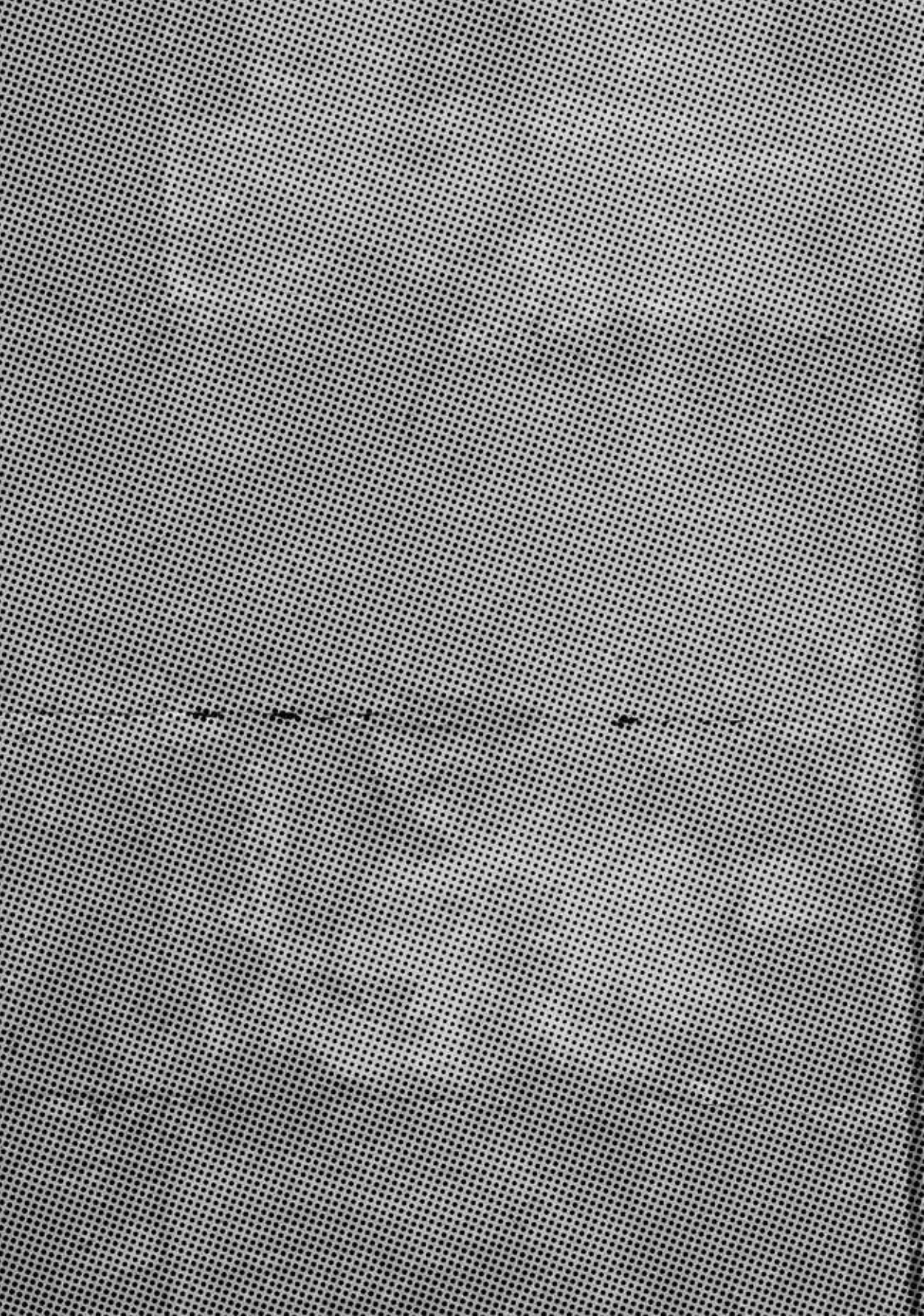
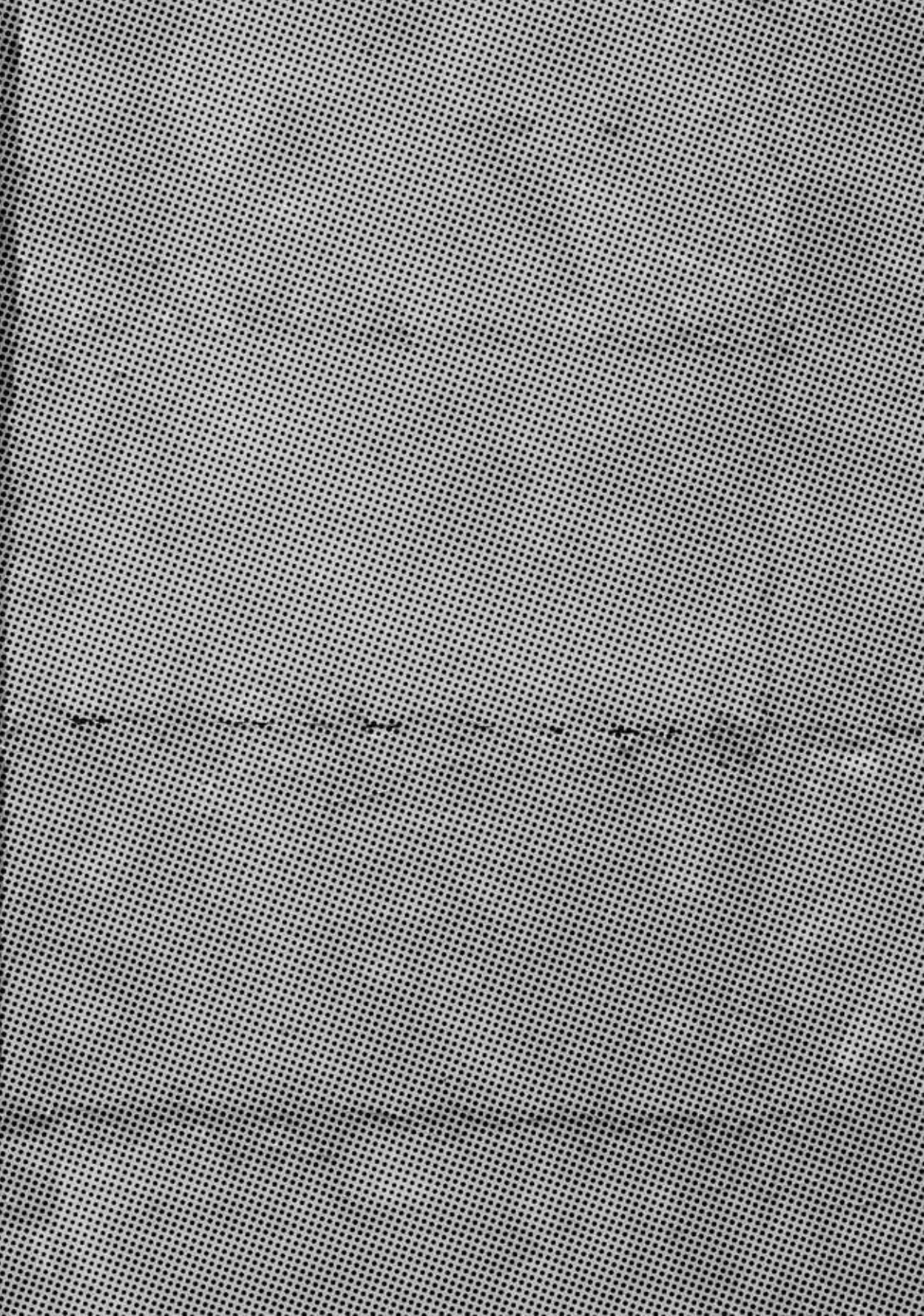


**Instytut Sztuk  
Wizualnych  
UZ**

**UCZELNIA  
MIEJSCEM  
SZTUKI**







UCZELNIA MIEJSCEM SZTUKI





Instytut Sztuk  
Wizualnych  
**UZ**

# UCZELNIA MIEJSCEM SZTUKI

Zielona Góra 2015

Opieka naukowa i wsparcie organizacyjne projektu: prof. Paulina Komorowska-Birger

Redakcja naukowa: dr Artur Pastuszek

Recenzja: dr hab. Marek Rembierz UŚ

Korekta tekstów: Ewa Mielczarek

Redakcja graficzna katalogu: Alicja Lewicka-Szczegóła

Fotografie: Marek Lalko, Radosław Czarkowski  
oraz Jarek Jeschke, Joanna Legerska-Dutczak, Piotr Czech

Wklejka: grafika na podstawie fragmentu pracy Zenona Polusa  
*Hommage dla Malewicza*, fot. Marek Lalko

@ Copyright by Instytut Sztuk Wizualnych

Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2015

ISBN 978-83-936290-6-0

Publikacja wydana ze środków finansowych w ramach działalności statutowej  
Instytutu Sztuk Wizualnych Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego

Wydawca:

Instytut Sztuk Wizualnych / Wydział Artystyczny / Uniwersytet Zielonogórski

ul. Wiśniowa 10, 65-783 Zielona Góra

www.isw.uz.zgora.pl, Sekretariat@isw.uz.zgora.pl



Instytut Sztuk  
Wizualnych  
UZ



UNIWERSYTET  
ZIELONOGÓRSKI

Współpraca:



BWA ZIELONA GÓRA

Skład: Firma Reklamowa Graf Media Monika Beleć

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego

Zielona Góra, grudzień 2015



str. 8	Artur Pastuszek   Wprowadzenie
str. 16	Artur Pastuszek   Introduction

## część I

### spis treści

# KONFRONTACJE

str. 26	Artur Pastuszek   Miejsce sztuki – konfrontacje postaw. Dwugłos Witkiewiczów
str. 36	Leszek Brogowski   Od twórczych nawyków do charakteru anarchistycznego. Man Ray i Ferrer Modern School
str. 52	Grzegorz Kowalski   Obszar Wspólny – Obszar Własny. Od metody do improwizacji
str. 60	Beata Frydryczak   <i>Urban gardening</i> czyli miejska gra w zielone
str. 72	Ryszard Woźniak   Student-artysta. Rozpoznanie i prowadzenie osób o ponadprzeciętnych uzdolnieniach i możliwościach indywidualnego rozwoju
str. 80	Janusz Bałdyga   Sztuka <i>performance</i> a strategię edukacji warsztatowej – porządek równoległy
str. 100	Magdalena Ujma   Warsztaty z krytyki artystycznej
str. 106	Roman Sapeńko   U źródeł wrażliwości estetycznej
str. 126	Lidia Głuchowska   Od studenckiego eksperymentu do międzynarodowego sukcesu wystawienniczego. O projekcie „U Schulza” Mariusza Kubiela
str. 144	Olena Poliszczuk   Kwiaty i dusza: ukraińskie tradycje estetyczne i artystyczne w kontekście wizualnej kultury współczesności
str. 154	Urszula Gembara   Społeczne i psychiczne przeszkody w tworzeniu
str. 164	Věra Vejsová   Aplikacja podejść estetycznych w praktyce twórczej sztuki szklarskiej
str. 170	Krzysztof Kowalski   Wybrane determinanty realizacji programu powszechnej edukacji plastycznej
str. 180	Bogumił Kaczmarek   Kształtowanie środowiska człowieka wobec zmiany paradygmatu
str. 188	Urszula Benka   Złote drzewo życia

## część II

# WARSZTATY AKCJE PREZENTACJE

- str. 196 Caroline Waters  
Pozainstytucjonalne perspektywy pracy artystycznej i dydaktycznej
- str. 202 Agnieszka Graczev-Czarkowska  
Dwie istotne decyzje plus jedna ważna
- str. 208 Norman Smużniak  
Drzewo życia. Mural
- str. 212 Magdalena Gryśka  
Czarny pudel (projekt/wystawa)
- str. 218 Piotr Szwiec, Joanna Legierska-Dutczak  
Design plus przemysł. Kreacja innowacyjnych rozwiązań dla przestrzeni biurowych
- str. 224 Szymon Teluk  
Komiks jako wypowiedź artystyczna
- str. 232 Adam Romaniuk  
Postawy artystyczne w ramach doskonalenia warsztatu cyfrowego
- str. 236 Mirosław C. Gugała  
Nie-szablonowo. Warsztaty druku sitowego
- str. 240 Magdalena Kościańska  
*Freelancing*. Po pierwsze – sztuka (zadawania pytań)
- str. 244 Anna Owsian-Matyja  
W dobie cyfryzacji społeczeństwa model mebla w skali wciąż żywy
- str. 248 Stanisław R. Kortyka  
Akcja malarska studentów w Pracowni Malarstwa prof. Stanisława R. Kortyki i as. Jarka Jeschke

część III

---

**WYSTAWY**

str. 252-351





**Artur Pastuszek**



**Wprowadzenie**

Już w 1998 roku, w sporządzonym dla UNESCO raporcie dotyczącym edukacji, Jacques Delors zauważył niebezpieczeństwo standaryzacji i utylitaryzacji kształcenia<sup>1</sup>. Przeciwwagą dla tej tendencji miało być pielęgnowanie wyobraźni i kreatywności, które mogłyby za sprawą sztuki przełamać schematyczność działania wedle rozpoznanych i zweryfikowanych jako efektywne procedur.

W jakim miejscu jesteśmy obecnie? Czy te diagnozy sprzed kilkunastu lat wpłynęły na modyfikacje programów kształcenia? Jakie miejsce przypisano sztuce, której potencjał został tak wysoko oceniony?

Ten zbiór tekstów i fotografii dokumentujących działania artystyczne powstał jako efekt wykładów, warsztatów oraz spotkań i wystaw, które organizowane były przez Instytut Sztuk Wizualnych Uniwersytetu Zielonogórskiego w latach 2012-2014 w ramach prowadzonych badań dotyczących miejsca i znaczenia sztuki w programach nauczania wyższych uczelni. Do udziału w dyskusji zaproszono specjalistów różnych obszarów nauki i sztuki – prowadzących pracownie praktyków, dydaktyków realizujących autorskie programy nauczania, teoretyków badających i analizujących różnorodne konteksty działań artystycznych, a także krytyków oraz artystów nie związanych z kształceniem akademickim. W tym czasie przeprowadzono również międzynarodową konferencję, która swoim interdyscyplinarnym charakterem miała potwierdzić zasadność przyjęcia tak rozległej perspektywy. Zwłaszcza, że adresatami, poza środowiskiem akademickim, byli ci wszyscy, którzy zainteresowani są namysłem nad kondycją sztuki współczesnej, jej obecnością w przestrzeni społecznej oraz szeroko rozumianą problematyką twórczości artystycznej. Wygłoszone na konferencji wykłady oraz odbyte spotkania i warsztaty wpisały się w cykl wystąpień i spotkań, na kanwie których formułowano diagnozy, ale też usiłowano dostrzec zarysowującą się przed kształceniem artystycznym perspektywę.

Celem, jaki postawili sobie organizatorzy była próba skonfrontowania dyskursów – dopuszczenie rozmaitych głosów w refleksji nad relacjami twórczości artystycznej i edukacji. Efektem miało być nie tylko potwierdzenie kulturotwórczego sensu wszelkiej artystycznej praktyki, ale także próba określenia możliwości oraz zasadności edukacji artystycznej, mająca prowadzić do podniesienia jakości kształcenia. Jednocześnie zakładano krytyczne odniesienie się do współczesnych dylematów związanych z dyslokacją tradycyjnych przestrzeni, w których sztuka manifestuje swą obecność.

Oczywiście ta perspektywa – wyznaczenie celów edukacji artystycznej – która ekspozuje efektywność nawet elementarnych relacji ze sztuką dla kreatywności i wyobraźni, ma niebagatelne znaczenie dla oceny miejsca sztuki w życiu społecznym. Jednak uwaga autorów przedstawionych tekstów została nakierowana raczej na problem innej natury, związany z bardziej fundamentalną kwestią transmisji wiedzy, doświadczeń i umiejętności.

<sup>1</sup> | Zob. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Czyżby bowiem podnoszony problem uutilitaryzacji celów kształcenia nie przeniósł się dalej – w świat artystycznych kreacji? Czy niebezpieczeństwo standaryzacji i parametryzacji nie dotyczy w równym stopniu także tego, co miałoby stanowić antidotum na niedostatki nowoczesnych procedur edukacyjnych, a więc samej sztuki wpisanej w programy kształcenia wyższych uczelni? Ta wątpliwość powracała podczas spotkań, dyskusji i wspólnych działań zarówno twórców, którym bliskie są kwestie edukacji artystycznej, jak i osób zaangażowanych w proces kształcenia. W debatach brali udział także teoretycy zajmujący się kwestiami edukacji estetycznej oraz kultury artystycznej, wyznaczający praktykowane w edukacji standardy. Tym sposobem można było wskazać różne aspekty tak zakreślonej sytuacji problemowej.

Spotkaniom oraz zorganizowanej konferencji towarzyszyły wydarzenia, które w pewien sposób „ilustrowały” idee podjętego programu. Były to projekty realizowane przez pracowników oraz studentów Instytutu Sztuk Wizualnych Uniwersytetu Zielonogórskiego, które miały wzmacniać argumentacyjnie wyjściową tezę, że uczelnia nie jest jedynie miejscem edukacji, poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności, ale także przestrzenią generowania twórczego potencjału – miejscem sztuki. To właśnie ta właściwość powinna decydować o autentyczności i atrakcyjności uczelni i wydziałów artystycznych. Wśród realizowanych warsztatów znalazły się takie, które miały bardzo precyzyjnie wyznaczony cel, a w których zespoły studentów przygotowywały innowacyjne projekty wewnątrz dla przestrzeni biurowych (Piotr Szwiec, Joanna Legierska-Dutczak). Pojawiły się także takie, które będąc próbą konfrontacji literackiego opisu i malarskiego przedstawienia, problematyzowały związki słowa i obrazu (Magda Gryska). Adam Romaniuk swoimi warsztatami udowodnił, że w grafice cyfrowej wysoka wartość realizacji jest częstokroć wynikiem eksperymentowania zarówno w sferze ideowej, jak i formalnej, zaś Szymon Teluk, w ramach warsztatów komiksowych, badał granice eksperymentu i twórczych poszukiwań.

Jednak estetyczna wyjątkowość współczesności polega na modyfikacji tradycyjnej potrzeby ekspozycji – w planie odbiorczym nie pojawiają się już elementy magiczne, niezwykle, a atrakcyjność przedstawienia związana zostaje z transgresyjnym i emancypacyjnym charakterem działania artystycznego, które przybiera zazwyczaj postać zdystansowania, oporu, dekontekstualizującej przedmiot krytyki, subwersji zastanej rzeczywistości społecznej. Wcześniejszemu afirmującemu powtórzeniu przeciwstawiła się zatem transformacja, montażowa rekontekstualizacja, dekonstrukcja, czy destrukcja przedmiotu. Zjawiska te stanowią atrakcyjny przedmiot refleksji i podstawę dyskusji o sztuce współczesnej.

Uczestników dyskusji interesowało to, jaki jest wpływ przyjętych w nauczaniu metod na kształtowanie postaw artystycznych oraz preferencji estetycznych, ale także to, czy mogą one decydować o postrzeganiu i waloryzacji samej twórczości. Zastanawiano się także czy standaryzacja działań edukacyjnych sprzyja efektywności projektowanego modelu studiów artystycznych i jego otwartości na zachodzące w obszarze sztuki ten-

dencje. Efekty tych dysput ilustrują teksty zawarte w pierwszej części zbioru. Wśród nich znajdziemy zarówno takie, które wychodząc od konstatacji, że podmiotem pedagogicznych zabiegów jest zawsze konkretny człowiek, opisują i analizują konkretny przypadek w celu prześledzenia konsekwencji nowatorskich metod nauczania (Leszek Brogowski), ale też takie, które koncentrują się na próbie uzgodnienia relacji w zakresie przestrzeni edukacji i przestrzeni działań artystycznych (Janusz Bałdyga), wskazując formułę, która pozwoliłaby do praktyki edukacyjnej wprowadzać aktualne działania artystyczne. Opisu prób przełamania standardów edukacyjnych w pracy z ponadprzeciętnie uzdolnionymi studentami podjął się Ryszard Woźniak. Sztukę krytyczną, wkraczającą w publiczną przestrzeń scharakteryzowała zaś Beata Frydryczak. Caroline Waters zajęła się konsekwencjami modyfikacji programów kształcenia, związaną z nimi redukcją obszaru, standaryzacją i ekonomicznymi ograniczeniami instytucjonalnej edukacji artystycznej.

Refleksja, do której pobudziły przedstawione wykłady i prezentacje wraz z przeprowadzonymi warsztatami, posłużyła przekraczaniu oczywistej konfrontacji pragmatyki i teorii. Kluczowa wydawała się relacja obejmująca instrumentalne porządkowanie zawodowych i rynkowych preferencji z edukacją orientowaną na kształcenie twórczej osobowości. Takie postawienie problemu przywołuje polemiki, w których od dawna zanurzona jest sztuka współczesna.

Czy zatem sztuka może posiadać edukacyjny (wychowawczy, dydaktyczny) wymiar niezależnie od użytych środków wypowiedzi artystycznej? Takie przekonanie zdają się potwierdzać zamieszczone teksty Grzegorza Kowalskiego, Věry Vejsovej i Romana Sapeńko, choć ten ostatni silniej akcentuje wskazane funkcje w odniesieniu do teorii sztuki. Jaki jest związek działań artystycznych (projektowych) z kształtowaniem postaw społecznych, zwłaszcza zwróconych w stronę środowiska nieustannie modyfikowanego przez człowieka, zastanawiał się Bogumił Kaczmarek.

W trakcie wykładów i dyskusji pojawiło się więcej pytań. Zastanawiano się, czy przeminął już czas, kiedy manifesty artystyczne były jednocześnie manifestami społecznymi oraz jak uwikłanie sztuki w politykę, grę władzy, grupowego interesu wpływa na jej użyteczność i skuteczność? Próbowano rozstrzygnąć jak dalece przestrzeń fantazji i imaginacji pozwala twórcom na dystans wobec społecznej rzeczywistości? Czy może właśnie dzięki niemu utopijne projekty mogą zyskiwać swój sens i modyfikować przestrzeń publiczną? Czy zatem ekspozycja społecznego potencjału sztuki powinna być elementem przekazywania artystycznych kompetencji?

Kwestie fundamentalne podnoszone przez uczestników debat, to z jednej strony pytanie o miejsce teorii sztuki, oraz o jej niezbędność, z drugiej zaś o transmisję treści, wiedzy, umiejętności, to także zagadnienie potrzeby kształtowania świadomości. Oczywiście, pozostają one w zasadniczym związku z problemem miejsca sztuki w ogóle – przede wszystkim w przestrzeni społecznej. Wpisują się w przebrzmiałe już, a utrwalone przez nowoczesność przekonanie, że sztuka może służyć jako narzędzie transmisji określonych

treści, stanowiąc antidotum na sytuację poznawczego impasu. że potrafi ona stać się narzędziem wprowadzania aksjologicznego ładu, czy też pomocą w komplementarnym procesie wychowawczym i terapeutycznym. Nie należy jednak lekceważyć tego potencjału artystycznej kreacji, który kształtuje i rozwija wyobraźnię, stanowiąc przeciwwagę dla hegemonii intelektu. Problematiczne może być zarówno domniemanie, że edukacja artystyczna może wyrównać różnego rodzaju społeczne i poznawcze deficyty (potrafi zarówno generować energię twórczą, kształtować postawę estetyczną, jak i znosić aksjologiczne niedobory), ale także lekceważenie jej roli, przypisywanie co najwyżej funkcji estetycznej, niedostrzeganie społecznej użyteczności.

Równowaga pomiędzy elementami kształtującymi nasz obraz świata nie polega bowiem jedynie na składaniu ich przy użyciu jedyne go wiarygodnego instrumentu jakim byłby rozum, a na koherencji tego, co racjonalne oraz tego, co emocjonalne i imaginacyjne. Niestety, kluczowe dla rozwiązania wskazanych sytuacji problemowych jest rozpoznanie fenomenu sztuki, a dotychczasowe eksploracje nie dostarczają żadnej klarownej odpowiedzi na postawione pytania. Właściwie wszystkie one podważają przekonanie o autonomii artystycznej kreacji. Świadomość ulokowania sztuki w szerszym, kulturowym kontekście rodzi pytania dotyczące jej swoistości i tożsamości. Z drugiej strony, rozlegają się głosy, że sztuka przełamująca konwencje, oryginalna, pojawiająca się na obrzeżach kultury, posiada niszowy charakter. To sprawia, że problematyczne stają się przyjęte wzorce wpisywania jej w porządek dydaktyczny. Wymusza on bowiem podporządkowanie się obowiązującemu, powszechnemu modelowi przekazywania kompetencji. Podobne próby zdominowania dyskursu miały miejsce na początku ubiegłego wieku, co śledzi tekst dotyczący relacji pomiędzy dwoma pokoleniami modernistycznych artystów (Artur Pastuszek). W innym znajdziemy analizę kondycji polskiej edukacji plastycznej po wprowadzonych reformach (Krzysztof Kowalski). Kolejny tekst natomiast opisuje przeszkody, które utrudniają bądź uniemożliwiają rozwój twórczości (Urszula Gembara).

Od dłuższego czasu jesteśmy świadkami dyskusji, w których podważa się sens zawodowego przygotowania absolwentów. Krytyczne głosy rozciągają się na całe środowisko akademickie wskazując niekompetencje i archaiczność metod kształcenia. Kwestia ta w bodaj najbardziej drastyczny sposób dotyka absolwentów kierunków artystycznych i humanistycznych, które odpowiadają za przekaz kultury, jego ciągłość i jakość. Ich profil bowiem zdaje się kolidować z koncepcją zakładającą dominację kryterium pragmatycznego, które każe dostosowywać edukację do sondowanego przez rynki pracy zapotrzebowania.

Czy zatem powinniśmy redefiniować cele oraz środki podejmowanych wysiłków dydaktycznych tak, aby sprostać zadaniom postulowanym przez animatorów tychże przemian? Jakie miejsce w tej nowej hierarchii potrzeb zajmowałaby sztuka? Czy stanowiłaby rodzaj pewnego *decorum*, czy też narzędzie pomocne w zrozumieniu istoty cywilizacyjnych przemian? Jaką rolę mają pełnić akademie i wydziały artystyczne?



Tak wyznaczony kierunek dyskusji nie zakłada wyłącznie postaw krytycznych. Umożliwiono bowiem przekroczenie takiej perspektywy. Choć dzisiaj zainteresowanie teoretyków, jak i twórców skierowane zostało w dużej mierze na złożoną sieć relacji pomiędzy światem polityki a sztuki, usiłowano sproblematyzować samą możliwość i rację nie tyle promocji sztuki, co edukacji. Inspirujące wydaje się rozważenie nie tylko regulatywnej mocy, ale także poznawczego potencjału współczesnej sztuki. Ta klasyczna kwestia, staje się dzisiaj na nowo aktualna. Prowadzi do pytań o sens, jaki w dzisiejszych czasach posiada kształcenie artystów, a także postulaty dotyczące ich kreatywności, oryginalności i wydajności.

Dodatkowo natura procesów, w których uczestniczy polska kultura uzasadnia wątpliwości i zaniepokojenie środowisk akademickich zajmujących się kształceniem artystycznym. Mają one dzisiaj uniwersalny charakter. Rodzą przekonanie, że sztuka stała się już dyskursem przeszłości, w którym estetyczne i artystyczne preferencje są formą nostalgii za uporządkowanym światem. Jej siła zawsze polegała na konfrontacji z uległymi wobec dyktatu przeszłości i presją rzeczywistości autorytetami.

Stąd tak ważne wydają się być: kwestia upowszechniania wiedzy dotyczącej twórczości artystycznej oraz jej przydatności, otwartość na występujące w obszarze kultury tendencje jako konsekwencja poszerzania wiedzy, emancypacyjny i krytyczny sens działań artystycznych, czy funkcjonowanie projektów artystycznych w przestrzeni publicznej. Podobnie uwagę przyciągnęły problemy związane z interdyscyplinarnym charakterem refleksji nad relacjami twórczości artystycznej i edukacji, szanse wypracowania metod badawczych i narzędzi pojęciowych właściwych do analizy współczesnej kultury i edukacji artystycznej, czy minimalizowanie dysproporcji pomiędzy porządkiem teoretycznym, dydaktycznym a praktyką twórczą. Kontrowersje wzbudziło zaś omówienie standardów oraz jakości kształcenia artystycznego, standaryzacja przedsięwzięć edukacyjnych a efektywność studiów artystycznych, diagnoza stanu edukacji artystycznej oraz ewentualne postulaty dotyczące przyszłego jej kształtu, jak i sens kształtowania specyficznej relacji: mistrz-uczeń, czy rola akademii i wydziałów artystycznych w profilowaniu studiów.

Problemy, które zostały wyraźnie zaakcentowane przez autorów, obejmowały perspektywy kształcenia i związane z nimi wątpliwości – pośród nich kwestię, czy uczelnia powinna być jedynie miejscem edukowania, dostarczania wiedzy i rozwijania kompetencji, czy także przestrzenią generowania twórczego potencjału. Próbowano określić jakim miejscem dla sztuki jest uczelnia. Podniesiono to, jak wydziały artystyczne funkcjonują w nowej, zreformowanej rzeczywistości, określono perspektywę takiego kształcenia (Leszek Brogowski). Czy zatem uczelnia w ogóle jest miejscem, gdzie kształtuje się postawy twórcze i artystyczną wrażliwość, czy raczej powinna poprzestać na nauczaniu tajników warsztatu (Urszula Benka)? Oczywiście, nie zabrakło pytań zasadniczych, przekonania, że od wyjaśnienia co to znaczy „być artystą” i jaką rolę w kształtowaniu rzeczywistości odgrywa sztuka powinniśmy rozpocząć wszelkie dysputy (Leszek Brogowski). Usiłowano także wskazać wpływ przyjętych w nauczaniu metod na kształtowanie postaw

artystycznych oraz preferencji estetycznych (Ryszard Woźniak, Grzegorz Kowalski). W tej perspektywie oceniano autorskie propozycje rozwijania kompetencji i wzbogacania środków wypowiedzi artystycznej, starając się dociec możliwości kształcenia twórczej osobowości, czy poszerzania społecznego rezerwuaru sztuki.

Dlatego dopiero wyliczywszy te wszystkie środki i strategie możemy zacząć się zastanawiać, co jest bardziej istotne – kreatywność czy użyteczność i wydajność – a także jakie cele wyznacza w dzisiejszych czasach kształcenie artystów. Niewątpliwie uczelnia powinna rozbudzać świadomość estetyczną, zdolność rozpoznawania konsekwencji każdorazowego artystycznego działania, powinna także inspirować i przygotowywać do takich działań, które przełamują standardy i eksponując swobodę gestu twórczego wyzwalają potencjał wyobraźni i transgresji.





**Artur Pastuszek**



**Introduction**

Already in 1998 Jacques Delors, in his report on education for UNESCO, noticed the dangers of standardisation and utilisation of education<sup>2</sup>. This tendency was supposed to be counterbalanced by developing imagination and creativity, which with the help of art, could overcome the conventionality of actions performed according to recognised procedures, whose effectiveness had been verified.

Where are we now? Have these diagnoses from more than a decade ago modified educational programmes? What role has been assigned to art, whose potential was so highly appreciated at the time?

This compilation of texts and photographs documenting artistic initiatives is the effect of lectures, workshops, meetings and exhibitions organised by the Institute of Visual Arts of The University of Zielona Gora in the years 2012-2014 as a part of research concerning the significance and position of art in university curricula. Specialists from all areas of science and art were invited to the discussion. Among them were practitioners: managers of work groups, teachers working according to proprietary curricula, theoreticians studying and analysing various contexts of artistic activities, as well as critics and artists not involved in academic education. Moreover, an international conference was organised, whose interdisciplinary nature was supposed to confirm the validity of taking on such a wide perspective, especially that the target audience of the conference was not only from the academic circles, but also from the outside and consisted of people who were interested in reflecting on the condition of the contemporary art, its presence in the social domain, and broadly defined artistic output. The conference lectures, meetings and workshops became a part of a whole cycle of lectures and meetings, which served as a foundation for establishing diagnoses and for the attempts to define the future of artistic education.

The goal of the organisers was to confront different discourses: let various voices reflect on the relation between art and education. We did not only want to confirm the culture-forming role of any artistic activity, but also make an attempt at defining the possibilities and validity of artistic education, aimed at improving the quality of teaching. At the same time, the contemporary dilemmas concerning dislocation of traditional space where art manifests its presence were supposed to be viewed critically.

Of course, this perspective (defining the goals of artistic education), which exposes the influence of even the most elementary relations to art on creativity and imagination, is highly significant for the evaluation of the role that art plays in social life. However, the authors of the presented texts rather focused on a different kind of problem, connected more to the fundamental question of transmitting knowledge, experiences and

<sup>2</sup> | See: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (Association of Polish Adult Educators), Warsaw 1998.

skills. Might it be that the discussed problem of utilising educational goals has not been transferred further – to the world of artistic creations? Might it be that the danger of standardisation and parameterisation does not also concern the thing that is supposed to be the antidote to the deficiencies of educational procedures, by which I mean the very art included in university curricula? These doubts kept returning during meetings, discussions and common activities of both the creators who are concerned with artistic education and the people engaged in educational processes. Also theoreticians, who define the standards of modern education and deal with aesthetic education and artistic culture, took part in the debates. Thus, different aspects of this roughly defined problem could be pointed out.

The meetings and the conference were accompanied by events that in a way “illustrated” the ideas of the programme. These were the projects implemented by employees and students of the Institute of Visual Arts of The University of Zielona Góra, which were supposed to support the initial hypothesis with arguments. The hypothesis stated that a higher education institution is not only a place for education, developing knowledge and skills, but also a space for unlocking creative potential – a place for art. This particular characteristic should decide whether a university or an art faculty is authentic and attractive. Some of the workshops had very well defined goals – the students taking part in them prepared innovative projects of office interiors (Piotr Szwiec, Joanna Legierska-Dutczak). There were also some workshops that aimed at confronting a literary description and a depiction in painting, and explored the relation between word and image (Magda Gryśka). Adam Romaniuk proved in his workshops that in digital graphics, the high quality of the product often results from experimenting in both the ideological and the formal zone, whereas Szymon Teluk in his comic-book workshops examined the limits of experiments and creative exploration.

However, the aesthetic exceptionality of modernity consists in modifying the traditional need for exposure – the process of receiving an aesthetic object is no longer connected to any unusual (magical) elements, while attractiveness of a *performance* (representation) is limited to an emancipatory or transgressive character of an artistic activity. Such an activity is usually characterised by reserved approach, resistance, criticism (which decontextualises the object itself) and subversion of the existing social reality. The previous affirming repetition has been confronted by transformation, montage recontextualisation, deconstruction and object destruction. These phenomena are an attractive object of reflection and the foundation for a discussion on contemporary art.

