



Kadr z *Confession*, fragment ekspozycji *The Cleaner* / *Do czysta* w CSW Znaki Czasu, fot. A. Steliga

Kalendarium 2019

Styczeń

11 stycznia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyło się seminarium naukowe *Kształcenie pedagogów specjalnych 2019+*, w którym brała udział Anna Steliga.

Luty

8 lutego w Pałacu Kultury Zagłębia w Dąbrowie Górniczej miał miejsce wernisaż wystawy pokonkursowej 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018 z udziałem: Katarzyny Cwynar, Magdaleny Cywickiej, Łukasza Cywickiego, Małgorzaty Drozd-Witek, Marcina Jachyma, Marleny Makiel-Hędrzak, Doroty Sankowskiej i Magdaleny Uchman.

9 lutego w Galerii Filharmonii im. Mieczysława Karłowicza w Szczecinie otwarto wystawę *transPRINT: SZ – Współczesna Grafika Polska*. Ekspozycja była przeglądem współczesnej polskiej grafiki artystycznej. Do udziału w tej prezentacji zaproszono przedstawicieli wiodących ośrodków akademickich i środowisk twórczych z całej Polski. Wydział Sztuki UR reprezentowali: Kamila Bednarska, Paweł Bińczycki, Łukasz Cywicki, Paulina Dębosz, Agnieszka Dobosz-Bruchnalska, Marcin Dudek, Grzegorz Frydryk, Marcin Jachym, Joanna Janowska-Augustyn, Agnieszka Lech-Bińczycka, Mirosław Pawłowski, Kamil Skrzypiec i Magdalena Uchman.

Anna Steliga była organizatorką wystawy studenckiej będącej rezultatem dwóch międzynarodowych projektów, tj. Międzynarodowego Projektu Artystycznego *Warhol. Pop Konteksty. 30 lat później* i Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Frida. Intro-spekcje*. Czas realizacji: luty-marzec 2019, miejsce realizacji: Przemyskie Centrum Kultury i Nauki Zamek, Galeria Zamek, Zamek Kazimierzowski, Przemysł.

8 lutego w galerii Ego w Poznaniu otwarta została indywidualna wystawa *Chaosy* Jadwigi Sawickiej.

Od 20 lutego do 20 marca w Muzeum Diecezjalnym w Rzeszowie miała miejsce wystawa *Miejsce w czasie – trzecia edycja*, w której swoje prace prezentowali: Jacek Balicki, Łukasz Cywicki, Magdalena Cywicka, Katarzyna Cwynar, Małgorzata Drozd-Witek, Marcin Dudek, Dorota Jajko-Sankowska, Joanna Janowska-Augustyn, Anna Kamycka, Agnieszka Lech-Bińczycka, Marlena Makiel-Hędrzak, Janusz Pokrywka, Marek Pokrywka, Ondrej Revicky, Jarosław Sankowski,

Renata Szyszlak, Katarzyna Woźniak oraz studenci Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

22 lutego w Biurze Wystaw Artystycznych w Kielcach odbyło się otwarcie wystawy Międzynarodowego Triennale Malarstwa Regionu Karpat „Srebrny Czworokąt” – Przemysł 2018. Na wystawie swoje prace malarckie prezentowali: Magdalena Cywicka – laureatka Grand Prix / Nagrody Ministra Kultury i Sztuki RP, Łukasz Cywicki – laureat wyróżnienia honorowego, Małgorzata Drozd-Witek, Łukasz Gil, Marek Haba, Renata Szyszlak i Piotr Woroniec jr.

Marzec

Od 20 marca do 8 kwietnia w rzeszowskiej Galerii r_z / ZPAP trwała ekspozycja obrazów stanowiących dzieła habilitacyjne pt. *Fragmenty. Trwałość nietrwałości* autorstwa Małgorzaty Drozd-Witek.

W marcu miała miejsce kolejna odsłona wystawy *transPRINT: ŚW – Współczesna Grafika Polska*, prezentowanej w Galerii ART w Świnoujściu. Wernisaż odbył się 15 marca. Udział wzięli m.in.: Kamila Bednarska, Paweł Bińczycki, Łukasz Cywicki, Paulina Dębosz, Agnieszka Dobosz-Bruchnalska, Marcin Dudek, Grzegorz Frydryk, Marcin Jachym, Joanna Janowska-Augustyn, Agnieszka Lech-Bińczycka, Mirosław Pawłowski, Kamil Skrzypiec i Magdalena Uchman.

7 marca Anna Steliga uczestniczyła w spotkaniu z artystką Mariną Abramović odbywającym się podczas prapremiery wystawy *Do czysta* w Centrum Sztuki Współczesnej „Znaki Czasu” w Toruniu.

15 marca w Muzeum Współczesnym we Wrocławiu otwarto wystawę *Stany skupienia*, z udziałem prac Jadwigi Sawickiej.

15 marca w Białymstoku rozpoczęła się wystawa *Foghorn. Wątek transformacji w pracach z Kolekcji II Galerii Arsenal* z udziałem prac Jadwigi Sawickiej.

W dniach 15–17 marca Anna Steliga była współorganizatorką części wyjazdowej Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Marina Abramović. Wolność absolutna*, obejmującego udział w wystawie *Do czysta* oraz warsztaty artystyczne, miejsce realizacji: Centrum Sztuki Współczesnej „Znaki Czasu” w Toruniu.

Od 22 marca do 24 kwietnia w Galerii Wydziału Sztuki im. prof. W. Kotkowskiego w Rzeszowie miała miejsce wystawa będąca rezultatem Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Frida. Introspekcje*, której kuratorkami były Anna Kamycka i Anna Steliga.

Od 20 marca do 15 kwietnia w Galerii Szarej Nowohuckiego Centrum Kultury w Krakowie odbyła się wystawa pokonkursowa 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018, w której brali udział: Katarzyna Cwynar, Magdalena Cywicka, Łukasz Cywicki, Małgorzata Drozd-Witek, Marcin Jachym, Marlena Makiel-Hędrzak, Dorota Sankowska i Magdalena Uchman.

Kwiecień

Od 10 kwietnia do 10 maja trwała poplenerowa wystawa *Wiśniowa pachnąca malarstwem 2018*, która prezentowana była w Galerii Forum Wydziału Sztuk Pięknych UMK w Toruniu. Udział w wystawie brali: Jacek Balicki, Stanisław Białogłowicz, Tadeusz Boruta, Katarzyna Cwynar, Magdalena Cywicka, Łukasz Gil, Marlena Makiel-Hędrzak, Antoni Nikiel i Marek Olszyński.

12 kwietnia w Muzeum Narodowym w Krakowie otwarto wystawę *Nowe dzieła sztuki w Galerii Sztuki Polskiej XX i XXI wieku*, w czasie której prezentowany był obraz Jadwigi Sawickiej.

23 kwietnia w Galerii Sztuki Współczesnej BWA w Olskuszu odbył się wernisaż indywidualnej wystawy malarstwa Małgorzaty Drozd-Witek oraz rzeźby Czesława Dźwigaja w ramach V Festiwalu Sztuki i Muzyki Sakralnej – Olskusz 2019.

Od 25 kwietnia do 15 maja w Miejskiej Bibliotece Publicznej im. J. Słowackiego w Tarnowie miał miejsce wernisaż 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018 z udziałem: Katarzyny Cwynar, Magdaleny Cywickiej, Łukasza Cywickiego, Małgorzaty Drozd-Witek, Marcina Jachyma, Marleny Makiel-Hędrzak, Doroty Sankowskiej i Magdaleny Uchman.

Maj

W dniach 10–12 maja Anna Steliga brała czynny udział w konferencji pt. *Speaking Through Art – Languages of Art Therapy in Europe* jako członkini EFAT – European Federation of Art Therapy & NEAT – Network of European Art Therapists. Wygłosiła także referat (wraz

z I. Bugajską-Bigos) *Art in therapy and education as the language of communication*, Wiedeń, Austria.

21 maja w ramach Festiwalu Copernicus w Krakowie otwarta została wystawa *Sztuka pokazywania języka*, w której brała udział Jadwiga Sawicka.

Anna Steliga była organizatorką wystawy studenckiej będącej rezultatem Międzynarodowego Projektu Artystyczno-Naukowego *Frida. Introspekcje*. Czas realizacji: maj–wrzesień 2019, miejsce realizacji: Galeria E/A, Nowy Sącz.

Jeszcze jedna prezentacja z cyklu *transPRINT: TO – Współczesna Grafika Polska* gościła w Galerii Grafiki UMK w Toruniu. Wystawę otwarto 15 maja. Udział wzięli m.in.: Kamila Bednarska, Paweł Bińczycki, Łukasz Cywicki, Paulina Dębosz, Agnieszka Dobosz-Bruchnalska, Marcin Dudek, Grzegorz Frydryk, Marcin Jachym, Joanna Janowska-Augustyn, Agnieszka Lech-Bińczycka, Mirosław Pawłowski, Kamil Skrzypiec, Magdalena Uchman.