Discussion participants were interested in the influence of the introduced educational methods on artistic attitudes and aesthetic preferences and whether they can be decisive in the process of perceiving and valuating artistic output itself. Another area of analysis was whether standardisation of higher education institutions facilitates the effectiveness of the designed model of art studies and this model’s openness to the tendencies

present in art. The results of those discussions are illustrated in papers included in the first part of this compilation. Here we can find works which begin with the assumption that the objects of pedagogical activities are always specific people and, thus, describe and analyse specific cases in order to track the consequences of innovative educational methods (Leszek Brogowski). Moreover, we can also find some works concentrating on the attempt to establish relations between education and artistic endeavours (Janusz Bałdyga). They indicate a formula allowing for introducing some current artistic initiatives to educational practices. Ryszard Woźniak prepared a description of attempts to go against educational standards when working with exceptionally talented students, whereas Beata Frydryczak characterised critical art entering the public domain. Caroline Waters analysed the consequences of modifying curricula, which resulted in reduction of areas of education, standardisation and economic limitations of institutionalised artistic education.

The reflections from the lectures, presentations and workshops served as tools for going beyond the obvious confrontation of pragmatics and theory. The key here seemed to be the relation between instrumental arrangement of professional or market preferences and education oriented at developing creative personalities. Perceiving the problem from this perspective invokes polemic which contemporary art has long been immersed in.

Can art possess an educational (pedagogical) dimension regardless of the utilised means of artistic expression? The texts by Grzegorz Kowalski, Věra Vejsova and Roman Sapeňko seem to confirm such a conviction although Sapeňko puts a stronger emphasis on the indicated functions in relation to the theory of art. Bogumił Kaczmarek reflects on the relation between artistic (project) activities and development of social attitudes, especially those concerning environment, which is constantly being modified by human being.

Numerous questions came up during the lectures and discussions. Are artistic manifests no longer social manifests? How does the fact that art is intertwined with politics, power game and group interest influences its usefulness and effectiveness? To what extent does the world of fantasy and imagination allow creators to distance themselves from social reality? Does this distance make certain utopian projects start making sense and modify public sphere? Should the exposure of art's social potential be the element of transferring artistic competences?

The fundamental questions asked by the debate participants concerned the place of the theory of art and the question of how indispensable art is, as well as transfer of content, knowledge and skills, and the need to develop awareness. These issues, of course, are tightly connected to the problem of what the role of art generally is, especially in the social domain. They belong to an outdated, yet very solid, conviction that art can only serve as a tool for transferring certain content and become an antidote to a cognitive stalemate. It is supposed to be a tool for introducing the axiological order or provide assistance in complimentary educational and therapeutical processes. However, the

potential of artistic creation should not be underestimated as it shapes and develops imagination and, thus, counterweights the hegemony of intellect. A problem may appear not only if artistic education is expected to level out various types of social and cognitive deficits (generate creative energy, shape aesthetic views and also overcome axiological deficits), but also if the role of art is neglected, art itself is assigned with purely aesthetic function, when its social usefulness remains unnoticed.

The balance between the elements that shape our view of the world does not only consist in putting these elements together with the use of the only reliable instrument available, one's mind, but it also consists in putting together the elements that are rational and those that are emotional and imaginary. The key factor indispensable to solve the mentioned problematic situations is understanding the phenomenon of art. However, unfortunately the explorations have not so far provided us with a clear answer to our questions. All of them basically undermine the conviction that artistic creation is autonomous. On the one hand, the awareness that art is located in a wider cultural context generates questions as to art's individual nature and identity. On the other hand, there are some voices claiming that the art which is original, goes against conventions and appears only on the verge of culture, has a niche character. Consequently, it is problematic to include art in education as this would require subordination to the current, enforced, general model of transfer of competences. Similar attempts to dominate discourse could be observed in the early 1900s, which is described in the text concerning relations between two generations of modernist artists (Artur Pastuszek). In another text, the condition of Polish artistic education after the introduced reforms is analysed (Krzysztof Kowalski). There is also a paper describing the obstacles which hinder the development of art or even make it impossible (Urszula Gembara).

For a long time now, we have witnessed some discussions where professional preparation of graduates is being questioned. There have been critical voices in the academia pointing out that educational methods are incompetent and archaic. This issue most painfully concerns the graduates of artistic and humanistic studies, which are responsible for transferring culture and ensuring that this transfer is continuous and high-quality. The profile of those studies seems to stand in conflict with the pragmatic approach, which enforces adjustment of education to the declared needs of the labour market.

Should we, therefore, redefine aims and means of artistic education so that we could cope with the tasks put forward by the proponents of those changes? What would be the role of art in this new hierarchy of needs? Would it be a kind of a decorum or a tool helpful for understanding the nature of civilisational changes? What should be the role of art schools and faculties?

Those questions do not require strictly critical approach because it has been made possible to go beyond it. Although now the area of interest for theoreticians and creators is mainly a complex network of relations between the political and the artistic world, an



attempt has been made to problematise the very possibility and rationale behind promoting not only arts, but also education. It is inspiring to contemplate both the regulatory power and, most importantly, the cognitive potential of contemporary art. Nowadays, this classic issue becomes ever more up-to-date. It makes us ask questions about the sense of educating artists and about the postulates concerning creativity, originality and efficiency.

Moreover, the nature of processes which the Polish culture is involved in substantiates the doubts and anxiety felt by educators responsible for teaching art. Today they are omnipresent. They create a conviction that art has already become a discourse of the past, where aesthetic and artistic preferences expressed nostalgia for a well-organised world. The strength of this nostalgia has always stemmed from the confrontation with those authority figures who submitted to the dictatorship of the past and the pressure of the present.

Thus, what seems important is spreading knowledge on art, and its usefulness, openness to the tendencies present in culture resulting from broadening knowledge, as well as emancipatory and critical aspect of artistic endeavours and functioning of artistic projects in the public domain. During the numerous mentioned events, attention was brought to the problems connected with this interdisciplinary nature of the reflections on the relation between art and education, and to the chances to develop research methods and cognitive tools needed to analyse the contemporary culture and artistic education, or minimising the disparities between theoretical, or educational, system and creative practice. Some controversy was stirred by the discussion on the standards and quality of artistic education, standardisation of educational endeavours and effectiveness of art studies, the diagnosis of the state of artistic education and some possible postulates concerning its future shape, on the sense of developing a specific relation between the master and the apprentice, or the role of art schools and faculties in study profiling.

The issues that were clearly underlined by the authors concerned the perspectives of education and doubts related to them, for example, the question whether a higher education institution should only be a place which educates, provides knowledge and develops competencies, or whether it should also be a space for generating creative potential. An attempt was made to establish whether such an institution can actually be a proper place for art. One subject under discussion was how art faculties function in the new, reformed reality. The perspectives of artistic education were defined (Leszek Brogowski). In view of this, it was considered whether a higher education institution is a place where artistic attitudes and sensitivity are developed or whether it should rather teach exclusively the tricks of the trade (Urszula Benka). Of course, there were also some fundamental questions and a conviction that we should start any disputes from explaining what it means to "be an artist" and what role art plays in creating reality (Leszek Brogowski). Furthermore, an attempt was made to indicate how the applied teaching methods shape the artistic attitudes and aesthetic preferences (Ryszard Woźniak, Grzegorz Kowalski).

This perspective was the foundation for evaluating authors' proposals for developing and enriching the means of artistic expression, and for an attempt to discover the possibilities of educating a creative personality or broadening the social art resources.

Only after having counted all these means and strategies can we begin to contemplate what is more significant: creativity or usefulness and efficiency, and what goals today's artistic education sets. Undoubtedly, a higher education institution should develop aesthetic awareness, ability to recognise the consequences of each artistic endeavour, inspire and prepare for activities which will go beyond standards and expose freedom of creative gesture, and, thus, release the potential for imagination and transgression.





część I

# KONFRONTACJE



Artur Pastuszek



**Miejsce sztuki**

**- konfrontacje postaw.**

**Dwugłos Witkiewiczów**

***Masz być bardzo dobrym, uczynnym, nie wymagającym ubogim malarzem, który z zaciekłością pracuje, a ludziom stara się być miłym i pożytecznym.***

Stanisław Witkiewicz<sup>3</sup>

Stanisław Witkiewicz odnalazł w swoim synu, Stanisławie Ignacym, sukcesora swego artystycznego projektu. To przeniesienie planów nie wynikało z jakiegoś zastępczego urzeczywistniania niezrealizowanych ambicji – było raczej konsekwencją głębokiego uczucia jakim ojciec darzył syna oraz przeświadczenia, że autentyczne, dobre życie może wypełnić się jedynie w obszarze twórczej pasji. To także efekt przekonania, że „sztuka jest jednym z najbezpośredniejszych objawów ludzkiego ducha i najrzetelniejszym jego wyrazem”<sup>4</sup>. Korespondencja pomiędzy tymi dwiema niezwykle ważnymi postaciami polskiej kultury przełomu XIX i XX wieku składa się na specyficzne repertorium konfrontacji dwóch niezwykle silnych osobowości, różnorodnych twórczych postaw i światopoglądów. Może także posłużyć jako zestawienie mniej znanych, bowiem wkomponowanych w osobiste życie przesłanek rozwoju osobowości i twórczości artystycznej. Lektura listów, poza uzupełnieniem wiedzy dotyczącej biografii obu twórców, daje nam bowiem pojęcie o zdumiewającym pedagogicznym koncepcie. To niezwykle „opis” eksperymentu pedagogicznego, jakiemu Stanisław Witkiewicz poddał swojego syna. Stanowi on zarazem świadectwo dyskusji jaka na przełomie XIX i XX wieku organizowała myślenie wokół standardów wychowania i kształcenia. Przedstawia także egzemplifikację kontrowersji, które pojawiały się na styku teorii sztuki i praktyki artystycznej, a dotyczących koherencji i ścisłego związku pomiędzy określoną świadomością, deklarowaną postawą artystyczną a kształtem twórczości.

Ten specyficzny eksperyment wychowawczy, którego przedmiotem stał się Stanisław Ignacy Witkiewicz (Witkacy) miał na celu, poza profilowaniem jego artystycznej sylwetki, wykształcenie w młodym człowieku odpowiedniego stosunku do świata. Być może to właśnie ten aspekt – właściwej relacji z otoczeniem i autentycznego życia – determinował przyjęcie takich rozstrzygnięć, zwłaszcza, że ojciec wielokrotnie wskazywał paralele pomiędzy rozwojem artystycznym, dojrzałością intelektualną, czy świadomością moralną. Wśród wielu rad, których ojciec udziela Witkacemu pojawiają się takie, które dotyczą wprost praktyki malarskiej, doskonalenia warsztatu, jednak zazwyczaj wspierane są one przekonaniem o konieczności komplementarnego rozwoju („jeżeli jako człowiek będziesz taki jak malarz, będę z Ciebie rad”)<sup>5</sup>. Naturalne ułożenie i minimum selekcji otoczenia („dobre wrażenia od natury, dobrzy ludzie za towarzyszy i dobra, zapalczywa robota w sztuce”) to jedyne kryteria programu kształcenia młodego adepta sztuki. Jednak

<sup>3</sup> | S. Witkiewicz, *Listy do syna*, oprac. B. Danek-Wojnowska, A. Micińska, Warszawa 1969, s. 42.

<sup>4</sup> | S. Witkiewicz, *Sztuka i krytyka u nas (1884-1890)*, Warszawa 1891, s. VIII.

<sup>5</sup> | S. Witkiewicz, *Listy...*, s. 43.

program pełnego (całościowego) wychowania syna obejmował także rygory moralne („Od siebie trzeba chcieć dużo i ludziom dać jak najwięcej”<sup>6</sup> oraz: „Jak kształcisz swoją zdolność malarską, tak samo kształć w sobie zdolność współczuwania i chęć zrobienia dobrze innym”<sup>7</sup>).

Ten wychowawczy projekt miał także swój wymiar krytyczny, ponieważ zwracał się przeciw powszechnemu modelowi edukacji, dostrzegając w niej pułapkę bylejakości, uśredniania i konformizmu. Jako, że problemy dydaktyczne i wychowawcze absorbowały powszechnie uwagę, a kwestie wychowania i oświaty zdawały się być na tyle ważkie, że przesądzały o rozwoju czy regresie społeczności, wydaje się zrozumiałe, że Stanisław Witkiewicz poświęcił im tyle czasu i uwagi. Był przekonany, podobnie jak cała jego epoka, że to one w konsekwencji decydować będą o kulturowym statusie narodów. Był także świadomy znaczenia, jakie dla indywidualnego rozwoju miało kształcenie artystyczne.

Na początku XX wieku pytania o istotę oraz jakość transmisji treści wkomponowanych w określone strategie pedagogiczne były równie aktualne jak obecnie i poruszały umysły zainteresowane sposobami uzgadniania porządku teoretycznego z działaniem. Pojawiające się wątpliwości zderzały się wówczas z popularnymi ideami pedagogiki Spencerowskiej, która – podważając klasyczny model nauczania – dążyła do wykształcenia w uczniach umiejętności przydatnych w zmieniającym się za sprawą ekonomicznych, technologicznych i społecznych przeobrażeń życiu<sup>8</sup>. Ze względu na tak przyjęte kryteria, motywowana praktycznymi i ekonomicznymi względami wiedza miała zostać ograniczona do nauk ścisłych i przyrodniczych, wzbogacona jednakże o wychowanie fizyczne i zawodowe. Nic dziwnego, że takie utylitarystyczne traktowanie pedagogiki napotykało na opór środowisk, w których wiedza i umiejętności nie były przekładane na bezpośredni sukces ekonomiczny, a od skuteczności wyżej ceniona była kreatywność. Choć niewątpliwie idee te ugruntowały etos pracy (wraz z przekonaniem, że może być ona narzędziem odradzania się narodów), to ich konsekwencją było – obok upowszechnienia wydajności i skuteczności jako miary sukcesu – przeświadczenie o ograniczonym polu działania jednostek ze względu na zewnętrzne determinanty.

Czy jednak Stanisław Witkiewicz rzeczywiście wpisuje się w taką pozytywistyczną, naturalistyczną myśl społeczną, gdzie człowiek jako fragment przyrody stymulowany jest do wszelkiej aktywności poprzez konieczność zaspokajania potrzeb? Czy według niego ta naturalna presja popycha zbiorowość do coraz bardziej efektywnych działań, gwarantując tym samym progresję form życia? Witkiewicz wiedział doskonale, że sztuka, choć przedstawia naturę, to sama naturą nie jest, zaś artysta to nie produkt warunków

6 | Op. cit., s. 43.

7 | Op. cit., s. 44.

8 | Największy bodaj wpływ na upowszechniające się i coraz bardziej popularne teorie wychowania miała wówczas lektura wydanej w 1861 roku pracy Herberta Spencera *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*.



zewewnętrznych, wytwór środowiskowych determinant. Gdy przyjrzymy się bliżej jego koncepcji, to okaże się, że równie mocno związany był z tradycjami romantycznego patriotyzmu, zaś jego intelektualny i twórczy wkład, zwłaszcza w zakresie teorii sztuki, jest najmocniej wkomponowany w formację modernistyczną. Co więcej, w polemikach uzasadniał rozumienie postulatów autonomii, autoteliczności i bezinteresowności sztuki – krytycznie odnosił się do wypełniania przez dzieło sztuki funkcji dydaktycznej, czy wpisywania się w rozbudzanie narodowych uczuć<sup>9</sup>, przekonywał o wyższości wartości estetycznej dzieła nad historyczną, dystansował wobec utylitaryzmu. Rozwijając krytykę i teorię sztuki poświadczał wysoką wartość wiedzy.

Jej instrumentalną przydatność poznała cała epoka. Jednakże, aby rozwój następował harmonijnie, wiedza musiała zostać wsparta odpowiednią postawą – tę zaś kształtować należało odwołując się nie tylko do intelektu. Stąd pojawiły się wówczas kluczowe kwestie dotyczące możliwości dobrego (właściwego, stosownego) kierowania rozwojem jednostek w edukacji powszechnej. Wśród nich zaś wątpliwość, czy można uniknąć „zgubnego” (niwelującego) wpływu wszelkiej szkoły, która z założenia musi standaryzować sposoby działania i pojmowania, dostarczając uniwersalnych narzędzi poznawczych, ale jednocześnie wymagając podporządkowania się rygorom systematyzacji i klasyfikacji wiedzy, ustalenia określonej hierarchii umiejętności i kompetencji, a także marginalizując wszelką aktywność pozbawioną pożytku. Zwłaszcza kiedy – jak Stanisław Witkiewicz – przyjmie się, że każdy twórca jest autonomicznym indywiduum, wrażliwym, wyjątkowym. Jak jednak określić szkoły artystyczne, w których programy są dostosowane do potrzeb i możliwości takich specyficznych uczniów? Czy one także, dążąc do standaryzacji, mogą ograniczać swobodę tworzenia i – zamiast rozwijać w uczniach predyspozycje – gasić ostatnie manifestacje indywidualizmu?

Należy zaznaczyć, że czas, w którym krystalizowała się koncepcja wychowawcza Stanisława Witkiewicza to okres, kiedy powoli załamuje się monopol pozytywistycznej pedagogiki, zaś na scenę wkraczają nowe idee, wśród nich zaś praca szwedzkiej autorki, Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przetłumaczona na język polski w 1905 roku, w której krytykuje ona system klasowy nauczania, gromadne, standaryzowane zajęcia, przede wszystkim zaś tłumienie indywidualności. Key postuluje między innymi, aby dzieci „zwolnić od tresury i wyuczania”, żeby uwolnić je „od metodycznego formalizmu, od ucisku gromady w tych latach, gdzie cicha ukryta praca duszy ma to samo znaczenie co powolny rozwój ziarna w łonie ziemi”<sup>10</sup>. Witkiewicz senior musiał zetknąć się z tymi ideami, co poszerzone o przykre doświadczenia własne w Petersburskiej Akademii Sztuk Pięknych utrwaliło przekonanie o konieczności jak najmniejszej ingerencji w sferę wolności i potrzebie

<sup>9</sup> | Choć po 1900 roku jego poglądy ewoluowały na tyle, żeby się zgodził przyjąć podtrzymujący narodową tożsamość profil sztuki. Podobnie zmianie uległy poglądy dotyczące społecznego kontekstu sztuki.

<sup>10</sup> | E. Key, *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczerńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 141.

pielęgowania samodzielności i inwencji. Dlatego sam, zatroskany, będzie czuwał nad edukowaniem syna, rozbudzaniem jego artystycznych predyspozycji, malarskiej wyobraźni, estetycznej wrażliwości, stale przypominając mu o ćwiczeniu warsztatu („Czy porywa Ciebie chęć malowania?”)<sup>11</sup>. Możemy zastanowić się, czy tym postulatom sprostał, wychowując swojego syna.

Stanisław Ignacy już będąc dzieckiem został określony jako „materiał” na przyszłego artystę i traktowany wyjątkowo, to znaczy – konfrontowany z najwyższej próby tworam ducha, stymulowany do podejmowania twórczych wyzwań, izolowany zaś od tych impulsów, które mogłyby niekorzystnie wpływać na jego rozwój. Należało jedynie rozstrzygnąć, jak konsekwentnie poprowadzić jego edukację, żeby to cudowne dziecko zostało przygotowane do przyszłej artystycznej kariery. W sukurs przyszedł pomysł kształcenia poza szkołą i tym samym uniknięcia niebezpieczeństwa „zglajszachtowania” zdolnej jednostki.

Został więc odizolowany od naturalnego środowiska rówieśniczego, pobierając nauki w domu. Dlatego młody Witkiewicz częściej przebywał w towarzystwie dojrzałych osób<sup>12</sup>. Tak wczesne namaszczenie na artystę, sposób w jaki był oceniany i perspektywy, cele jakie przed nim roztaczano spowodowały, że dosyć wcześnie zaczął być traktowany przez niektórych jako osobliwość. Co prawda, dostrzegano talent oraz ogromny potencjał twórczy, jednak zwracano uwagę na niekompletne wykształcenie i wypominano ekscentryczne, naganne zachowanie, nonszalancję i aspołeczność. Wypominano także brak odpowiedniego przygotowania, a także mierny artystyczny warsztat – miały one być skutkiem mizernego wykształcenia i braku wewnętrznej dyscypliny.

Dlatego już od samego początku Witkacy musiał zaakceptować dwie oceny, które otoczenie wiązało z jego osobą – przypisywanie zarówno genialności, jak i dyletantyzmu. Konsekwencją były nieustanne próby mierzenia się z tymi dwiema wersjami legendy osobowości (biograficznej) – konfrontacja z rolą kuriozum, zdolnego dziwaka, oraz uzasadnienie, potwierdzenie własnej kompetencji. To dużo jak na młodego chłopca.

Jan Błoński podkreślał, że źródłem ekstrawagancji, impertynencji i nonszalancji był specyficzny konflikt dwóch mocnych osobowości, który przerodził się w rodzaj „psychomachii” będącej źródłem wewnętrznych konfliktów, ale i późniejszych gier z odbiorcą oraz sporów teoretycznych<sup>13</sup>. Starcia z ojcem, z jego wizją rozwoju, twórczości, wartości i zaangażowania społecznego były zapowiedzią późniejszych bitew toczonych z krytykami, a także polemik z adwersarzami. Były one również niezłą szkołą walki na argumenty, uzasadniania swojej racji, czy manifestowania odmienności. Stąd także być może bierze

<sup>11</sup> | S. Witkiewicz, *Listy...*, s. 38.

<sup>12</sup> | Był otaczany przez postacie takie jak Helena Modrzejewska, Juliusz Kossak, Władysław Ślewiński, Józef Mehoffer, Tadeusz Miciński, Bronisław Malinowski, czy Leon Chwistek.

<sup>13</sup> | Zob. J. Błoński, *Od Stasia do Witkacego*, Kraków 1997, s. 10-18.

początek agoniczna retoryka i sceptycyzm odnośnie możliwości transmisji wiedzy oraz nieustępliwość w obronie własnych przekonań i racji. Tutaj także, w samym środku debaty o sztuce, która przenika życie, odnaleźć można by zarzewie dwóch legend, które tak mocno przyłgnęły do Witkacego – legendy biograficznej eksponującej ekstrawagancję i teatralizację życia (świadomie wzmacnianej poprzez autokreację) oraz legendy filozoficzności doszukującej się w każdorazowym działaniu Witkacego realizacji filozoficznego (metafizycznego) projektu (a związanej z nieustannym konfrontowaniem i uzasadnianiem w polemice z ojcem swoich młodościowych wyborów).

Pomimo przekonania wielu badaczy, że progresja poznawcza w odniesieniu do dzieła polega na stopniowym osłabianiu związanych z nim legend, to stanowią one dla nas podobnie cenne źródło wiedzy o artyście, co zweryfikowane dane biograficzne. Jednak to nie one informują nas o rosnącej kontrowersji tych dwóch artystów i teoretyków.

Polemiczne starcie ojca z synem nie ograniczało się jedynie do konfrontacji twórczych postaw, do argumentacyjnego wsparcia przekonań i sympatii artystycznych i filozoficznych – dotyczących kształtu artystycznej praktyki, jej teoretycznego kontekstu i aksjologicznych konsekwencji. Stanowiło bowiem przede wszystkim manifestację autonomii bądź artykulację potrzeby swobody, samodzielnego podejmowania decyzji. Ojciec ostrzega, wskazując na konieczność wyzwolenia się spod zniewalających schematów (czy będą to niwelujące strategie demokratyzujących się społeczeństw, czy też autorytatywne strategie pedagogiczne). W konsekwencji ta potyczka była demonstracją potrzeby pielęgnowania autentycznego życia oraz troski o charakter i jakość relacji społecznych. Na tych dwóch płaszczyznach mogło się to dokonać wyłącznie za sprawą skorelowania artystycznej i twórczej energii z filozoficznym krytycyzmem. Harmonijny rozwój wymagał jednak powiązania różnorodnych działań, w tym artystycznej praktyki z krytyczną refleksją. To oznaczało konieczność wypracowania takich narzędzi, które by umożliwiły skorelowanie tych dwóch różnych poziomów.

Duch nowoczesny wypełnił dysputy obu artystów – niezależnie bowiem od różnorodnych implikacji, byli oni przekonani, że życie spłótło się nieodwracalnie ze sztuką, że kryteria artystyczne (a w konsekwencji późnonowoczesnej: estetyczne) powinny zostać związane z konstruowaniem życia (według ojca: na poziomie społecznym, zaś według syna: przede wszystkim w planie indywidualnym). Wydawało się bowiem, że symbiotyczny związek sztuki i życia pozwoli przede wszystkim na uporządkowanie i odzyskanie spustoszonej przestrzeni egzystencji (która wskutek dominacji kryteriów efektywności i pożytku została ogołocona z warstwy emocjonalno-uczuciowej) – zintegruje na powrót jej sfragmentaryzowane sfery. Być może w tej nadziei na ożywczy i doniosły kulturowo charakter artystycznej kreacji, w tym podsycanym dyskusjami przekonaniu tkwiło źródło żarliwości i poczucie rangi sporów, istotnej mocy ścierających się poglądów obu artystów.

Witkacy przez całe swoje późniejsze życie będzie się starał być nie tylko aktywnym uczestnikiem sztuki, ale także jej żarliwym obrońcą – pomimo przekonania o jej nie-

chybnym kresie. Był to bowiem czas, kiedy sztuka nowoczesna powoli przestawała być przedmiotem estetycznej satysfakcji, a stawała się miejscem manifestacji postaw – jak zauważył Modris Eksteins: stała się ona publicznym widowiskiem, demonstracją stanowiska, „prowokacją i wydarzeniem”<sup>14</sup>. Coraz mniej można w niej było znaleźć elementów, za które Witkacy ją tak bardzo cenił, choć i tak w jego diagnozach jej zanikanie miało mniejszą dynamikę niżli inne społeczne procesy. Sztuce, zaraz po filozofii (metafizyce), przypisywał niezmiennie wysoką wartość oraz zdolność wspierania autentycznego życia. Sztuka posiada przecież zdolność budzenia nie tylko zmysłowej przyjemności, ale i zanikającej zdolności odbioru metafizycznych treści – zarówno w twórcy, jak i w odbiorcy powoduje zintensyfikowane poczucie własnej jedności i jedyności. To metafizyczny kontekst artystycznej praktyki decyduje o jej wysokiej pozycji w hierarchii znaczących aktywności człowieka. Podobnie dzieje się z dziełem sztuki – stanowi ono taką specyficzną formę, która swą całością powinna oddziaływać na odbiorcę, znosząc niejako obecne u źródła, lecz przetworzone treści życiowe, aby obcowanie z nim wyzwalało metafizyczne odczucia (potęgowało niepokój). Dzieło sztuki posiada taką zdolność, bowiem jest jednocześnie rezultatem odczucia metafizycznego niepokoju, które akomodowane do estetycznych kategorii jest w stanie wywoływać u odbiorcy podobne doznania. Stąd w dziele zestawione zostają treść formalna (jedność eksponująca wielość składowych elementów) i treść życiowa (nieistotne związki przedmiotowe). Aby jednak spełnić postulat formalnej czystości musi dojść do zneutralizowania życia w celu uzyskania estetycznej formy. Precyzyjne rozpoznanie takiego procesu stało się udziałem Witkacego, który będzie je wykorzystywał do budowania swej własnej teorii sztuki.

To także fundamentalna różnica pomiędzy ojcem i synem – choć obaj wysoko waloryzują sztukę i przypisują jej znaczącą funkcję kulturotwórczą, to dostrzegają inne konsekwencje tej supremacji. Dla ojca posiada sztuka jeszcze moc syntetyzującą i aktywizującą na poziomie społecznym – może wyznaczać kierunek przemian, może wejść z życiem w relację, może też multiplikować jego formy. Dlatego nie należy zrywać związku z życiem, naturą. Dla syna jej moc ograniczona została do poziomu indywidualnego – tylko tam bowiem jeszcze może ona wywoływać autentyczną reakcję. Jednak warunkiem tej autentyczności jest zniesienie bezpośredniego związku z życiem.

Sztuka, która może jeszcze przetrwać konfrontację z życiem, to sztuka formy. Nie może być ona mimetyczna wobec tak zwanych treści życiowych. Dlatego Witkacy świadomie narusza zasadę korespondencji, nie interesuje go także uprawdopodobnienie świata przedstawionego do rzeczywistości i związane z tym jedność, koherencja czy logika elementów. Niewątpliwie, w przypadku zderzenia opisywanych teorii mamy do czynienia z dwoma różnymi sposobami pojmowania transmisji treści istotnych, a właściwie z dwoma różnymi

<sup>14</sup> | M. Eksteins, *Święto wiosny. Wielka wojna i narodziny nowego wieku*, przeł. Krystyna Rabińska, Warszawa 1996, s. 27.

celami, choć budowanymi na wspólnej podstawie – przekonaniu o konieczności znoszenia tego wszystkiego, co stawało na przeszkodzie samopoznania i autonomii. Pierwszy prowadzący – poprzez redukcję uprzedzeń i walkę z pospolicnością (przybierającą nierzadko formę ascezy) – do ukonstytuowania się jednostki wrażliwej i otwartej, stąd empatycznej i budującej swoją niezależność na zrozumieniu wartości innego, co skutkowało powinno wytworzeniem się regulujących zachowanie imperatywów (zyskiwało zatem sens przede wszystkim moralny)<sup>15</sup>. Drugi wiodący – poprzez samoudręczenie oraz opór wobec społecznej bezwładności i autorytetu – do intensyfikowania poczucia tożsamości i wyjątkowości indywiduum, co z kolei wiązało się z absolutyzowaniem niezależności i eksponowaniem doświadczenia estetycznego (sprzęgniętego niejako z odczuciem metafizycznym jako fundamentem wszelkiego autentycznego doświadczenia).

Jednak nawet temu pierwszemu „otwarcie” przyświecał cel ustanowienia jakiegoś podstawowego, nieredukowalnego poziomu życia i doświadczenia świata. Choć bowiem postulował pełną autonomię i dystans wobec jakichkolwiek autorytetów, to ustanawiał (arbitralnie) określony poziom aspiracji. Możemy zatem ocenić, czy rzeczywiście doświadczenie, wiedza i artystyczna świadomość ojca wpłynęły na ukształtowanie się jednej z najbardziej intrygujących XX-wiecznych osobowości twórczych? Jak to się stało, że obok uprofilowania obszaru zainteresowań syna Stanisław Witkiewicz obudził w nim wrażliwość na kwestie związane z kondycją człowieka, jego psychofizyczną złożonością, metafizycznymi tęsknotami, czy potrzebą autokreacji? Czy ten komplementarny rozwój zawdzięczał Witkacy spójnemu, konsekwentnemu programowi wychowawczemu ojca, czy też jego postawa wyrosła z wewnętrznego antagonizmu generowanego przez różnicowane pod względem temperamentu, wieku i predyspozycji osobowości? Listy tych dwóch bliskich sobie osób odsłaniają jeszcze inną stronę procesu edukacji – nie tylko leżącą u podstawy teorię wspartą wyszukaną argumentacją, ale także osobiste świadectwo emocji, splot troski i uczuć, zderzenie doświadczenia i marzenia. Wydobyte takich niuansów pozwala na zdystansowanie się wobec ściśle rozgraniczanych sfer dzieła i życia, analizy twórczości i rekonstrukcji biograficznych danych.

Choć zatem trudno byłoby rozstrzygnąć, czy bardziej efektywną podstawą kształtowania osobowości twórczej jest spór (*agon*), dysonans i opór, czy też konsensus, dialog i program (plan), to okazuje się, że nawet w sytuacji konfrontacji dwóch odmiennych wizji działania efektem może być wypływające z tego starcia (po)rozumienie, które co prawda nie jest uzgodnieniem stanowisk, ale prowadzi do wytworzenia wiążących relacji. Dlatego przytoczona sytuacja może wydobyć wiele filozoficznych aspektów teorii i praktyki w ich historycznym kontekście – nie odwołując się do ujęcia komparatystycznego,

<sup>15</sup> | Zniesienie krępujących zasad i reguł nie powinno skutkować ambiwalencją, lecz utrwaleniem się określonego porządku aksjologicznego – troska samopoznania wieść miała do zatroskania społecznego, rozpoznanie własnej kondycji do poczucia wspólnoty i więzi z innymi jednostkami.

można bowiem rekonstruować historyczno-ideowe tło, eksponować filozoficzną postawę, analizując strategie wychowawcze w ich dziejowym osadzeniu. Możemy także tę historię potraktować jako metaforę konfliktu, który ma wymiar pokoleniowy, a jednocześnie *signum* definitywnego końca tradycyjnej relacji: mistrz-uczeń.

Zgodnie z intuicją Witkacego i wbrew prognozom Stanisława Witkiewicza nowy podmiot dziejów, jaki stanowią masy zmodyfikował czas do historii progresji społecznej, czyli wszechobecnej standaryzacji, co uniemożliwiło (skutecznie) wszelkie działania twórcze. Odebranie przez wielkie grupy prawa głosu indywidualności to przecież nic innego jak marginalizacja tego, co jednostkowe. A przecież to na poziomie osobowości twórczej miały rozgrywać się autentyczne relacje. Co więcej, masy także przestały być podmiotem politycznym w sensie Rancierowskim – nie zerwały z logiką *arche*, pogłębiając istniejące podziały i wykluczenia oraz ugruntowując tradycyjną strukturę dystrybucji. Pozostaje zatem liczyć na to, że artystyczne szkoły nie utworzą – trawstując słowa Ellen Key – drogi „publicznej bezduszności i niesumienności”<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> | E. Key, op. cit., s. 141.





Leszek Brogowski



**Od twórczych nawyków  
do charakteru anarchistycznego.  
Man Ray i Ferrer Modern School**



***Nie chciałem mu sprawić zawodu, będąc przekonany, że moja przyszła twórczość będzie mu się wydawać coraz trudniejsza do zaakceptowania.***

Man Ray, *Autoportret*<sup>17</sup>

## Tło i nakreślenie problematyki

Skoro podmiotem pedagogiki jest zawsze pojedynczy i konkretny człowiek, zamierzam tutaj przemyśleć transmisję artystyczną właśnie na podstawie pojedynczego przypadku, a dokładnie – przypadku Man Raya (prawdziwe nazwisko: Emmanuel Radnitzky), przede wszystkim dlatego, że w latach 1912-1913 uczęszczał on do Ferrer Modern School, ośrodka utworzonego dla uczczenia pamięci anarchistycznego działacza i myśliciela, rozstrzelanego w Katalonii w 1909 roku, Francesca Ferrera, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę szkoła Ferrera mogła odegrać w życiu i twórczości Man Raya.

W Ferrer Modern School pojmowano na przykład rolę nauczycieli i uczniów dialektycznie: „każdy uczeń jest sam dla siebie mistrzem – pisał Robert Henri, jeden z nauczycieli ośrodka – [...] Studenci mogą nauczyć się jedni od drugich tyle samo, co od swego profesora”<sup>18</sup>. Transmisję artystyczną należy tu bowiem pojmować w całej jej złożoności, a zwłaszcza w oderwaniu od upraszczających modeli przyczynowych, nie należy go ani redukować do prostego przekazywania, które przebiega od profesorów do uczniów, ani rozpatrywać poza kontekstem sztuki i społeczeństwa. Wszyscy absolwenci najlepszej szkoły artystycznej na świecie nie będą uznanymi artystami, „przebije się być może jeden na tysiąc”<sup>19</sup>, powiada Man Ray. Wszyscy mogą natomiast przekształcić swoje życie jako artyści, nadać mu dzięki sztuce sens.