Czerwiec

28 czerwca otwarto wystawę V Piotrkowskiego Biennale Sztuki, na której swą grafikę prezentowała Joanna Janowska-Augustyn. Ekspozycję można było oglądać w Galerii Ośrodka Działań Artystycznych (ODA ART) w Piotrkowie Trybunalskim od 29 czerwca do 8 września 2019 r.

Anna Steliga została recenzentką monografii naukowo-metodycznej zatytułowanej *sKLejArZOny KOLAŻ* autorstwa Marzeny Bogus-Spyry, Agnieszki Budny, Angeliki Mazik, wydanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, ISBN 978-83-7455-601-9, Częstochowa 2019.

14 czerwca Anna Steliga wygłosiła wykład w mieleckim Uniwersytecie Trzeciego Wieku pt. *Każdy może być odbiorcą dzieł sztuki, czyli o tym, jak je „czytać”*, zrealizowany w wyniku współpracy UTW UR z MUTW, Samorządowe Centrum Kultury, Mielec.

Lipiec

3 lipca otwarto ekspozycję pokonkursową 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018 w Galerii Test Mazowieckiego Instytutu Kultury w Warszawie. Prace prezentowali: Katarzyna Cwynar,

Magdalena Cywicka, Łukasz Cywicki, Małgorzata Drozd-Witek, Marcin Jachym, Marlena Makiel-Hędrzak, Dorota Sankowska, Magdalena Uchman.

5 lipca w Galerii Sztuki Współczesnej w Przemyślu odbyło się uroczyste otwarcie pokonkursowej wystawy XI edycji konkursu – Nagrody Artystycznej im. Marianna Strońskiego, Grand Prix za zestaw prac graficznych otrzymał Łukasz Cywicki.

7 lipca w Kresowym Dom Sztuki w Dubiecku miało miejsce otwarcie indywidualnej wystawy malarstwa Magdaleny Cywickiej pt. *Konsekwencje pejzażu*.

W dniach 16–28 lipca na terenie Zespołu Dworsko-Folwarcznego w Wiśniowej miał miejsce XII Międzynarodowy Plener Malarski *Wiśniowa pachnąca malarstwem 2019*, nad którym patronat honorowy sprawował JM Rektor Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie prof. dr hab. Stanisław Tabisz oraz JM Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr hab. Sylwester Czopek. Wydział Sztuki UR reprezentowali Stanisław Białogłowicz i Małgorzata Drozd-Witek.

Od 29 lipca do 3 sierpnia trwał *Czudrys – I Plener Rysunkowy w Czudcu*, w którym udział brali: Małgorzata Drozd-Witek, Marlena Makiel-Hędrzak, Janusz Pokrywka.

Sierpień

Od 8 sierpnia do 14 września w Herman Ottó Museum – Miskolci Galeria w Miskolcu na Węgrzech otwarta została wystawa Międzynarodowego Triennale Malarstwa Regionu Karpat „Srebrny Czworokąt” – Przemyśl 2018. Na wystawie swoje prace prezentowali: Magdalena Cywicka – laureatka Grand Prix / Nagrody Ministra Kultury i Sztuki RP, Łukasz Cywicki – laureat wyróżnienia honorowego, Małgorzata Drozd-Witek, Łukasz Gil, Marek Haba, Renata Szyszlak, Piotr Woroniec jr.

10 sierpnia w Bunkrze Sztuki w Krakowie rozpoczęła się wystawa *Artyści polscy w kolekcji Bunkra Sztuki* z udziałem prac Jadwigi Sawickiej.

13 sierpnia w Boris Georgiev Art Gallery w Varnie w Bułgarii odbyło się uroczyste otwarcie jubileuszowej wystawy grafiki *20th International Print Biennial*, na której swoje grafiki wystawiali: Łukasz Cywicki i Agnieszka Lech-Bińczycka.

Od 30 sierpnia do 28 września w Galerie Brotzinger Art w Pforzheim w Niemczech trwała pokonkursowa wystawa 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018, w której brali udział: Katarzyna

Cwynar, Magdalena Cywicka, Łukasz Cywicki, Małgorzata Drozd-Witek, Marcin Jachym, Marlena Makiel-Hędrzak, Dorota Sankowska, Magdalena Uchman.

Wrzesień

1 września w ramach Roku Antyfaszystowskiego w Galerii Labirynt w Lublinie otwarta została wystawa *Trzy plagi*, w której brała udział Jadwiga Sawicka.

3 września w Muzeum Współczesnym we Wrocławiu rozpoczęła się wystawa *Nieuzasadniona przemoc i inne przypadłości współczesnego świata*, w której pokazano instalację Jadwigi Sawickiej.

Od 6 września do 3 listopada w Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu miała miejsce pokonkursowa wystawa pt. *Triennale Małych Form Malarskich*, na której swoje prace prezentowali: Łukasz Cywicki i Agnieszka Janowska.

7 września w Galerii „Krug” Petrovac na Mlavi w Majdanpek w Serbii trwała jubileuszowa wystawa miniatur *X International Exhibition „Art in miniature” 2010–2019*, w której brali udział: Magdalena Cywicka i Łukasz Cywicki.

Od 27 września do 20 października w Miejskiej Galerii Sztuki w Zakopanem trwała prezentacja 2. Ogólnopolskiego Konkursu Malarskiego *Moje Zakopane*, laureatką Grand Prix (*ex aequo*) została Małgorzata Drozd-Witek. W wystawie uczestniczyła również Agnieszka Jankowska.

Październik

Od 3 do 27 października w Galerii Dworku Sierakowskich w Sopocie trwała wystawa Konkursu Poetycko-Plastycznego *Wiersz + Obraz* pod hasłem *Pan Cogito* w ramach 10. Festiwalu Poezji w Sopocie pt. *Metaf, czyli powrót poezji metafizycznej*; organizator: Towarzystwo Przyjaciół Sopotu i Dwumiesięcznik Literacki „Topos”. W wystawie brała udział Małgorzata Drozd-Witek.

Od 8 października do 11 listopada 2019 r. w Romanian Cultural Institute in Budapest na Węgrzech odbyła się międzynarodowa wystawa pt. *Memory of the time*, w której brali udział artyści graficy, imiennie zaproszeni przez kuratora wystawy, artystę grafika Ovidiu Petca z Rumunii. Na wystawie tej swoje prace prezentował Łukasz Cywicki.

11 października w Cris Country Museum w Oradea w Rumunii miała miejsce pokonkursowa wystawa Międzynarodowego Triennale Malarstwa Regionu

Karpat „Srebrny Czworokąt” – Przemysł 2018. Na wystawie swoje prace prezentowali: Magdalena Cywicka – laureatka Grand Prix / Nagrody Ministra Kultury i Sztuki RP, Łukasz Cywicki – laureat wyróżnienia honorowego, Małgorzata Drozd-Witek, Łukasz Gil, Marek Haba, Renata Szyszlak, Piotr Woroniec jr.

17 października w Galerii Centrum Designu Pomorskiego Parku Naukowo-Technologicznego w Gdyni odbył się wernisaż wystawy pokonkursowej 6. Międzynarodowego Triennale Grafiki Cyfrowej – Gdynia 2019. Decyzją Jury Triennale zestaw prac Joanny Janowskiej-Augustyn, zatytułowany *Jestem przy Tobie I, Jestem przy Tobie II*, otrzymał wyróżnienie honorowe. W wystawie ponadto brali udział: Marcin Dudek, Grzegorz Frydryk oraz Magdalena Uchman, której grafika również otrzymała wyróżnienie honorowe. Ekspozycja trwała do 23 listopada 2019 r.

Na wystawę zakwalifikowały się także prace kilku absolwentów Pracowni Druku Cyfrowego Wydziału Sztuki UR (obecnie Instytut Sztuk Pięknych).

W dniach 23–24 października Anna Steliga brała czynny udział w Всеукраїнської науково-практичної конференції *Український та Європейський Мистецькі Простори: Історія, Теорія, Практика* organizowanej przez ukraińskie Ministerstwo Oświaty i Nauki oraz Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny. Wygłosiła dwa referaty (wraz z I. Bugajską-Bigos): *Sztuki plastyczne w edukacji – nowe oblicza i wyzwania*, a także *Sztuki plastyczne jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży*, Równe, Ukraina.

Listopad

4 listopada w Galerii Fotografii Miasta Rzeszowa miała miejsce ostatnia z cyklu ekspozycji pokonkursowych organizowanego przez Galerię Ośrodka Promocji Kultury „Gaude Mater” w Częstochowie 10. Międzynarodowego Biennale Miniatury – Częstochowa 2018. Udział brali: Katarzyna Cwynar, Magdalena Cywicka, Łukasz Cywicki, Małgorzata Drozd-Witek, Marcin Jachym, Marlena Makiel-Hędrzak, Dorota Sankowska, Magdalena Uchman.

Od 15 listopada do 15 grudnia w The Bashkir Nesterov Art Museum w Ufie w Rosji miała miejsce pokonkursowa wystawa grafiki *URAL Print Triennial International Exhibition*, na której swoje prace prezentował Łukasz Cywicki.

Od 15 listopada trwała wystawa pokonkursowa IV Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego „Kolaż – Asamblaż” zorganizowanego przez Galerię Sztuki Współczesnej BWA w Olkuszu. W wystawie brały udział:

Agnieszka Jankowska – laureatka II nagrody, Małgorzata Drozd-Witek oraz Marlena Makiel-Hędrzak.

21 listopada w galerii TRAF0 Trafostacja Sztuki w Szczecinie otwarto wystawę *Tam gdzie ciebie nie ma* z udziałem Jadwigi Sawickiej.

24 listopada miało miejsce wręczenie nagród oraz wernisaż wystawy IX Ogólnopolskiego Konkursu na ilustrację do tekstu piosenki Jeremiego Przybory w ramach XV Stacji Kutno – Festiwalu Jeremiego Przybory w Kutnie. I wyróżnienie za pracę pt. *Ballada o Aniele Stróżu* do utworu o tym samym tytule otrzymała Małgorzata Drozd-Witek.

Galeria Humberta 3 na Wydziale Grafiki ASP w Krakowie gościła wystawę pt. *Grafika – Rzeszów*. Wernisaż odbył się 22 listopada. Ekspozycja była przeglądem twórczości artystów grafików związanych z Rzeszowem. Instytut Sztuk Pięknych UR (dawny Wydział Sztuki) reprezentowały prace: Kamili Bednarskiej, Pawła Bińczyckiego, Agnieszki Lech-Bińczyckiej, Łukasza Cywickiego, Agnieszki Dobosz, Marcina Dudka, Grzegorza Frydryka, Marcina Jachyma, Joanny Janowskiej-Augustyn, Anny Kamyskiej, Włodzimierza Kotkowskiego, Tadeusza Nuckowskiego, Marka Olszyńskiego, Mirosława Pawłowskiego, Ondreja Revicky'ego, Kamila Skrzypca, Krzysztofa Skórczewskiego, Magdaleny Uchman.

27 listopada 2019 r. w Yurakucho o Asahi Hall Square Gallery w Tokio w Japonii odbyła się ceremonia otwarcia wystawy pokonkursowej *7th NBC Meshtec International Screen Print Biennial*, w wystawie tej brał udział Łukasz Cywicki, który otrzymał wyróżnienie honorowe.

Grudzień

4 grudnia w Prahova County Museum of Art „Ion Ionescu-Quintus” w Ploeszti (Ploiești) w Rumunii, miało miejsce otwarcie pokonkursowej wystawy *13th Iosif Iser International Contemporary Engraving Biennial*, z udziałem prac Łukasza Cywickiego i Agnieszki Lech-Bińczyckiej.

11 grudnia nastąpiło otwarcie wystawy pokonkursowej 10th Lessedra International Painting & Mixed media Competition w Lessedra Gallery, Sofia w Bułgarii, gdzie swoje prace prezentowali: Katarzyna Cwynar, Magdalena Cywicka, Łukasz Cywicki, Małgorzata Drozd-Witek.

W Galerii BWA w Ostrowcu Świętokrzyskim otwarto wystawę 14. Międzynarodowego Jesiennego Salonu

Sztuki. Wernisaż odbył się 13 grudnia 2019 r. Swe prace zaprezentowały: Agnieszka Jankowska, Joanna Janowska-Augustyn, Marlena Makiel-Hędrzak, Renata Szyszlak.

Od 11 grudnia 2019 do 28 lutego 2020 r. trwała wystawa *10th Painting and Mixed Media Exhibition*, w Lesse-dra Gallery w Sofii w Bułgarii, z udziałem Magdaleny Cywickiej i Łukasza Cywickiego.

Od 12 grudnia do 14 stycznia w Biurze Wystaw Artystycznych w Olsztynie odbyła się pokonkursowa wystawa *XII Quadriennale Drzeworytu i Linorytu Polskiego*, na której swoje prace prezentowali: Łukasz Cywicki oraz Paweł Bińczycki, który otrzymał wyróżnienie.

Od 13 grudnia 2019 do 15 stycznia 2020 r. w Galerii Sztuki Współczesnej w Przemyślu odbył się wernisaż *Artefakty 19 – Abstrakcja i Natura*, którego kuratorem był artysta malarz Piotr Wójtowicz. W wystawie brali udział Magdalena Cywicka i Antoni Nikiel.

W dniach 13–14 grudnia w Przemyślu miał miejsce interdyscyplinarny projekt *Centrum światów jest tutaj* we współpracy z Goethe Institut w Krakowie, instytucjami kultury i organizacjami społecznymi. Kuratorką wydarzenia były Jadwiga Sawicka i Lila Kalinowska, a uczestniczyły w nim m.in. Karolina Niwelińska i Anna Steliga.

Od 13 grudnia 2019 do 2 lutego 2020 r. w Centrum Sztuki Współczesnej „Znaki Czasu” w Toruniu miała miejsce międzynarodowa pokonkursowa wystawa *Ex Digitalis Salon 2019*, w której udział brali: Łukasz Cywicki, Ondrej Revicky, Paweł Bińczycki, który jako laureat poprzedniej edycji *Ex Digitalis 2017* otwierał także indywidualną wystawę swoich prac.

19 grudnia nastąpiło otwarcie wystawy *5th International Biennial of Small Etching Graphium* w Galerii Helios w Timisoara w Rumunii. Na wystawie pokonkursowej swoje prace prezentował Łukasz Cywicki.

Noty o Autorach

JACEK BALICKI

Ur. w 1961 r. w Rzeszowie. Studia na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, dyplom w roku 1994 w pracowni prof. W. Kunza. Od 1995 r. pracownik naukowo-dydaktyczny w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. Od roku 2003, po doktoracie w ASP w Krakowie, adiunkt w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego. W 2019 r. uzyskał habilitację na UMK w Toruniu. Obecnie profesor uczelniany w Instytucie Sztuk Pięknych UR. Uprawia malarstwo. Zorganizował 30 wystaw indywidualnych, brał udział w kilkudziesięciu wystawach zbiorowych.

MARZENA BOGUS-SPYRA

Od 2019 r. pracuje w Katedrze Badań nad Edukacją Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Wcześniej przez 25 lat związana z Wydziałem Sztuki UJD. Ukończyła studia na kierunku wychowanie plastyczne, obroniła doktorat z pedagogiki w IBE w Warszawie. Edukatorka działań artystycznych, arteterapeutka, nauczycielka akademicka dydaktyki

plastyki, nietypowych technik artystycznych, pedagogiki i historii oświaty. Zainicjowała badania, których efektem są m.in. trzy monografie poświęcone kształceniu artystycznemu: *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Częstochowa 2016; *Mateczniki plastyki – wyspy interesujących technik*, Częstochowa 2018; *sKLejArZOny KOLAŻ*, Częstochowa 2019.

ANNA BOGUSZEWSKA

Absolwentka dwóch kierunków studiów: nauczanie początkowe i wychowanie plastyczne (1986 – UMCS Lublin). W latach 1988–2019 zatrudniona w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na Wydziale Artystycznym, gdzie w latach 2014–2019 sprawowała funkcję kierownika Zakładu Edukacji Artystycznej. Od 1 października 2019 zatrudniona na Wydziale Pedagogiki w Instytucie Pedagogiki UMCS (w Katedrze Wczesnej Edukacji). Autorka trzech monografii, kilku opracowań współautorskich, pięciu opracowań pod redakcją oraz licznych artykułów i rozdziałów w monografiach



i opracowaniach zbiorowych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą historii oświaty i edukacji (konceptje wychowania estetycznego, założenia i realizacja kształcenia przez sztukę, kształcenie nauczycieli, kształcenie estetyczne dzieci i młodzieży, historia dzieciństwa), historii polskiej ilustracji książkowej (aspekty estetyczne, edukacyjne i wychowawcze) oraz metodyki edukacji plastycznej.

GRAŻYNA BOROWIK-PIENIEK

Profesor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, pracuje na tamtejszym Wydziale Sztuki. Zajmuje się malarstwem, rysunkiem, fotografią, działaniami w przestrzeni, sztuką performance'u i poezją. Jej prace pokazano na ponad 200 wystawach indywidualnych i zbiorowych. Znajdują się w zbiorach muzealnych w Kyoto, Tokio i Budapeszcie. Doświadczony pedagog, ekspert i trener arteterapii. Organizatorka i kuratorka ponad 200 wystaw artystów polskich i zagranicznych. Prezydent Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka im. dr. A. Kowala. Organizatorka międzynarodowych konferencji szkoleniowo-naukowych i zajęć arteterapeutycznych.