W konsekwencji, aby uchwycić przedmiot transmisji artystycznej, należy zastanowić się, co znaczy być artystą, i próbować określić, czym jest dzisiaj sztuka, przyjmując jako rzecz oczywistą, że *warsztat* (prawdziwe umiejętności, które są najlepszym „testem” rzeczywistości) od dawna nie jest już kategorią estetyczną, oraz że *zawód* jest kategorią społeczną (struktury społeczne, w jakie uwikłane są szkoły artystyczne, bez wątpienia sprzyjają karierom swych uczniów, do tego jeszcze wrócimy). Stawiam zatem hipotezę, że – będąc w przeszłości nośnikiem koncepcji związanej z *formą*, właściwym przedmiotem twórczości artystycznej i oceny estetycznej – od paru dziesięcioleci sztuka ponownie odkrywa swe pierwotne intuicje związane z *bezpośrednim kształtowaniem* rzeczywistości,

<sup>17</sup> | Man Ray, *Autoportrait* [1963], traduit par Anne Guérin, Actes Sud (seria „Babel”), Montpellier 1998, s. 147.

<sup>18</sup> | Cyt. za: Neil Baldwin, *Man Ray*, Plon (seria „Biographique”), Paris 1990, s. 32. „Założcie sami wolną pracownię – pisał Gustave Courbet do studentów, którzy chcieli go mieć za profesora – będę pracował pośród was. Nie będzie wśród nas ani mistrzów, ani uczniów. Będziemy, jeśli to skromne słowo was nie uraża, robotnikami w tej samej dziedzinie, współwykonawcami tego samego zadania, zebranymi po to, by dopełnić swą edukację umysłową i manualną” (*Courbet raconté par lui-même et par ses amis, tome II, Ses écrits, ses contemporains, sa postérité*, Pierre Cailler Éditeur, Genève 1950, s. 210).

<sup>19</sup> | Man Ray, *L'interview de camera*, [w:] „*Ce que je suis et autres textes*, Hoëbeke (seria „Art & esthétique”), Paris 1998, s. 24.

z bezpośrednim oddziaływaniem, przeznaczenie sztuki byłoby zatem ontologiczne, a nie estetyczne. Bardziej niż tworzenia form transmisja artystyczna dotyczyłaby więc dzisiaj *stosunku do świata*, który można pojmować w jego wymiarze technicznym (umiejętności jako postawa), politycznym (branie pod uwagę wspólnoty) lub ontologicznym (zmienianie świata, konstruowanie swojego życia).

W moim studium przypadku – oraz po to, by ustalić, czy można traktować Man Raya jako zwiastuna tej zmiany – odwołam się do hermeneutyki Wilhelma Diltheya, pogardliwie traktowanej przez Gadamera, który uważa ją za „romantyczną” i zdezaktualizowaną przez Heideggera, zwłaszcza dlatego, że jego zdaniem stawia sobie ona za cel uchwycenie i zrozumienie tego, co indywidualne<sup>20</sup>. Gadamer nie mówi jednak, że u Diltheya to, co indywidualne, jawi się jako pewien moment procesu indywidualizacji pojęć ogólnych, czyli „struktur społecznych” (*Zusammenhängen*), w pewnej „grze zmienności”<sup>21</sup>. Owe „struktury” traktuje Dilthey nie jako uszczegółowienie znaczącego (*signifiant*), jak będą to czynić strukturalizmy pod koniec XX stulecia, lecz jako specyficzne i ustrukturuwane powiązania pojęć, wartości, projektów etc. w danym kontekście społeczno-historycznym. W rzeczy samej, instytucje społeczne mają skłonność do spłaszczania różnic i zacierania osobliwości, jako że są ukierunkowane na osiągnięcie pewnych celów i utrwalanie pewnych norm w rzeczywistości, dotyczy to również pedagogiki! Lecz na przecięciu rozmaitych struktur wyłaniają się osobliwości, takie jak twórczość Man Raya, którą będę zatem interpretował jako pewną „strefę turbulencji” na skrzyżowaniu tych rozmaitych społecznych zbiorów, z których dwa będą tu odgrywały rolę dominującą: z jednej strony pedagogika, taka z jaką Man Ray mógł się zetknąć podczas pobytu, stosunkowo krótkiego, w Ferrer Modern School, która była jego jedyną szkołą artystyczną, a z drugiej – sztuka, którą w tym samym czasie odkrywał poprzez spotkania, lektury oraz zwiedzanie galerii sztuki i muzeów. Co się tyczy tej pierwszej „struktury”, pedagogiki, należałoby uwzględnić całą wolnościową kulturę, z której się wywodziła – głoszone przez nią wartości indywidualności, ukazywany przez nią uczniom pożytek z zajmowania się powszednimi zajęciami, jej zamiar wydobywania jednostek ze stanu wyobcowania, i wreszcie – *last but not least* – przekonanie, że jednostki mają do odegrania w świecie czynną – a nie bierną – rolę. Jeśli chodzi o drugą „strukturę”, sztukę, należałoby zacząć od przekonania, jakiego Man Ray spontanicznie nabrał w swym środowisku społecznym, że sztuka urzeczywistnia się przez wytwarzanie dzieł, i od zbadania, jak jego rozumienie sztuki ewoluowało w miarę, jak spotykał przede wszystkim artystów, ale również galerzystów i marszandów, poprzez

<sup>20</sup> | Hans Georg Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył Bogdan Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 249 i n.

<sup>21</sup> | Wilhelm Dilthey, *[De la psychologie comparée]. Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896)*, [w:] *Le Monde de l'esprit*, tome I, traduit par M. Remy, Aubier Montaigne, Paris 1947, s. 274; [„Psychologia porównawcza”] Diltheya odsyła bezpośrednio do hermeneutyki jako niezbędnego dopełnienia nauk humanistycznych.

wystawy i lektury, poprzez jego własne odkrycia i ewolucję etc., należałoby prześledzić proces, poprzez który owe spotkania umocniły w nim przeświadczenie o wartości rozwoju przez twórczość. Właśnie na pograniczu tych dwóch zespołów poglądów, wartości i celów trzeba będzie obserwować „grę zmienności” – by posłużyć się sformułowaniem Diltheya – z której wyłonił się przypadek Man Raya.

## Ferrer Modern School: co z niej wyniósł, co mu umknęło

Dzieło i śmierć Francesca Ferrera i Guàrdii są nierozzerwalnie związane z kontekstem historycznym Hiszpanii, w której szkoły były całkowicie kontrolowane przez Kościół katolicki. Nowoczesność jego idei pedagogicznych była realnym zagrożeniem dla władzy edukacyjnej dzierżonej przez hiszpańskich katolików. „Formatowaniu dziecka” przeciwstawił bowiem Ferrer szkołę, która – przeciwnie – miała pozostawiać jednostce wolność wobec jej potencjału oraz możliwości, jakie gotuje dla niej przyszłość. W tradycji pedagogicznej pozostawił zatem „bombę z opóźnionym zapłonem” – której jego postawienie przed plutonem egzekucyjnym bynajmniej nie rozbroiło, wręcz przeciwnie – a która później zostanie nazwana „antypedagogiką”, gdyż kształtowanie jednostki bez jej formatowania, bez zamykania możliwości, jakie w niej tkwią, a nawet bez doprowadzania jej kształcenia do końca, to rezygnacja z władzy, jaką edukacja mogłaby mieć nad możliwościami, a tym samym nad jednostką. Będąc anarchistą, Francesco Ferrer sformułował zatem po nowemu fundamentalny problem teoretyczny edukacji: jak racjonalizować życie, nie poddając go opresji? Jak edukować dziecko, nie szkodząc jego spontaniczności? Jego odpowiedź polega na głoszeniu pedagogiki w krytycznym duchu Kanta – nie uczyć, co trzeba myśleć, lecz jak się trzeba do tego zabrać – pedagogiki, która odrzuca przeto – pisze Ferrer – „wszelki dogmatyzm, która pozwala dziecku [wybrać] kierunek swego wysiłku, i poprzestaje na wspieraniu go”<sup>22</sup>. Chodziło więc raczej o otwieranie możliwości niż o ich cenzurowanie czy tłumienie. Co się tyczy kształcenia artystycznego, to w Ferrer Modern School „korekty” przekształcono w zachęty do kreatywności. Właśnie to wyniósł Man Ray z doświadczenia przeżytego w ośrodku Ferrera: „Robert Henri, słynny malarz rozłamowiec, [...] nigdy [...] nie zmieniał w rysunku niczego, ani nie wygłaszał nieprzyjaznej krytyki”<sup>23</sup>. Czy jednak Man Ray zdawał sobie sprawę, że po latach jego własne poglądy estetyczne wciąż odzwierciedlały bezpośrednio te zasady, o czym świadczy ta oto deklaracja, wypowiedziana w latach dwudziestych, kiedy jego sława w Paryżu rosła? „Nie rozumiałem malarzy, którzy deprecjonowali własne dzieła lub okazywali niezadowolenie z nich. Wątpiłem w ich szczerość. Obraz jest, moim zdaniem,

<sup>22</sup> | Francisc Ferrer, cyt. za: Emma Goldman, *Francisco Ferrer and the Modern School*, [w:] *Anarchism and Other Essays*, Dover Publications, New York 1969, s. 163.

<sup>23</sup> | Man Ray, *Autoportrait*, op. cit., s. 39.

wiernym świadectwem doświadczenia danej chwili i nie należy go krytykować<sup>24</sup>. Albo, bardziej wprost, rzuca: „Wątpię we wszelką ocenę”<sup>25</sup>. Przy innych okazjach wykazuje wielką trzeźwość, jeśli chodzi o zasady odziedziczone z kultury Ferrer Modern School: „Opuszczając szkołę, kiedy myślałem o swojej przyszłości, doszedłem do wniosku: robić to, czego się po mnie nie spodziewają, tej dewizy się trzymam”<sup>26</sup>. Zasady te – zauważyła Emma Goldman, jedna z założycielek Modern School – ucieleśniali Robert Henri i jego przyjaciele, którzy wspólnie „pomagali wytworzyć ducha wolności w pracowniach artystycznych, takiego, jaki prawdopodobnie nie istniał wówczas nigdzie indziej w Nowym Jorku”<sup>27</sup>. Ów duch wolności, ceniony także przez Johna Deweya, który „odwiedza szkołę w Stelton [dokąd przeniosła się później Ferrer Modern School] i zaprzyjaźnia się z Emmą Goldman”<sup>28</sup>, w gruncie rzeczy odzwierciedlał jedynie myślenie i kulturę anarchistyczną.

Tymczasem trzeba przeczytać ponownie *Autoportret* Man Raya, zwracając uwagę nie tylko na to, co wyniósł on z krótkiego doświadczenia z Ferrer Modern School, lecz również – właśnie – na to, co w jego wspomnieniach przebija z owego doświadczenia bez świadomości, że z niego się wzięło, czyli na to, co umknęło mu z dyskusji, sporów i celów tej szkoły. Wydaje się na przykład, że nie zdawał sobie sprawy z tego, że w początkowym okresie działalności ośrodka Ferrera, czyli wtedy, gdy doń uczęszczał, antypedagogika ocierała się niebezpiecznie o ideę szkoły geniuszy. W ośrodku konkurowały ze sobą dwie koncepcje – „jedna oparta na warunkowaniu, [...] i druga stawiająca na spontaniczność”<sup>29</sup>. „W oczach Emmy Goldman – pisze Ronald Creagh – [...] w każdym dziecku drzemie zatem boski talent jakiegoś Mozarta, albo lepiej – proroka. Już w roku 1911 Alexandre Berckman oczekuje, że Modern School wytworzy geniuszy...”<sup>30</sup> Idee potrzebują zapewne czasu i dyskusji, aby się wyklarować, co ilustruje owa konfrontacja między dwiema wizjami edukacyjnymi w Ferrer Modern School, podczas gdy warunkowanie jest zdecydowanie nie do pogodzenia z anarchistyczną koncepcją jednostki. Idee oparte na warunkowaniu

24 | *Ibidem*, s. 187.

25 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 54. Kto dzisiaj miałby odwagę to powiedzieć? A Man Ray dodaje: „Jestem przeciwny jakimkolwiek współzawodnictwu” (*Autoportrait*, op. cit., s. 262)! A przecież stwierdzenia te mają głęboki sens, i to nie tylko w stosunku do postawionych tu kwestii dotyczących sztuki i przekazu artystycznego, sens, którego nie może usunąć duch powszechnego współzawodnictwa, propagowanego przez dzisiejsze ostatnie stadium kapitalizmu.

26 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 25.

27 | „Nauczyłem się dostrzegać w Henrim wyjątkową osobowość, naturę wolną i szczodłą. Był on w istocie anarchistą w swym pojmowaniu sztuki i w swym stosunku do życia. Kiedy zaczęliśmy nasze kursy wieczorowe w szkole Ferrera, odpowiedział bezzwłocznie na nasze zaproszenie do kształcenia naszych studentów w sztuce. Zainteresował nimi również George'a Bellowa i Johna Sloana i wszyscy razem przyczynili się do wytworzenia w klasie artystycznej ducha wolności, jaki nie istniał wtedy prawdopodobnie nigdzie indziej w Nowym Jorku” (Emma Goldman, *Living my Life*, tom II, Knopf, seria „Borzoï Books”, New York 1931, s. 529).

28 | Ronald Creagh, *Utopies américaines. Expériences libertaires du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Agone, Marseille 2009, s. 339.

29 | *Ibidem*, s. 189-190.

30 | *Ibidem*, s. 192.

były oczywiście całkiem obce Man Rayowi, lecz dla naszej refleksji ciekawe byłoby rozpoznanie tego, co umykało mu z wpływu ośrodka Ferrera, a co byłoby właśnie jakąś formą uwarunkowywania, co więcej, można się zastanawiać, czy wszelka pedagogika, choćby i najbardziej oświecona, nie pozostawia jakichś jego śladów.

Ze swego pobytu w Ferrer Modern School zapamiętał Man Ray przede wszystkim wolność, jaką ona dawała:

„Ośrodek ten [...] był finansowany przez pewnego zamożnego pisarza, nowojorczyka. Oprócz zajęć artystycznych były zajęcia z literatury, filozofii oraz szkoła dla dzieci członków, którzy pragnęli wychowywać potomstwo w środowisku bardziej liberalnym niż to, jakie oferowały szkoły publiczne. Wszystkie zajęcia były bezpłatne, paru znanych pisarzy i malarzy służyło bezinteresownie za profesorów, wszystko tam było rzeczywiście wolne, nawet miłość. Odrzucano większość konwencji narzucanych przez społeczeństwo”<sup>31</sup>.

Ta możliwość bycia wolnym, czyli bycia wyzwolonym z ograniczeń, jakiej nauczył go ośrodek Ferrera, najwyraźniej pozostawiła głębokie ślady w osobowości Man Raya: dała mu ona później klucz do interpretacji wielu gestów i wyborów życiowych: uwolnić się od społeczeństwa, poczynając od własnej rodziny<sup>32</sup>, wyzwolić się „z wszelkich więzów, wszystkich obowiązków, jakie narzucało mu społeczeństwo”<sup>33</sup>, „uwolnić się od ograniczeń cywilizacji”<sup>34</sup> etc. W momencie zerwania z Donną Man Ray pisze: „Odtąd będę wolny, uwolniony od szefa i od kobiety”<sup>35</sup>, a później notuje: „Odkąd stałem się, by tak rzec, swym własnym pracodawcą, wydawało mi się, że jestem wciąż na wakacjach”<sup>36</sup>. Musiał się również uwolnić od artystycznych konwencji. Samuel Halpert dał mu „parę zachęcających wskazówek, doradzając [mu] jednocześnie, by się uwolnił od szkół i wpływów akademickich”<sup>37</sup>. Jednakże, stwierdza Man Ray, „nigdy nie niepokoiłem się o wpływy, jakim mógłbym ulec – było ich tyle [...] Najważniejszy był wybór moich wpływów”<sup>38</sup>.

Ta ostatnia uwaga świadczy o tym, że akceptował siebie jako samouka, podkreślając zarazem fakt, że uczył się w Ferrer Modern School, gdzie miał również swą pierwszą wystawę<sup>39</sup>. Doświadczenie to trwało zresztą krótko, lecz kontakty z członkami ośrodka miały swój dalszy ciąg<sup>40</sup>. Kształcenie potrzebuje, co prawda, doświadczeń jako uzupełnienia, jednakże, parędziesiąt lat przed Walterem Benjaminem, Emma Goldman zauważyła już zanikanie doświadczenia w nowoczesnym świecie, i to właśnie w eseju poświęconym

31 | *Autoportrait*, op. cit., s. 38.

32 | *Ibidem*, s. 48.

33 | *Ibidem*, s. 23.

34 | *Ibidem*, s. 51.

35 | *Ibidem*, s. 123.

36 | *Ibidem*, s. 303.

37 | *Ibidem*, s. 46.

38 | *Ibidem*, s. 54.

39 | *Ibidem*, s. 51.

40 | *Ibidem*, s. 55.

Francescowi Ferrerowi: „Zaczęto uznawać doświadczenie za najlepszą szkołę życia. Mężczyzna lub kobieta, którzy nie zaczerpną z niego jakichś życiowych lekcji, są traktowani jak istne nieuki. To dziwne – konkluduje – [...] gdyż niczego się z doświadczenia nie uczą”<sup>41</sup>. W jej oczach szkoła musi zatem zaradzić uwiadomości doświadczenia, – cytuje Francesca Ferrera – dbając nade wszystko o zanurzenie dziecka w „środowisku przyrody, w którym będzie ono miało kontakt ze wszystkim, co lubi, i w którym wrażenia życiowe zastąpią nudne uczenie się z książek”<sup>42</sup>. Motyw powrotu do natury, nieodłącznie związany z antypedagogiką, jest zresztą bardzo wyraźnie obecny u młodego Man Raya. Lecz przeżywane przezeń doświadczenie sztuki nie jest bynajmniej doświadczeniem schyłkowym ani źródłem alienacji. Wręcz przeciwnie. „Przyszłość szykowała nam wielorakie możliwości. [...] Nareszcie realizowałem się w pełni”<sup>43</sup> – notował. Uczucie, jakiego doznawał, kiedy – zakochany – wybrał ostatecznie bycie artystą, zyska obiektywne potwierdzenie, jako że stanie się on jednym z głównych sprawców głębokiej przemiany rzeczywistości sztuki swojej epoki. I widzimy, że przez całe życie pozostał wierny wartościom, które przyświecały Ferrer Modern School: miłości, rozwojowi, przyjemności, nawykowi chodzenia pod prąd..., lecz nade wszystko wolności: „Czego szukam? W pierwszym rzędzie szukam wolności”<sup>44</sup>.

Co prawda, umysłowość krytyczna każe się doszukiwać w głoszonej wolności złudzeń: czy w wyborach, jakich dokonuje w swym życiu i twórczości, nie ma jakichś śladów uwarunkowania, jakie mogło pozostawić doświadczenie ze szkoły Ferrera? Czy można by w takim razie mówić o jakimś „trwałym nastawieniu” lub „charakterze” nabytych w ośrodku Ferrera? Aby lepiej określić napięcie między wolnością a uwarunkowaniem, można by ukuć oksymoron „nawyk twórczy”. W rzeczy samej, od czasów starożytnych uważa się nawyk za drugą naturę, podczas gdy wszystkie wartości, o których tu mowa – twórczość, wolność, miłość, rozwój, bunt – to zaprzeczenia nawyku, który wydaje się alienacją uważnej świadomości, czyli jakimś działaniem machinalnym, a przez to – nietwórczym. *Hexis*, tłumaczone na łacinę jako *habitus*, oznacza bowiem trwałą skłonność charakteru. Przekładane przez różnych tłumaczy już to jako „charakter”, już to jako „nawyk”, arystotelesowskie pojęcie *hexis* nie powinno być jednak sprowadzane do zwykłego nawyku, jaki próbowali zdefiniować teoretycznie Félix Ravaisson (przycmiona świadomość), Henri Bergson (schemat motoryczny) czy nawet Pierre Bourdieu (*ucieleśniona* ideologia). Nawyki mogą wprawdzie być potężne, lecz w zasadzie nigdy nie pozbawiają całkowicie jednostki zmysłu krytycznego. „...każdy jest poniekąd sprawcą swojego charakteru (ἔξις)”<sup>45</sup> – pisze Arystoteles. Trzeba strzec się uproszczeń – jeżeli jesteśmy odpowiedzialni za na-

41 | *Francisco Ferrer and the Modern School*, loc. cit., s. 24.

42 | *Ibidem*, s. 164.

43 | *Autoportrait*, op. cit., s. 57-58.

44 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 24.

45 | Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 114b, przełożyła Daniela Gromska, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa 1996, s. 133.

sze nawyki, to co z naszym charakterem? „...skoro istnieje charakter (ήθος) i, jak nazwa wskazuje, wykształca się poprzez przyzwyczajenia (εθος) – odpowiada na to pytanie Arystoteles – przyzwyczajamy się natomiast w wyniku kierowania, które nie jest wrodzone, za pośrednictwem czystego, w określony sposób odbywającego się ruchu, i w ten sposób [przyzwyczajenie] staje się pierwiastkiem czynnym, którego nie dostrzegamy u jestestw nie posiadających duszy”<sup>46</sup>. Arystoteles ma na myśli to, że przyzwyczajenie staje się pierwiastkiem sprawczym naszych działań i że – pierwsza część przytoczonego zdania – słowo „charakter” (ήθος) pochodzi od słowa „przyzwyczajenie” (εθος, ἔθις), co powtarza w swych pismach wielokrotnie, aby podkreślić ciągłość między kształtowaniem się przyzwyczajenia i konstruowaniem charakteru. W konsekwencji, Arystoteles rozpatruje *hexis* na płaszczyźnie etycznej jako rodzaj poznania fundamentalnego, które stało się dążeniem duszy lub trwałą skłonnością. Tylko takie poznanie może bowiem uaktywnić istotę ludzką w jej pełni, aby stać się charakterem jednostki. „...stwierdzamy też, że same z siebie [cnoty] rodzą dążność do wykonywania tych czynności, którym zawdzięczają swe powstanie, że leżą w naszej mocy i są od woli naszej zależne...”<sup>47</sup> Czyż Man Ray nie uznał, że nawet te wpływy sam sobie wybiera?

Należałoby zatem mówić raczej o „twórczym charakterze” i założyć, że tylko tak anarchistyczna osobowość, jak Robert Henri, założyciel grupy Ashcan School, rozwiązuje paradoks „twórczego nawyku”, pewnego dnia – wspomina Man Ray – Robert Henri „klepnął mnie wreszcie lekko w plecy, mówiąc, że nie powinienem zwracać na niego uwagi, ponieważ jest przeciw, kiedy większość ludzi jest za, i jest za, kiedy tamci są przeciw”<sup>48</sup>. To nie jest dokładnie ta sama zasada, co *autrisme* („innizm”) Roberta Filliou<sup>49</sup>, który stawia sobie za cel raczej zwalczanie nawyków *w sobie samym*, ta, którą wyznawał nauczyciel z Ferrer Modern School, zachęcała do buntu: „mów «nie»” jest zasadą, którą artysta powinien dzielić z anarchistą. Istotnie, w duchu filozofii anarchistycznej ośrodek Ferrera zamierzał kształtować potężne osobowości, jednostki, których wyobraźnia była instrumentem tego, co możliwe, a nawet tego, co niemożliwe, jak w tym przesadnym stwierdzeniu Bakunina: „Człowiek zawsze urzeczywistniał i rozpoznawał to, co możliwe, poszukując niemożliwego, ci zaś, którzy *grzecznie* poprzestawali na tym, co wydawało im się możliwym, nigdy nie posunęli się ani o krok do przodu”<sup>50</sup>. Man Ray rozpoznawał się w tej tradycji, według Neila Baldwina, który go cytuje, „w roku 1919 twierdził, że nadal

46 | Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1220b, przełożył Witold Wróblewski, *Ibidem*, s. 419-420.

47 | Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1115a, op. cit., s. 134.

48 | *Autoportrait*, op. cit., s. 40.

49 | „Powiedz im, że gdziekolwiek są i z kimkolwiek są, cokolwiek myślą, lepiej myśleć o czymś innym; cokolwiek robią, lepiej być gdzie indziej i z kimś innym” – Robert Filliou, *L'autrisme (manifeste-action)*, [w:] *Enseigner et Apprendre. Arts vivants*, Lebeer Haussmann, Bruxelles 1998, s. 99.

50 | Michel Bakounine, „Appendice” do *Empire knouto-germanique et la révolution sociale (novembre 1870 – avril 1871)*, [w:] *Oeuvres complètes de Bakounine*, tom VIII, Éditions Champ libre, Paris 1982, s. [191] 247.

uważa się za «zdecydowanego anarchistę», czego dowiódł współpracując z Henrym S. Reynoldsem i Adolfem Wolffem przy wydawaniu [...] czasopisma *TNT*. [...] *TNT* zajmowało «stanowisko radykalne – opowiadał Man Ray. To była długa tyrada przeciwko przemysłowcom, wyzyskiwaczom robotników...»<sup>51</sup>. W sierpniu i wrześniu 1914 roku zrealizował dwa projekty okładek o silnych akcentach antimilitarystycznych dla pisma *Mother Earth* Emmy Goldman, to był jego sposób wyrażenia wściekłości z powodu pierwszej wojny o charakterze światowym, wywołanej przez kapitalizm.

Bilans eksperymentu pedagogicznego w Ferrer Modern School, jaki sporządza Ronald Creagh, jest zatem trafny:

„Ta idealistyczna wizja, ten wyidealizowany klimat tylko odsuwają pewne rzeczy w czasie, istnieją pewne imperatywy, jak konieczność zarabiania na życie, a w konsekwencji – podporządkowania się pręcej czy później kryteriom doboru, jakie narzuca społeczeństwo. Zresztą młody człowiek wkroczy w życie uwolniony od magicznych wierzeń, od psychologicznych hamulców, z silną osobowością. Co więcej, niczym Prometeusz, będzie skłonny walczyć z determinizmami”<sup>52</sup>.

Ta ostatnia uwaga jest oczywiście fundamentalna, jeśli chodzi o kształcenie artystów. Nie tylko wskazuje pewien warunek możliwości sztuki jako struktury nieustannie kwestionowanej, ale również uprawomocnia porównanie artysty do anarchisty, Marcel Duchamp, bliski przyjaciel Man Raya, a skądinąd także uważny czytelnik *Jedynego i jego własności* Maxa Stirnera<sup>53</sup>, manifestu anarchistycznego indywidualizmu, głosił – jak wiemy – że jest „anartystą”. Można by tutaj zinterpretować ideę *an-arche* jako negowanie wszelkiej zasady z wyjątkiem tej, przez którą jednostka potwierdza swą autonomię, a tym samym swą wolność<sup>54</sup>. Buntownicza osobowość i jej walka z determinizmami to zatem dwa główne czynniki sprawcze artystycznego stawania się, a Man Ray wiedział, do jakiego stopnia może to drażnić publiczność. „Zauważyłem – notuje na przykład – że puryści ulepieni z tradycji uznawali niektóre współczesne dzieła za osobiste zniewagi”<sup>55</sup>.

## Sztuka w życiu codziennym

Tym, co naprawdę umykało uwadze Man Raya w Ferrer Modern School, było historyczne widzenie rzeczywistości. „Amerykański anarchista z *Belle Époque* zrezygnował z metafizyki, z dogmatów i z klisz krwawej apokalipsy – pisze Ronald Creagh – ale nie

<sup>51</sup> Neil Baldwin, *Man Ray*, op. cit., s. 73.

<sup>52</sup> Ronald Creagh, *Utopies américaines*, op. cit., s. 192.

<sup>53</sup> „Znam Stirnera od dawna; to «wielki gość», powiedział Duchamp Serge’owi Stauferowi w roku 1960: cyt. za: Bernard Marcadé, *Marcel Duchamp. La vie à crédit*, Flammarion (seria „Grandes Biographies”), Paris 2007, s. 456.

<sup>54</sup> Zob. Henry David Thoreau, *Życie bez zasad*, [w:] idem, *Życie bez zasad*, przełożyła Halina Cieplińska, Czytelnik, Warszawa 1983, s. 233-259.

<sup>55</sup> *Autoportrait*, op. cit., s. 157.



z całościowego widzenia rzeczywistości. [...] Emancypacja klasy robotniczej nie wynika z jakiejś przypisanej proletariuszowi «misji», leży ona po prostu w jego interesie. Musi on zatem przyglądać się bacznie swej epoce i swemu społeczeństwu<sup>56</sup>. Tymczasem Man Ray wydaje się przywiązywać niewielkie znaczenie do takiej całościowej wizji, wychodząc z założenia, że w sztuce przybiera ona zazwyczaj postać świadomości historycznej, a nawet poznania dziejów, odnosi się wrażenie, że wręcz przyznaje się do tej rezygnacji: „Z historii zawsze byłem najgorszy w klasie<sup>57</sup>. Wydaje się, że nie rozumiał rangi dynamiki artystycznej, w której uczestniczył, i przedstawiał swoje spotkania z innymi artystami (Tzarą, Bretonem, Duchampem, Picabia, Picassem, Satie'm etc.) jako towarzyską zabawę mającą na celu przyjemność. Twórczość Ezry Pounda – pisze na przykład – „może i robiła wrażenie, byłem zbyt wielkim ignorantem, aby odczuwać jej wagę, czy była w niej jakaś rewolucyjna treść, nie miałem pojęcia...”<sup>58</sup> W przeciwieństwie do prawdziwych epikurejczyków, którzy swoją wiedzą starali się służyć etyce, przyjął postawę epikurejczyka-amatora: „Poszukiwanie przyjemności, kierująca mną pobudka, nie jest wiedzą<sup>59</sup> – twierdził. Największe swoje wynalazki i odkrycia – zainteresowanie fotografią, przedmioty „protodadaistyczne”, obrazy tworzone za pomocą pistoletu natryskowego, rayogramy, eksperymenty z filmem etc. – opisuje Man Ray jako zwykłe owoce przypadku i nigdy nie zajmuje stanowiska w kwestiach teoretycznych. „Nie mam pojęcia, czym jest sztuka w ogóle<sup>60</sup> – powiada, nie starając się również uzasadnić swoich prac ideologicznie.

Tymczasem jego komentarze na temat sztuki, niekiedy malownicze, są w pewien sposób spójne. Man Ray sławi radość tworzenia, aby usprawiedliwić odmowę jakiegokolwiek oceniania dzieł:

„Poszukiwanie przyjemności, wolności oraz urzeczywistnianie indywidualności – stwierdza – są zatem jedynymi pobudkami rodzaju ludzkiego, jakie można sobie w naszym społeczeństwie przyswoić poprzez twórcze dzieło<sup>61</sup>. Wartość sztuki nie tkwi zatem w jej rezultatach, lecz w samym doświadczeniu tworzenia, w kreatywnej postawie wobec świata. Twórczość artystyczna jest bowiem sprawą indywidualnego doświadczenia, które nadaje sens życiu artysty. „Wszystko robiłem sam<sup>62</sup> – mówił na temat fotografii, lecz było to prawdą w odniesieniu do tego, co robił w ogóle, gdyż sztuka była dla Man Raya bezpośrednim kontaktem z rzeczywistością. Sztuka przekształca codzienną egzystencję, *jest wytwarzaniem rzeczywistości*, wytwarzaniem, poprzez które wyraża się

56 | Ronald Creagh, *Utopies américaines*, op. cit., s. 180-181.

57 | *L'interview de camera*, op. cit., s. 24-25.

58 | *Autoportrait*, op. cit., p. 248.

59 | Man Ray, *Je n'ai jamais...* [w:] idem, „*Ce que je suis*” et autres textes, op. cit., s. 46.

60 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 30.

61 | Man Ray, *Je n'ai jamais...* [w:] idem, „*Ce que je suis*” et autres textes, op. cit., s. 54.

62 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 28.

przede wszystkim jednostka. „Uznaję wszystko, co robię, za autoportrety”<sup>63</sup> – pisze także. Jednostka jest dlań zasadą wszystkich zasad: „Najistotniejsza dla człowieka jest jego indywidualność”<sup>64</sup>. W konsekwencji surowo krytykuje instytucje artystyczne, wszystkich pośredników w sztuce, a w szczególności fetyszyzowanie dzieł przez rynek. Jedno z jego młodzieńczych dzieł, papierowa spirala w kształcie abażuru, przygotowane na pierwszą wystawę Société Anonyme, zostało przez nieuwagę wyrzucone na śmietnik, Man Ray odtwarza je w metalu. Po latach pisze: „zrobiłem w tuzin jego kopii na inne wystawy. Nie odczuwam z tego powodu żadnego wyrzutu sumienia: wartościowa książka czy partytura muzyczna, nawet spalone, nie są bynajmniej zniszczone. Tylko kolekcjoner, który kupił ten przedmiot z powodów natury spekulacyjnej, wahałby się dodać coś takiego do swej kolekcji”<sup>65</sup>. Wartość sztuki nie tkwi w przedmiocie, lecz w strategii twórczej, która polega właśnie na buntowaniu się przeciwko społecznym konwencjom.

Czy Man Ray zdawał sobie sprawę, do jakiego stopnia te stwierdzenia odzwierciedlały antypedagogikę, którą poznał w Ferrer Modern School? „Jestem przeciwny wszelkiej formie edukacji”<sup>66</sup> – głosił. Czy zdawał sobie sprawę, jak bardzo odtwarzają one kontury anarchistycznej filozofii, na której ta szkoła się opierała? Antypedagogika nastawiona jest na wymyślanie, wyrażanie i urzeczywistnianie możliwości „Wszystko jest sztuką – powiada Man Ray – [...] Lecz wszystko, co różni się całkowicie od tego, co było dotąd, jest rewolucyjne”<sup>67</sup>. Piękne to zaiste słowa, lecz jak można wiedzieć, *co było*, a jednocześnie odrzucać poznawanie historii? „Wszyscy twórcy ulegają wpływowi, jeśli to znają, tego, co zrobiono przed nimi”<sup>68</sup> – powiada bowiem sam. Otóż bez wizji historii spontaniczne wybory i twórcze pomysły artysty mogą jedynie na powrót ożywiać historię, od której należy się dystansować.

Wygląda więc na to, że jego własne doświadczenie sztuki nadrabiało to, co Man Ray przeoczył w trakcie kształcenia w Ferrer Modern School, jak gdyby w jego wypadku transmisja artystyczna nie dokonała się w samej szkole, lecz raczej dopiero po jej opuszczeniu, poprzez spotkania z dziełami i artystami. To sztuka jako zjawisko społeczne, jako struktura w Diltheyowskim znaczeniu tego terminu, zastępowała Man Rayowi historię i teorię. Ta konfiguracja zarysowuje się zresztą zaraz po jego przybyciu do Paryża. Pierwszego wieczoru spotyka w bistrze Jacques’a Rigaut, André Bretona, Louisa Aragona, Paula Éluarda i Galę, Théodore’a Fraenkla, Philippe’a Soupault oraz innych, i bawią się razem przez cały

63 | *Ibidem*, s. 32.

64 | *Ibidem*, s. 34.

65 | *Autoportrait*, op. cit., s. 139. Ta uwaga jest bardzo ważna, gdyż wydaje się podważać, bardzo powszechnie dziś przyjmowane, rozróżnienie Nelsona Goodmana między dziełami autograficznymi i allograficznymi. Nie miejsce tu jednak na głębszą analizę.

66 | *L’interview de camera*, loc. cit., s. 37.

67 | *Ibidem*, s. 30.

68 | *Je n’ai jamais peint un tableau récent*, loc. cit., s. 53.

wieczór i część nocy. „Patrzyłem na nich, oszołomiony wesołością i swobodnym zachowaniem tych ludzi, którzy skądinąd brali siebie tak na poważnie i wywierali na sztukę i myślenie nowej generacji rewolucyjny wpływ”<sup>69</sup> – wspomina. Man Ray był osobowością na tyle niezależną, aby jego przeświadczenie, że sztuka powinna być przekształcaniem otaczającej rzeczywistości, było przyjmowane z entuzjazmem przez paryskich dadaistów, przyszłych surrealistów, którzy z kolei brali na siebie zadanie ideologicznego, teoretycznego i historycznego uprawomocnienia tych nowych tendencji. Transmisja artystyczna dokonywała się również tą drogą. Pragnienie autoafirmacji jednostki poprzez jej twórczość, które czyniło z nich *bon vivantów*, więcej: awanturników codzienności, było pośrednikiem, który umożliwił Man Rayowi zintegrowanie się z tą grupą. Dzięki temu mógł zarazem stwarzać *swój świat* i odrzucać *świat sztuki*, ponieważ włączył się w trwające już stwarzanie *innego świata sztuki*. Wkrótce po przybyciu do Paryża zatem, w roku 1921, oraz „przez wiele lat – powiada – nie czyniłem już najmniejszego wysiłku, aby przedrzeć się do świata sztuki. Uczestniczyłem jednak w wystawach organizowanych przez mych awangardowych przyjaciół, a niekiedy wystawiałem sam pod ich kuratelą”<sup>70</sup>.

Metoda pracy artystycznej Man Raya, do wypracowania której najważniejszy impuls wywodził się bez wątpienia bezpośrednio z pedagogiki ośrodka Ferrera, rozwijała się – by tak rzec – pod parasolem idei i refleksji jego przyjaciół artystów, właściwego przedmiotu transmisji artystycznej, wobec których Man Ray nigdy nie zajął wyraźnego stanowiska. I tak się działo od jego nowojorskich początków, poprzez kontakty ze Stieglitzem i jego galerią, poprzez wiadomości dochodzące z Paryża, a wkrótce – poprzez środowisko awangardy paryskiej z Montparnasse. Taka metoda – „robić to, czego się po mnie nie spodziewano” – z góry ujawnia swoje ograniczenia, a mianowicie swoją zależność od społecznego otoczenia, zgodnie z „prawem” sformułowanym parędziesiąt lat wcześniej przez Jorisa-Karla Huysmansa: „Teoria środowiska, zastosowana do sztuki przez pana Taine’a, jest słuszna – ale w zastosowaniu do wielkich artystów – słuszna na odwrót, ponieważ środowisko działa na nich poprzez bunt i przez nienawiść, jakie w nich budzi...”<sup>71</sup> Lecz ta metoda, co słusznie zauważył Ronald Creagh, polega również na „walce z determinizmami”<sup>72</sup>, z czego wynikają u Man Raya dwie konsekwencje, które należałoby pokrótce przeanalizować, a z których jedna polega na oczekiwaniu postawy twórczej od każdej jednostki, a druga – na stosowaniu jej do przekształcania swego codziennego otoczenia.

To dlatego, że przesiąkł myśleniem anarchistycznym, może Man Ray antycypować tendencję, która wykrystalizuje się w sztuce dopiero począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku, a mianowicie raczej demokratyzację postawy twórczej niż dowartościowywanie

69 | *Autoportrait*, op. cit., s. 154.

70 | *Ibidem*, s. 164.

71 | Joris-Karl Huysmans, fragment z *Certains*, [w:] idem, *O sztuce*, przełożyła Halina Ostrowska-Grabska, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969, s. 122.

72 | Ronald Creagh, *Utopies américaines*, op. cit., s. 192.

dzieł, a w konsekwencji krytykę mitu artysty. W 1916 roku wystawia obrazy-przedmioty protodadaistyczne w galerii Danielle w Nowym Jorku. Po latach stwierdzi, że pragnął, aby „widz odgrywał aktywną rolę w akcie twórczym”<sup>73</sup>. Na słynnym obrazie z dwoma dzwonekami był guzik, lecz „wszyscy, którzy naciskali guzik, byli zawiedzeni, gdyż dzwonek nie dzwonił”. Inny obraz był celowo powieszony ukośnie i „zwiedzający próbowali [go] wyprostować, lecz obraz wciąż opadał ukośnie”<sup>74</sup>. Ów motyw uczestnictwa każdej jednostki w tworzeniu powraca w jego wspomnieniach wielokrotnie, na przykład wtedy, gdy przyjmuje z podziwem – którego nie potrafi ukryć – rozmaite artystyczne próby swej paryskiej towarzyszkii życia, Kiki z Montparnasse’u, córki ludu, która śpiewa, robi obrazy-kolaże i publikuje wspomnienia. Albo kiedy podkreśla fakt, że twórczość jest również podejmowaniem ryzyka, którego jednostka nie powinna unikać. „Niektórzy wydawcy amerykańscy proponują modyfikacje” – skarży się pewnego dnia. Wtedy jego „odpowiedź jest zawsze ta sama: «jeśli chcecie zrobić coś innego, podpiszcie to swoim nazwiskiem, stwórzcie z mojego powodu coś własnego»”<sup>75</sup>. Lecz te uwagi są marginalne w stosunku do ogólnej postawy, jaką zawsze przejawiał, a którą można streścić mówiąc, że zdolność twórcza może działać wobec czegokolwiek. Konsekwencją tej zasady jest to, że granica pomiędzy sztuką Man Raya a jego życiem stopniowo się zaciera. Czy perkusja, jaką kleci ze starej walizki i gramofonu, i którą na poczekaniu odtwarza dla pewnego maharadży w Cannes, jest przedmiotem dadaistycznym, jak wiele innych jego wynalazków? Czy wszystkie owe portrety francuskich „wyższych sfer” są sztuką? Takie pytania można mnożyć.

Właśnie ta granica, którą stara się znieść między sztuką a życiem, jest interesującym i zapewne niedocenianym momentem u Man Raya, podczas gdy była ona często przedmiotem jego odrębnej uwagi. Opisuje na przykład swoje postępowanie w taki oto sposób: „chodzi o to, by opanować stosowaną technikę do tego stopnia, aby nas już nie bawiła, ani nie interesowała – staje się banalna i powszednia”<sup>76</sup>. Krytyka, jaką Henri Lefebvre wysuwa wobec surrealistycznej koncepcji życia codziennego, która jakoby zachwala jego wyalienowane formy – dziwaczność i niesamowitość – nie stosuje się w każdym razie do Man Raya, bo nic nie pozwala uznać, że jeżeli przybliżał sztukę do życia codziennego, to po to, „by je zdyskredytować”<sup>77</sup>. Przeciwnie, zwalcza uczucie dziwności i zdziwienia na korzyść banalnych przedmiotów i wartości zwyczajnego życia – w imię osvajania świata. Man Ray poszukuje bezustannie twórczych rozwiązań w bieżącym życiu, czy chodzi o zabawę, czy o zarabianie na życie. Jest to wolnościowy motyw, który stosuje konsekwentnie i który przybiera postać jednej z jego rzadkich deklaracji programowych, pochodzącej z 1933 roku:

73 | *Autoportrait*, s. 103.

74 | Wszystkie trzy cytaty z: *Autoportrait*, op. cit., s. 103.

75 | *L'interview de camera*, loc. cit., s. 31-32.

76 | *Ibidem*, s. 23.

77 | Henri Lefebvre, *La Critique de la vie quotidienne*, Grasset, Paris 1947, s. 51.

„Wszelki postęp rodzi się z tkwiącego w jednostce intensywnego pragnienia lepszej bezpośredniej terażniejszości, stanowiącej lek na jakiś materialny niedostatek. W tym stanie egzaltacji działanie pojawia się samorzutnie i przybiera rewolucyjną formę. Rasa, klasa, a także moda tracą wówczas swe miejsce, podczas gdy indywidualna emocja nabiera uniwersalnego sensu. Czyż bowiem można wyobrazić sobie bardziej konieczne zbliżenie istot ludzkich niż odkrycie wspólnego pragnienia?”<sup>78</sup>.

Sztuka byłaby zatem tożsama z ideą rewolucji anarchistycznej, bezpośredniej i permanentnej, urzeczywistnianej przez wszystkie jednostki i pojmowanej na wzór miłosnego pragnienia, nie wpisująca się w walkę klas, aby przyczynić się do ustanowienia społeczeństwa komunistycznego, lecz – przeciwnie – pozwalałaby każdemu uwolnić się od wszelkiej władzy, wszelkiej ideologii, zbudować swój własny świat i – co najważniejsze – ogarnąć jego sens.

Ale artystyczna utopia tak rozumianej rewolucji swój bezpośredni kontakt z rzeczywistością zawdzięcza nie tylko swojej wartości krytycznej. To prawda, że – dokonując przeglądu podstawowych prac i idei Man Raya – łatwo zauważyć, ile zawdzięczają mu artyści, którzy przyszli po nim. Ale chodzi jeszcze o coś więcej: droga eksperymentów w fotografii, którą przebył po raz pierwszy, prowadząc prawdziwą eksplorację fotografii jako artystycznego *medium* w nowoczesnym sensie tego słowa („Fotografia [...] wyzwoliła malarstwo”<sup>79</sup> – twierdzi), będzie później niestrudzenie powtarzana przez pokolenia fotografów amatorów (makrofotografia, solaryzacja, nakładanie na siebie negatywów, fotogramy i zdjęcia przedmiotów nierozpoznawalnych, eksploracja tekstury, ziarnistości błony oraz relacji negatyw/pozytyw, fotografia jako narzędzie obserwacji, fotografowanie niesamowitych przedmiotów i sytuacji, akt fotograficzny, zaskakujące perspektywy, mgliste obrazy ruchu czy – przeciwnie – eksploracja zdjęcia migawkowego etc.). To jest bez wątpienia przedmiot artystycznej transmisji, który zasługiwałby na osobne studium, można jednak postawić na hipotezę, że Man Ray tkwi u źródła – u jednego ze źródeł – prawdziwej popularnej sztuki niedzielnych fotografów, popularnej praktyki międzynarodowej, której strukturę organizacyjną nadają stowarzyszenia, salony, nagrody, tytuły<sup>80</sup> etc. Być może sam był jedynie natchnionym fotografem amatorem, z tym że jego eksperymenty były systematycznie konfrontowane – jak zauważył Ronald Creagh w odniesieniu do studentów Ferrer Modern School w ogóle – „z kryteriami selekcji, jakie narzuca społeczeństwo”, czyli właśnie z tym, co, w pozaszkolnej przestrzeni społecznej, spełnia funkcję transmisji artystycznej. Konfrontacji tej nie należy jednak interpretować jako zerwania z „wyidealizowaną wizją” antypedagogiki, jak sugeruje Creagh, ponieważ

<sup>78</sup> | Man Ray, *L'âge de lumière*, [w:] *Ce que je suis*, op. cit., s. 79.

<sup>79</sup> *Autoportrait*, op. cit., s. 75.

<sup>80</sup> Zob. na przykład krótki rys historyczny na stronie internetowej Międzynarodowej Federacji Sztuki Fotograficznej (FIAP): <http://www.fiap.net/historique.php>.

chodzi tu o proces uspołeczniania sztuki, właśnie o *ten* proces artystyczny, przez który sztuka powoli wnika w tkankę kultury. Antypedagogika, jak każda inna pedagogika, jedynie przygotowuje jednostki do mierzenia się z życiem. Nie można jej zatem rozpatrywać w oderwaniu od całej złożoności rzeczywistości społecznej, która – przez amfibologię – jest nośnikiem wartości, pojęć, kryteriów, historii, projektów etc., które – w ramach struktur pedagogicznych – są właściwym przedmiotem transmisji artystycznej. Co więcej: to poprzez konfrontowanie rodzącej się sztuki z istniejącą rzeczywistością społeczno-kulturową można ocenić wartość i trafność kształcenia artystycznego. Jeżeli to, którego doświadczył Man Ray, naznaczyło go na całe życie, to zapewne dlatego, że przywiązywało ono fundamentalne znaczenie do kształtowania osobowości jednostki, zdolnej właśnie mierzyć się ze światem i kształtować go po swojemu, co było moją wyjściową hipotezą.

## Wnioski

Studium „przypadku” Man Raya ujawnia zatem nieoczekiwaną dystrybucję funkcji, jakie w życiu artysty mogą odgrywać, z jednej strony, „struktura pedagogiczna”, a z drugiej – „struktura artystyczna”, by posłużyć się Diltheyowskim pojęciem *Zusammenhang*. Szkoła, jedyna, jakiej doświadczył – Ferrer Modern School – przyczyniła się prawdopodobnie zasadniczo do ukształtowania osobowości artysty, transmisja artystyczna, lub przynajmniej jedna z jej postaci, dokonywała się najwyraźniej poprzez spotkania i dyskusje w środowisku artystycznym, najpierw w sposób dość przypadkowy w Nowym Jorku, a potem zwłaszcza w łonie dadaistycznej i surrealistycznej awangardy w Paryżu. Szkoła zaciążyła tedy na Man Raya przede wszystkim jeśli chodzi o jego stosunek do świata, podczas gdy właściwa transmisja artystyczna dokonywała się poprzez sieci, których niektóre oczka były bezpośrednio powiązane z Ferrer Modern School.

Mamy oczywiście prawo zastanawiać się, jaka była treść artystycznego nauczania w Ferrer Modern School oraz o jakich dziełach rozmawiali nauczyciele i studenci etc., lecz tutaj skazani jesteśmy na dedukcje równie niepewne jak rozczarowujące, a to z dwóch powodów, z których jeden związany jest z dość klasycznym charakterem kształcenia (przede wszystkim pracownia z żywym modelem), a drugi – z osobowością Roberta Henriego. Będąc postacią „dominującą” w Ferrer Modern School w czasach, gdy uczęszczał do niej Man Ray, był on bowiem tak mało „władczy” jako nauczyciel, że wśród jego uczniów znajdujemy artystów tak od siebie różnych, jak realista Edward Hopper, abstrakcjonista Stuart Davis, eksperymentator Man Ray czy też George Wesley Bellows, inny znaczący nauczyciel z Ferrer Modern School, który podążył za nim do Ashcan School. Sam ukształtowany przez paryską École des Beaux-Arts i silnie inspirowany przez impresjonistów oraz ich tematy miejskie, Robert Henri znany jest przede wszystkim z przewodniej roli w tej grupie malarzy, która wprowadziła motywy z codziennego życia ubogich dzielnic, *ashcan* znaczy „śmietnik”. Jego bezpośredni wpływ na Man Raya jest więc być może najbardziej widoczny we wspomnianych wcześniej dwóch okładkach, które zaprojektował

dla pisma *Mother Earth* Emmy Goldman w 1914 roku, lecz zupełnie go nie widać w jego własnej twórczości.

Z tego studium przypadku można również wyciągnąć parę wniosków bardziej ogólnych. Najpierw ten, który zachęca do nietraktowania transmisji artystycznej jako jakiegoś odosobnionego doświadczenia, jeżeli przygotowuje ona jednostki do życia w roli artystów, to musi opierać się na dialektycznym spojrzeniu na rzeczywistość, w którym inwencja skonfrontowana zostaje z selekcją, w którym wywrotowość ma sens jedynie poprzez swe krytyczne skutki w kulturze, w którym buntownicza osobowość uczy się nawiązywać więzi z rzeczywistością, w czym ogromną rolę odgrywają rozmaite sieci (artystyczne, intelektualne, instytucjonalne, profesjonalne etc.) rozsnuwane wokół szkół artystycznych.

Następnie ten, który prowadzi do politycznego rozumienia pedagogiki artystycznej. Jeśli bowiem sztuka jest zaangażowaniem w samą rzeczywistość, a także bliskim z nią związkiem, jeżeli stosunek do codzienności odgrywa w niej coraz większą rolę, to pojawia się pytanie, czy szkoła powinna przygotowywać studentów do wzorowania się na jej istniejących formach, jak czynią to szkoły handlowe, czy też – przeciwnie – do przekształcania świata, do jego przewycięzania, do podważania jego pewników. U Man Raya można dostrzec dwuznaczność stosunku artysty do „profesji” artystycznej i do pojęcia kompetencji – chce być malarzem, ale najpierw wytwarza przedmioty dadaistyczne, potem wybiera fotografię, robi „niedobre” filmy i zostaje fotografem... uważając się mimo to za malarza.

Wreszcie ten, który wiąże nierozzerwalnie transmisję artystyczną z ewolucją sztuki oraz z refleksją nad jej stawianiem się. Czy można bowiem zdefiniować warunki transmisji artystycznej nie zajmując stanowiska względem stawiania się sztuki: jej płynnego sensu, jej wielorakich funkcji, wielości jej celów czy jej zmiennych praktyk? Aby te warunki zdefiniować, trzeba dokonywać wyborów, a chodzi tu o wybór wartości: subwersja czy dostosowanie się, rewolucja czy profesjonalizacja, anarchizm czy postmodernistyczny konformizm etc. Tej właśnie możliwości wybierania zadają gwałt reformy narzucane szkołom artystycznym przez proces boloński i konwencję lizbońską. Abstrahują one od rzeczywistości sztuki i sytuują się poza procesem historycznym, jakby już nigdy nie miała po nich nastąpić żadna inna reforma.

Z francuskiego przełożył Tomasz Stróżyński



Grzegorz Kowalski



**Obszar Wspólny – Obszar Własny.  
Od metody do improwizacji**



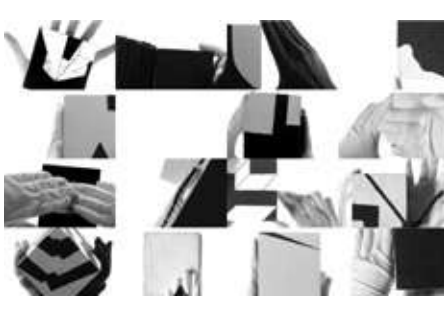
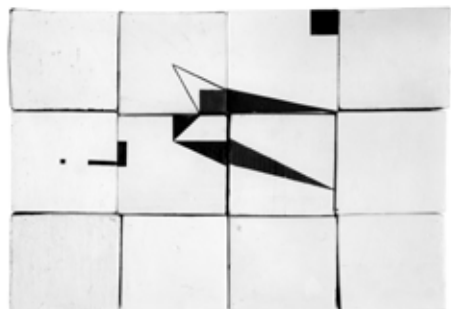
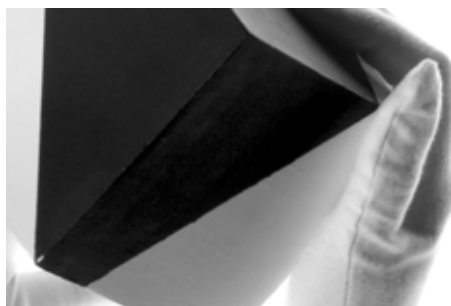
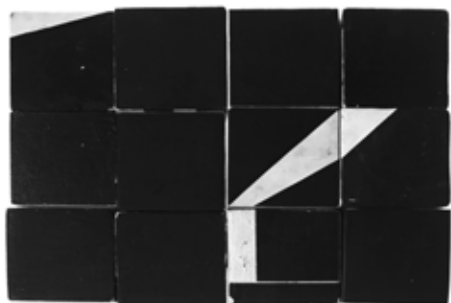
Tematem moich rozważań jest cykl dydaktyczny rozpisany na pełny zakres studiów w Pracowni Przestrzeni Audiowizualnej na Wydziale Sztuki Mediów warszawskiej ASP. Prowadzę tam dwa kursy – pierwszy, obowiązkowy dla studentów pierwszego roku, i drugi, z wyboru studenta od roku drugiego do dyplomu licencjackiego i następnie magisterskiego. Dla kursu podstawowego przywróciłem, historyczną w warszawskiej Akademii, nazwę Pracowni Kompozycji Brył i Płaszczyzn używaną od początku XX wieku w pracowni nauczania podstaw kompozycji.

Oba kursy mają przygotować studentów do samodzielnej pracy, wdrożyć umiejętności warsztatowe i stymulować ich świadomość jako twórców. Pierwszy etap można nazwać *nauczaniem*, ponieważ polega na przekazaniu sprawdzonej wiedzy z zakresu podstaw budowy formy i umiejętności warsztatowych. Etap drugi nazywam *kształceniem* lub bardziej precyzyjnie *kształtowaniem* przez samych studentów ich osobowości artystycznych, jestem tu bardziej przyjaznym doradcą niż nauczycielem.

Podziału na *nauczanie* i *kształcenie* dokonał w latach 60. Oskar Hansen, który *nauczanie* wpisał w zakres Formy Zamkniętej zaś *kształcenie* w zakres Formy Otwartej. Dla Hansena miało to znaczenie doktrynalne, dla mnie jest konsekwencją mojej praktyki pedagogicznej. Uważam, że część wiedzy oparta na doświadczeniu, sprawdzona i zweryfikowana, może być przekazywana w formie ćwiczeń, praktycznie *nauczana*, zaś druga, jako wiedza nie skodyfikowana, może tworzyć się we wzajemnej, niemal osmotycznej wymianie między pedagogiem i adeptem, i tę nazywam *kształceniem*. Oba etapy przygotowania artysty przenikają się i uzupełniają w formule „dydaktyki partnerskiej” sformułowanej przez mego drugiego mistrza, Jerzego Jarnuszkiewicza.

*Nauczanie* jest poznawaniem abecadła i gramatyki języka form wizualnych przy pomocy wypracowanych, sprawdzonych i ciągle doskonalonych metod. Kilka z nich można było zaprezentować w formie nagrań wideo, aby praktycznie wyjaśnić ich sens dydaktyczny i znaczenie dla drugiego etapu czyli *kształcenia*. *Kształcenie* tym samym jest praktycznym sprawdzaniem umiejętności nabytych na etapie *nauczania* w trakcie interakcji między uczestnikami procesu (pedagoga nie wyłączając) w ramach zadania Obszar Wspólny – Obszar Własny. Jest to zadanie, w którym musimy akceptować jeden drugiego, komunikować się, wchodzić w improwizowane dialogi i generalnie współdziałać. Specyfiką Pracowni Przestrzeni Audiowizualnej jest bowiem przygotowanie studentów do współpracy i współdziałania.

Pierwsze z zadań zaproponowanych studentom polegało na tym, że każdy uczestnik otrzymał kostkę drewnianą o wymiarach 12 x 12 x 12 centymetrów, na której wykonał czarno-białą polichromię, komponując zamierzony przez siebie cykl jej oglądania. Prezentacja cyklu polegała na obracaniu kostki przed kamerą. W pierwszym zadaniu polichromowana kostka pełniła rolę klocka, jaki każdy z uczestników zadania dokładał do wspólnej puli. Następnie każdy dobierał jedenaście kostek tak, aby – dodając własną – ułożyć z nich kompozycję. Powstawały w ten sposób zupełnie różne układy kompozycyjne, aczkolwiek



Grzegorz Kowalski, *Sześć elewacji*, od góry: Jonasz Chlebowski, Mariusz Grabarski, Monika Karczmarczyk, Katarzyna Kimak, Stefania Kolanowska, Marcin Kosakowski, Marta Niegrybowska oraz grupowe, PKBiP 2012.

poddane pewnej logice, ponieważ na początku zadania umówiliśmy się, że zastosujemy moduł podziałów na czterech ścianach kostki oraz że każdy zamaluje jedną ścianę na czarno zaś drugą pozostawi białą. Układ dwunastu kostek daje bardzo wiele możliwości, począwszy od czarnej albo białej jednolitej powierzchni. Uzmysławia też, że każda indywidualna kostka jest częścią całości, a dalej, że reprezentowana przez kostkę osoba jest, chciał nie chciał, częścią zespołu. Zazwyczaj na początku dyskusji padają głosy, że to ogranicza studentów. Przyznaję – ogranicza co do zasad, ale każdy może podejmować decyzje o formie swej kostki, jak i o formie ułożonego przez siebie zestawu.

Interesowało mnie ile potencjalnie możliwych kombinacji (zestawów) zawiera taka wspólna pula kostek. Miałem studentkę, która była z wykształcenia inżynierem i ona zechciała zapytać swoich przyjaciół matematyków, czy mogą obliczyć, ile jest możliwych kombinacji, jeżeli w tym zadaniu bierze udział 28 studentów i każdy może ułożyć dwunastokostkowy układ. Wyliczenie tak mnie zdumiało, że – zawsze powołuję się na odpowiedzialność ludzi, którzy liczyli – wynik opiewa na ponad jeden biliard możliwych kombinacji! Wyobraźcie sobie Państwo: jedynka i piętnaście zer. To jest dla mnie zupełnie niewyobrażalna liczba. I teraz zobaczmy tę liczbę zestawioną z pojedynczą kompozycją przedstawioną przez studenta, zobaczmy wagę takiej indywidualnej decyzji.

Drugie zadanie dotyczyło czasu filmowego. W zadaniu tym ta sama kostka obracana jest rękoma autorki lub autora podczas czterdziestosekundowej prezentacji przed kamerą. Studenci poznają, czym jest czas filmowy, co znaczy 40 sekund w utworze wideo. Każdy pokazuje czasoprzestrzenne walory swojej kompozycji obracając kostką w zamierzony sposób i w swoim rytmie. Jest to swoisty *performance* wykonywany rękoma, niektórzy czynią ze swych dłoni i palców pełnowartościowy element pokazu. Zadanie jest nagrywane w jednym ujęciu, nie jest montowane. I tak jak w poprzednim zadaniu, prezentujemy prace studenckie w zestawach, tym razem po 16 prac. Łączenie prac pozwala zobaczyć, co znaczy sąsiedztwo. Studenci powinni zwrócić uwagę, że istnieją inni, że istnieją inne podejścia do tematu, a dalej, że istnieją inni, do których można się porównać. W bezpośrednim sąsiedztwie widzą czym jest pauza, inny rytm, wielkość obiektu w kadrze. Uczymy się więc także na pracach kolegów.

Można z łatwością zauważyć, że wszystko to, co się dzieje na ekranie, zdarzyło się w rzeczywistości, w „realu”, jak to się dzisiaj mówi. Nie używaliśmy żadnych tricków elektronicznych. Wszystkie prace powstające w Pracowni Przestrzeni Audiowizualnej są wykonywane w studio (bądź w plenerze) i nagrywane. Kamera jest narzędziem rejestracji rzeczywistych zdarzeń. Następnie nagranie poddawane jest montażowi. Montaż nadaje ostateczną formę przekazowi. Mamy do czynienia z dwoma etapami pracy: najpierw coś przeżywamy w czasie rzeczywistym i w realnej przestrzeni, a następnie tworzymy przekaz wideo, który rządzi się trochę innymi prawami – powinien być zwięzły i po prostu nie nudzić widza. Pierwszym przykazaniem pracowni jest „nie nudzić”. Muszę powiedzieć, że moja ocena sztuki wideo jest dość radykalna: utwory wideo są w większości przypad-

ków okropnie nudne. Gdy widzę w galerii coś, co trwa bardzo długo, to mam poczucie, że artysta nie szanuje czasu widza. Zaryzykuję twierdzenie, że przerost ego artysty jest wprost proporcjonalny do czasu jaki zabiera widzom. Powtarzam studentom, że jako ludzie mamy różną percepcję i żyjemy w różnych rytmach – starajmy się więc formułować nasz przekaz jako znaczący, możliwie prosty i zwięzły.

Inne podstawowe zadanie, należące jednak już do etapu wyższego, opiera się na prezentacji sekwencji wizualnego dialogu dwojga uczestników na powierzchni stołu, rejestrowanej przez kamerę. Dialog nie odbywa się na poziomie słów, lecz odbywa się przy użyciu form wizualnych. Formy charakterystyczne dla każdej ze stron będą ulegały przekształceniom podczas „rozmowy” z partnerem/partnerką. Aby dialog zaistniał, konieczna jest współpraca partnerów. Rozmowy są dość długie – zazwyczaj składają się z kilkunastominutowych sesji, które są materiałem do autorskich edycji (montażu). Każdy z partnerów wykonuje własną krótką (do dwóch, trzech minut) wersję dialogu. Oglądamy je wspólnie i dyskutujemy na temat celności przekazu.

Przykłady przejścia od podstawowego nauczania, nazwijmy to: gramatyki języka form wizualnych, do użycia tych form w dialogu następuje praktycznie w trakcie procesu porozumiewania się dwóch osób. Podobnym zadaniem opartym na porozumiewaniu się językiem form wizualnych, jednakże dopuszczającym większą liczbę uczestników, jest *Obszar Wspólny – Obszar Własny*. Zadanie polega na podziale przestrzeni pracowni: centralnie usytuowanej agorze, która jest obszarem wspólnym oraz umieszczonych na obrzeżu indywidualnych obszarów własnych. Jeśli agora jest miejscem interakcji, działań wspólnych, to obszary własne są miejscami, do których można się schować, jak ślimak chowa się do skorupki. Przez taki podział przestrzeni stwarzamy warunki, żeby w zadaniu mogli wziąć udział wszyscy, zarówno introwertycy, którzy mogą obserwować agorę, jak i ekstrawertycy, którzy wychodzą w przestrzeń społeczną i aktywnie w niej działają. A bywa, że starają się ją zdominować. Ale nie na tym rzecz polega, żeby dominować, tylko na tym, aby współdziałać, rozwijać proces porozumiewania się w ramach szanowania indywidualności innych uczestników danego zdarzenia.

Podobnym zadaniem jest nagrane w trakcie jednego ze spotkań międzynarodowych ćwiczenie. Doświadczenie to jest o tyle ciekawe, że niejako z natury ustanowiona została w jego ramach hierarchia używanych języków. Ponieważ podczas naszych działań staramy się nie używać języka werbalnego, zaproponowaliśmy aby wspólnym doświadczeniem uczestników był nowy porządek stosowanych języków. Pierwszym będą formy wizualne i dźwięk. W tej kategorii mieszczą się ekspresja ciała, kolor (kostium) i ruch. Drugim językiem będą uniwersalne znaki i gesty oznaczające proste komunikaty. Będą to powszechnie zrozumiałe formy komunikacji. Na trzeciej pozycji znajdzie się język werbalny – Basic English – jako najbardziej popularna forma porozumiewania się. Będzie używany w dyskusjach. W wersji wykonanej na potrzeby warsztatów międzynarodowych uczestniczyły osoby, które nigdy nie zetknęły się z metodą stosowaną w Pracowni, a także moi



Grzegorz Kowalski, Artur Źmijewski, *Tworzenie we współdziałaniu. Przestrzeń. Ciało. Kamera*, Warsztaty mistrzowskie dla artystów, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2013.



Grzegorz Kowalski, *Next*, 2012.

studenci, którzy poznali tę metodę. Konfrontacja była bardzo ciekawa, ponieważ okazało się, że decydujące znaczenie miała potrzeba integracji i ciekawość. Wszyscy włączyli się w proces. Wystarczyło kilka przekonujących ruchów na agorze, aby coś zaiskrzyło i współdziałanie stało się faktem.

Podczas warsztatów do nagrań używaliśmy kilku kamer, które rejestrowały zdarzenie: jedna była umieszczona ponad areną, dwie kamery „subiektywne” w rękach operatorów i kamera *go-pro* oddana w ręce uczestników. Całość znakomicie montował Tomasz Rafa. Bardzo ważnym elementem warsztatów był dźwięk. Przez cały czas towarzyszyła nam improwizowana warstwa dźwiękowa, która z jednej strony nadawała rytm temu, co widzieli muzycy, a z drugiej strony „dopełniała” klimat zdarzeń na arenie. Gdy gasły światła wyłączone przez uczestników, dźwięk miał dominujące znaczenie. Sami uczestnicy aktywnie ingerowali w warstwę dźwiękową.

Jeszcze dwa komentarze. Po pierwsze, zaprezentowany przeze mnie materiał jest skróconą relacją ze zdarzeń znacznie bardziej rozwiniętych w czasie. Warsztaty odbywały się w czterech sesjach po dwie godziny i całe nagranie zostało zamieszczone w internecie, a uczestnicy, którzy rozjechali się po świecie mają do niego dostęp. Co więcej – otrzymali materiały i mogą robić własne wersje montażowe. Udział upoważnia do autorskiej ingerencji w całość zdarzenia. Uczestnicy są uprawnieni do interpretacji tego, w czym brali udział. Druga uwaga: podczas każdego wspólnego doświadczenia ja się uczę. To jest nieustanny, zaskakujący proces poznawczy. Nie istnieje doktryna, którą stosuję, raczej są to kolejne doświadczenia i nieustanna IMPROWIZACJA. W miejsce „doświadczenia artystycznego” wolę wpisać doświadczenie ludzkie.



Beata Frydryczak



*Urban gardening*  
czyli miejska gra w zielone



Dawno już minęły czasy, gdy sztuce przypisywano jedyne godne jej miejsce, jakim są galerie i muzea. Wraz z awangardą okazało się, że sztuka, wychodząc na ulicę, jest w stanie wkroczyć w przestrzeń publiczną i społeczną, wnosząc weń swój krytyczny dyskurs. W tym przypadku termin „ulica” nie odnosi się do dosłownej zurbanizowanej przestrzeni, chociaż przecież chodzi również o nią wówczas, gdy miejscem ekspozycji czy artystycznego wydarzenia staje ulica, skwer czy plac, termin ten przede wszystkim odnosi się do przestrzeni społecznej, która wybrzmiewa różnymi głosami, poglądami, stanowiskami i wobec której sztuka pełnić może rolę integrującą, inspirującą lub prowokującą. Z tej perspektywy „ulica” jest również uczelnia, w której wykluwają się różne postawy artystyczne, spojrzenie na świat i umiejętność podejmowania dialogu. Artystyczne interwencje z całą pewnością przynależą właśnie do niej.<sup>81</sup>

Coraz częściej można usłyszeć o działaniach miejskiej partyzantki ogrodniczej, czyli grupy ludzi, którzy z własnej inicjatywy postanowili zająć się zielenią w mieście, a właściwie uporządkować pod własne ozdobne lub użytkowe uprawy niezagospodarowane lub zdegradowane miejsca o charakterze miejskich nieużytków. *Urban gardening* to zatem nic innego jak przekształcanie w taki lub inny sposób zaniedbywanych lub degradowanych obszarów i fragmentów miasta w „tereny zielone”. Inicjatywa ta opiera się na oddolnej, obywatelskiej aktywności, której głównym celem jest rozbudzenie i zaszczepienie świadomości ekologicznej oraz wykorzystanie każdego skrawka niezagospodarowanej przestrzeni miejskiej, aby uprawiać kwiaty, warzywa i zioła. Dzięki spontanicznym akcjom wolontariuszy dotychczasowe nieużytki zamieniają się w przestrzeń użytkową, albo – ujmując to inaczej – kultury ogrodniczej: sadi się przecież nie tylko kwiaty, ale również warzywa, które poza walorami dekoracyjnymi mają służyć tym, którzy o nie dbają. Balkony, dachy, nieużytki, ale też dziury na ulicach, zniszczone trawniki przeobraża się w kwitnące i zielonejące enklawy. Tam, gdzie nie da się założyć rabat, sadi się rośliny w workach, skrzynkach, oponach, tworząc ogrody mobilne, łatwe do przesunięcia, przeniesienia, ustawienia w nowym miejscu. Takie inicjatywy odnotować można w większości dużych miast.