IWONA BUGAJSKA-BIGOS

Urodzona w Nowym Sączu, dyplom z malarstwa uzyskała w 1995 r. na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Kształciła się na podyplomowych studiach na Wydziale Malarstwa i Tkaniny Artystycznej (2004–2006) i kontynuowała edukację na studiach doktoranckich na Wydziale Malarstwa tejże uczelni (2006–2009). Jest wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu, gdzie w latach 2005–2007 zakładała kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. W obszarze jej zainteresowań artystycznych pozostaje głównie malarstwo, emalia, tkanina artystyczna. Jest autorką ponad 20 wystaw indywidualnych i uczestnikiem ponad 100 wystaw zbiorowych. Angażuje się w pracę artystyczno-dydaktyczną. Interesuje się zagadnieniami arteterapii, o czym napisała wiele publikacji. Jest organizatorką międzynarodowych sympozjów, konferencji, projektów poświęconych sztuce czy arteterapii. Jest członkiem i jednym z założycieli międzynarodowej organizacji European Federation of Art Therapy.

ANDRZEJ CIESZYŃSKI

Ur. w 1962 r. w Przemyślu. Studiował w Instytucie Wychowania Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, dyplom w Pracowni Malarstwa w 1988 r. W czasie studiów realizował pokazy w Galerii Kont, Galerii Białej w Lublinie (grupa Riders of the Lost Black Volga). Ma w dorobku 18 wystaw indywidualnych w Polsce i za granicą. Jest laureatem wielu nagród. W roku 2007 otrzymał Nagrodę Marszałka Województwa Podkarpackiego za całokształt działalności.

Uprawia twórczość w zakresie instalacji, malarstwa i rysunku.

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA

Doktorat z tańca na Uniwersytecie Lizbońskim w Portugalii. Koordynator kierunku taniec na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau, Santa Catarina w Brazylii. E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com.

EWA CUDZICH

Magister etnologii, absolwentka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, doktorantka kulturoznawstwa. Asystent na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół tematyki szeroko pojmowanych granic, antropologii historycznej, historii mówionej. W kręgu zainteresowań znajduje się również sztuka ludowa, folklor muzyczny regionów karpaccich. Związana z kilkoma organizacjami, m.in. sekretarz Oddziału Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego w Cieszynie, członek Sekcji Studiów nad Dziedzictwem i Pamięcią Kulturową PTL, prezes i dyrektor Muzeum i Stowarzyszenia im. Artysty Jana Wałacha w Istebnej. W działalność naukową wpisują się jej wystąpienia na konferencjach, panelach dyskusyjnych o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym, jak i realizacja projektów. Autorka wielu publikacji naukowych, w tym książki *Z perspektywy pogranicza – w świecie mikrohistorii beskidzkich góralek*, wydanej w 2018 r. Redaktor pomocniczy czasopisma „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”. Współpracuje z portalem historycznym Histmag. Dwukrotna stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w dziedzinie animacji i edukacji kulturalnej (2018, 2020). Koordynuje projekty realizowane ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Narodowego Centrum Kultury oraz programu wieloletniego „Niepodległa”.

ŁUKASZ CYWICKI

Ur. w 1975 r. w Przemyślu. Studia na Wydziale Malarstwa, Grafiki i Rzeźby Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu – dyplom w 2000 r. w Pracowni Drzeworytu prof. Zbigniewa Lutomskiego i w Pracowni Malarstwa prof. Jana Świtki, doktorat w 2008 r. na Wydziale Grafiki ASP w Krakowie, habilitacja w 2018 r. na Wydziale Grafiki i Komunikacji Wizualnej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego w Zakładzie Grafiki Warsztatowej w Instytucie Sztuk Pięknych tej uczelni, gdzie od 2016 r. pełni funkcję kierownika zakładu. Od 2001 r. członek Stowarzyszenia Międzynarodowe Triennale Grafiki w Krakowie. W dorobku posiada 40 wystaw indywidualnych oraz udział w 750 wystawach zbiorowych międzynarodowych i ogólnopolskich. Laureat 63 nagród i wyróżnień.

EDYTA CZERNECKA

Ur. w 1997 r. w Nowym Sączu. Aktualnie studentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Posiada kwalifikacje w zawodzie technik organizacji reklamy, sprzedaży produktów i usług reklamowych. Otrzymała kilka nagród i wyróżnień w konkursach plastycznych. Interesuje się sportem, grafiką komputerową oraz reklamą i marketingiem.

DANIEL CZARNOTA

Ur. w 1988 r. w Rzeszowie. Absolwent filozofii – specjalności filozofia komunikacji społecznej na Wydziale Socjologiczno-Historycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Aktualnie specjalista w Dziale Promocji i Organizacji Imprez Rzeszowskiego Domu Kultury.

MAŁGORZATA DROZD-WITEK

Ur. w 1978 r. w Łańcucie. Absolwentka Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. Dyplom z wyróżnieniem otrzymała w 2002 r. w Pracowni Malarstwa pod kierunkiem prof. Ireny Popiołek-Rodzińskiej oraz Pracowni Grafiki Warsztatowej pod kierunkiem prof. Andrzeja Pietscha. Od 2003 r. pracuje w Zakładzie Malarstwa macierzystej uczelni, prowadząc zajęcia z malarstwa, rysunku i gramatyki rysunku. Obecnie na stanowisku profesora UR; pracownik badawczo-dydaktyczny. Doktorat w 2013 r. na Wydziale Malarstwa ASP w Krakowie, habilitacja uzyskana w styczniu 2020 r. uchwałą Rady Dyscypliny Sztuki Plastyczne i Konserwacja Dzieł Sztuki UMK w Toruniu. Recenzentka 73 prac dyplomowych z dziedziny sztuki. Czynnice uczestniczy w plenerach malarskich i rysunkowych. W dorobku posiada 16 wystaw indywidualnych oraz udział w przeszło 160 ogólnopolskich i międzynarodowych wystawach zbiorowych. Laureatka 18 nagród i wyróżnień, m.in.: Grand Prix (*ex aequo*) 2. Ogólnopolskiego Konkursu Malarskiego „Moje Zakopane” 2019, wyróżnienia w VIII Ogólnopolskim Konkursie Malarskim Triennale z Martwą Naturą, BWA Sieradz 2018, wyróżnienia w III Ogólnopolskim Biennale Malarstwa „Pejzaż Architektoniczny”, Bisztynek 2020. Ilustratorka (zaproszenie) polsko-niemieckiego tomu poezji Janusza Szubera *Esej o niewinności* (Dresden–Wrocław 2015).

ANNA DRYMAJŁO

Instruktorka zajęć plastycznych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego (2019). Współpracuje z instytucjami kultury, opracowując materiały na potrzeby artystycznych zajęć edukacyjnych. W swojej twórczości poszukuje przestrzeni dla działań interdyscyplinarnych, aby pokazać, jak niszczycielski wpływ ma człowiek na otaczającą przyrodę. Na co dzień wraz z uczestnikami warsztatów odkrywa, że przygoda ze sztuką może być przygodą na całe życie.

AGATA DYMAŃSKA

Absolwentka studiów pedagogicznych, specjalność pedagogika, oraz studiów magisterskich na kierunku bezpieczeństwo wewnętrzne, specjalność detektywistyka i kryminalistyka. Pasjonatka ekologii i miłośniczka zwierząt. Swoją przygodę z BWA w Tarnowie rozpoczęła w 2019 r. Obecnie pracuje na stanowisku animatora kultury ds. edukacji i promocji.

MATYLDA FOLTYN

Ur. w 1983 r. w Rzeszowie. Absolwentka filozofii na Uniwersytecie Rzeszowskim. Aktualnie kierownik Rzeszowskiego Domu Kultury – filie Staroniwa, Krynicka, Widokowa oraz Zwięczyca.

MARINA GALKINA

Ukończyła Moskiewski Uniwersytet Techniczny w 1986 r. Doktorat z pedagogiki. Profesor, członek honorowy Akademii Sztuk Pięknych, autorka wielu publikacji z zakresu historii ubioru, pedagogiki, zdobnictwa i rzemiosła, historii projektowania. Od 2004 r. prowadzi zajęcia ze sztuki w Ośrodku dla Uzdolnionych Dzieci z Obwodu Moskiewskiego. Założycielka Koła Rosyjskiego Stroju Ludowego „Kniażna”; właścicielka unikatowej kolekcji lalek w strojach historycznych.