Buduje się specjalne wolnostojące ściany przeznaczone na to, by zamieszkały w nich wszelkiego rodzaju owady, insekty i drobne zwierzęta, które przez urbanizację terenów dotąd zielonych lub wiejskich, tracą swoje naturalne środowisko. Szczególnie dba się o pszczoły, dla których wysiewa się na skwerach i rabatach miododajne rośliny, przyciągające owady, ale też mające spowodować zahamowanie procesu ich wymierania z powodu stosowanych w rolnictwie pestycydów.

Zagospodarowuje się skwery, przeobrażając je w oazy zieleni i odpoczynku, czy miejsce sąsiedzkich spotkań, chociażby przy podejmowanych pracach. Podobne w swoim charakterze są te działania, które mają na celu rewitalizację i ożywienie zaniedbanych

<sup>81</sup> | Artykuł powstał w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki nr 2011/01/B/HS1/01728.

parków, które stają się przestrzenią działań artystycznych i ekspozycji sztuki. W działania na rzecz przyrody w mieście często włączają się galerie i inne instytucje sztuki, inicjując akcje społecznych rewitalizacji zielonych przestrzeni, przywrócenia ich społeczności i wykreowania ich nowych funkcji poprzez podejmowane działania artystyczne i edukacyjne. Taki charakter przybiera zielonogórska inicjatywa rewitalizacji Parku Tysiąclecia, prowadzona pod patronatem BWA. W tym miejscu warto wspomnieć również pracę „Dotleniacz” Joanny Rajkowskiej, zrealizowaną w Warszawie na placu Grzybowskim jako niewielki staw ozdobiony liliami wodnymi, kolorowymi rybkami, „zaopatrujący” najbliższe otoczenie w poważną dawkę ozonu. „Dotleniacz” szybko został zaakceptowany przez okolicznych mieszkańców, stając się ich ulubionym miejscem spotkań i odpoczynku, co spowodowało, że oni sami w publicznej debacie wystąpili w obronie stawu, gdy ten miał zostać zdemontowany. Można powiedzieć, że mieszkańcy wystąpili w obronie „kawałka zieleni”, który od początku doskonale wpisał się w swoją funkcję.

Inicjatywy instytucjonalne, proekologiczne działania społeczne i różnego rodzaju projekty artystyczne mają na celu rozbudzenie świadomości ekologicznej oraz stworzenie zielonych przestrzeni przyjaznych mieszkańcom miasta, a zatem łączą je zbieżny cel i wspólna troska: o jakość życia w mieście i kondycję przyrody spychanej w nim do swojego getta. W mieście bowiem przyroda „zamykana” jest w wyznaczonych enklawach zieleni w rodzaju parków, ogrodów, klombów i doniczek, co oznacza, że jest ona poddawana określonym regulacjom i ściśle kontrolowana, co nie oznacza, że z tym samym zaangażowaniem jest ona pielęgnowana.

Można oczywiście spierać się czy tego typu działania mają cokolwiek wspólnego ze sztuką współczesną, szczególnie gdy odnoszą się do „miejskiej partyzantki ogrodniczej” i z pewnością głosi, poddając w wątpliwość ich artystyczną proveniencję, mogą rościć sobie pretensje do słuszności, ale tylko z perspektywy rygorystycznego odgradzania tego co artystyczne i tego co pozaartystyczne. Oraz z perspektywy rygorystycznego oddzielania kultury (miasta) i natury. Nie można jednak zaprzeczyć, że wywodzą się one z pogranicza artystycznej i krytycznej interwencji, dla której termin „partyzantka”, czy *querilla* w pełni oddaje istotę działań, które burzą ustalony porządek, wprowadzając element zaskoczenia i rodzaj wyłomu w rutynie miasta.

Trudno wyobrazić sobie miasto pozbawione elementów przyrody, bez jakiegokolwiek śladu tego co naturalne, bez drzew, klombów z kwiatami, skwerów z ławkami, a jednak ta szczególna forma obecności, choć wydaje się, że towarzyszyła jego rozwojowi od zarania, z perspektywy jej świadomego, racjonalnego planowania cieszy się historią wiele krótszą, niż historia urbanistyki, której istotą jest przecież wykorzenie przyrody i założenie o nieprzekraczalnej odrębności miasta jako przestrzeni społecznie i kulturowo konstruowanej. Pierwotnie przyroda, jako sfera produkcyjna, rolnicza, wyparta poza mury miasta, w rezultacie do niego przeniknęła (albo powróciła) tracąc swój użytkowy, funkcjonalny charakter, ale zyskując całkowicie nieużytkowe walory dekoracyjne. Rzeczywiście

moment, gdy przyroda zaczęła być uwzględniana w projektach urbanistów i wizjonerów nowych koncepcji architektonicznych można postrzegać jako punkt zwrotny w rozumieniu przestrzeni miejskiej i jej funkcjonalnych sfer.

Z perspektywy planowania, jej obecność odnotowuje się od XIX wieku, czasu gdy w całej Europie, począwszy od Anglii, zaczął się szerzyć ruch na rzecz parków miejskich, wspierany przez ruch ochrony przyrody, który doprowadził do tego, że w samej Anglii pod koniec wieku mieszkańcy wszystkich większych miast mogli cieszyć się spacerami w parku publicznym. Idea parków publicznych ewoluowała od dyskretnych prywatnych ogrodów i terenów rekreacyjnych do szerszej koncepcji parków rozumianych jako stały element codziennego krajobrazu<sup>82</sup>. Nie wspomina tu o idei miasta-ogrodu, która rozkwitła na początku XX wieku, bo chociaż jej nazwa sugeruje rozkwit zieleni w mieście, faktycznie u jej źródeł pojawia się troska nie o przyrodę, lecz o życie społeczne, a więc powiązana jest ona z eugeniką i koncepcjami higieny społecznej.

Zaszczepianie przyrody w mieście, przebiegając różnymi falami, dzisiaj realizowane jest za sprawą nowych urbanistycznych i architektonicznych koncepcji inspirowanych zwrotem ku ekologii i modą na ekologiczny styl życia. Oczywiście, w tym historycznie kształtującym się procesie, przybierającym konkretne formy parkowe i urbanistyczne, odczytać można, z jednej strony, odwieczną dychotomię między naturą i kulturą, która w nowożytności przybrała charakter wyraźnej negacji przyrody, z drugiej strony, przypisać mu można próbę pozbycia się przez człowieka odwiecznego lęku przed żywiołami, kompensowanego przez uzależnioną od niego „zielen miejską”. Jakkolwiek „sprowadzenie przyrody do miasta” zawsze odbywało się na warunkach określonych przez miasto, które działając jak najlepszy ogrodnik, wydziela specjalne zielone przestrzenie i kontroluje spontaniczność przyrody.

„Pionierskie”, związane z rozwojem parków miejskich, próby zaszczepienia naturalnego krajobrazu w tkance miasta zasługują na szczególną uwagę, choćby przez fakt, iż XIX-wieczny rozwój miast, zagęszczenie, zawłaszczając wszystkie wolne przestrzenie pod zabudowę mieszkaniową, powodujące, że miasto pod każdym względem coraz bardziej kurczyło się, ze zdwojoną siłą pokazują sztuczność, a równocześnie utopijność tego przedsięwzięcia. Jak wskazuje Longin Majdecki: ogrody publiczne stały się ważną, integralną częścią miasta, wywierając wpływ na obyczaje i życie miejskie oraz „warunki higieniczne życia ludności miejskiej”<sup>83</sup>. Rzeczywiście, z perspektywy miasta parki miały w pierwszym rzędzie spełniać funkcje higieniczne i zatrzymać ludność pracującą w granicach miasta. Biorąc pod uwagę romantyczną ideologię „ucieczki na łono natury”, doskonale spełniały swoją rolę bez potrzeby wyjazdu poza miasto, ale w kontekście zorganizowanej i ustrukturyzowanej przestrzeni miejskiej, wydają się tworem tak sztucznym, jak

<sup>82</sup> | H. Conway, *Everyday Landscapes: public parks from 1930 to 2000*, „Garden History” 2000, nr 28/1.

<sup>83</sup> | L. Majdecki, *Historia ogrodów*, PWN, Warszawa 1972, s. 395.

dzisiejsze parki tematyczne. Jest jeszcze inny aspekt „zieleni w mieście”, na który uwagę zwracają geografowie: „Romantyczna rekonstrukcja przyrody formowała się w olbrzymim stopniu pod wpływem odorów śmierci, szaleństwa i rozkładu, które panować miały zwłaszcza w mieście przemysłowym”<sup>84</sup> – notuje John Urry, powołując się na Tuana i Corbina. XIX-wieczne miasto wywoływało dyskusje na temat „wolnego powietrza”, czyli takiego, które nie śmierdziało. Włączenie parku w strukturę miasta, wydzielenie swoistej zielonej enklawy jako miejsca wytchnienia i relaksu, to rodzaj „kompensacji doświadczenia przyrody” w granicach miasta. W tym sensie park miał być – i tak jest po dzień dzisiejszy – surogatem tego, co naturalne w miejscu zamieszkania.

Nie dziwią więc, w tym kontekście, konstatacje takie jak Anthony Giddensa, według którego w nowoczesnym świecie ludzie nie tylko są odizolowani od natury, ale też jej istnienie poddane zostało pod wątpliwość, bowiem świat nowoczesny, to świat sztuczny, zaś miasto tylko ten proces pogłębia: „Nowoczesne miasto jest zdecydowanie największym i najbardziej sztucznym siedliskiem ludzkim, jakie zna historia”<sup>85</sup>. W sztucznym środowisku również natura nabiera takich samych cech, a „naturalna” jest tylko dlatego, że istnieje dzięki procesom organicznym.

Dzisiaj przyroda w mieście postrzegana jest jako „tereny zielone”, co jak sugeruje Marguerite Charageat, „kładzie kres tradycyjnie pojętej sztuce ogrodów”: „termin ten zrobił niezwykłą karierę, występując we wszystkich projektach architektów i urbanistów. (...) Przyjęto go z entuzjazmem zapewne dlatego, że do niczego nie zobowiązywał, ponieważ nic nie znaczył, a ‘zielona plama’ zwiększała się lub zmniejszała zależnie od warunków finansowych”<sup>86</sup>. Przyroda staje się domeną urbanistów, którzy muszą ją uwzględniać w swoich projektach, choćby poprzez wzgląd na „zdrowie publiczne”, co było jedną z przesłanek XIX-wiecznego ruchu na rzecz parków publicznych i „poprawienia jakości życia”, które dzisiaj staje się kryterium atrakcyjności miasta. Dlatego jest obecna jako zielen planowana: szpaler drzew przy ulicy, przydomowy ogródek, klomby na placach, rozległy park miejski. Podobną ocenę sformułował Gernot Böhme, sugerując, że chociaż przyrodę uwzględnia się w projektowaniu miasta, jednak bez pogłębionej wiedzy na jej temat, co sprowadza się do tego, że „widzi się ją po prostu jako zielen”<sup>87</sup>. Nie można pominąć faktu, że wiele z obecnych trendów w architekturze i urbanistyce to, jak już wspominałam, rezultat mody na ekologiczny styl życia, czego wyrazem mogą być ogrody na dachach czy tarasach apartamentowców. Tendencje te są także efektem coraz większego zagęszczenia metropolii, w których coraz trudniej znaleźć wolną przestrzeń pod park czy ogród.

<sup>84</sup> | J. Urry, *Socjologia mobilności*, przekł. J. Stawiński, PWN, Warszawa 2009, s. 137.

<sup>85</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 227.

<sup>86</sup> M. Charageat, *Sztuka ogrodów*, tłum. A. Morawińska, H. Pawlikowska, Warszawa 1978, s. 214.

<sup>87</sup> G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody w dobie kryzysu środowiska naturalnego*, przekł. J. Merecki, Warszawa 2002, s. 60.

Doskonałym przykładem odzwierciedlającym tę sytuację są „pocket parks”<sup>88</sup>: wydarte miastu skrawki przestrzeni, małe publiczne ogrody wygospodarowane w zastanym już układzie urbanistycznym, w których urządza się coś w rodzaju „zielonego gabinetu”. Tu uciec można od zgiełku miasta, w szczególności od jego hałasów, znaleźć ukojenie i symbolicznie spotkać się z przyrodą<sup>89</sup>. Innym aspektem jest zagospodarowywanie terenów postindustrialnych i przekształcanie ich w różnego rodzaju parki i tereny rekreacyjne, co ze szczególną intensywnością notuje się od lat siedemdziesiątych XX wieku. To usztuczniczenie natury nie jest jednak niczym odosobnionym w historii relacji człowieka z naturą: sztuczne kwiaty, czy sztuczne drzewa zdobiące banki, centra handlowe, baseny i wiele innych nie tylko publicznych miejsc, nie różnią się zaledwie od sztucznych krajobrazów projektowanych tak w mieście, jak i w miejscach rekultowanych i renaturalizowanych<sup>90</sup>. „Chociaż przyroda nie jest już oddzielona od miasta przestrzennie – ocenia Böhme – to jednak pozostaje na zewnątrz niego. Jest materiałem, narzędziem, a przede wszystkim służy jako kompensacja mieszkania, pracy, komunikacji”<sup>91</sup>.

Planowanie zieleni o obrębie założeń urbanistycznych to świadoma polityka miejska. Niejako w odpowiedzi na nią – a może akcentując jej niedostatek – w drugiej połowie XX wieku pojawiło się szereg prac artystycznych, które genetycznie mają w *land art* i *environmental art*, lecz świadomie zrealizowane zostały w przestrzeni miejskiej.

Ekstremalnym przykładem tego typu działań jest dobrze znana i wielokrotnie realizowana praca Josepha Koonsa „Puppy”, przedstawiająca olbrzymich rozmiarów szczeniaka, który w całości wykonany jest z żywych, rozwijających się kwiatów. Praca ta, nie rosząc sobie żadnych kontekstualnych i znaczeniowych ambicji, nawiązuje wprost do topiary – sztuki przycinania i formowania drzew lub krzewów prowadzonych na przygotowanych stelażach, które tworzą żywe zielone rzeźby dobrze znane w historii sztuki ogrodowej. Wydaje się, że na drugim biegunie tego samego myślenia usytuować można diametralnie odmienną pracę Christo, a właściwie od lat sześćdziesiątych XX wieku podejmowany

<sup>88</sup> | O „pocket parks” pisze K. Pawłowska, *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań i środek wyrazu w sztuce ogrodowej i architekturze krajobrazu*, [w:] *Audiosfera miasta*, R. Losiak, R. Tańczuk, Wrocław 2012.

<sup>89</sup> W Green Acre Park głównym elementem jest kaskada wody spływającej po murze granicznym działki, na której ten mały park został urządony. Szum wody ma działać kojąco wobec hałasu miasta. Podobnie w każdym parku miejskim śpiew ptaków wydaje się czymś zjawiskowym wobec rytmu miasta. To zadziwiająca zmiana w odczuwaniu i odbieraniu natury, bo przecież pierwotnie hałaśliwa była właśnie przyroda.

<sup>90</sup> Na uwagę zasługuje jednak fakt, że już w XIX wieku w miejscach poprzemysłowych zakładano parki. Przykładem niech będzie park Buttes-Chaumont, który powstał w miejscu opuszczonego kamieniołomu. Nieregularności gruntu po wyrobiskach kopalnianych zostały wykorzystane do urządzenia malowniczej grotty, kaskad, jeziora ze skalistą wyspą. Inny przykład podobnych działań to zakładanie parków na terenie dawnych fortyfikacji miejskich, ale już od XVIII wieku, przez cały XIX wiek, wały, bastiony i fosy przekształcano na promenady lub planty. Dzisiaj podobnym działaniom patronuje rozbudzona świadomość ekologiczna, na wyrobiskach tworzy się ogrody botaniczne, centra edukacji ekologicznej i liczy zyski z ruchu turystycznego, tak jak w Kornwalii, gdzie w podobnym miejscu powstał *Eden Project*.

<sup>91</sup> G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody*, dz. cyt., s. 62.

projekt „Wrapped Tree”, z rozmachem ostatecznie zrealizowany w 1997 roku w Szwajcarii w parku w Riehen, w którym stare olbrzymie drzewa i pomniejsze krzewy zostały owinięte połyskującym materiałem. Najbliższym skojarzeniem, jakie rodzi się wobec tego przedsięwzięcia jest podkreślenie, przez zakrycie, wskazanie poprzez ukrycie obecności. Praca ta mieści się w nurcie charakterystycznych dla Christo działań, dlatego warto w tym miejscu przywołać jedną z najnowszych realizacji, przeprowadzoną w 2005 roku w Central Park w Nowym Jorku: wzdłuż spacerowych, wijących się ścieżek ustawiono setki pomarańczowych słupków imitujących rodzaj bramy, na których zawieszono pomarańczową tkaninę, która jak chorągiew powiewała na wietrze, wprowadzając w zieleni parku nie tylko bardzo silny akcent kolorystyczny, ale również akustyczny. Warto w tym miejscu przywołać również akcję Josepha Beuysa sadzenia 7000 dębów, zrealizowaną na Documenta w Kassel w 1982 roku, która co prawda ma kontekst polityczny, jednak nie da się zaprzeczyć, że drzewa sadzone były w mieście.

Podobne przykłady można mnożyć, w szczególności szukając ich wśród nowszych prac mieszczących się w nurcie *plant art*, realizacjach czerpiących z natury nie tylko inspirację, ale również materiał twórczy. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że również w tym obszarze, podobnie jak w relacji miasta i natury, pojawia się z jednej strony pewien rodzaj powierzchowności w traktowaniu przyrody, niezależnie od znaczeniowej potencjalności samych prac. Gdy artysta zamienia się w ogrodnika, jak Jenny Holzer w Nordhorn w miejscu pamięci ofiar I wojny światowej, zakładając *Black Garden*, realizując pracę, przez nią samą określoną anty-pomnikiem, w którą jednoznacznie wpisane są sensy historyczne, to pierwszą myślą jest refleksja, iż żywe rośliny są tu materiałem, jakkolwiek materiałem, który przejmuje całą znaczeniową potencjalność miejsca. Wiele prac począwszy od *land art* po *plant art* potwierdza, że natura jest raczej przestrzenią inspiracji, aniżeli z troską o nią samą podejmowanych działań artystycznych. Charakterystyczne wydaje się, że właśnie naznaczona wielością sensów, obfitujące w wielość znaczeń i kontekstów miasto staje się doskonałą przestrzenią dla podobnych realizacji, bo chociaż ten sposób myślenia w sztuce korzeniami sięga *land art* i działań w krajobrazie naturalnym, to siłę oddziaływania prace te mają właśnie w przestrzeni miejskiej, czego przykładem niech będą wodospady Olafura Eliassona zainstalowane w Nowym Jorku w 2008 roku. Z drugiej strony, ten rodzaj instrumentalnego używania przyrody jako materiału twórczego nie stoi na przeszkodzie dodawania znaczeń i sensów prac, które wywołują lub przeobrażają się w publiczną dyskusję.

Nieco inaczej rzecz przedstawia się, gdy miasto jako ekosystem uwzględnia zastane, wchłonięte albo samoistnie powstałe ekotopy – przestrzeń troski ekologów i zainteresowania miejskich ogrodników lub architektów krajobrazu. Te miejsca dzikiej roślinności – jak podkreśla Böhme – traktowane są jako przyroda jako taka, co w efekcie prowadzi do wyodrębnienia ich jako swoistego, położonego wewnątrz miasta rezerwatu, który należy chronić. Taką przestrzeń „wygospodarował” holenderski artysta Louis Le Roy

w Heerenveen, od lat sześćdziesiątych XX wieku, realizując projekt „Ecocathedral” – dziki ogród o charakterze nieużytku, w którym nie ingerując w spontaniczną przyrodę, z odpadów budowlanych stworzył szczególną organiczną architekturę, a równocześnie miejsce publiczne, przedmiot troski i zainteresowania lokalnej społeczności, zwracając uwagę na różnorodność przyrody, która nie poddała się procesom estetyzacji.

Konfrontując obydwa procesy: obecności i form przyrody w mieście oraz inicjatyw artystycznych, jako komentarz do nich można przywołać słowa Benjamina, który o popularnych w XIX wieku panoramach mówił, że to forma sprowadzenia „wsi do miasta”. Niezależnie od tego jak trafna jest to metafora, z pewnością urbaniści i artyści poszukują właściwego dla przestrzeni miejskiej ujmowania w jej ramach przyrody, a przynajmniej przypomnienia o wartościach i jakościach, jakie się z nią wiążą. Trzeba przyznać, że miasto nigdy nie będzie wsią, ani też ogrodem, a to oznacza, że przyrodzie w nim zawsze będą przypisywane dodatkowe funkcje. Jakkolwiek, chociaż w działaniach miejskich ogrodników i wykorzystaniu przez artystów przyrody jako materiału artystycznego, trudno doszukać się podobieństw czy zbieżności, jednak kusząc się o nie, należy stwierdzić, że obie te sfery – oddolne działania ukierunkowane proekologicznie oraz żywe instalacje i rzeźby – są tym co Inne wobec przestrzeni miejskiej. Tak, jak sztuka, porzuciwszy instytucjonalne przestrzenie ekspozycyjne, staje się „obcym ciałem” eksperymentalnie zaszczerpionym w tkance miasta, tak przyroda przywrócona mieszkańcom miasta staje się narzędziem kompensacji, jakiej miasto dać im nie może. Można zastanowić się, co je łączy. Gdzie jest czynnik spajający, który pozwala oba te procesy analizować jako działania zbliżone lub posiadające wspólne źródło. Przyroda, jak twierdzi Gernot Böhme, dla cywilizacji miejskiej jest tym co Inne. W tym sensie w niej i w działaniach wokół niej skupionych Böhme dostrzega instancję oporu wobec ustalonego porządku. W tym sensie to, co Inne jest również tematem lub przestrzenią publicznego dyskursu.

Do publicznego dyskursu trafiają zatem działania w przestrzeni publicznej, które ze źródłowej inspiracji sztuki ekologicznej, sztuki środowiskowej, plant art, de facto postulują ponowne przemyślenie relacji zachodzących między kulturą i naturą, miastem a przyrodą, z troską pochylając się nad kondycją natury i relacją człowieka z przyrodą. Wykorzystują przy tym inicjatywy, które już przetestowane i sprawdzone zostały w obszarze sztuki, która wypracowała nowe artystyczne mechanizmy i procedury ustanawiania dzieła sztuki. Swego czasu sytuację tę oceniałam jako rozpięcie sztuki/dzieła sztuki między gestem a dyskursem<sup>92</sup>.

W gest wpisany jest aspekt współtworzenia, w sensie nacechowania estetycznego, rzeczywistości. Aspekt współtworzenia może być pojmowany w kategoriach przyznanej sztuce roli ukazywania ulotnych, efemerycznych, niedostrzegalnych stanów subiektywności lub realności, ale też zagłuszanych aspektów świata, które sztuka czyni swoimi,

<sup>92</sup> | Zob. B. Frydryczak, *Między gestem a dyskursem. Szkice z teorii sztuki*, Warszawa 1998.

kreując obszar swoich zainteresowań i podejmowanych kwestii. W tym sensie sztuka, poruszając się na obrzeżach rzeczywistości, unaoczniając je i podnosząc do rangi kwestii najistotniejszych, wnosi do powszechnego obiegu problemy przez inne sfery ignorowane. Jako dyskurs sztuka jest w stanie wkraczać w ustanawiane w przestrzeni społecznej „drobne narracje”, czyli formy dyskursu przyjęte do wyrażenia różnorodności stanowisk, postaw, stylów życia itd. W tym sensie dyskurs pozwala przekroczyć obszar estetyczności i wejść w sferę publiczną, zarówno w sensie idei, jak i sposobu wypowiedzi. Sztuka więc tworzy głos prowokujący czy wymuszający odpowiedź. Co istotne jednak, dzisiaj sztuka nie orzeka sama z siebie i autorytatywnie na temat wartości, lecz raczej wkracza w przestrzeń dialogu na temat wartości, co oznacza, że zrzuciła z siebie szaty mentora: już nie chce rozstrzygać, ale stawiać pytania. Najbardziej jednoznacznie i w dużym stopniu bezkompromisowo pytania wybrzmiewają ze strony sztuki publicznej, przez którą rozumiem nie tylko tę, która wkracza w przestrzeń publiczną, ale również tę, która bierze udział w publicznej debacie. Ona też najczęściej przywoływana jest dzisiaj na dowód wciąż silnych i aktywnych sił krytycznych drzemających w obrębie sfery estetycznej. Testowanie tego właśnie obszaru przez sztukę wpłynęło na wzbogacenie słownika pojęć artystyczno-estetycznych o nowe, obejmujące takie terminy jak narracja, dyskurs, interwencja, miejsce. Realizacje o takim charakterze ukazują, że to nie publiczne doświadczenie, a publiczna debata staje się dziełem sztuki.

Dzieło sztuki, wpisując się w obraz ulicy, staje się wyznacznikiem zmieniającej się roli i funkcji sfery artystycznej: od czysto dekoratywnej, jaką pełniła już za czasów antyku do roli krytyka sfery publicznej. Problem sfery publicznej jako możliwego pola praktyk artystycznych pojawił się w kontekście pierwszych prac realizowanych w przestrzeni pozainstytucjonalnej: poza muzeum i galerią, gdzie pierwotnym celem było testowanie potencjalności sztuki, możliwości i siły jej oddziaływania oraz skali podejmowanych interwencji, co z czasem przybrało kształt pytania o samo-referencjalność sztuki i jej pozaartystyczne treści. W tym zakresie, już z perspektywy czasu, można powiedzieć, że ten „test” sztuka przeszła z powodzeniem, bowiem doskonale wpisała się w miasto, nie tylko za pośrednictwem niezliczonej ilości pomników, ale przede wszystkim za sprawą rzeźb i instalacji, a także działań artystycznych, które swoją treścią i formą (gestem i dyskursem) odnoszą się do całego spektrum aktualnych zagadnień, będących problemami newralgicznymi, krytycznymi, aktualnymi, lub po prostu żartobliwymi. Dodajmy, że gdy sztuka próbuje wtopić się w pejzaż miasta, gdy miasto staje się tworzywem sztuki, zmienia się nie tyle percepcja przechodnia, co obraz ulicy. Dzisiaj obecność sztuki na placu, ulicy, w parku, czy w supermarkecie nie budzi już zdziwienia: miasto staje się „naturalną” przestrzenią sztuki, otwartą na wszelkie działania artystyczne, zaś te podejmowane w przestrzeni miejskiej rozumianej jako przestrzeń publiczna, stają się coraz bardziej świadomym i to zarówno po stronie twórcy, jak i odbiorcy działaniem, zmierzającym do kontekstualnego nacechowania tej przestrzeni. Dlatego wiele prac realizowanych



w przestrzeni publicznej stoi na granicy dekoratywności, estetyczności i użyteczności. To zmiana, jaką sztuka dzisiejsza wnosi w obręb „powszechnie podzielanej przestrzeni”, w której nie tyle chodzi o zestetyzowaną praktykę życia codziennego, lecz o dostrzeżenie procesów określających obszar, gdzie tę praktykę można podjąć w innych i na nowych warunkach. Celem tak rozumianej sztuki jest nie estetyka przestrzeni publicznej, lecz debata w przestrzeni publicznej, skoro obecność sztuki w mieście najczęściej, jako rodzaj artystycznej interwencji, wprowadza rodzaj zakłóceń w miejski model ulicy.

Interwencjonizm charakteryzuje ten nurt sztuki współczesnej, który coraz częściej wkraczając w obszar publicznego dyskursu, sięga do obszaru, który dotąd w jej historii był niezmiernym źródłem artystycznych inspiracji, dzisiaj natomiast staje się przedmiotem ekologicznej troski: przyrody i środowiska naturalnego. Ten nurt sztuki wnosi w przestrzeń publicznej debaty pytania o środowisko i przyrodę jako naturalne otoczenie człowieka, który nieustannie poddaje je degradacji, zagrażającej jemu samemu. Rozbudzenie świadomości ekologicznej to jeden z celów tego nurtu w sztuce, której głos najsilniej słychać w przestrzeni miejskiej. Chociaż ten obszar zaangażowania najczęściej sprowadza się do pytania o naturalne środowisko człowieka, to również w jego tle pojawia się pytanie o naturę jako taką oraz o sposób, w jaki na nowo można ułożyć relacje miasta i przyrody. Działania te mieszczą się w koncepcjach nowoczesnego miasta, gdzie stosunek do przyrody, jak zauważył Böhme, ma charakter powierzchniowy: uwzględnia się ją, planuje, ale jako przestrzeń, jako „formację geograficzną”. Böhme wyróżnia jeszcze jeden typ relacji przyroda–miasto, określając go jako stosunek wewnętrzny. Zakłada się tutaj, że „miasto jest pewnym sposobem, w jaki człowiek żyje z przyrodą i w przyrodzie”<sup>93</sup>. W tym ujęciu miasto pozostaje przyrodą przyswojoną i ukształtowaną przez człowieka. Takie ujęcie możliwe jest przy założeniu, że przyroda rozumiana będzie jako „produkt historyczny i społeczny”, a zatem porzucone zostanie myślenie o niej jako takiej, dzięki czemu zniknie dawna opozycja między kulturą a naturą, a właściwie – z perspektywy podjętych rozważań – między miastem a przyrodą. W tym sensie miasto jako całość, staje się systemem ekologicznym rozumianym jako obszar przyrody, na którym mieszka człowiek. Jest to – jak twierdzi Böhme – wizja pokrewna idei parku miasta jako przyrody kształtowanej ze społecznego punktu widzenia. „Miasto rozumie się wówczas jako element przyrody, który tworzą rośliny i budowle i który nieustannie reprodukowany jest przez użytkowanie i prace człowieka w przymierzu ze spontanicznością przyrody”<sup>94</sup>.

Wystarczy raz jeszcze przywołać szereg realizacji i działań inicjowanych przez artystów i galerie, dzięki którym rewitalizuje się parki i nieużytki, zapełnia zielenią miejsca pozostawione same sobie, aktywizuje się społeczność, która tworzy ruch obywatelski działający na rzecz ekologii miasta, by dostrzec, że „miejska” przyroda, a szerzej – „ekologiczna

<sup>93</sup> | G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody*, dz. cyt., s. 62.

<sup>94</sup> | G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody*, dz. cyt., s. 64.

wizja miasta” jak to ujmuje Böhme – to nie tylko klomby i parki. *Urban gardening* to nic innego jak przestrzeń dyskursu, publicznej debaty, która podnosi to, co dla mieszkańców miasta staje się najistotniejsze i realizuje nowy typ relacji zachodzących między przyrodą i miastem, gdzie człowiek staje się pośredniczącym medium.





Ryszard Woźniak



**Student-artysta.**

**Rozpoznanie i prowadzenie osób  
o ponadprzeciętnych  
uzdolnieniach i możliwościach  
indywidualnego rozwoju**

***Student nie powinien wystawiać. Dopiero po dwóch, trzech latach intensywnej pracy, po ukończeniu studiów, jeśli stworzy coś interesującego, może pokazać to w formie wystawy.***<sup>95</sup>

Sztuka to działania motywowane potrzebą zdania relacji z aktualnego egzystencjalnego doświadczenia tych, którzy je podejmują. Sztuka jest kulturowym przekazem, rodzajem języka, czy może raczej metajęzyka, którego składnie tworzone są na bieżąco, a pojęcia bez ustanku zmieniane. Zasoby środków sztuki są bardzo bogate i przejawiają się w rozpiętości od zjawisk skrajnie sformalizowanych do celowo niekontrolowanych zapisów i zdarzeń. Język sztuki jest żywy i niesformalizowany, dzięki czemu może być stosowany do opisu współczesności i do antycypowania stanów przyszłości. Sztuka jako ciągle ponawiana próba opisu rzeczywistości, przede wszystkim jest praktyką i działaniem.

Estetyka z kolei jest nauką o społecznych i psychologicznych źródłach powstawania sztuki i poglądów na sztukę, o społecznej funkcji sztuki i zasadach jej rozwoju, o kryteriach oceniania przedmiotów ze względu na ich piękno oraz o rozwoju historycznym tych kryteriów. Narzędzia estetyki służące do badania sztuki doskonale radzą sobie z opisem sztuki dawnej, nie są jednak równie użyteczne przy opisie właśnie powstających odmian i przejawów sztuki współczesnej. Historyczny ciąg przejawów sztuki światowej wskazuje, że to co w danej epoce, na bieżąco tworzą artyści, z perspektywy wiedzy o sztuce (w tym estetyki) często określane jest jako nie-sztuka. Rozdzwięk między praktyką a wiedzą o niej słabnie lub zanika dopiero wówczas, gdy zasadnicze pojęcia służące do opisu nowych zjawisk odzwierciedlają doświadczenie ogółu. Estetyka bowiem to wiedza teoretyczna.

Gdy podstawą programów edukacyjnych jest wiedza dająca się ująć w słowny opis, zwykle programy te posiadają mocny wektor ku przeszłości. Skupiają one uwagę pedagogów i ich uczniów na tym co już dokonane, na oswojonych już i powszechnie akceptowanych wartościach sztuki, na przykład na harmonii jako najwyższym porządku widzialnych zjawisk, czy na zagadnieniach technicznych, tajemnicach rzemiosła oraz wiedzy o narzędziach i materiałach. W ramach przekazywanej studentom wiedzy jest to korzystne ponieważ różnice w tym zakresie mogą być i są usuwane. Jednak posiadana wiedza nie jest wystarczającym wyposażeniem artysty. W sztuce istotna jest umiejętność stworzenia dzieła, która to umiejętność wymaga zastosowania posiadanej wiedzy w praktyce. Różnice istniejące między studentami w zakresie tej umiejętności nie tylko nie zmniejszają się, ale często radykalnie zwiększają w procesie uczenia. Dzieje się tak dlatego że rozwój umiejętności praktycznego realizowania prac nie przebiega płynnie i systematycznie, tak jak może przebiegać proces zdobywania wiedzy, lecz wydarza się nierytmicznie, skokowo i poprzez etapy o różnym interwale czasowym.

<sup>95</sup> | Prof. ASP w Warszawie Rajmund Ziemiński (opinia wygłoszona podczas wernisazu studenckiej wystawy Włodzimierza Pawlaka na początku lat 80. XX wieku).



Barbara Bańda, od góry: *Ulubione*, 2006, *Bez tytułu*, 2006, *Bez tytułu*, 2006, *Bez tytułu*, 2006.