ŁUKASZ GIL

Ur. w 1982 r. w Rzeszowie. Studia na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego w Pracowni Malarstwa prof. Stanisława Białogłowicza (2005–2010), dyplom z wyróżnieniem w 2010 r. Malarz, kurator wystaw. W 2015 r. doktorat w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Obecnie zatrudniony jako adiunkt w Zakładzie Malarstwa Instytutu Sztuk Pięknych na Uniwersytecie Rzeszowskim.

WIESŁAW GRZEGORCZYK

Ur. w 1965 r. w Rzeszowie. Absolwent Wydziału Lekarskiego Akademii Medycznej (1990) i Wydziału Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (1995). Doktorat na ASP w Krakowie w 1999, habilitacja na ASP w Katowicach w 2008. Obecnie zatrudniony na stanowisku profesora Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autor około 100 plakatów artystycznych, wielu znaków graficznych i identyfikacji wizualnych, projektów książek i czasopism; zajmuje się też heraldyką, weksylogią, medalierstwem, filmem animowanym, malarstwem. Ma na swym koncie 30 wystaw indywidualnych, brał udział w blisko 300 wystawach zbiorowych w 40 krajach, w tym od 1995 r. w większości najważniejszych cyklicznych międzynarodowych i krajowych wystaw plakatów. Laureat 30 nagród i wyróżnień w krajowych i międzynarodowych konkursach projektowograficznych. Należy do Związku Polskich Artystów Plastyków i Stowarzyszenia Twórców Grafiki Użytkowej.

JOANNA JANOWSKA-AUGUSTYN

Studiowała na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (1991–1994) oraz na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie (1994–1999). Otrzymała dyplom z wyróżnieniem w Pracowni Litografii prof. Romana Żygulskiego i Medal Rektora ASP. W 2008 r. obroniła doktorat na Wydziale Grafiki ASP w Krakowie. W 2018 r. uzyskała stopień doktora habilitowanego na Wydziale Artystycznym ASP w Katowicach. Obecnie pracuje w Instytucie Sztuk Pięknych UR jako profesor tej uczelni, prowadząc zajęcia w Pracowni Druku Cyfrowego oraz w Pracowni Technik Cyfrowych w Rysunku. Uprawia grafikę, rysunek, malarstwo i fotografię. Zorganizowała 24 wystawy indywidualne, brała udział w ponad 100 ogólnopolskich i międzynarodowych wystawach zbiorowych. Laureatka licznych nagród i wyróżnień, w tym Grand Prix Międzynarodowego Triennale Grafiki – Kraków 2012.

EVA JENČURÁKOVÁ

Ur. w 1991 r. w Vranove nad Topľou. Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach. Dyplom z wyróżnieniem uzyskała w roku 2017 w Pracowni Komunikacji Wizualnej prowadzonej przez doc. mgr. art. Andreja Haščáka, ArtD. W 2017 i 2018 r. pracowała jako nauczycielka w szkole artystycznej w Koszycach. Od 2018 r. jest doktorantką na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach. Zajmuje się projektowaniem graficznym, tworzeniem książek oraz narzędzi dydaktycznych dla dzieci słabowidzących.

LILA KALINOWSKA

Artystka, scenografka, projektantka, aktywistka, doktorantka na Uniwersytecie Rzeszowskim. Żyje i tworzy w Przemysłu.

BARBARA KOMANIECKA

Absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego na kierunkach historia (tytuł magistra uzyskany w 2009 r.) oraz sztuki wizualne, specjalność grafika warsztatowa (dyplom z wyróżnieniem w 2017 r.). Doktorantka w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego na kierunku sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki. Zajmuje się grafiką, tworząc w technikach druku wklęsłego. Autorka kilku wystaw indywidualnych. Brała udział w ogólnopolskich i zagranicznych wystawach zbiorowych.

ALEKSANDRA KUBISZTAŁ

Absolwentka kulturoznawstwa ze specjalnością z wiedzy o sztuce oraz dziennikarstwa. Od 2014 r. zajmuje się edukacją w BWA w Tarnowie. Uczestniczka międzynarodowego programu dla edukatorów Europe in Perspective (Berlin 2018) i wyjazdu studyjnego dla pracowników małopolskich galerii sztuki (Dolina Loary 2017). Autorka licznych programów edukacyjnych dla różnych grup

wiekowych. Prowadziła zajęcia (tendencje we współczesnej kulturze) w PWSZ w Tarnowie. W BWA Tarnów zajmuje się także promocją.

AGNIESZKA LECH-BIŃCZYCKA

Ur. w 1984 r. Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, specjalność grafika warsztatowa (wklęsłodruk). Dyplom z wyróżnieniem w 2008 r. w pracowni prof. Włodzimierza Kotkowskiego. W 2011 r. ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (pracownia prof. Henryka Ożoga). Stypendystka Fundacji im. Tadeusza Kulisiewicza (2008). Od roku 2012 zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zakładzie Grafiki Wydziału Sztuki UR, gdzie prowadzi wykłady z historii grafiki oraz zajęcia w Pracowni Druku Wklęsłego. Brała udział w ponad 70 wystawach ogólnopolskich i międzynarodowych.

JACEK MACHOWSKI

Ur. w 1983 r. Tytuł magistra sztuki uzyskał w Pracowni Grafiki Warsztatowej na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego pod kierunkiem dr. Pawła Bińczyckiego i dr. Marcina Jachyma. Wykonuje prace z zakresu tradycyjnych technik graficznych oraz grafiki cyfrowej. Zajmuje się również grafiką użytkową oraz projektowaniem graficznym. Jego prace prezentowane są na wystawach krajowych i zagranicznych. W latach 2015–2018 wykładał na Wydziale Sztuki UR. W latach 2016–2019 prowadził zajęcia w Zespole Szkół Artystycznych w Tarnowie. Od 2019 uczy w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie. Również od 2019 r. rozpoczął studia w Szkole Doktorskiej UR (dyscyplina artystyczna: sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki).

MARLENA MAKIEL-HĘDRZAK

Ur. w 1968 r. w Krośnie. Studia na UMCS w Lublinie w Instytucie Wychowania Artystycznego w latach 1988–1995, dyplom w Pracowni Rysunku prof. Stanisława Góreckiego w 1995 r. Od roku 1996 pracowała w Instytucie Sztuk Pięknych WSP w Rzeszowie, od 2001 ISP UR; profesor UR na Wydziale Sztuki. Prowadziła dyplomującą Pracownię Rysunku. Współpracowała z ogólnopolskim pismem literacko-artystycznym „Fraza”. Autorka tekstów o sztuce, publikowanych w katalogach wystaw i pismach naukowych, oraz opracowań graficznych wielu książek, w tym publikacji Wydawnictwa UR. Autorka tomu poezji *Linia* (Kraków 2000). Zm. w 2019 r.

MAGDALENA MAZIK

Kierowniczka biblioteki Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, animatorka kultury i kuratorka. Związana z Galerią Inny Śląsk w Tarnowskich Górach, działała także w krakowskim Artpolu i galerii F.A.I.T. Ukończyła filozofię w ramach MISH UJ, obecnie

doktorantka w Katedrze Antropologii Literatury i Badań Kulturowych Wydziału Polonistyki UJ.

LEONARDO MOTTA TAVARES

Artysta wizualny, pisarz i naukowiec. Absolwent Wydziału Sztuk Wizualnych Uniwersytetu Brasilijskiego (Universidade de Brasília) z 2015 r. Zainteresowania naukowe: zawłaszczenia w sztuce, kolaż, sztuka konceptualna lat 60. i 70. XX wieku, ikonologia, język, słowo i obraz. Członek stowarzyszenia artystów i naukowców GPPA (Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas).

BARTOSZ NALEPA

Artysta malarz i performer. Absolwent Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. Studia na Wydziale Malarstwa. Dyplom w 1997 r. na kierunku malarstwo w architekturze i urbanistyce. Nagroda specjalna na Międzynarodowym Triennale Malarstwa Regionu Karpat „Srebrny Czworokąt” 2015, nagroda specjalna Fundacji Sztuki Polskiej na Triennale Malarstwa Polskiego w 2004 r. Laureat edycji polskiej Konkursu na Najlepszy Europejski Obraz 2004 Roku. Współpracuje z muzykami improwizacyjnymi z grupy PITZ oraz Kraków Improvisers Orchestra, tworząc do muzyki przedstawienia wizualne, które nazywa „święceniami”.