W procesie nauczania malarstwa, standaryzowany program dobrze sprawdza się w wyposażaniu w podstawową wiedzę i umiejętności warsztatowe tych studentów, których wcześniejsze doświadczenia są raczej skąpe i porównywalne. W przypadku studenta o ponadprzeciętnych uzdolnieniach realizacja takiego programu musiałaby wiązać się z narzucaniem mu konieczności powtarzania zadań już wykonanych i zdobywania doświadczeń już przyswojonych. Tymczasem kreatywność i umiejętności warsztatowe takiego studenta są czasami porównywalne z poziomem absolwenta uczelni. Szkolna dyscyplina pracy narzucana mechanicznie jako zewnętrzny przymus może blokować jego naturalną, spontaniczną zdolność tworzenia, którą student już posiada. Wobec najzdolniejszych najlepiej sprawdza się całkowicie indywidualne podejście, pozwalające na dostosowywanie zadań do ich aktualnych poznawczych potrzeb.

### **Kiedy mamy do czynienia ze studentem o ponadprzeciętnych uzdolnieniach?**

Osoby szczególnie uzdolnione mają za sobą wiele doświadczeń zebranych poza uczelnią. Zwykle bardziej niż inni uświadamiają sobie własne skłonności i zainteresowania. Szybciej i często z własnej inicjatywy zdobywają nowe doświadczenia i szybciej rozwijają się. Są bardziej niż rówieśnicy aktywne i bardziej pracowite. Samodzielnie też znajdują i eksplorują atrakcyjne źródła inspiracji. Często, gdy pojawiają się na uczelni mają już za sobą liczne realizacje, a wewnętrzny imperatyw twórczy sprawia, że lepiej niż inni gospodarują własnym czasem. Łatwiej też koncentrują się i szybciej podejmują decyzje, co pozwala im mniej czasu poświęcać na konkretne zadania.

### **Czy student może być artystą ?**

Student może być artystą, podobnie jak samouk, osoba całkowicie pozbawiona formalnego wykształcenia, która również może nim zostać. Znamy wiele tego przykładów.

### **Historia sztuki – sztuka**

To nie pedagog wyższej uczelni ma szansę, by tworzyć sztukę przyszłości, ale właśnie jego student. Dlatego główny wektor procesów nauczania najzdolniejszych powinien wskazywać to, co dziś zaledwie przeczyte, nowe i nieoswojone. To ich dzieła mają szansę oswajać rzeczywistość i dostosowywać artystyczne sposoby jej opisu do aktualnego doświadczenia. Nadmierny nacisk na stosowanie dawnych metod i stylistyk z przeszłości sztuki rodzi u wybitnie zdolnych osób frustrację. Muszą one bowiem wkładać dodatkowy wysiłek w usuwanie rozdźwięku między tradycyjnymi środkami wyrazu a charakterem bieżących doświadczeń, które inspirują je w sposób naturalny. Tak więc wyzwaniem pedagogicznym staje się dostosowanie wymagań do ich rozwojowych możliwości.

### **Powtarzalne – oryginalne**

Powtarzanie służy doskonaleniu już obranej metody pracy i ugruntowuje określone cechy dzieła. Powtarzanie procedur to domena rzemiosła, kunsztu i artystycznego gestu. Poszukiwanie nowych metod, trybów pracy i nowych rozwiązań formalnych wymaga uchylecia zasady powtarzalności, wymaga otwarcia się na możliwość tworzenia nowych zasad. Praktykę artystyczną wyznaczają obie tendencje równocześnie. Aby prace studentów były w przewadze oryginalne powinien występować związek treści zawartych w toku nauczania z egzystencjalnym doświadczeniem studenta. Najłatwiej osiągnąć to poprzez przekazanie części odpowiedzialności za inicjowanie tematów i zadań do opracowania samym studentom. Ważne też jest budzenie zainteresowania technikami uzupełniającymi warsztat malarski, co pozwala rozwijać twórcze podejście do iluzorycznych granic dyscypliny.

### **Zbiorowe – indywidualne**

Zasoby kultury tworzą zarówno rzesze twórców kreujących w granicach konwencji, jak też wybitne jednostki, które reprezentują oryginalne postawy zarówno w sferze form wyrazu, jak i w zakresie poruszanych zagadnień i treści. Wybitni kierują uwagę na nowe lub pomijane obszary, są innowacyjni i odrębni. Napięcie, zawsze istniejące między interesem zbiorowym a potrzebą indywidualną, wykorzystują do pozostawiania oryginalnych śladów i znaków rozpoznawczych. W interesie społecznym i samych twórców leży, by programy kształcenia sprzyjały rozwijaniu oryginalnej podmiotowości studenta, nie zaniedbując treningu umiejętności współdziałania, aby absolwent kierunków artystycznych potrafił negocjować warunki swojego społecznego uczestnictwa, nie musząc rezygnować z podmiotowej odrębności.

### **Komunikatywne – hermetyczne**

Oczywiście przesadny indywidualizm bywa w praktyce aspołeczny, generuje hermetyczne treści i może całkowicie ignorować kulturowy „obszar wspólny”. Hermetyczność przekazu jest wówczas ceną płaconą za indywidualizm i szczególnie ambitne cele. Stan globalnej światowej kultury oraz presja fizycznych warunków egzystencji wymuszają na artystach koncentrację na komunikatywności. Obecnie wymogiem komunikatywności jest interdyscyplinarność. Ponieważ problemy społeczne, którymi zajmują się artyści są skomplikowane, również narzędzia stosowane w praktykach artystycznych stają się złożone. Ponadto coraz bardziej upodabniają się do narzędzi stosowanych w nauce, dziennikarstwie bądź w działaniach organizacji społecznych. Cóż do powiedzenia w obecnym stanie kultury może mieć malarstwo? Podejście do pojęcia obrazu i jego społecznej funkcji przez ostatnie sto lat zmieniało się intensywnie. Jednak nadal obrazy współpracują z przekazem słownym i służą komunikowaniu ważnych społecznie treści. Nasycenie sfery publicznej obrazami zmusza nas do postrzegania obrazów jako elementu złożonego przekazu interdyscyplinarnego, który stał się uniwersalnym, globalnym modelem wymiany treści między ludźmi. Artyści intensywnie używają teraz narzędzi elektronicznych, jako uzupełniających warsztat. Efektem tego jest zacieranie się różnic między tradycyjnymi dyscyplinami obrazowania a obrazem cyfrowo kreowanym, modyfikowanym i powielanym. Praktyka artystyczna polega obecnie na prezentowaniu wystaw w formie złożonych instalacji, konstrukcji wielodyscyplinarnych, w których obraz współistnieje z innymi środkami wyrazu i współtworzy znaczenia.

### **Ryzyko błędu – dyscyplina pracy i samodyscyplina**

Stosunkowo łatwo jest określić wymogi ilościowe w sferze dyscypliny pracy studenta w ramach programu standaryzowanego (ilość ćwiczeń, ukończonych realizacji), jednak w dyscyplinach artystycznych nie zawsze ilość przechodzi w jakość. Szczególnie znaczenie posiada samodyscyplina studiujących. Niestety, nie wszyscy wyjątkowo uzdolnieni





Sławomir Zbiok Czajkowski, od góry: *Bez tytułu*, 2005, *Bez tytułu*, 2005, *Bez tytułu*, 2003, *Bez tytułu*, 2004.

studenci posiadają jednocześnie umiejętność samodyscypliny. Swoboda i niezależność jaką otrzymują wraz z ofertą programu indywidualnego, paradoksalnie może ich ograniczać. Student nie zawsze jest gotów przejąć pełnię odpowiedzialności za proces i efekty studiowania. Szansę jaką dostaje, traktuje czasem jak nagrodę za to, co już osiągnął. Zdarza się wówczas, że obniża poziom osobistego zaangażowania i w konsekwencji przestaje rozwijać się. Jednak znam dość liczne przykłady skutecznego wykorzystania przez studentów programu indywidualnego. Ci z nich, w których osobowym profilu wyjątkowe uzdolnienia spotkały się z samodyscypliną i determinacją rozwoju, osiągnęły wybitne rezultaty.

Miałem wielką przyjemność wspomagać rozwój wielu wyjątkowych osób studiujących na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogóskiego. Wśród nich znaleźli się interesujący i cenieni obecnie artyści – Barbara Bańda, Sławomir Zbiok Czajkowski, Przemysław Matecki.



Przemysław Matecki, od góry: *Are you talking to me*, 2004, *Sowa*, 2005, *Żaby*, 2006, *Bez tytułu (1 Maja)*, 2004.

Wszyscy oni już na początku studiów ujawnili szczególne cechy osobowe i uzdolnienia. Najważniejsze z nich to:

1. Wyjątkowa wrażliwość kolorystyczna i umiejętność precyzyjnego operowania barwą.
2. Kreatywność.
3. Umiejętność operowania formą syntetyczną.
4. Idiomatyczność w sferze znaczeń.
5. Oryginalna wizja i stylistyka malarska.
6. Biegłość w opracowaniu dzieła w pełnej rozpiętości od ogółu do szczegółu.
7. Systematyczność i samodyscyplina w realizacji zadań.





Janusz Bałdyga



**Sztuka *performance*  
a strategię edukacji warsztatowej  
– porządek równoległy**

Znany z głośnych polemik ze Stanisławem Witkiewiczem, XIX-wieczny estetyk Henryk Struve, dokonał zaskakującego uporządkowania odległych często dyscyplin sztuki, łącząc je w siostrzane pary. Bardzo interesującym z mojego punktu widzenia jest usytuowanie rzeźby obok „krasomówstwa, czyli sztuki dramatycznej”. Myśliciel ten twierdził, że rzeźba jest rodzajem bezruchu, formą doskonałego znieruchomienia, a więc sekwencją ruchu. Nawet jeśli po latach żartobliwie traktujemy ów wywód, to dla zajmującego się relacjami pomiędzy rzeźbą i *performance* pogląd ten stanowi interesujący punkt wyjścia do opisu zjawiska nie do końca zdefiniowanego, permanentnie dynamicznego, jakim jest „przestrzeń pomiędzy”. „Ponieważ kontekstem moich rozważań jest rzeźba romantyczna, chciałbym podnieść motyw romantycznej suwerenności, traktowanej jako odrębność jednostki ludzkiej. Pojęcie suwerenności zbliża nas do rozważań nad miejscem artysty w przestrzeni *performance* i jego relacją z również suwerennym obserwatorem”<sup>96</sup>, a w przestrzeni szkoły, suwerennym studentem.

Opierając się na swojej ponadtrzydziestoletniej działalności artystycznej chciałbym odnieść się do dwóch uzupełniających się i wzajemnie kształtujących sfer. Myślę o przestrzeni edukacji i przestrzeni działań artystycznych skupionych na kształtowaniu języka i znaku komunikatu artystycznego. Podział wydaje się zabiegiem sztucznym i nazbyt mechanicznym, a jednak czynię go, konstruując bardziej klarowny dla czytelnika model mojej pracy. Mimo że sensem poniższego eseju jest prezentacja mojej postawy artystycznej, paradoksalnie zacznę od edukacyjnych działań warsztatowych, będąc wiernym chronologii doświadczeń prowadzących do miejsca, w którym się znalazłem.

Początek drogi to niewątpliwie Pracownia Dziekanka, miejsce założone w 1976 roku przez trzech studentów warszawskiej ASP (Janusz Bałdyga, Jerzy Onuch, Łukasz Szajna), które bardzo szybko stało się centrum warsztatowej autoedukacji. To tam został otwarty proces, na który powołuję się do dzisiaj z pełną odpowiedzialnością. Tam powstawała szkoła naszych marzeń, kształtująca obecne w mojej twórczości systemy wartości. Metoda warsztatowa, której sens intuicyjnie czułem, została zainicjowana pierwszym, z mojego punktu widzenia, historycznym warsztatem Jana Berdyszaka w 1977 roku – to on rozpoczął proces kształtowania hierarchii ważności i definiowania punktu wyjścia mojej drogi, w której element edukacji warsztatowej traktowanej jako powinność był zawsze jednym z najistotniejszych doświadczeń. Charakter tamtego czasu odzwierciedla przytoczony poniżej fragment tekstu programowego Pracowni Dziekanka wydanego w formie ulotki w październiku 1980 roku: „(...) Uznając strukturę i funkcjonowanie instytucji kulturalnych za sformalizowane, i krępujące inicjatywy twórcze, PRACOWNIA określa swój status i cele działania jako otwarta placówka edukacyjna, artystyczna i informacyjna. Program PRACOWNI opiera się na sprawdzonych w dotychczasowej działalności Centrum Środo-

<sup>96</sup> | Zeszyt rzeźbiarski nr 4, ASP Wrocław 2012 – Romantyzm w rzeźbie – Janusz Bałdyga, *Performance* jako sekwencja suwerennej rzeźby.

wisk Artystycznych SZSP Dziekanka formach pracy artystycznej i samokształceniowej. Praktyczną metodą realizacji tego programu jest: *kontynuowanie i rozwijanie cyklu zajęć dydaktycznych (seminaria, wykłady, warsztaty, ćwiczenia, prezentacje, spotkania, etc.) przygotowywanych przez zapraszone indywidualności o dużym, oryginalnym dorobku twórczym, realizacja i ujawnianie projektów artystycznych młodej sztuki, oraz współpraca w realizacji indywidualnych propozycji organizowania faktów stymulujących rozwój kultury.*

Istotnym aspektem proponowanej formuły edukacji artystycznej jest konfrontacja nowych zjawisk w kulturze współczesnej (wizytujący artyści, teoretycy i naukowcy z kraju i zagranicy) z doświadczeniami pracy samokształceniowej prowadzonej w PRACOWNI. Informacje o wypracowanych tu doświadczeniach i wartościach będą na bieżąco przekazywane zainteresowanym ośrodkom kulturalnym i oświatowym. PRACOWNIA jest gotowa do współpracy z instytucjami, organizacjami i osobami prywatnymi, zainteresowanymi w realizacji, rozwijaniu i propagowaniu nowych technik samokształceniowych. Janusz Bałdyga, Janusz Banach, Jacek Kryszkowski, Jerzy Onuch, Zygmunt Piotrowski – U-kiYo, Tomasz Sikorski, Łukasz Szajna – październik 1980<sup>97</sup>. Być może z perspektywy czasu brzmi to nieco naiwnie, stanowi jednak wartościowe świadectwo naszych celów i aspiracji, których sens potwierdziło późniejsze, dorosłe życie.

Prace warsztatowe prowadzę od początku lat osiemdziesiątych XX wieku w galeriach, centrach sztuki, a także ośrodkach teatralnych w Polsce i za granicą. Wielokrotnie realizowałem projekty warsztatowe w europejskich centrach kultury jak Chapter w Cardiff, Teatro Nuovo w Neapolu, czy Centrum Warsztatowe w Scheersbergu.

Chciałbym przedstawić trzy projekty warsztatowe układające się w kilkuletnie cykle. Pierwszy to *Lwowska Szkoła Performance* – projekt stricte warsztatowy powołany w 2008 roku w następstwie mojego udziału w Tygodniu Sztuki we Lwowie. Zaproponowano mi przeprowadzenie cyklu warsztatowego wieńczącego otwartą, publiczną prezentacją sztuki *performance*. Mając pełne poparcie środowiska artystycznego Lwowa przeprowadziłem cztery edycje szkoły. Zakłada ona indywidualne, czynione na własną odpowiedzialność działania każdego z uczestników warsztatów.

Ostatnim doświadczeniem szkoły był realizowany w Lublinie, a zakończony publiczną prezentacją projekt warsztatowy „Rozkład jazdy”, ważny też z tego względu że po raz pierwszy edycja szkoły została zrealizowana dzięki inicjatywie lubelskiej Galerii Labirynt poza granicami Ukrainy.

Wydaje się, że kluczowym doświadczeniem dla zainteresowania pracą warsztatową obok realizacji cyklu edukacyjnego PRACOWNI była deklarowana poniższym oświadczeniem współpraca z Onuchem i Szajną, wówczas kolegami z warszawskiej ASP.

„Od momentu naszego spotkania i deklaracji wspólnej działalności stanęliśmy wobec problemów jakie stwarza współpraca. Sytuacja ta zmusiła nas do stworzenia tak

<sup>97</sup> | Ulotka SCŚA Dziekanka, Warszawa 1980.



Janusz Bałdyga, *Przeciąganie spichlerza*, fot. Janusz Bałdyga, równowaga.pl.

przemysłanego modelu, który stałby się podstawą do prowadzenia dalszej, sensownej działalności. Każda kolejna realizacja zmuszała nas do projektowania nowych założeń dla następnej realizacji, która z kolei weryfikowała i te założenia. W rezultacie podstawowym problemem stało się ciągłe tworzenie i analizowanie modelu funkcjonowania grupy artystycznej – relacji istniejących w grupie, między nią a układem artystycznym, społecznym – październik 1976”.

Bardzo interesującym doświadczeniem z punktu widzenia pedagoga była realizacja programu *Off-Interakcje* w 2012 roku w Piotrkowie Trybunalskim prezentującego młody, przede wszystkim polski *performance*.

Ostatnim doświadczeniem kuratorskim było programowanie segmentu festiwalu Malta w Poznaniu pt. *Nowe Sytuacje* poświęconego związkom azjatycko-europejskim, a zatytułowanym „Akcje Azjatyckie / Asian Investments”.

„Idiom: Akcje Azjatyckie jest sygnałem prowokującym do zdefiniowania przestrzeni pomiędzy Europą a Azją, posługuje się językiem tworzonym i warunkowanym przez pojęcie różnicy. To właśnie świadomość różnic pozwala dostrzec dynamikę wzajemnego przepływu na poziomie języka, kultury, ekonomii i polityki. Hasło >Azja< skierowałem do artystów współtworzących ideę Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Już w punkcie wyjścia mamy zatem do czynienia ze sztuką silnie determinowaną procesem edukacyjnym i indywidualnymi strategiami poznawczymi. Z budynku usytuowanego na skrzyżowaniu

Alei Marcinkowskiego i ulicy 23 Lutego stanowiącego swego rodzaju laboratorium, zostaje wyemitowana energia, która powróci w formie siedmiu projektów azjatyckich. Przewidując kształt i rezultaty wybranych w ramach Nowych Sytuacji projektów, musimy mieć świadomość podejmowanego przez twórców ryzyka i wiążącej się z nim niewiadomej. Mamy przed sobą projekty opisywane różnymi językami, zakładające różne strategie i metody działania. Skupienie, wymiana, ironia, transfer – to pojęcia, które warunkują sferę poznania i kreowania azjatyckich znaków, sferę, która jest przez uczestników Nowych Sytuacji otwierana i poszerzana. Prezentowane projekty mają charakter intermedialny, bez względu na skalę i rozpiętość technologicznych uwarunkowań. Nowe Sytuacje azjatyckie inicjują zarówno pedagodzy uczelni jak jej młodzi absolwenci oraz studenci, to oni decydują o medialnej i ideowej różnorodności. Artyści, podejmując kontekst kulturowy, filozoficzny, ekonomiczny, a także polityczny prowokują do skupienia, precyzyjnej analizy, ale też prześmiewczej ironii.”<sup>98</sup>

Projekty kuratorskie traktuję jako istotne doświadczenia, ale stanowią one niewielki wycinek mojej aktywności, nabierają szczególnego sensu gdy chodzi o prezentację czy promocję młodych artystów. Ta sfera z punktu widzenia kuratora i pedagoga wydaje mi się najbardziej interesująca i w niej czuję się najbardziej kompetentny.

## **Pasaż wałbrzyski**

### **Projekt**

Przygotowywany na Silesia Biennale projekt zakładał wpisanie w plan trójkąta równobocznego pozornie, czy tylko formalnie dynamicznego potrójnego modułu dziecięcej huśtawki. Popularne koniki zyskują dynamikę dzięki porządkowi wspartego w jednym punkcie ramienia wagi. W proponowanym przeze mnie projekcie miejsca punktów wsparcia ulegają zasadniczej zmianie, lokując się na krawędziach ruchomych elementów huśtawki. Zainstalowane na planie trójkąta, wzajemnie wsparte na sobie, cementują stan nieruchomego wychylenia. Proponowany przeze mnie porządek potrójnego modułu, znajduje idealne zamknięcie na krawędziach pola o kształcie równobocznego trójkąta. To praca o pozornie nieustającej dynamice, w rzeczywistości demonstruje zamknięty, sam siebie definiujący układ stagnacyjnego bezruchu. Różnice poziomów dają szansę przepływu, stanowią potencjał dynamicznych rozstrzygnięć, ale nie w tym przypadku. Oparta na różnicy poziomów i korzystająca z rozpoznawalnego modułu forma, niejako rozbraja potencjał znanego nam mechanizmu. Les Levine mówił o okrucieństwach i zagrożeniach związanych z zabawami dzieci, ta praca unika dramatycznych projekcji i kategorycznych stwierdzeń, opiera się na kwestionowaniu widzenia utrwalonego ciągłym doświadczeniem. Problem stanowi wybór miejsca, otwarta przestrzeń uzbrojona



miejską infrastrukturą może przyjąć ów odbiegający od normy moduł dziecięcego placu zabaw. Chciałbym jednak ulokować go poza korzystającą ze zmiany norm zachowania przestrzeń dziecięcej dominacji. Moim zadaniem jest wprowadzenie obiektu w otwartą strukturę jeszcze nierozpoznanego miasta.

### Realizacja

„Refleksję nad obiektem realizowanym w Wałbrzychu w ramach Silesia Biennale, poprzedziła próba pamięci i natychmiastowych skojarzeń. Wałbrzych – to obco brzmiąca nazwa kopalni Thorez i znanego przed laty klubu piłkarskiego, zamek w Książu, teatr dramatyczny i legenda księżnej Daisy, a poza tym obiegowa wiedza o Dolnym Śląsku i trudnych ekonomicznych uwarunkowaniach (...). Przejście pasażem łączącym rynek z Placem Magistrackim nie pozostawia wątpliwości, miniaturowy, wewnętrzny dziedziniec z wspartym na dwóch zdewastowanych filarach podcieniem to moje miejsce. Symetrycznie wstawione filary tworzą rodzaj obramowania, portalu dla zamkniętej między nimi pustki, braku, nieobecności. Skala miejsca, jego charakter i przebiegające w odosobnieniu, niemal intymne rozpoznawanie, pozwala wpisać osobisty kontekst w realną tkankę miasta. Moim zamierzeniem była realizacja paradoksalnie unieruchomionej huśtawki, obiektu – dziecięcego użytkowania społecznej przestrzeni miejskiej. Poprzez unieruchomienie chciałem pokazać fałszywą stabilność przykrywającą otaczającą nas stagnację. Użyłem przeciwstawnych barw charakterystycznych sylwet koników umocowanych na końcach mobilnej belki. Czarny koń kontrastuje z białym, przywołując kontekst gry, pojedynku, może nawet wojny, a na pewno konfrontacji (...). Huśtawka znajdzie się w przestrzeni pomiędzy filarami, a mówiąc precyzyjnie w przestrzeni pośród filarów, znajdzie się w opresywnej, dramatycznej sytuacji. Zastane filary tną mój obiekt na trzy części, tworząc symetryczne sektory czy pola tryptyku. Konie z ich barwą i funkcją użyteczności zostaną wyrzucone poza centrum i unieruchomione, jakby wbite w zewnętrzne ściany filarów. Jałowa huśtawka funkcjonuje w centrum bez związku z nieruchomymi pokonanymi stagnacją i zniერuchomieniem końmi. Powstał obiekt związany z ideą konstruowanych przeze mnie w latach dziewięćdziesiątych obiektów parzystych, nawiązuje on do mechanizmu dziecięcej huśtawki, kojarząc go z najbardziej charakterystyczną figurą szachową – skoczkiem, potocznie nazywanym konikiem. Figury opozycyjne – czarna i biała znalazły się w totalnym bezruchu, pozbawione możliwości jakiegokolwiek manewru.

To PAT czyli szachowa równowaga, świadectwo nierozstrzygniętej batalii, a przecież wewnątrz pola bitwy funkcjonuje klasyczna huśtawka, jej dynamizm pozbawiony porządkujących znaków, w tym wypadku opozycyjnych koników okazuje się jałowy, pozbawiony wpływu na rzeczywistość. Praca ta dotyczy konkretnych gestów zamkniętych w opisaną bezruchem rzeczywistość, mimo swej realności kreują one jedynie świat pozorów<sup>99</sup>.

<sup>99</sup> | Silesia Art Biennale SAB 2012, Ośrodek Kultury i Sztuki, Wrocław 2012.



Janusz Bałdyga, *Pasaż wałbrzyski*, fot. Maciej Hnatiuk, równowaga.pl.

„Kontrast mobilnej części środkowej i nieruchomych dwóch bocznych jest zastanawiający. Czy taka sytuacja nie przypomina czegoś ogólniejszej natury? Bałdyga nazwał ten obiekt „Równowaga.pl” sygnalizując tym samym możliwość dostrzeżenia w nim odniesień do zjawisk w polskiej rzeczywistości, a nie tylko pewnego konstrukcyjnego rozwiązania formalnego. Nie popadając w zbyt swobodne interpretacje, można w logice tego obiektu dostrzec analogię do relacji między elementami systemu społecznego, w którym postawy skrajne tkwią niezmiennie na swych pozycjach (niczym przymocowane do filarów figury o przeciwstawnych barwach), a środek tego systemu jest domeną dynamiki (ruchoma belka). Czy jest to sytuacja specyficznie polska? Chyba jednak znacznie ogólniejsza. W wydanej właśnie u nas książce *Trzecie rozwiązanie* Stephen R. Covey nazywany „guru światowego menedżmentu”, pisze o klinclu, jaki pojawia się na najróżniejszych poziomach społecznych: od konfliktu pracowników z szefem po starcie współpracujących ze sobą wielkich kolektywów i tradycyjną opozycję prawica-lewica. Istota tych problemów tkwi jego zdaniem w nieumiejętności wykroczenia poza horyzont dwóch przeciwstawnych stanowisk. Nie proponuje jednak jako remedium kompromisu, lecz synergii czyli wypracowanie tytułowego „Trzeciego rozwiązania”. W książce Coveya i realizacji Bałdygi istotne jest zaznaczenie nieruchomości punktów skrajnych jako przeciwieństwa dynamicznej sfery synergii pomiędzy nimi. Może zbyt daleko odbiegam od powstałego w Wałbrzychu obiektu, jednak presja społecznych problemów jest obecnie

tak silna, że analogie dla zjawisk społecznych zaczyna się widzieć nawet w konstrukcjach z pozoru całkiem abstrakcyjnych<sup>100</sup>.

Przywołam jeszcze zamieszczoną w obszernym katalogu biennale opinię kuratora projektu Łukasza Guzka: „Janusz Bałdyga to artysta o dużym doświadczeniu performerskim. Wykonywane przez niego akcje na żywo zawsze są powiązane z użyciem materialnych przedmiotów, często będących wykonanymi wcześniej obiektami rzeźbiarskimi. W jego sztuce to, co stałe i materialne łączy się ściśle z tym, co efemeryczne, performatywne. Realizowane przez niego obiekty w dużej skali, w przestrzeniach publicznych, zyskują tak specyficznego „aktora”, jakim jest społeczność lokalna żyjąca na co dzień w tych przestrzeniach. Interwencja w taką przestrzeń powoduje, że z jednej strony sama otaczająca przestrzeń i jej użytkownicy zostają włączeni w dzieło sztuki, a z drugiej – odbiorca ma szansę spojrzeć inaczej na rzekomo dobrze mu znane miejsca i sytuacje<sup>101</sup>”.

## Działalność warsztatowa

### Warsztaty działań w przestrzeni miejskiej

Proponowanemu przeze mnie warsztatowi towarzyszył kolportowany w formie ulotki tekst:

„Celem warsztatu jest tworzenie strategii działania, w którym kluczową rolę odgrywa dynamiczny przekaz oparty na nomadycznej idei podróży. Podróż określonej grupy czy konkretnej społeczności ma silne konotacje kulturowe, do których warto nawiązać. W projekcie tym interesuje mnie mit drogi i strategia przemieszczania, „przetaczania” się tworzonej przez uczestników warsztatu wyrazistej, wizualnej struktury. Strategia ta opiera się o wypracowany w pierwszych dniach warsztatu „Rozkład jazdy”, swoistą mapę przestrzeni i czasu działania. Chodzi o to, by w wyrazistym, łączącym wszystkich uczestników warsztatu działaniu zawrzeć indywidualne ekspresje, znaki i idee. Świadomość istnienia w grupie nie eliminuje indywidualnych zamierzeń, tworzy kontekst, który stawia wymóg tworzenia konkretnej dyscypliny. Akcja grupy artystów stanie się swego rodzaju wehikułem włączonym w istniejącą dynamiczną tkankę centrum Lublina”.

Pisząc ten tekst, zakładałem skonstruowanie mobilnej formy walca, wehikułu, który tocząc się Krakowskim Przedmieściem w Lublinie, będzie znaczył przebieg swojego przemieszczania sygnaturami, indywidualnego przekazu każdego z uczestników projektu. Miałem świadomość, że kompromis pomiędzy autonomią indywidualnego przekazu i wyrazistością ulicznej manifestacji jest przedsięwzięciem ryzykownym ze względu na nierozpoznaną odrębność przestrzeni pomiędzy tymi wartościami.

Spójności działań indywidualnych i projektu grupowego uczestnicy warsztatu szukali w formalnej jedności przypisanego każdemu z nich narzędzia, to dwie dwumetrowe,

<sup>100</sup> | Grzegorz Borkowski, *Obieg*, październik 2012.

<sup>101</sup> | Łukasz Guzek, Silesia Art Biennale SAB 2012, Ośrodek Kultury i Sztuki, Wrocław 2012.

sosnowe deski o szerokości 12 centymetrów. Powstaje kilkunastometrowy parkan, mur, ściana – chwiejny i silny stabilnością uczestników warsztatu. Dzieląca ulicę forma i rola każdego z nas uświadamiała uczestnikom znaczenie jednego z najistotniejszych składników *performance* – statusu obecności.

Jawność procesu i właśnie świadoma obecność definiują przestrzeń potencjalnego działania. Forma ażurowej ściany, rzucana przed siebie i znowu podnoszona do pionu



przesuwała się w kierunku Bramy Krakowskiej napędzana rytmicznym, powtarzalnym gestem performerów. „Tocząca” się ściana jak fala przemieszczała towarzyszących akcji obserwatorów.

## Szkoła Performance we Lwowie 2009-2011

Pisząc o Lwowskiej Szkole Performance, chciałbym na wstępie zwrócić uwagę na często pomijany, a mający fundamentalne znaczenie, edukacyjny aspekt sztuki *performance*. *Performance* jako działanie otwarte, ujawniające proces kreacji ma bardzo silnie artykułowane zadania samoedukacyjne. Uwolnieni od obowiązujących kanonów, poszukujemy dyscypliny i kodów nowego, autonomicznego języka opartego o własne, osobiste wybory medialne.

Szkoła – otwarty proces edukacyjny nie stanowi zamkniętego laboratorium, jest procesem jawnym i otwartym, ma wszelkie cechy i uwarunkowania aktu *performance*. Można powiedzieć, że dla potrzeb szkoły struktura *performance* została zmodyfikowana. Performer staje się nauczycielem, obserwatorzy poprzez rolę uczniów, aspirują do roli performerów. Ciągłe aktualny dla sztuki problem komunikacji staje się wartością nadrzędną, staramy się używać języka opartego o doświadczenia i aspiracje ucznia – performerów. To on jest najważniejszą, bezcenną wartością szkoły.

Nauczyciel – performer krąży wokół ucznia, uczestniczy w porządkowaniu reguł i zasad powstającego języka. Elementarną funkcją nauczyciela jest inicjacja działania, wykonanie gestu, który uruchamia żywy organizm szkoły. Przestrzeń pomiędzy uczniem i nauczycielem jest przestrzenią wspólnych doświadczeń, ciekawości i rozstrzygnięć.

Nie uczyć żadnego kanonu, ta dyscyplina sztuki, otwarta i żywa broni się przed ograniczeniami kanonu i zastępych definicji. Wszystko zaczyna się w przestrzeni pomiędzy nauczycielem i uczniem, prowadząc do integracji z obserwatorem w konkretnym czasie i miejscu. Ważnym, niezbędnym elementem szkoły jest natychmiastowa weryfikacja, a więc demonstracja publiczna, która może przewartościować nasze strategie, otwierając perspektywę dalszego działania.

Na tym też polega fenomen tej szkoły, koniec otwiera perspektywę kolejnej edycji. Analizując genezę powstania takiej koncepcji kształcenia, należy wrócić do lat 70. i edukacyjnych doświadczeń warsztatowych lokowanych wówczas w przestrzeniach galerii autorskich i teatrów eksperymentalnych w Polsce. Projekty warsztatowe sytuowane poza uczelniami artystycznymi stanowiły atrakcyjną i mądrą alternatywę samokształceniową.

Chciałbym odwołać się tutaj do doświadczeń Pracowni Dziekanka z lat 1977-1979. Cykl działań edukacyjnych prowadzonych metodą warsztatową przez wybitnych polskich artystów, stanowił próbę powołania i analizy alternatywnego procesu edukacyjnego. Jako inicjatorzy Pracowni Dziekanka, uznaliśmy wówczas, że proces edukacji musi być zintegrowany z doświadczeniami sztuki najnowszej, musi być procesem równoległym, posilającym się materiały sztuki i na jej aktualne pytania reagującym.

Przy tak postawionym zadaniu edukacyjnym, fundamentalnym problemem staje się problem nauczyciela. Warsztat adresowany do młodych artystów, jako przedsięwzięcie partnerskie, stawia w punkcie wyjścia istotny problem wiarygodności nauczyciela – wiarygodności artysty. Ważnym jest ujawnienie realnych związków, stawianych w warsztacie problemów z własną postawą i z własną twórczością. A więc nauczyciel – artysta ujawniający własny proces twórczy jako podstawę proponowanego procesu edukacyjnego.

Odwołam się do mojego tekstu z 1997 roku opisującego zjawisko edukacji warsztatowej. „Warsztat nie powiela rozpoznanych procesów edukacyjnych. Kreuje metodę silnie umocowaną w realnej przestrzeni, realnym czasie, podnosząc rangę współobecności i współodpowiedzialności. Warsztat jest doświadczeniem grupowym, ale istotną i podstawową wartością jest proces i rezultat indywidualny, odpowiedź i pytanie zadane w swoim imieniu i na swoją własną odpowiedzialność. Zakładam współdziałanie i konfrontację prowadzącego i uczestnika w kategorii dialogu, bez względu na liczebność grupy w warsztacie uczestniczącej.

Warsztat, zacierając granice pomiędzy uczestnikiem i prowadzącym, umożliwia otwarcie procesu autodydaktycznego opartego o metodę warsztatową. Szansę takiego rezultatu daje aktywna, samodzielna obecność. Obecność wobec sztuki musi być obecnością kreatywną, odnawianą i poszukującą ciągle nowego, aktualnego statusu.

Sztuka współczesna w sposób niezwykle interesujący podnosi problem aktywnej obecności twórcy i aktywnej obecności odbiorcy. Nakładanie się na siebie tych aktywności, zacieranie wzajemnych granic, stwarza możliwość powstania przestrzeni nowej refleksji, nowej wrażliwości. Konieczność aktywnej obecności odbiorcy jest bezdyskusyjna, musi on podążać za artystą, niejako tropić zjawiska sztuki, tworząc dla siebie własne, autonomiczne pole refleksji i kreacji. Niezwykle często podąża ku niemu artysta otwarty, wrażliwy na jego twórczą obecność. Coraz częściej wspólne pola twórczej obecności wytycza wspólne doświadczenie jakim jest działanie warsztatowe.