EDYTA M. NIEDUZIĄK

Adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pedagog, oligofrenopedagog, teatrolog. Absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Humanistycznego UMCS w Lublinie. Uczestniczka licznych staży i warsztatów z zakresu arteterapii z wykorzystaniem sztuk wizualnych oraz teatru. Zajmuje się zastosowaniem ekspresji artystycznej i twórczości, zwłaszcza teatralnej, w procesach terapeutycznych i rozwojowych. Autorka publikacji z tego zakresu, m.in. *Twórczość i terapia* (red.), 2003; *Od natury do... kultury. Sztuka i edukacja drogą rozwoju dla osób niepełnosprawnych* (red.), 2009; *Twórczość jako forma dialogu ze światem* (red.), 2010. Członkini Stowarzyszenia Psychiatria i Sztuka, Sekcji Naukowej Arteterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

GRAŻYNA NIEZGODA

Fotografka, krytyczka sztuki, marszandka, antykwariszcza, działaczka kultury. Od roku 1999 członkini ZPAF. Studia na Uniwersytecie Wrocławskim, dyplom w 1971 r. Biegła sądowa oraz rzeczoznawczyni Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z zakresu sztuki i antyków. Autorka ponad 20 wystaw indywidualnych, bierze także udział w wielu wystawach środowisk plastycznych i fotograficznych, plenerach i sympozjach. W 2010 r. wraz z Kazimierzem Wiśniakiem wydała album *Narodziny obrazu*. Jej fotografie zamieszczono

m.in. w albumach: *Mistrzowie polskiego pejzażu, Sztuka fotografii, 25 x Słonne* – ten ostatni współredagowała. Współredaktorka III i IV tomu *Sztuki Podkarpacia*. W latach 2012–2013 prowadziła dział sztuki w periodyku „Nowa Okolica Poetów”. Mieszka i pracuje w Przemyślu.

JUSTYNA PIEKŁO

Dziennikarka związana z Polskim Radiem Rzeszów od 2014 r. Specjalizuje się w tematyce społecznej i kulturalnej. Interesuje się sztuką – podziwia, dyskutuje, promuje. Miłośniczka czekolady, kotów i fitness.

BARBARA PORCZYŃSKA

Ur. w 1982 r. W roku 2005 ukończyła studia w PWSZ w Przemyślu, kierunek filologia polska, oraz na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, gdzie w 2011 r. uzyskała dyplom z wyróżnieniem w Pracowni Malarstwa prof. Stanisława Białogłowicza. Dwukrotna stypendystka Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Brała udział w około 100 wystawach zbiorowych w kraju i za granicą, projektach artystycznych, laureatka wielu konkursów krajowych i zagranicznych. Publikuje w piśmie literacko-artystycznym „Fraza”. Od 2011 r. członek ZPAP. W latach 2011–2018 redaktor naczelna biuletynu informacyjnego rzeszowskiego okręgu ZPAP „Sztuka i Życie”. Obecnie doktorantka Szkoły Doktorskiej UR. Autorka idei „MaMalarka”. Interesuje ją stan pomiędzy: pomiędzy sztuką a codziennością, pomiędzy byciem matką i malarką. Na motywach jej twórczości powstał film pt. *MaMalarka* w reż. Katarzyny Mazurkiewicz.

ONDREJ REVICKÝ

Ur. w 1990 r. w Prešovie. Absolwent Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dyplom w 2015 r. w Pracowni Projektowej prof. UR Wiesława Grzegorzycyka oraz w Pracowni Grafiki Warsztatowej dra Pawła Bińczyckiego i dra Marcina Jachyma. Od roku 2016 asystent w Zakładzie Grafiki Projektowej i Multimediów. Zajmuje się proceduralną i interaktywną grafiką 3D oraz jej możliwościami w projektowaniu graficznym i grafice artystycznej. Autor wielu znaków graficznych, a także systemów identyfikacji wizualnych. Uczestniczył w kilku konkursach oraz wystawach w Polsce i za granicą.

PAULO IVAN RODRIGUES VEGA JUNIOR

Artysta wizualny i naukowiec. Absolwent Uniwersytetu Brasilijskiego (Universidade de Brasília) z 2013 r., gdzie uzyskał stopień doktora w dziedzinie sztuki (2018); obecnie studiuje projektowanie ubioru na uniwersytecie Unicesumar (Centro Universitário Cesumar) oraz komunikację audiowizualną i film na uniwersytecie UNESA (Universidade Estácio de Sá) w Rio de Janeiro. Zainteresowania naukowe: życie jako sztuka/ sztuka jako życie;

autobiografie, sztuka konceptualna lat 60. i 70. XX w., tożsamość, pamięć, sztuka postkonceptualna. Członek stowarzyszenia artystów i naukowców GPPA (Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas).

GRAŻYNA RYBA

Ukończyła studia z historii sztuki w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz studia licencjacko-doktoranckie organizowane przez Papieską Akademię Teologiczną w Krakowie. Dysertację doktorską przygotowała pod kierunkiem o. prof. dr. hab. Józefa Benignusa Wanata. Jest pracownikiem Instytutu Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zainicjowała utworzenie i zorganizowała Centrum Dokumentacji Współczesnej Sztuki Sakralnej przy Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Utworzyła i redaguje rocznik „Sacrum et Decorum. Materiały i studia z historii sztuki sakralnej”, a także serię wydawniczą „Biblioteka Sacrum et Decorum”. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych ze sztuką współczesną, przede wszystkim sakralną i religijną.

IRYNA MARATIVNA SERHIENKO

Doktor psychologii, terapeutka wykorzystująca technikę psychodramy, profesor nadzwyczajny na Czerkaskim Uniwersytecie Narodowym im. Bohdana Chmielnickiego. Kierownik wydziału organizacji pozarządowej Stowarzyszenie Arteterapii w Czerkasach na Ukrainie. Członek PAFE (Psychodrama Association for Europe). Prowadzi bloga „Iryny Serhienko notatki psychologiczne”. Coach, terapeuta, doradca. Autorka teorii rzeczywistości fantomowej, ma w dorobku ponad 150 publikacji.

JAROSŁAW SANKOWSKI

Ur. w 1962 r. w Bydgoszczy. W 1987 r. otrzymał dyplom magistra sztuki w specjalności malarstwo w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Gdańsku. W latach 2005–2007 prowadził zajęcia dydaktyczne w Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Grodka w Sanoku. W 2007 r. uzyskał stopień doktora w Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu. W 2014 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Od roku 2005 zatrudniony jako nauczyciel w Zakładzie Rysunku Instytutu Sztuk Pięknych Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, następnie od roku 2007 adiunkt w Zakładzie Malarstwa, obecnie profesor UR w Instytucie Sztuk Pięknych tej uczelni. Uprawia malarstwo, rysunek, grafikę projektową, projektowanie witrażu.

JADWIGA SAWICKA

Ur. w 1959 r. w Przemyślu. Studia na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, dyplom w 1984 r., doktorat w 2007 r. obroniony

na Wydziale Malarstwa ASP w Krakowie, habilitacja w 2011 r. na Wydziale Rzeźby tej samej uczelni. Uprawia malarstwo, fotografię, tworzy instalacje tekstowe. Pracę na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego rozpoczęła w 2007 r., w latach 2007–2011 jako adiunkt, a od 2011 r. jako profesor tej uczelni. Obecnie prowadzi Pracownię Form Projektowych i Multimedialnych w Instytucie Sztuk Pięknych UR.

SANDY SILVEIRA

Studentka trzeciego roku na kierunku taniec na Regionalnym Uniwersytecie w Blumenau, Santa Catarina w Brazylii. Tancerka i performerka.

E-mail: sandysilveira592@gmail.com

ANNA SOLECKA

Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, specjalizacja malarstwo. Pracę pedagogiczną z dziećmi i młodzieżą łączy z twórczością własną. Jest autorką kilku wystaw indywidualnych oraz kilkudziesięciu zbiorowych w kraju i za granicą. Laureatka ogólnopolskich wystaw twórczości pedagogów plastyki. Jest czynnym nauczycielem oraz animatorem kultury plastycznej w Rzeszowskim Domu Kultury.

ANNA STELIGA

Doktor nauk humanistycznych, prodziekanka Kolegium Nauk Humanistycznych, zatrudniona w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego, pedagog specjalny, magister nauczania początkowego i wychowania plastycznego z dyplomem z malarstwa. Autorka książek *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię* (2011), *Wybrane zagadnienia terapii przez sztukę osób chorych psychicznie* (2012), współredaktorka książki *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (2015). Opublikowała kilkadziesiąt artykułów z psychopedagogiki, pedagogiki specjalnej, arteterapii, tekstów o sztuce. Organizuje warsztaty z zakresu terapii przez sztukę. Czynna uczestniczka wielu konferencji i sympozjów naukowych. Organizatorka międzynarodowych projektów artystyczno-naukowych. Od 2019 r. powróciła do czynnego tworzenia sztuki.