Zakres zajęć warsztatowych dotyczy nieograniczonego, otwartego pola uwolnionego od obowiązujących normatywów, doktryn, technik i specjalizacji. Dążymy do wzajemnej inspiracji, która może mieć skutek konkretny w postaci samodzielnej realizacji, odpowiedzialnie wypowiedzianego zdania, słowa<sup>102</sup>. Pierwsza edycja szkoły *performance* we Lwowie odbyła się w 2009 roku. Na jej potrzeby został opracowany w formie zadań, katalog elementarnych problemów dotyczących sztuki *performance* jako dyscypliny intermedialnej. Dwie pierwsze edycje szkoły nie zostały oznaczone tematem czy konkretnym problemem, można powiedzieć, że tematem były podstawy sztuki *performance* i ich personalne, osobiste rozwinięcie.

Ponieważ bez względu na czas i miejsce, zawsze aktualnym problemem sztuki jest charakter i skuteczność komunikacji między ludźmi, zatytułowałam ten cykl:

<sup>102</sup> | Janusz Bałdyga, *Ze sztuką wobec sztuki*, Centrum Rzeźby Polskiej, Orońsko 1997.

## Przestrzenie komunikacji wizualnej

### Seminarium / warsztat

Aktualny stan moich doświadczeń sytuuje mnie w strefie „pomiędzy”, z jednej strony opisuje ją *performance*, traktowany jako sztuka konfrontacji i przewartościowań natychmiastowych, z drugiej strony swoiście pojmowana rzeźba, statyczna, bezwzględna.

Wszelkie działania lokują w przestrzeni, której zastany porządek respektuję w sposób kategoriyczny. Pozwala to na odpowiedzialne zdefiniowanie własnej obecności, traktowanej jako elementarny fakt kształtowania przestrzeni. Przemieszczanie się człowieka, zmiany odległości, zbliżanie i oddalanie współtworzą dynamizm postrzeganej przez nas przestrzeni. Analiza gestu i jego zasięgu prowadzi do wytyczenia granic naszego oddziaływania, granic przestrzeni naszej dominacji.

Kolejnym elementem naszej pracy jest przedmiot, najbliższy człowiekowi, formowany fizycznością jego ciała jak ubranie czy meble, aż po odległy, na granicy naszego oddziaływania czy zasięgu wzroku. Uwarunkowania przestrzenne, obecność człowieka i jego relacje z przedmiotem budują środowisko funkcjonowania grupy dwu-, cztero-, czy piętnastoosobowej. Budujemy relacje przestrzenne pomiędzy uczestnikami warsztatów. Proponuję podjęcie problemów, które pozwolą sformułować zadania opisujące tylko tę konkretną grupę. W początkowym etapie warsztatu w pole własnych działań wprowadzamy takie pojęcia jak: przestrzeń, miejsce, czas, punkt krytyczny, przestrzeń mityczna, przestrzeń prywatna przeciwstawiona publicznej, gest dla jednego etc.

Dalsze działania są konsekwencją aktywności grupy, ona je modyfikuje, akceptuje, czy odrzuca:

1. Rozpoznań pole działania (przestrzeń i jej ograniczenia).
2. Znajdź miejsce dla siebie (miejsce jako punkt w przestrzeni).
3. Oznacz swoje miejsce.
4. Przestrzeń *performance* (*performance* środka – *performance* krawędzi).
5. Poznaj punkty krytyczne.
6. Działania – obiekty zastępcze (substytut – alternatywa).
7. *Secret performance* (tajemnica – jawność).
8. *Performance* parzysty (fragment – rekonstrukcja – pamięć).
9. Gest dla jednego.
10. Przestrzeń prywatna – przestrzeń publiczna.
11. Czas – *performance* oczekiwania.
12. *Performance* konkretny W-Z (*performance* przeciwstawień).
13. Komunikat ostatni.

Kolejnym doświadczeniem, które miało wpływ na kształtowanie programu Szkoły Performance we Lwowie, była moja praca w powołanej przez Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Pracowni Sztuki Performance. Powołana w 2009 roku pracownia zaczęła funkcjonować w ówczesnej Akademii Sztuk Pięknych miesiąc po pierwszej edycji szkoły

we Lwowie. Program pracowni w Poznaniu kształtowały moje doświadczenia jako artysty, ale też inicjatora projektów edukacyjnych, takich jak „Ze sztuką wobec sztuki” w Centrum Rzeźby Polskiej w Orońsku czy właśnie Szkoła Performance we Lwowie.

By pokazać związki, wzajemne relacje, a może nawet integralność tych projektów, przytaczam sformułowany w 2010 roku program Pracowni Sztuki Performance realizowany na Wydziale Rzeźby i Działań Przestrzennych Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

### **Pracownia Performance – Janusz Bałdyga**

#### **Studia I stopnia; Przestrzeń – czas – obecność**

Celem nauczania w pracowni sztuki *performance* jest zdobycie umiejętności konstruowania akcji i działań w oparciu o rozpoznanie strukturalnych i społecznych uwarunkowań przestrzennych.

Chodzi o praktyczną znajomość takich pojęć jak: przestrzeń, miejsce, dystans.

Wprowadzamy pojęcie proksemiki obejmujące obszar obserwacji i teorii dotyczących postępowania się przestrzenią przez człowieka.

Proces dydaktyczny uwzględnia znaczenie form trwałych (obiekt, elementy architektury, natury), traktując je jako czynnik modelujący zachowania człowieka.

Pracownia uczy umiejętności kształtowania miejsca jako punktu kluczowego w przestrzeni działania. Świadomy wybór miejsca będący konsekwencją analizy szczególnych fragmentów przestrzeni ograniczonej jak centrum, krawędź, peryferia daje szansę podjęcia dyskusji na temat społecznych i estetycznych konsekwencji wyboru.

Kolejnym celem jest poznanie mechanizmów tworzenia języka sztuki *performance*, poznajemy pojęcie silnie determinujące performerera jakim jest obecność w przestrzeni akcji.

Skala, proporcje człowieka i porządek anatomiczny odgrywają kapitalną rolę w programowaniu języka.

Konstruujemy znak wokół osoby performerera (ciało, figura, sylweta, ślad, pamięć).

Jednym z elementarnych pojęć analizowanych w pracowni jest czas.

Traktujemy *performance* jako proces otwarty w czasie. Istotnym problemem wydaje się użytkowanie czasu i świadomość jego upływu traktowana jako mechanizm wyczerpania *performance*. Analizujemy pojęcie końca jako skutku logiki strategii, ale też fizjologii czy zużycia materii.

Traktując *performance* jako fakt intermedialny poszukujemy relacji (granice, wpływy, przenikania) z takimi dyscyplinami jak rzeźba, rysunek, tekst wizualny etc.

### **Pracownia Performance – Janusz Bałdyga**

#### **Studia II stopnia; Strategie działania**

Celem pracowni jest budowanie strategii działania, w którym kluczową rolę odgrywa przekaz oparty o obecność performerera w określonej przestrzeni.



Uświadamiamy sobie charakter modyfikacji języka *performance* wobec przestrzeni prywatnej i publicznej.

Musimy mieć świadomość przekroczenia granicy pomiędzy gestem wewnętrznym i zewnętrznym.

Elementem strategii jest umiejętność tworzenia napięć związanych z kreacją stanów krytycznych. Analizujemy sensy i znaczenia przekroczeń (obyczaj, fizjologia, tabu, gatunek).

Mamy świadomość istnienia punktu krytycznego, przewidujemy konsekwencje jego przekroczenia.

W działaniach przestrzennych uwzględniamy rolę obiektu jako partnera człowieka.

Musimy mieć świadomość potencjału i wizualnego znaczenia własnego ciała, figury etc.

Istotnym elementem konstruowania przekazu jest świadomość operowania w przestrzeni jawnej i utajnionej. Możemy wówczas budować strategie oparte na takich pojęciach jak tajemnica, fragment, selekcja, marginalia. Konsekwencją użycia sfery tajnej może być deficyt skutkujący poszukiwaniem ekwiwalentu.

Poszukiwanie rozwiązań alternatywnych jest jednym z elementów budowania strategii *performance*.

Przestrzeń publiczna, traktowana jako alternatywa dla laboratoryjnego charakteru przestrzeni prywatnej, stawia wymagania nowej strategii.

Artysta-performer staje się inicjatorem faktu społecznego. Przewartościowujemy takie pojęcia jak zasięg, skala, język, obserwator.

Obserwator *performance* stanowi ważny, wymagający uwzględnienia kontekst *performance*, szczególnie istotny w przestrzeni publicznej.

Kolejnym problemem wydają się być edukacyjne funkcje *performance* jako dyscypliny otwartej, stanowiącej rodzaj oferty dla obserwatora poszukującego form nowej komunikacji opartej o walor bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem.

Program lwowskiej szkoły jest organizmem żywym, znajdującym się w ciągłym procesie. Warunkują go moje artystyczne i edukacyjne doświadczenia, idee wizytujących artystów i teoretyków sztuki oraz trzeci, chyba najważniejszy element tej triady, to energia i kreacja uczestników szkoły.

Gościem pierwszej edycji była szwajcarska kuratorka i teoretyczka sztuki Sibylle Omlin, reprezentująca środowisko artystyczne Bazylei, a w tej chwili pełniąca funkcję dyrektora Kantonalnej Szkoły Sztuki w Sierre. Poprosiłem ją, by przedstawiła nieco inny aspekt sztuki *performance* z punktu widzenia kuratora działającego w optymalnych organizacyjnie warunkach szwajcarskiego rynku sztuki.

Chodziło o przedstawienie uczestnikom szkoły mechanizmów promowania sztuki *performance*, jak też inicjowania kuratorskich projektów jako przedsięwzięć społecznych i edukacyjnych.

Podobną rolę w drugiej edycji spełniały wykłady Grzegorza Borkowskiego, kuratora i redaktora pisma „Obieg” z Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie i Waldemara Tatarczuka, artysty i kuratora, dyrektora Galerii Labirynt w Lublinie.

W 2010 roku program *stricte* warsztatowy został wzbogacony o dwa projekty Tamar Raban z Izraela i Barbary Sturm ze Szwajcarii. Chcieliśmy by nasi studenci poznali równoległe kilka metod edukacyjnych, poczuli różnorodność nie tylko na poziomie języka sztuki, ale też metody kształcenia.

Ostatnia edycja w 2011 roku zatytułowana „Granice przestrzeni” stawiała w centralnym punkcie ucznia i jego realizację wieńczącą cykl edukacyjny. Zależało mi bardzo na takim kierowaniu przebiegiem szkoły, by każdy z uczestników miał szansę przynajmniej dwukrotnej prezentacji własnej pracy, tak by mogła być przedmiotem wzajemnych, krytycznych analiz. Eliminowanie błędów, redukcja nadmiaru i precyzowanie języka było naszym zadaniem w ostatniej sekwencji szkoły, poprzedzającej prezentację publiczną.

## **Warsztaty twórcze jako przestrzenie komunikacji wizualnej**

Warsztaty twórcze stanowią coraz częściej praktykowaną formę edukacji artystycznej. Postrzegam je jako aktywną obecność wobec sztuki i stawianych przez nią problemów. Spotykamy propozycje, które zazwyczaj mają charakter autorski, prowadzone przez artystów, stanowią istotną sekwencję ich twórczości. Ich różnorodność wynikająca z założeń programowych, osobowości i doświadczenia prowadzącego stawia nowe, istotne pytania. Tworzy się nowa relacja i twórcza współzależność między nauczycielem i uczniem, czy – idąc za Grotowskim – między performerem i nauczycielem performerem.

Niezwykle istotna jest osobowość inicjatora warsztatu i jego uwaga skupiona na twórczej obecności drugiego człowieka.

Warsztaty lokowane poza sformalizowaną siecią instytucji *stricte* dydaktycznych prowokują do postawienia kilku zasadniczych pytań:

- jaki jest powód prowadzenia warsztatów (źródła, tradycje, inspiracje etc)?
- co różni metodę warsztatową od innych form edukacji?
- jak sytuują się projekty warsztatowe wobec stacjonarnych procesów edukacyjnych, np. programów uczelni artystycznych?
- czym może skutkować warsztat kierowany do ludzi o różnych doświadczeniach i aspiracjach?

Istotne jest sprostanie wyzwaniu, jakim jest twórcza obecność w jednej przestrzeni różnych osobowości, kreuje to potrzebę stworzenia warunków dla wzajemnej inspiracji. Warsztat adresowany do młodych artystów jako przedsięwzięcie partnerskie, stawia w punkcie wyjścia istotny wymóg, jakim jest wiarygodność prowadzącego, artysty, filozofa, kuratora. Ważne jest ujawnienie realnych związków stawianych w warsztacie problemów z własną postawą twórczą. Stanowi to istotny czynnik podnoszący wiarygodność proponowanego projektu. Warsztat nie powiela rozpoznanych procesów edukacyjnych,

traktowany jako twórczość, kreuje metodę umocowaną w realnej przestrzeni i czasie, kładzie silny nacisk na współobecność i współodpowiedzialność.

Warsztat jest doświadczeniem grupowym, ale istotną i podstawową wartością jest proces i rezultat indywidualny. Zakładam współdziałanie i konfrontację prowadzącego i uczestnika w dialogu, bez względu na liczebność grupy uczestniczącej w warsztacie.

Warsztat ma stworzyć szansę inicjacji własnego procesu autodydaktycznego. Duża realizacja grupowa traktowana jako skutek warsztatu ma sens jedynie wówczas, gdy w procesie warsztatowym znaleziono powód budowania podmiotowości grupy, a nie jedynie korzyści wynikające z jej atrakcyjnej, skutkującej sprawnością, liczebności. Grupa traktowana jako narzędzie prowadzącego stoi w konflikcie z ideą warsztatu.

Warsztat, zacierając kontur pomiędzy prowadzącym i uczestnikiem, prowadzi do otwarcia procesu autodydaktycznego opartego o budowanie nowych, dotąd nie doświadcanych relacji. Szansę takiego rezultatu daje aktywna samodzielna obecność, która wobec sztuki jest ciągle odnawianą kreacją poszukującą nowego, aktualnego statusu.

Sztuka współczesna w sposób niezwykle interesujący podnosi problem aktywnej obecności twórcy i aktywnej obecności odbiorcy. Nakładanie się na siebie tych aktywności i zacieranie wzajemnych granic stwarza możliwości powstania przestrzeni nowej refleksji i nowej wrażliwości.

Konieczność aktywnej obecności odbiorcy jest bezdyskusyjna, musi on podążać za artystą, tropić zjawiska sztuki, tworząc własne autonomiczne pole refleksji i kreacji. Niezwykle często kieruje się ku niemu artysta otwarty i wrażliwy na jego obecność. Coraz częściej wspólne pola twórczej obecności wytyczają doświadczenia warsztatów twórczych.

Zakres zajęć warsztatowych dotyczy nieograniczonego, otwartego pola uwolnionego od obowiązujących normatywów, doktryn, technik i specjalizacji. Dążymy do wzajemnej inspiracji, która może mieć konkretny skutek w postaci samodzielnej realizacji, odpowiedzialnie wypowiedzianego zdania, słowa. Warsztat stanowi próbę uświadomienia sobie faktu realnego uczestnictwa w procesach przestrzennych młodego kilku- czy kilkunoletniego człowieka. A cóż to są te procesy? To zmiana miejsca, przeniesienie krzesła, rozłożenie na podłodze arkusza papieru, to są czynności do tej pory postrzegane jako bez znaczenia, a przecież ich powód i skutek mogą mieć znaczenie zasadnicze.

Chciałbym uświadomić uczestnikom warsztatu, że przekroczenie progu i zatrzymanie się w wybranym miejscu jest skutkiem ich decyzji, są jak gracze gotowi do gry na własną odpowiedzialność.

Zdaję sobie sprawę, że jest przestrzeń rozpoznana i oswojona przez młodego człowieka, to przestrzeń białej kartki papieru najlepiej w formacie A4. To jest pole jego kreacji i na taką kreację jest przygotowany i takiej skali działania oczekiwał. A ja mówię – nie, zostaw swoją kartkę w szatni, kartka, której będziesz używał zaczyna się po przekroczeniu progu. Widzisz linię styku podłogi i ścian, przyjrzyj się jej, bo to są krawędzie twojej kartki. Robisz jeden krok, potem drugi, to jakbyś rozpoczął rysowanie linii, każdy twój ruch coś znaczy.

Ale na tę twoją kartkę wchodzi też inni, to jest przestrzeń społeczna, należy do wielu i też tym różni się od twojej kartki. Tutaj musisz współdziałać z innymi. Istotnym argumentem odblokowania odbiorcy jest skala wydarzenia, z którym go konfrontujemy. Nie umowna skala kartki papieru, czy 45 minut jako czas z zewnątrz nadany. Skala działania winna wynikać z parametrów naszego ciała, wzrostu, zasięgu ramion etc. Czas nie powinien być wartością narzuconą, kończy się, gdy działanie ulega wyczerpaniu.

Uczestniczący w takim procesie człowiek bez względu na rolę twórcy czy obserwatora, staje wobec faktu wiarygodnego, uczestnictwo staje się naturalną konsekwencją.

Moją intencją jest usytuowanie uczestnika projektu wewnątrz, a nie na zewnątrz dzieła. To zasadniczo zmienia standard odbioru i buduje inny standard odpowiedzialności.

Staram się, by powstawały takie formy przestrzenne, by ludzie stanowili ogniwa konstrukcji, by byli niezbędni i współodpowiedzialni za całość. Kluczowym wydaje się słowo UCZESTNICTWO i idący za nim odbiór kreatywny, a więc otwarty. Traktując warsztaty twórcze jako odrębne, egzystujące poza definicjami zjawisko edukacyjne, zastanawiam się nad odpowiedzialnością podejmującego kierowane ku innym prace warsztatowe. Czy ich zgoda na proponowane warunki, a więc oddanie inicjatywy w ręce prowadzącego czyni go odpowiedzialnym za satysfakcjonujący wszystkich skutek?

Czy rezultat – realizacja uczestnika warsztatu winien być konfrontowany z ustalonym przez prowadzącego kryterium? Czy też konkretna praca ustala kryteria odbioru samej siebie, przenosząc odpowiedzialność na uczestnika warsztatu. Istnieje też taki rodzaj warsztatu, który daje inicjatywę twórczej obecności, ale w ramach rygorów struktury zaproponowanej przez inicjatora warsztatu, daje ona szansę, a w zasadzie gwarancję oczekiwanego skutku. Odjęcie ryzyka kryzysu czy przesilenia w moim odczuciu zubaża sens warsztatów, traktowanych przez mnie jako zjawisko niepowtarzalne.

Myślę, że zestawienie tak prowadzonego warsztatu z działaniem rezygnującym z obowiązującej struktury na rzecz odkrywania rzeczywistości nowej, tworzy linię graniczną pomiędzy różnymi przestrzeniami edukacji warsztatowej.

Warsztaty, które odrzucają asekurację i presję na spektakularny wynik, punkt ciężkości sytuują w autorskim, jawnym procesie twórczym. Ocena potencjału tego procesu, rozpoznanie własnego, aktualnego dla miejsca i czasu problemu stanowi istotę pierwszej części warsztatu. Jest to czas maksymalnej, wspólnej aktywności uczestnika i prowadzącego. Definiując swój personalny, osobiście stawiany problem niejako wprowadza nas w rozpoczynającą się właśnie fazę rozstrzygnięć.

Kolejnym, kapitalnym momentem jest czas, w którym decyzją autora – uczestnika warsztatu dochodzi do ujawnienia realizacji. Uczynienie jawnym fragmentu, etapu czy też ostatecznego wyniku, kreuje plan i czas warsztatu inny dla każdego uczestnika. Podjęcie dyskusji przez prowadzącego jako obserwatora zewnętrznego jest jego kolejnym ważnym zadaniem – podjęcie rozmowy lub jej zaniechanie, gdy na taką potrzebę wskazuje plan lub rezultat konkretnego warsztatu. Warsztaty twórcze należą do zjawisk, w których próba

uogólnienia zazwyczaj zawodzi – inspirowane założeniami własnej twórczości stanowią zjawiska osobne i nieporównywalne, funkcjonujące na bazie dokonań konkretnej postawy twórczej i tak jak ona – powiększające znany dotąd obszar sztuki.”<sup>103</sup>

Kończąc, chciałbym zwrócić uwagę na integralność procesu artystycznego, kreującego własną postawę twórczą i edukacyjnego, stanowiącego zarówno jej skutek jak i przyczynę. Pozostawiając za sobą analizę przeszłości, chciałbym zwrócić się ku projekcji w przyszłość, niejako anonsując ciągle nierozpoznany *performance* edukacji czy może trafniej – *performance* poznania. Na czym polega zadanie inicjatora procesu kształcenia? Przede wszystkim rozpoznanie przestrzeni sztuki *performance* i jej strategii edukacyjnych w przestrzeniach komunikacji wizualnej opartej o pogranicza rzeźby, teatru, rysunku, tańca. Odnajdywanie elementów performatywnych w działaniach warsztatowych i procesach kształcenia w pracowniach rzeźby, rysunku, fotografii. Kolejnym problemem jest respektowanie historii, a w konsekwencji opracowanie metod warsztatowych w doświadczeniu nowego teatru (lata siedemdziesiąte – dziewięćdziesiąte), sztuki *performance*, fotografii.

Przyszłość stanowi opracowanie strategii warsztatowych sztuki *performance* jako medium otwartego na pogranicza. W rezultacie celem naszym jest wytyczenie intermedialnej przestrzeni edukacyjnej opartej o strategię sztuki *performance* jako dyscypliny nierozpoznanej (brak opracowań krytycznych), ulokowanej w przestrzeni społecznej, stanowiącej istotną ofertę dla uczestnika nowej komunikacji, poszukującego bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Opracowanie aneksów warsztatowych dla pracowni rzeźby, rysunku, fotografii opartych o doświadczenia i strategię sztuki *performance*. Pojęcie pracowni należy rozumieć jako otwartą przestrzeń edukacyjną, a więc oferta warsztatowa skierowana jest do pracowni akademickich, centrów sztuki, środowisk teatralnych, domów kultury etc. Systematyzacja wiedzy o programach edukacyjnych i warsztatowych realizowanych w przestrzeni sztuki *performance*.

Wyniki tej aktywności i badań mogą stanowić ponaduniwersytecką bazę informacji na temat sztuki *performance*, akcji i wszelkich działań przestrzennych ze szczególnym uwzględnieniem ich edukacyjnego i samokształceniowego charakteru. Należy zwrócić uwagę na dostrzeżenie i doinwestowanie samokształceniowych inicjatyw pozainstytucjonalnych nawet wówczas, gdy dotyczą jednoosobowego procesu autodydaktycznego. Konstrukcja bazy informacji, archiwum i katalogi projektów edukacyjnych winny uwzględniać ich funkcjonowanie zarówno na poziomie uniwersyteckim, licealnym jak i podstawowym. Niezbędnym jest opracowanie strategii edukacji warsztatowej poprzez tworzenie równoległego w stosunku do procesu twórczego – procesu edukacyjnego.

Otwarta formuła ma za zadanie wprowadzenie do praktyki edukacyjnej aktualnych dokonań artystycznych. Stworzenie alternatywy dla funkcjonującego od XIX wieku mi-

<sup>103</sup> | Janusz Bałdyga. *Niedziela w Zamku*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Fundacja Sztuka i Współczesność, Warszawa 2011.

strzowskiego modelu kształcenia opartego o jeden autorytet nauczyciela – mistrza. Nowy proces oparty o doświadczenia sztuki akcji, *performance* i działań performatywnych określa ucznia jako kreatora dynamicznego procesu edukacyjnego, usytuowanego w jego centrum. Wybór nauczycieli, konsultantów jest jednym z elementów tworzenia tego procesu. Chciałbym doprowadzić do zainicjowania precyzyjnie skonstruowanego cyklu warsztatowego opartego o zróżnicowane środowiska społeczne, artystyczne, naukowe. Narzędziem najbardziej skutecznym jest przeprowadzenie cyklu warsztatów edukacyjnych otwierających możliwości porównawcze metod warsztatowych ze względu na miejsce (np. UA w Poznaniu, CRP w Orońsku, Centrum Dzyga we Lwowie czy Galeria Labirynt w Lublinie), uczestnictwo (np. młodzież akademicka UA w Poznaniu, Uniwersytetu AM w Poznaniu, młodzież akademicka z Mińska (Białoruś) i Lwowa (Ukraina), przyjęcie proponowanego tematu (np. praktyczna realizacja założeń mojej pracy doktorskiej pt. *Granice przestrzeni – dynamika stanów krytycznych*). Inne proponowane tematy to: *Sztuka jako sekwencja historii*, czy *Sztuka jako źródło projekcji*. Rezultatem byłoby stworzenie modelu działań warsztatowych, traktowanego jako intermedium, otwartego na pola nakładania się na siebie przestrzeni różnych dyscyplin sztuki, a także konfrontowanie artystów dyscyplin granicznych w ramach konferencji, czy cyklu działań warsztatowych.

Refleksje i fakty przywołane w tym tekście osaczają problem, wytyczając przestrzeń, skalę i czas mojego *performance*. Mam świadomość, że wszystko wydarzy się pomiędzy wytyczonymi tą refleksją punktami, po raz kolejny ustalając mój aktualny status. Wiąże się to z potrzebą powiększenia tejże przestrzeni przekazem pozytywnym.





Magdalena Ujma



Warsztaty z krytyki artystycznej



## 1

Od 2009 roku prowadzę warsztaty poświęcone krytyce artystycznej. Wpisują się one w zyskujący obecnie na popularności nowy model instytucji kultury, w którym nacisk położony zostaje na edukację i aktywne uczestnictwo odbiorców w wydarzeniach programowych (lub nawet ich współkreowanie). Właśnie perspektywa instytucji, nie zaś szkół kształcących artystów ujawnia zasadniczą zmianę w myśleniu o miejscach prezentujących sztukę, mających także wpływ na jej tworzenie, jak: galerie, centra sztuki, a nawet domy kultury (piszę „nawet”, bo nie wszystkie domy kultury rozumieją w ten sposób swoją rolę). Prowadzone tam działania nie polegają na kształceniu przyszłych artystów, ale za cel mają pobudzenie kreatywności wśród odbiorców. Dzisiaj już chyba każda instytucja kultury posiada bogatą ofertę zajęć nie tylko dla dzieci. Dochodzi wręcz do sytuacji, że wszelkiego rodzaju zajęcia, panele dyskusyjne oraz warsztaty stają się najbardziej interesującym nurtem działalności instytucji.

Co ciekawe, mimo wspomnianej zmiany myślenia o roli instytucji kultury, w powodzi rozmaitych zajęć, kursów czy warsztatów, w ofercie galerii pomijano zajęcia dotyczące krytyki artystycznej. Nie traktowano jej w kategoriach pisania kreatywnego. Tymczasem warsztat krytyka można opisać, a krytykę potraktować jako rzemiosło, rządzone określonymi metodami postępowania i regułami, których można się nauczyć. W Polsce nie istnieją także podręczniki pisania krytycznego, prawdopodobnie nie ma też (choć to może mylne wrażenie) nauczycieli. Ponieważ interesuje mnie tożsamość współczesnej krytyki artystycznej, czyli to, jak sami krytycy widzą własną dyscyplinę, jej cele i adresata, stworzyłam sobie dwa cele moich warsztatów. Pierwszy z nich to próba oddziaływania na kształt krytyki poprzez wychowywanie jej nowych przedstawicieli, drugi zaś to próba teoretycznego spojrzenia na krytykę, którego dzisiaj bardzo brakuje.

Krytyka krytyki uprawiana przez samych przedstawicieli tego zawodu jest wciąż dość słaba i nieprzekonująca. Przyczyny kryzysu widzi ona we własnej nijakości, w braku ostrości sądów, w odejściu od wartościowania i zakorzenienia w szerszej wizji kultury opartej o jakiś w miarę aktualny, czytelny spójny i przekonujący system wartości, wreszcie – w braku chęci do autorefleksji. Moim zdaniem, współczesnym krytykom brakuje po pierwsze przekonującego celu działania, po drugie – świadomości, że są ważni, że cieszą się społecznym uznaniem, po trzecie zaś możliwości utrzymywania się z tego zawodu.

Nie będę tutaj przeprowadzać szerszej analizy stanu mojej dyscypliny, pragnę jednak opisać refleksje i zamierzenia, jakie doprowadziły mnie do stworzenia idei warsztatów. Na początku zatem zadawałam sobie pytania o definicję, granice krytyki, jej adresata oraz rolę w naszym neoliberalnym i późnokapitalistycznym społeczeństwie, do tego – we współczesnej Polsce. Pragnęłam dowiedzieć się, czy krytyka w ogóle jest potrzebna, komu i czemu może służyć, jak można przededefiniować jej rolę, by znowu służyła czemuś więcej niż bycie tylko marionetką na polu rynkowej gry w pomnażanie wartości dzieł. Kolejny ważnym elementem było postawienie celu samym zajęciom, celu dla ich

uczestników. Moje i ich cele przecież się nie pokrywały. Jednak ten drugi cel był właściwie oczywisty: uczestnicy mieli poznać zarys historii polskiej krytyki artystycznej po 1989 roku, najważniejsze nazwiska i stanowiska, a dodatkowo nauczyć się jak analizować sztukę, w zależności od miejsca, w którym zamierzają publikować swoje wypowiedzi. Dowiedzą się też jak wystartować w zawodzie.

Zaraz potem stanęła przede mną konieczność stworzenia dzieła od podstaw: programu zawierającego w sobie nie tylko rozważania teoretyczne, lecz i rozwiązania praktyczne, a także zadanie wymyślenia metodologii nauczania.

## 2

Nie miałam wiedzy o dydaktyce, zdałam się zatem na doświadczenie i intuicję. Doświadczenie podpowiadało, że teoria w zbyt dużej dawce odbierze uczestnikom chęć do pracy, a ponadto mają oni wynieść nie tylko pewną ilość wiedzy, lecz i konkretne umiejętności. Tylko wtedy zajęcia są skuteczne, gdy uczysz się coś robić samemu, gdy pracujesz metodą prób i błędów, gdy zdobywasz doświadczenie. Nie mogłam jednak całkiem zrezygnować z teorii, bo o krytyce nic się nie wie. Nawet o jej najnowszej historii. Nie można zaś wychować dobrego krytyka, jeśli nie będzie samoświadomy i obeznany z działalnością poprzedników. (Nasza krytyka w obecnym kształcie nie ma większego pojęcia ani o własnej historii, ani o tych autorach, którzy działali niewiele wcześniej, choćby 15 lat temu).

Połączyłam więc oba podejścia. Warsztaty wystartowały. Do ich przeprowadzenia zaprosiły mnie: CSW Znaki Czasu w Toruniu, Galeria Labirynt w Lublinie (czterokrotnie) i Letni Kampus Artystyczny FAMA w Świnoujściu (dwukrotnie). Ponieważ zainteresowane instytucje nie były w stanie zaoferować możliwości rozciągnięcia wydarzenia w czasie, skondensowałam wszystko do 3 lub 4 dni. Wyjątkiem było Świnoujście, gdzie warsztat trwał aż dwa tygodnie. Festiwal FAMA to jednak miejsce specyficzne, i warsztat przybierał tam odrębną formę, nakierowany na stworzenie kroniki wydarzeń. O tym będzie mowa później.

Wyliczę teraz rodzaje zajęć. Wprowadzenie: co to jest krytyka, jakie są jej definicje – był to rodzaj wykładu. Inne zajęcia stawiły na większą interakcję. Stan dzisiejszej krytyki w Polsce, jej rodzaje, dlaczego zajmujemy się głównie krytyką pisaną. Zarys historii najnowszej krytyki artystycznej (za datę graniczną przyjął 1989). Najbardziej znani i wpływowi krytycy po 1989 roku – prezentacja sylwetek, czytanie tekstów. Z prezentacjami postaci połączone było prezentowanie ich stylów językowych, gatunków tekstów krytycznych, a także pułapek, w jakie można zupełnie nieświadomie zawędrować (to wywoływało najwyższe zainteresowanie). Kilka dobrych rad dla początkujących (jak zbierać materiały, jak zadebiutować, czego unikać, niektóre z nich były kontrowersyjne, np. że pewna dawka ignorancji nie zaszkodzi, a wręcz pomoże). Odwiedzanie wystaw i innych wydarzeń, dyskusje na ich temat – na miejscu. Indywidualne konsultacje, ustalanie przedmiotu

zadania, korekty (mieli stworzyć pomysł na wypowiedź krytyczną, jej konspekt, łącznie z miejscem publikacji, wybraną formą i stylem). Niekiedy tworzyliśmy wspólnego bloga / gazetkę, które pełniły ważną rolę ze względu na możliwość zobaczenia od razu wytworów własnej działalności.

Wybrałam spersonalizowany styl prowadzenia zajęć. Często przedstawiałam uczestnikom własne zdanie, podkreślając jak ważne są osobiste opinie. Mówiłam o własnym doświadczeniu. Bywałam kontrowersyjna (mówiłam o atakach na krytyków, o przegadaniu tekstów krytycznych i nadmiernej erudycyjności, o ograniczeniach niezależność krytyka: przyjaźni z artystami, presji politycznej, wspominałam także o specyfice polskiej rzeczywistości: podwójne zatrudnienie, pułapki lojalności). Ponieważ nie istnieje polski podręcznik do nauki pisania tekstów krytycznych, po przestudiowaniu kilku książek o nauce pisania (creative writing), doszłam do wniosku, że najważniejsze nie są techniczne recepty, lecz to, co nazywam otwarciem głów – czyli ośmielenie ludzi do wypowiadania własnych sądów, nauka podpierania ich argumentami, pokazanie pewnych narzędzi pisarsko-retorycznych i możliwości oraz ćwiczenia, ćwiczenia i jeszcze raz ćwiczenia.

Większość uczestników to byli ludzie młodzi, często studenci, trafiali się licealiści. Większość rekrutowała się ze studiów humanistycznych lub artystycznych. O ile się orientuję, niewielu miało aspiracje dotyczące przyszłej kariery jako krytycy. Chcieli wzbogacić swoje studia nowym doświadczeniem, zdobyć wiedzę i praktyczne umiejętności. Spore powodzenie warsztatów pokazywało jak bardzo brakuje na studiach specjalistycznych zajęć. W trakcie warsztatów atmosfera rozluźniała się w miarę upływu czasu, zaczynały się ożywione dyskusje, rozmowy o własnym doświadczeniu. Ludzi nie tworzyli tylko po jednym tekście wybranego typu na jaki się ze mną umawiali. Przynosili mi do przeczytania teksty powstałe nie na warsztaty, publikowane lub nie.

Zależało mi zawsze, by warsztaty przyniosły trwalszy efekt niż powstanie kilku recenzji. By tworzyło się młode środowisko krytyczne. Dlatego spotykałam się z warsztatowiczami również później, popierałam stworzenie blogów młodych krytyków i luźnego zrzeszenia się wokół lokalnych galerii. Ta sztuka udała się częściowo w Lublinie, bazowała zaś na kompetencjach i zapale Marty Ryczkowskiej, która była koordynatorką warsztatów i mobilizowała uczestników do działania.