LUCIA TOMASCHOVÁ

Ur. w 1990 r. w Koszycach. Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Technicznego w Koszycach. Dyplom z wyróżnieniem uzyskała w roku 2016 w Pracowni Komunikacji Wizualnej prowadzonej przez doc. mgr. art. Andreja Haščáka, ArtD. W 2020 r. ukończyła studia doktoranckie (temat rozprawy doktorskiej *Internet jako system komunikacji wizualnej w środowisku uniwersyteckim*). Zajmuje się projektami z zakresu *user experience* (UX), projektowania interfejsu (UI), architektury informacji czy projektowania na potrzeby Internetu.

IRENA WALAT

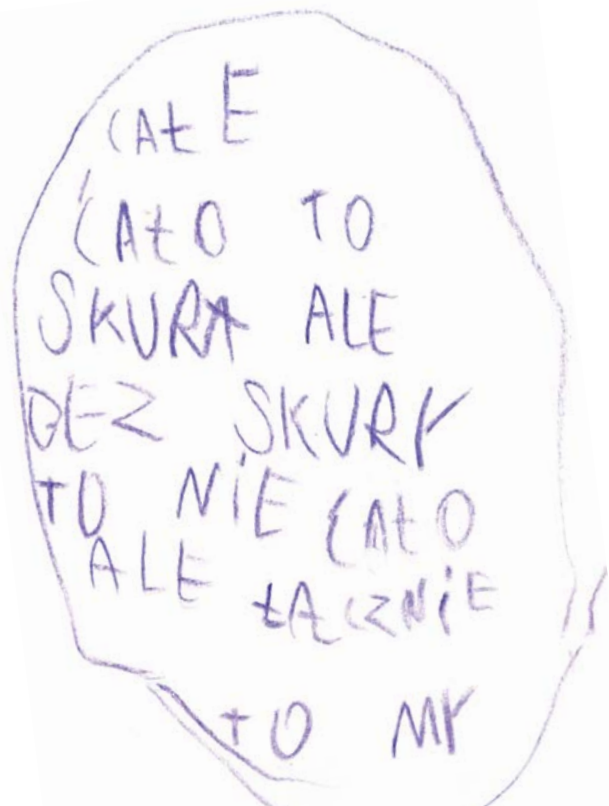
Ur. w 1977 r. w Pabianicach. Absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi, Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego (specjalizacja rysunek) oraz Podyplomowego Studium Muzeologicznego Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zajmowała się fotografią artystyczną, ilustracją i grafiką komputerową. Pracowała jako fotoreporter i fotograf agencji reklamowych, a jej prace były publikowane w najważniejszych magazynach o sztuce. Laureatka konkursów artystycznych. Swoje prace prezentowała na wystawach indywidualnych i zbiorowych w kraju i za granicą. Autorka tekstów, kurator wystaw. Na co dzień kierownik Kantorówki – Ośrodka Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora w Wielopolu Skrzyńskim.

**MARIA WIECZOREK**

Absolwentka kulturoznawstwa i pedagogiki, doktorantka na Uniwersytecie Szczecińskim. Interesuje ją dzieciństwo i związane z nim bezpośrednio zabawki, o których nie tylko pisze, ale również je kolekcjonuje. Współredaktorka monografii *Obrazy dzieciństwa i dorastania. Wybrane problemy teoretyczne i empiryczne* (Instytut Naukowo-Wydawniczy Matuscula, Poznań 2013). Autorka publikacji naukowych i popularnonaukowych oraz *Bez troskich lat dzieciństwa* – katalogu wystawy pod tym samym tytułem, którą można było oglądać w 2017 r. w Miejskim Muzeum Zabawek w Karpaczu.

KATARZYNA WOŹNIAK

Ur. w 1988 r. w Sanoku. Studia na Wydziale Rzeźby Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. Dyplom magisterski obroniła w 2013 r. w pracowni prof. Bogusza Salwińskiego, co umożliwiło jej dalszy rozwój na studiach trzeciego stopnia w macierzystej uczelni. W roku 2017 ukończyła studia podyplomowe w zakresie edukacji plastycznej na Wydziale Malarstwa ASP w Krakowie. Obecnie pracuje w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego.



MARLENA MAKIEL-HĘDRZAK

Maria Magdalena z Arezzo

Arezzańska katedra San Donato zachwyca jakąś ludzką cechą z ukrytą analogią pozwalającą jak wydeptaną ścieżką udać się w głąb siebie... otwory okien pokrewne są ciału, przez którego zmysły wpada promień będący źródłem postrzeżeń.

W bocznej, lewej nawie jest ona – Maria Magdalena, majestatyczna postać będąca świadectwem misterium, ale też świadectwem wielkości malarza.

Maria Magdalena Piera della Francesca przenika czas, jednocześnie się mu opierając. Nie jest to postać zsubiektywizowana i postafirmatywna, jak często ukazuje ją współczesna sztuka, choćby w filmowej wizji Martina Scorsese, czy obciążona swą pięknnością jak Monica Bellucci w *Pasji* Mela Gibsona, ale jest prawdziwą nosicielką tajemnicy, jej absolutną kumulacją.

Piero della Francesca urodził się około roku 1415 w Borgo Sansepolcro oddalonym ok. 40 kilometrów od Arezzo, gdzie w wieku 44 lat namalował ów fresk.

To tu Maria z Magdali, wolą artysty wpisana w iluzję arkady, sama niejako staje się architektonicznym detalem arezzańskiego *duomo*. Zielony trójkąt jej odsłoniętej sukni widoczny jest już u wejścia do katedry. Unosi płaszcz, jakby miała kroczyć... niezwykle doskonała sugestia ruchu przy statycznej, wręcz zamarłej pozie. Artysta skrywający najgłębiej jak można uczucia malowanych postaci wprowadza w tym wizerunku szczególne poruszenie, mające spełniać rolę konkretnej formuły psychologicznej. Oto Maria zmierza do grobu, prawa poać jej płaszcz przykrywa ramię. Lewą jego część podtrzymuje masywną dłoń. Nieregularna plama zieleni odsłoniętej sukni wskazuje na kobiecy pośpiech. Łagodne światło poranka uwydatnia kształty i jest paralelne dla pary przymkniętych oczu, jak gdyby obecnych gdzie indziej, poza ruchem i statyką... może w Sansepolcro osiem lat później, gdy we wnętrzu ratusza Piero kończył swoje *Zmartwychwstanie*, genialne dzieło, o którym w swoim eseju pisze Kornelia Biniewicz jako o „najlepszym obrazie świata”, przywołując to właśnie zdanie Aldousa Huxleya. Pisze też: „Każdy z wielbicieli sztuki Piera della Francesca, który podjął się reprezentacji słownej fresku z Sansepolcro, stanął wobec niewyraźnego”¹. To niewyraźne odnosi się też do Marii Magdaleny z Arezzo, postawionej wobec spraw



Piero della Francesca, *Święta Maria Magdalena*, fresk w katedrze San Donato w Arezzo, ok. 1460–1466

ostatecznych na obrzeżu świata i życia, na bocznej kolumnie świątyni tokańskiego miasta, a także wobec każdego, kto w jej postaci szuka odpowiedzi na to, co skryte w głębinach ducha, co wieczne...

Wzrok Magdaleny utkwiony poniżej horyzontu, jakby wnikał w otchłań grobu, w jego chłód i niewyobrażalną jeszcze tajemnicę. Zastygła pomiędzy emocjami twarz świętej otwarta jest na każdy wyraz, kondensując

1 K. Biniewicz, *Najlepszy obraz świata*, „Konteksty” 2005, nr 3 (270), s. 88.

momenty przeszłe, jednocześnie odbija wydarzenia przyszłe. „Teraz” Magdaleny jest obecne w zgiełku zdarzeń wiodących ją samą na ścieżkę ciszy i tego, co została u jej kresu. Malarz w hieratycznej pozie tej starożytnej kobiety geometrią zespoloną z barwami wygasa dźwięk kontrastu.

Łagodna asymetria postaci przywodzi na myśl złożoną, dychotomiczną naturę świętej. Jak pisał św. Augustyn: „Sama przyszła, a jednak przyszła druga, druga przyszła, a jednak ta sama [...] miała stać się Zwiastunką Zmartwychwstania, ta, która była zwiastunką upadku i śmierci”². Magdalena Piera jest jak kariatyda (stoi w arkadzie), podtrzymuje naszą świadomość o zwycięstwie miłości, zwycięstwie nad przemijaniem.

Trwa – nieznanym ruch, jaki ożywia tę pozę, można by porównać do zruszonych wiatrem gałęzi masywnego krzewu. Tańczący płomień przytrzymanej draperii trawi wyzierającą od spodu zieleni. Dwie natury kobiecej troski, nieomylności związana z intuicją i przeczuć oraz pośpiech związany z niepokojem prowadzą ją w jedyne miejsce – miejsce spotkania, zapowiedzi z zapowiedzianym, miejsce dotknięcia i cofnięcia dłoni... W doświadczeniu *Noli me tangere*, jako dalszy ciąg przeczuć i zdarzeń afirmatywnie uwiecznionych przez Giotta w niedalekim Asyżu.

Tutaj, u Piera, Magdalena dotyka tajemnicy prostymi środkami; włosy, oliwka, jakieś zioła, być może krwawnik, bazylika, mięta... zamknięte w naczyniu o kształcie podobnym do namiotu z jego fresku *Sen Konstancyjna*. Równowaga, konwergencja, analogia...

Miasto Arezzo całkowicie uległo czarowi „boskiego” Piera – jest wszechobecny, objawia się w twarzach przechodniów, zachwyca w kościele franciszkanów zespołem fresków *Legenda o odnalezieniu krzyża*, ale jego Magdalena zda się być królową wśród świętych... Delikatnie modelowana twarz, zgaszone brzozy przy doskonale wyważonych ciężarach... wszak Piero był autorem *Trattato de Abaco*, poświęconego arytmetyce i geometrii czy *De Quinque Corporibus Regularibus* – dzieła na temat pięciu brył foremnych.

Bryła głowy otoczona wieńcem włosów rozsypujących się na ramionach. Magdalena jest nie tylko malowana, ale i rzeźbiona, wytłaczana barwami o lekkości mgieł, cudowne połączenie delikatności pędzla z surowym, wręcz ascetycznym rysunkiem.

Barbara Deimling w odniesieniu do malarstwa Piera della Franceski używa sformułowania „krystaliczna abstrakcja”, a także „podniosły ton”³. Rzeczywiście, gdy stajemy naprzeciw jego *pittura*, doznajemy takich wrażeń, jak również tego, o czym z kolei pisał Paweł Muratow: „Malarstwem Piera rządziło coś nadludzkiego, jakiś żywioł epicki, toteż chcąc wznieść się do jego

poglądu na rzeczy, musielibyśmy posiadać te właściwości duchowe, które były przyrodzone świadomości antycznej”⁴.

Magdalena wita i żegna pielgrzymów, unosząc suknię, jakby miała kroczyć, przyciąga wzrok jak perła w cieniowym wnętrzu... Mistrzostwo architektonicznych struktur, gra złudzeń wywołuje interakcję nie tylko w umyśle, ale odciska ślad, także w sercu.

Miasto Arezzo wypełnia jakiś rodzaj pustki, przy pełnych ulicach wyczuwalny jest wiatr... być może ten sam, który czesał włosy biegnącego do swej Magdaleny Piera – Magdaleny z całą jej historią, będącą traktatem ludzkiego losu, pełnego bólu, ale też piękna, prawdy i doświadczenia sensu.

Tak w jednym z wierszy z cyklu *Profile Cyrenejczyka* pisał o Magdalenie Karol Wojtyła;

Duch się przesunął nagle, a ciało jeszcze zostało na dawnym swoim miejscu. Dlatego ogarnął mnie ból.

I trwać on będzie tak długo, aż nie dojrzeje ciało w duchu znajdzie pokarm dla siebie, a nie jak dotąd głód⁵.

Próba uobecnienia właściwa dla sztuki łączy niewidzialnymi liniami te myśli i wiele innych z kolumną w arrzezańskim *duomo*, a czas scedowany przez Piera della Franceskę pełni rolę *creatio continua* dla naszego postrzegania.

Bibliografia

- Biniewicz K., *Najlepszy obraz świata*, „Konteksty” 2005, nr 3 (270), s. 88.
 Deimling B., *Renesans w sztuce włoskiej*, red. R. Toman, Konemann, Madryt 2000, s. 268.
 Muratow P., *Obrazy Włoch*, PIW, Warszawa 1988.
Ojcowie żywi, Znak, Kraków 1982, s. 239.
 Wojtyła K., *Poezje*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988.

Ilustracje

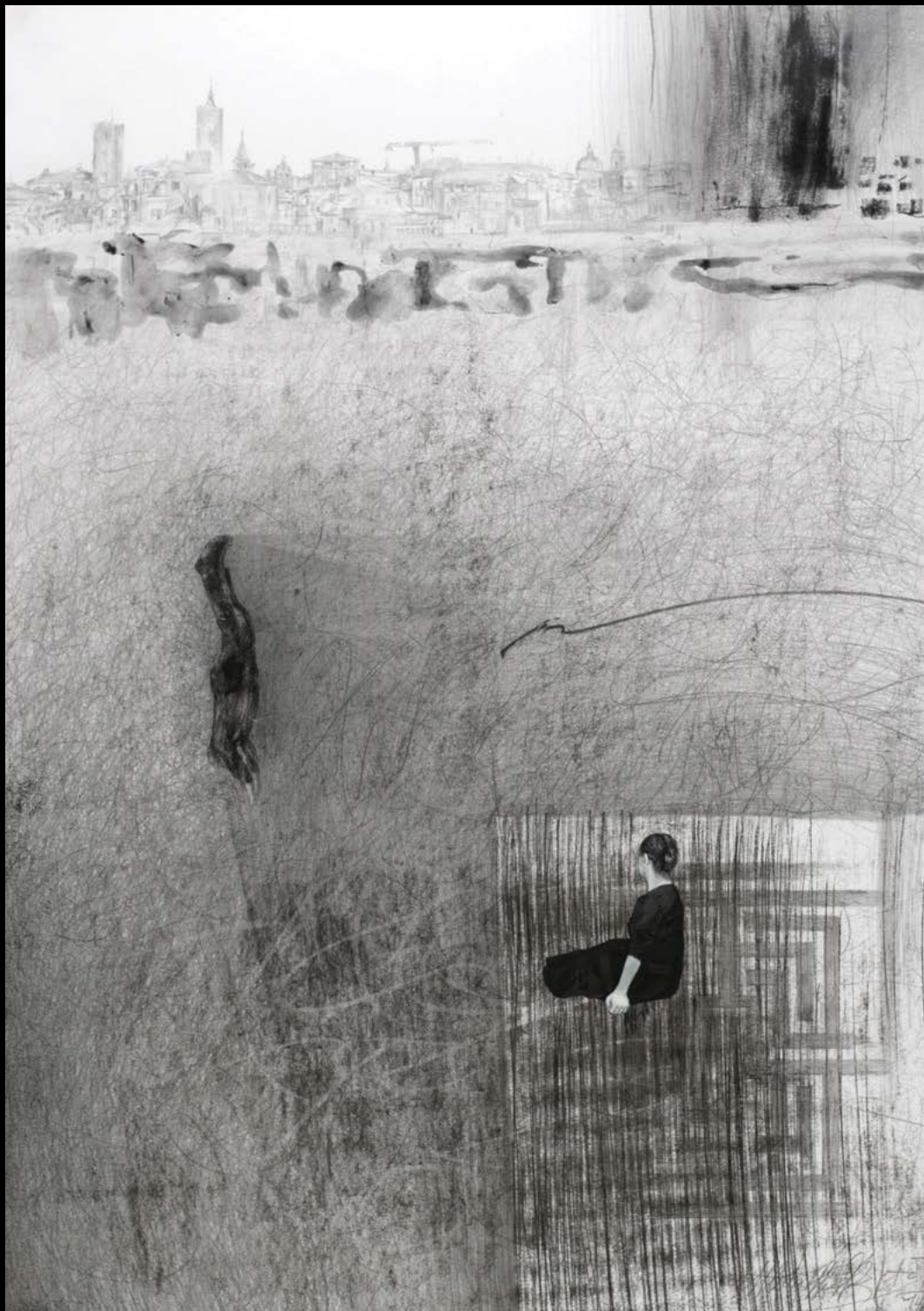
- Di Etienne (Li) - Opera propria, CC BY-SA 4.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=50805805>

2 *Ojcowie żywi*, Kraków 1982, s. 239.

3 B. Deimling, *Renesans w sztuce włoskiej*, red. R. Toman, Madryt 2000, s. 268.

4 P. Muratow, *Obrazy Włoch*, Warszawa 1988, s. 151.

5 K. Wojtyła, *Poezje*, Kraków 1988, s. 127.



Marlena Makiel-Hędrzak, *etc.*, 2014–2015, ołówek, akryl, pastel

(...) To, czego pragnę dotknąć rysując, można by streścić jako świadectwo obecności. Zamknięta w regularnej formie prostokąta wizja winna być śladem pewnej bytności, chociażby tylko na chwilę jej zatrzymania. Do tego stopnia, aby w kontakcie z ukończonym dziełem

rodziła się świadomość owej obecności, by ze swobodnej konstrukcji spiętych uwagą linii przebijała emanacja trwania. (...)

x x x

I pobłogosław nieplanowane drogi
kiedy zrywam się nagle o świcie
licząc czy wystarczy na bilet
i bez względu na wynik obliczeń -
jadę...