### 3

Czy – jeśli ma się wątpliwości – należy się nimi dzielić z uczniami? Czy – jeśli się wątpi w możliwości dzisiejszej krytyki, widząc jej wyczerpanie – można prowadzić warsztaty na jej temat? Takie wątpliwości nachodziły mnie w trakcie warsztatów.

Wspominałam przed chwilą o potrzebie nabywania umiejętności zawodowych, praktycznych specjalizacji na studiach. Podczas zajęć przekonywałam się jednak, że równie ważne są rzeczy zdawałoby się oczywiste: bycie autentycznym i posiadanie własnego zdania. Warsztaty spełniały funkcję poniekąd terapeutyczną, ośmielały ludzi do zadawania

pytań, co wynika z wiary we własne możliwości, ze świadomości, że jest się kompetentnym, by mieć własne zdanie o sztuce. Traktowanie ich jak partnerów do rozmowy i przyznawanie się do własnych wątpliwości, daje im odwagę do ujawniania własnego zdania. Często podczas korekt rozmawialiśmy o ich doświadczeniach, inspiracjach i planach na przyszłość.

Pora na omówienie problemów, jakie się wyłoniły w trakcie warsztatów. Czy jest w porządku: dawać ludziom umiejętności, na które nie ma większego zapotrzebowania? Nie udało się ustalić z galeriami, że najlepszych warsztatowiczów w jakiś sposób „wykorzysta” (choć próbowaliśmy to uczynić w Lublinie). Wrażenie zawieszenia w próżni nie przełamywały instytucje, które nieszczególnie starały się zatrzymać tych ludzi przy sobie. Być może to także kwestia bierności uczestników warsztatów, którzy nie zdobywali się na tworzenie propozycji dla galerii. Za mało także było czasu na wyćwiczenie umiejętności. Żadna z instytucji nie była zainteresowana podzieleniem warsztatu na etapy, rozciągnięciem w czasie.

Do konfliktu w obrębie samej koncepcji programowej doszło także przy definiowaniu krytyki. Sama jestem zwolenniczką jej szerokiej definicji. Krytyka – moim zdaniem – nie musi wiązać się z ferowaniem ocen na temat jakości dzieła. Krytyka dzisiaj o wiele częściej bywa krytyką towarzyszącą, krytyk współpracuje z artystami, sam stając się po trosze twórcą. Dlatego na wstępie uprzedzałam kursantów, żeby wiedzieli, że krytyka może być objaśniająca, interpretująca, rzucająca dzieło sztuki na szerokie tło kultury i innych odniesień. Dzisiejsza krytyka odchodzi od krytyki pierwszego kontaktu, tworzonej na gorąco, rekomendującej ludziom, co warto oglądać. Z drugiej jednak strony podkreślałam wagę zaangażowania krytyka, jego osobistego podejścia, wyrazistych, często niesprawiedliwych sądów. Krytyka nie może być nijaka, bo umiera. Krytyk-tłumacz nie zadowolony do końca ani artysty, ani odbiorcy. Podkreślałam wagę krytyczności. I tu rysuje się konflikt. Nie jest łatwo pogodzić taką niezależną postawę z uważnością wobec artystów i dzieł. Zwłaszcza, że na zajęciach pojawiali się ludzie o różnych upodobaniach: od wielbicieli fantastyki poprzez komiksiarzy po znawców nurtów progresywnych.

Także i w kwestii mojej roli pojawił się konflikt: pomiędzy pozycją krytyka z określonymi poglądami (który zniechęcony krytyką od niej odchodzi) a osoby, która stwarza dogodne warunki, by rozkwitły talenty. Powstaje pytanie: jak uczyć? Czy kształtować uczniów na własny wzór, czy odżegnywać się od osobistych wycieczek i wyrazistych sądów na temat tego czy innego dzieła, artysty, czy krytyka, by uczestnicy zajęć mogli wyrobić sobie własne zdanie? A przecież niezwykle ważna dla nich jest autentyczność, szczerść prowadzącego. I do tego dylemat jak ja mam pełnić rolę kogoś, kto wprowadza ich do dyscypliny, która wiele wymaga, a nie daje utrzymania? Skoro z tego chleba nie będzie? A i prestiżu społecznego nie zdobędą.

Napięcia pomiędzy krytyką a krytycznością, pomiędzy oczekiwaniami uczestników co do mojej roli a tym, jak ją pojmowałam, ujawniły się wyraziście podczas Letniego Kampusu Artystycznego FAMA w Świnoujściu w 2012 roku. Zebrała się wtedy silna grupa ludzi

z różnym doświadczeniem i zainteresowaniami, nie tylko sztuki wizualne, ale i muzyka, literatura, film, teatr. Nie tylko debiutanci, ale i osoby mające spore doświadczenie. To, co dobrze i twórczo się zapowiadało, skończyło się konfliktem, który narastał stopniowo.

Nie wchodząc w szczegóły, powiem, że część uczestników warsztatu odmówiła towarzyszenia wydarzeniom na FAMie z powodu ich złej jakości. Stwierdzili, że nie będą uwiarygodniali czegoś, co jest nieudane i słabe, i że milczenie na temat wydarzeń samo może być recenzją. Krytykowali całość: młłą atmosferę festiwalu, złą koncepcję, infantylizowanie młodych twórców. Nie proponowali jednak rozwiązań pozytywnych. Są nieustępliwą wzdorczą krytycznością i potępieniem wszystkiego w czambuł wzbudzili konflikt w samej grupie. Przerodziło się to w pretensje do mnie, streszczające się w zarzucie, że wszystko i wszystkich wspieram, wszystko mi się podoba i nie dokonuję wyborów. To była ocena mojej postawy. Tymczasem przecież ja starałam się wspierać różne postawy i pokazywać, że różne podejścia do krytyki są dobre.

#### 4

Czy warsztaty spełniły swoje cele? Co dały uczestnikom i gospodarzom?

Konkretnie: jeden dobry blog ([bil-art-teksty.blogspot.com](http://bil-art-teksty.blogspot.com)), gazetki festiwalowe. Kilku warsztatowiczów sporo pisze, choć i bez warsztatów by to uczynili. Dały także współpracowników galerii.

Co dały mnie? Spotkania z ludźmi, rozmowy, dyskusje na temat dzisiejszego stanu sztuki, jej instytucji i jej pracowników. Wciąż jednak dźwięczy mi w głowie pytanie nie tyle o to, czy da się nauczyć krytyki artystycznej, lecz raczej po co jej uczyć.



Roman Sapeńko



**U źródeł wrażliwości estetycznej**

**K**westia, jak połączyć praktykę z teorią swoją ważkość odślania zwłaszcza w obszarze działań artystycznych – wyjątkowo problematyczna wydaje się jednak, gdy staje u początku refleksji dotyczącej edukacji artystycznej. Jak bowiem uzgodnić zarówno intuicyjność i w pewnym sensie przypadkowość oraz imaginacyjność procesu twórczego z antycypowaniem określonego porządku estetycznego? Co więcej, powinniśmy rozstrzygnąć czy i jak możemy wykształcić umiejętność kompleksowego zestawiania tak odmiennych obszarów aktywności.

Czy możliwa jest sztuka bez wartości estetycznych? Wiemy, że sztuka współczesna – tak. Paradoksalnie jednak, chociaż sztuka ta jak najmniej stara się mieć wspólnego z estetycznością, to odbiór owej nieestetycznej sztuki nie jest możliwy bez wrażliwości estetycznej. Można nawet wyrazić to mocniej – sztuka nie tylko rozwija i stymuluje wrażliwość estetyczną, ale przede wszystkim zawsze z wrażliwości estetycznej się bierze, bo jakże by nazwać tę głęboką nieobojętność artysty, która każe mu reagować na to, co w świecie bolesne. Dlatego w pierwszym rzędzie, kiedy mówimy o roli sztuki, nie tylko w instytucjach edukacyjnych, to zawsze pojawia się kwestia formowania wrażliwości estetycznej. Po drugie, sztuka jako działalność wyrażająca się poprzez artefakty odwołujące się do zmysłowości, nawet wtedy kiedy przemilcza wrażliwość estetyczną, to zawsze porusza się po jej obrzeżach, po prostu żyć bez niej nie może. Po trzecie, sztuka nie istnieje bez twórczych jednostek. A twórcza osobowość zawsze wyłania się z odmętów estetycznej wrażliwości. Dlaczego z odmętów? Bo z samą wrażliwością do końca nie wiadomo jak jest.

Mówienie o przeżyciu estetycznym, czy też o doświadczeniu estetycznym zwykle zakłada jakąś wewnętrzną podstawę odpowiadającą za te procesy. Często intuicyjnie zakłada się istnienie potrzeby estetycznej albo jakiejś satysfakcji z oglądu określonego układu jakości. Uruchamiamy wtedy aparat pojęciowy estetyki bogaty wielorakością i różnorodnością terminów. Takie ujęcie, pozornie zrozumiałe, pozostawia jednak za sobą ową nieopisaną podstawę. Ciągłe bazuje na czymś co samo nie zostało początkowo zdefiniowane.

Na przykład Maria Gołaszewska ową satysfakcję estetyczną nazywa „szczególną reakcją na strukturalne właściwości natury i dzieł sztuki (...)”<sup>104</sup>. Zdając sobie jednak sprawę, że nie jest to zbyt jasne, że należy poszukać głębszych i precyzyjniejszych uwarunkowań owego przeżycia, autorka konstatuje, że jego podstawą jest struktura osobowości. Chodzi tutaj o określony podmiot, osobę, „Ja”, która dysponuje pewną bazą. Gołaszewska wymienia następnie warstwy osobowości, ważne w kontekście rozpatrywanego zagadnienia<sup>105</sup>. 1/ Warstwa powierzchniowa, przedrefleksyjna, która odpowiada za potoczny kontakt ze światem. Na tym poziomie decydujące znaczenie mają wartości witalne. 2/ Warstwa pośrednia – świadomościowa (intelektualizm, racjonalizm, myślenie dyskursywne, ekspli-

<sup>104</sup> | M. Gołaszewska, *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa-Kraków 1997.

<sup>105</sup> | *Ibidem*, s. 27-28.

kacja). Na tym poziomie decydują wartości użyteczne i poznawcze. 3/ Warstwa utajniona: nieświadomość, intuicja. Decydujące na tym poziomie jest pragnienie strukturyzacji i intuicyjnego poznawania systemów (integracja wymiaru mikro i makro). Gołaszewska nie określa dokładnie, która z tych warstw odpowiada za przeżycie estetyczne, lecz wydaje się, że właśnie ta ostatnia.

Ważnym mechanizmem tak ujmowanej osobowości jest wedle autorki tzw. przekrój diagonalny, czyli inaczej mówiąc samoświadomość/samosterowność. Właśnie z nim wiąże się zdolność człowieka do odkrywania, tworzenia i kultywowania wartości estetycznych.

Zatem schemat eksplikacyjny od osoby do przeżycia estetycznego jest następujący: osobowość podstawowa – osobowość estetyczna – postawa estetyczna – przeżycie estetyczne. Jednak, jak mówi Gołaszewska, najistotniejsza w tym schemacie jest osobowość estetyczna i kwestia jej doznań zmysłowych. Ponieważ to właśnie doznania zmysłowe, jako doznania estetyczne są momentem inicjującym dla wszelakich rodzajów estetyczności<sup>106</sup>.

Estetyczny wymiar, otoczka, nalot, kontekst doznań pojawia się wtedy, gdy „coś”, niech to będzie np. przyroda lub artefakt sztuki, jest percypowalne, odbierane jako całość sensowna kryjąca w sobie wartości estetyczne. W tym procesie doznawanie łączy w integralną całość także uprzednio uformowane sensory symboliczne, metaforyczne, metafizyczne, religijne i inne. Zawsze jednak proces ten zakłada istnienie owego wyjściowego podmiotowego załączka, o którym wcześniej wspomniała Gołaszewska, rozróżniając trzy warstwy osobowości, a który można także opisać stosując pojęcie świadomości mitycznej. Jeśliby do poziomu trzeciego zastosować pojęcie „świadomości mitycznej”, właśnie jako czegoś integrującego skalę mikro i makro, czegoś co scala, a jednocześnie intuicyjnie i „spontanicznie” realizuje funkcję poznawczą, to sprawa wydaje się o wiele jaśniejsza.

Zdaje się potwierdzać to sama Gołaszewska, która zamiennie z pojęciem samoświadomości posługuje się pojęciem samosterowności. Doskonale współgra to z koncepcją tożsamości jednostkowej, zaproponowaną przez rosyjskiego filozofa A.F. Łosiewa w pracy *Dialektyka mitu*. Jednym z terminów, którym posługuje się autor, jest pojęcie idealnego projektu osoby. Owa idealność w odniesieniu do realnej osoby polega na pozytywnej emanacji i promieniowaniu idealnego projektu osoby w świat. Jest to pozytywna, nieobojętna emanacja najgłębszych pokładów „Ja”, która wyraża się w zwrotnej relacji samopotwierzenia<sup>107</sup>.

Pojęcie osoby ma u rosyjskiego filozofa charakter fundamentalny, ponieważ denotuje specyficzny mitologiczny, wewnętrzny mikrokosmos człowieka jako istoty posiadającej poczucie tożsamości jako „Ja”. Fundamentem tożsamości człowieka jest mit. Łosiew w swojej analizie mitu definiuje go z poziomu jednostki, tzn. – jak mówi – z poziomu osoby.

<sup>106</sup> | *Ibidem*, s. 28.

<sup>107</sup> | A. Ф. Лосев, *Дialeктика мифа*, Москва 2008, s. 249.



Jego metoda jest w przeważającej części metodą fenomenologiczną, dzięki której próbuje odkryć podstawowy mechanizm funkcjonowania umysłowości osoby.

Czym jest mit w tym ujęciu? To powszechna kategoria dotycząca nie tylko zjawisk religijnych, lecz całej kultury. Nie jest to konstrukcja historyczno-kulturowa, nie jest to też etap filogenetycznego rozwoju człowieka. Bardziej jest on związany z ontogenezą człowieka, jest jakby sensotwórczą esencją jednostki ludzkiej, czymś, co stanowi konstrukcję jego indywidualnej tożsamości. Mit jest genetycznym fundamentem tożsamości, a jeszcze szczegółowiej można powiedzieć, że jest bazową świadomością mityczną, bazą umysłowości, która organizuje, integruje ludzką umysłowość w spójną całość. A jeszcze inaczej – to fundament tożsamości człowieka, czy też, jak mówi Łosiew – osoby.

W podsumowującym rozdziale *Dialektyki mitu* Łosiew definiuje mit jako wyrażoną za pomocą słowa cudowną historię osoby<sup>108</sup>. Najważniejsze w tej definicji jest powiązanie pojęć mit i osoba. Chodzi o to, że bezpośrednie doświadczenie człowieka, przedrefleksyjne odniesienie się do świata ma zawsze charakter mityczny. Świat postrzegany przez osobę posiada emocjonalne zabarwienie, nie jest czymś obojętnym, jawi się jako całościowy układ znaczeń i sensów.

Oczywiście Gołaszewska posługuje się pojęciem samosterowności wyłącznie w kontekście wartości artystycznych, bez próby pytania o fundamenty tego nastawienia. Mówi o artystycznym ustrukturuwaniu wynikającym z aktywności samosterowności. W przypadku wartości artystycznych należałoby mówić o intencjonalności jako podstawie zamiaru artystycznego, zarówno w kontekście kreacji jak i odbioru. Z artystycznością ma się do czynienia na poziomie uformowanych kompetencji kulturowych, natomiast kwestia doznań estetycznych u ich źródeł to właśnie samosterowność u jej początków, która już z założenia dokonuje strukturyzacji estetycznej, czyli inaczej, estetycznie odnosi się do świata. Ważne w tym miejscu jest pytanie o rudymenty estetyczności, które prawdopodobnie pojawiają się kiedy osoba uzmysławia sobie, używając terminu Łosiewa, własny idealny projekt, czy też – w tradycyjnym ujęciu – dochodzi do poziomu samoświadomości.

Gdyby chciał opisać ów idealny projekt z perspektywy samej osoby, czy może inaczej – ją samą z perspektywy raczkującej samoświadomości, to jedno jest jasne – nie będzie to wizja skonstruowana z narzędzi racjonalnych i logicznych. Osoba intuicyjnie widzi siebie jako integralną całość, wizja ta ma emocjonalnie pozytywne zabarwienie, można by powiedzieć – widzi siebie (ów idealny plan) jako przedmiot estetyczny. Łosiew na

<sup>108</sup> | Według Łosiewa fundamentalną zasadą mitu jest jego cudowność, niecodziennność, itp., co znaczy w tym kontekście, że z perspektywy mitu, cudem jest wszystko. „Prawdziwy” cud następuje wtedy, kiedy zachodzi koincydencja idealnego programu, idealnego planu rzeczy, przedmiotu, osoby z ich rzeczywistym stawianiem się, z ich rzeczywistą historią. Jednak nie zdarza się to zbyt często. Sytuacja bytu osobowego jest tutaj jednak nieco odmienna, ponieważ mit dany osobie jako słowo, jako interpretacja, jako samoświadoma perspektywa jej samej, w większym stopniu umożliwia widzenie siebie właśnie w kontekście tego założonego idealnego projektu, często wbrew okolicznościom.

przykład mówi, że człowiek-osoba jest częścią symbolicznej rzeczywistości, która okazuje się być emanacją Boskiej Inteligencji. Człowiek-symbol tym różni się od rzeczy-symbolu, że posiada mityczny mechanizm ujmowania samego siebie, swej symboliczności. Natomiast nigdzie nie pada słowo wyjaśnienia, na czym polega owo pozytywne odniesienie się człowieka do siebie samego, na czym polega owo pozytywne zaakceptowanie siebie w samo-ujęciu. I właśnie tutaj można by zastosować pojęcie estetyczności. Mityczno-symboliczny, wyjściowy poziom ludzkiej świadomości w perspektywie osoby ma charakter estetyczny, tzn., że doznanie zmysłowe ma charakter pozytywnie zabarwionej, skierowanej ku światu strukturującej percepcji. Tak ujmowana osoba, na początkowym etapie estetycznego odnoszenia się do świata, nie może mieć intencji artystycznej. Jeśli już, to jest to relacja pro-estetyczna.

Kiedy spróbuje się osobę ująć w perspektywie estetycznej, to rozumiały stają się mechanizm strukturywania własnej percepcji i poszukiwanie „całościowości”, „integralności”, „pozytywności”, „nieobojętności”. A najważniejsze, że wszystkie te wzorce, jak mówi np. Gołaszewska, wyposażane są w ukształtowane do tej pory różnorakie kulturowe sensy (polityczne, religijne, ideologiczne, symboliczne, filozoficzne, itp.).

Kolejnym problemem, który należy rozstrzygnąć jest kwestia pro-estetycznego strukturywania rzeczywistości. Gołaszewska mówi, że wynika to z wrodzonej natury człowieka<sup>109</sup>. Wcale nie musi z takiego strukturywania wynikać satysfakcja estetyczna. Natomiast, kiedy przesłanki formowania się osoby mają charakter estetyczny (osoba ujmuje siebie jako „przedmiot estetyczny”), to taka satysfakcja oraz upodobanie stają się oczywiste. Strukturywanie polega na odnajdywaniu „własnego klucza”, „własnego wzorca”. Nieodłącznym momentem w tym procesie jest pozytywne nastawienie, pozytywność emocji, nieobojętność. Przykład takiego nastawienia przytacza Gołaszewska analizując estetyczny fenomen „widoku z okna”<sup>110</sup>. Widok z okna zawsze jest „własnym widokiem osoby”. Jednakże osoba musi „przystanąć”, przystosować swój strukturalny mechanizm do widoku z okna. Najlepiej taką sytuację opisują słowa poetyckiego zamiaru i nastroju.

Następne pytanie dotyczy momentu, w którym samosterowność/samoświadomość przyjmuje postawę estetyczną, jako coś, co ma szczególny charakter i jest odmienne od dotychczasowych relacji. Inaczej – w którym momencie zaczyna się poszukiwanie piękna w widoku z okna<sup>111</sup>. Dowodem, że ów moment znajduje się poza zasięgiem samosterowności jest fakt, iż często nawet ktoś, kto się wzbrania od estetycznego nastawienia, nie może oprzeć się „pięknemu widoku z okna”. To także dowód tego, że estetyczność zaczyna się od potencjału jakości pro-estetycznych zawartych w kulturze subiektywnej – w osobie.

<sup>109</sup> | *Ibidem*, s. 31.

<sup>110</sup> | *Ibidem*.

<sup>111</sup> | *Ibidem*, s. 39.

Wydaje się, że refleksja amerykańskiej badaczki Ellen Dissanayake rzuca nowe światło na problem źródeł wrażliwości estetycznej. Restytuuje ona ideę „homo aestheticus” w pracy pod takim właśnie tytułem<sup>112</sup>. Według Dissanayake klasyczna estetyka uosabiana przez Kanta i współczesna, to zupełnie różne twory, nie tylko ze względu na metodę, ale także przedmiot. Wynika to z faktu redefinicji podstaw estetyki. W wydaniu Dissanayake prowadzi to do koncepcji „homo aestheticus”, tzn. do estetyki uprawianej z perspektywy „człowieka doznającego”. Za fundamentalny status ludzkiej podmiotowości uznaje ona „doznanie”<sup>113</sup>. Autorka patrzy na problematykę estetyczną nie tylko od strony filozoficznej, ale przede wszystkim od strony etologii, biologii i antropologii. Już we wcześniejszej pracy, w której podjęła kwestię niezbędności sztuki dla jednostki i społeczeństwa stwierdziła, że sztukę należy „rozumieć jako biologicznie rozwijający się aspekt ludzkiej natury, co jest normalne, naturalne i konieczne”<sup>114</sup>. W pracy *Homo aestheticus* udowadnia, że z wielu powodów można rozpatrywać człowieka jako istotę ze swej natury estetyczną i artystyczną. W tym kontekście Dissanayake rozróżnia trzy główne czynniki. Po pierwsze, jednostki i kultury zmieniają się pod wpływem praktyki, po drugie, jednym z kluczowych czynników jest współdniesienie tego co naturalne i tego co kulturowe (dla obu stron), i po trzecie, ważną rolę odgrywa czynnik atrakcyjności tego co niezwykle i nadzwyczajne, w rezultacie czego ludzie świadomie starają się przeżyć i stworzyć coś, co wykracza poza codzienną rutynę. Innymi słowy, Dissanayake uważa za możliwe istnienie uniwersalnej i obiektywnej z przyrodniczego punktu prawidłowości, zgodnie z którą człowiek dąży do tworzenia sztuki oraz satysfakcji związanej z nią. Według niej zasada ta ma odniesienie do wszystkich kultur. Zatem sztuka nie jest wyłącznie wytworem kultury.

Sztuka nie jest peryferyjnym epifenomenem, lecz biologiczną skłonnością ludzkiej istoty<sup>115</sup>. Różnice kulturowe i indywidualne rozdzielają ludzi, ale istotniejsze dla rozwoju człowieka jest to, że ludzie w procesie ewolucji integrują się jako gatunek. W socjobiologii za pewnik uznaje się, że indywidualności rozwijały się, realizując to, co jest najbardziej zgodne z ich interesem. Ludzie są zwierzętami w kontekście swej biologicznej natury. Dissanayake nazywa to rodowym nastawieniem. „Gatunkowe podejście opiera się na fakcie, że zdajemy sobie sprawę, jak długo trwał okres oczyszczania Wielkiego Kanionu morfologii człowieka, jego anatomii i zachowań jeśli porównamy to z relatywnie krótkim okresem, gdy kulturowa ewolucja stała się dominantą”<sup>116</sup>. Kultura sama z siebie stała się

<sup>112</sup> E. Dissanayake, *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*. NY, 1995. Zob. także E. Dissanayake, *Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacyjnistyczne*, tł. z ang. S. Nowak. Estetyka i Krytyka – 2008, nr 2/2009, nr 1, s. 247-263.

<sup>113</sup> Ideę „homo aestheticus” proponuje także francuski filozof Luc Ferry w pracy *Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*. Editions Grasset & Fasquelle, Paris 1990.

<sup>114</sup> E. Dissanayake, *What Is Art For?*, NY 1988, s. IX.

<sup>115</sup> E. Dissanayake, *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*, NY 1995, s. 11.

<sup>116</sup> *Ibidem*, s. 15.

sposobem zaspokojenia potrzeb biologicznych człowieka. To znaczy, że kultura nie prowadzi do wyzwolenia człowieka z imperatywów biologicznych, lecz przeciwnie, człowiek korzysta z osiągnięć kultury do potrzeb biologicznych.

Dissanayake, na bazie różnych przykładów artystycznych, biologicznych i antropologicznych pokazuje, że artystyczne zachowania i reakcje były spontanicznym wyrazem radości i poczucia bezpieczeństwa, które towarzyszy człowiekowi. Wraz z rozwojem kultury ten przejaw przybiera coraz bardziej symboliczny charakter. Analizując sensy i znaczenia obrazów artystycznych podkreśla, że obrazy te odsyłają, albo do konkretnych (np. jedzenie), albo abstrakcyjnych sensów (np. płodność). Pisze, że nawet kształty geometryczne odnoszą się do odrębnych aspektów ludzkiego doświadczenia. W większym stopniu dotyczą emocjonalnej, a nie poznawczej sfery ludzkiego życia (podobnie jak dualizm duszy i ciała w większym stopniu odnosi się do „ciała” niż do „duszy”)<sup>117</sup>. Dissanayake analizuje różne formy sztuki (przede wszystkim taniec, muzykę i poezję), różne zewnętrzne wyposażenie ciała (przede wszystkim odzież) pod kątem rozwoju funkcji biologicznych organizmu. „Rytmiczne zanurzenie w powtarzalnych ruchach i dźwiękach... wywołuje ekstazę lub trans, który jest ważną częścią repertuaru zachowań homo aestheticus”<sup>118</sup>. Dokładnie taki sam jest mechanizm działania rytuału lub dramatu. Rytuał daje możliwość nie tylko działania, ale także kontrolowania tego co robisz, a kontrola ta na całym świecie używana jest przez ludzi przede wszystkim do kontroli czegoś nieznanego i nieprzewidywalnego<sup>119</sup>. I właśnie wyraża się poprzez działanie przekraczające codzienny rytm działania, np. poprzez rytuał (np. pogrzeb: zawsze jest czymś więcej niż tylko wyrazem żalu za stratą). Kontemplacja lub udział w nadzwyczajnych aktach i działaniach nie tyle wyrażają, ale przede wszystkim stwarzają niecodzienne emocje. We wszelkich przedstawieniach niezależnie od tego, czy będzie to szamanizm, teatr, taniec, czy rytuał, dochodzi do wyrażenia tych niecodziennych emocji.

To pozwala Dissanayake sformułować wniosek o naturze doświadczenia estetycznego. Doświadczenie estetyczne jest konsekwencją nałożenia kultury na naturę, w tym sensie, że estetyczne wartościowanie nie jest reakcją na „naturalną” składową przedmiotu, lecz na formę przedmiotu, która została „kulturowo” utworzona<sup>120</sup>. W tym sensie można powiedzieć, że przeżycie estetyczne jest oparte na naturalnych proto-estetycznych elementach. Estetyczne doświadczenie to jeden z wariantów auto-transcendencji i dystansowania się człowieka wobec własnej przyrodniczej natury. Wedle Dissanayake ważna dla społeczeństwa i kultury z punktu widzenia ewolucji jest nie tyle sama sztuka (która z zasady jest niszowa), lecz stworzenie czegoś wyjątkowego. Sztuka jest po prostu

117 | *Ibidem*, s. 87.

118 | *Ibidem*, s. 125.

119 | *Ibidem*, s. 126.

120 | *Ibidem*, s. 131.

zwykłym, tradycyjnie i historycznie oraz nawykowo nazywaniem tego procesu. Tak więc, jak twierdzi Dissanayake, człowiek stał się człowiekiem, dystansując się od natury i wobec tego „naturalność” staje się czymś rzadkim oraz pod pewnymi względami bardziej wartościowym, niż to co sztuczne i zdystansowane, jednakże to właśnie sztuczność i dystans jest istotą i „kamieniem milowym” homo aestheticus.

Ważnym argumentem w konstruowaniu koncepcji homo aestheticus jest tzw. psychologia ekologiczna J. J. Gibsona, a właściwie część tej teorii, która skupia się na efekcie *affordance* (tj. wyszukiwaniu ofert). Według Gibsona *affordance* polega na aktywnym szukaniu ustrukturuwanej informacji, mogącej usprawnić działanie organizmu w otoczeniu<sup>121</sup>. Tak pisze o tej koncepcji A. Klawiter: „Ujęcie percepcji jako spostrzegania ofert radykalnie zmienia obraz tego procesu. Nie jest to już proces detekcji fizycznych cech przedmiotu, lecz odbieranie komunikatów, jakie wysyła obiekt do organizmu. Ich treścią jest informacja o tym, jaki użytek może zrobić perceptor, czyli odbiorca oferty, z przedmiotu, który ją wysłał. Spostrzeżenie oferty nie jest równoznaczne z jej uświadomieniem, jest ono poprawne, kiedy perceptor potrafi podjąć zgodne z nią działanie”<sup>122</sup>.

Według Dissanayake pojęcie oferty wpisuje się w teorię percepcji, rozumianej nie jako „proces percepcji obiektu przyrodniczego wolnego od aksjologicznego znaczenia, lecz jako percepcja bogatego aksjologicznie przyrodniczego obiektu. W tej ekologii percepcji emocje odgrywają rolę informującą: ich funkcja polega na tym, żeby przedwstępnie powiadamiać ciało o tym co ma robić”<sup>123</sup>.

Wniosek Dissanayake polega na tym, że homo aestheticus to podmiot, dla którego ważne jest podążanie za nadzwyczajnym doświadczeniem, które przeciwstawia się wszystkiemu co zwykłe i powszednie. To znaczy, że jest to podmiot, dla którego ważne jest przekształcanie tego co zwykłe w niezwykłe, podczas którego to procesu doznaje emocjonalnego odczucia auto-transcendencji.

W ogólnym skrócie koncepcja E. Dissanayake mówi o tym, że opozycja między „kulturą” a „naturą” niezbyt precyzyjnie odzwierciedla biologiczną ewolucję człowieka. Kultura nie jest antytezą natury, ponieważ zaspakają biologiczne potrzeby człowieka. Sztuka z tej perspektywy nie jest zwykłym produktem kultury, lecz zakotwiczonym w biologicznej ewolucji narzędziem życia emocjonalnego. W tym kontekście wartościowanie estetyczne ma u swych podstaw naturalną reakcję nie na to, co naturalne w przedmiocie, lecz jest naturalną reakcją na „kulturowo” ukształtowaną formę obiektu. Właśnie na bazie tych mechanizmów człowiek wypracowuje sobie estetyczne odniesienie do rzeczywistości, którego istotą jest dystansowanie się od własnego przyrodniczego pochodzenia.

<sup>121</sup> | A. Klawiter, *Co ze mną zrobisz, kiedy mnie zobaczysz? Percepcja jako wyszukiwanie ofert (affordances) w otoczeniu*, AVANT, Vol. III, No. 2/2012, s. 262-266 [dostęp 29.01.2014].

<sup>122</sup> | *Ibidem*, s. 264.

<sup>123</sup> | E. Dissanayake, *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*, NY 1995, s. 152.

Paradoksalnie, chociaż koncepcja E. Dissanayake jest próbą przyrodniczego waloryzowania estetyczności, to dając wykładnię naturalnych pierwiastków estetyczności, właśnie poprzez precyzyjne zdefiniowanie tych pierwiastków, pryncypialnie potwierdza jednocześnie anty-przyrodniczą, antynaturalistyczną naturę estetyczności, jej kulturowy charakter. Syntetyzując daje możliwość rozdzielenia. Pokazuje jak zmysłowość człowieka, przechodzi ze strony fizjologii na stronę sztucznego świata kultury, bo przecież rozwój kultury i sztuki to nieustanny trening ludzkich zmysłów na nienaturalnym materiale. To droga do kultury doznań i zmysłowości, która nie ma już nic wspólnego z naturalną fizjologią zmysłów.

W tym kontekście, kolejnym krokiem w stronę ujęcia zmysłowości nie przez pryzmat fizjologii zmysłów, lecz przez pryzmat kultury doznań, jest koncepcja „przestrzeni postrzegalnego” J. Ranciere’a, czy inaczej mówiąc „dzielenia postrzegalnego”. Dla wrażliwości estetycznej zawsze fundamentalnym było rozumienie zmysłowości: albo jako tego, co percypowalne, postrzegalne, albo jako tego co doznawane. Doskonale wpisują się w to pytanie uwagi J. Sowy, tłumacza J. Ranciere’a. Píše on we wstępie do pracy *Dzielenie postrzegalnego*, że angielskie pojęcie ‘sensible’ tłumaczy jako ‘postrzegalne’, ale równie dobrze może być ‘odczuwalne’, ‘wyczuwalne’, ‘dostrzegalne’, gdy tymczasem sam Ranciere używa tego pojęcia zamiennie z ‘perceptible’<sup>124</sup>.

Kategoria „dzielenie postrzegalnego” denotuje symboliczną ramę, zmysłowe obramowanie, estetyczną zmysłowość, kulturę zmysłowości, kulturę doznawania jako ramę nakładaną na naturę. Ranciere przedstawia koncepcję sfery postrzegalnego, jako całości ludzkiego doświadczenia skupiającego wszystko co można usłyszeć, zobaczyć, i odczuć, tzn. domenę tradycyjnej estetyki. Skupiającego także wszystko co można powiedzieć i zrozumieć, ponieważ bez tego pierwszego nie jest możliwe to drugie. W ten sposób łączy Ranciere kantowskie kategorie analityki transcendentальной z kategoriami rozsądku. W tym sensie, że kategoria postrzegalnego, to nie tylko kategoria transcendentального poznania, ale przed wszystkim coś realnego, co przejawia się poprzez realne strukturowanie świata, porządkowanie, które czyni świat możliwym do oglądu i doznawania. Zatem ‘sensible’ nie jest jedynie kategorią doświadczenia, ale przed wszystkim formą tego doświadczenia, czyli po prostu danym człowiekowi światem. Przypomina się w tym miejscu Dissanayake, która estetyczność widzi jako naturalną reakcję człowieka na „kulturowo” ukształtowaną formę obiektu.

Ranciere ukazuje ten problem nieco inaczej, jako kwestię tożsamości doznawania i świata oraz myśli i rzeczywistości (od wyjścia poza tę jedność zaczęła się filozofia – Parmenides). W jego ujęciu estetyka zajmuje się pierwszymi formami kulturowego rozgraniczenia człowieka i świata, analizuje coś co stanowi o człowieku, lecz jeszcze nie jest poznaniem, nie jest intelektualnym rozumieniem, ale jednak wyrasta poza naturalną

<sup>124</sup> | J. Sowa, *Od tłumacza*, [w:] J. Ranciere, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Kraków 2007, s. 60-63.

bezpośredniość odbioru świata. Są to właśnie kulturowe formy postrzegania. Właśnie dlatego Ranciere w pojęciu 'sensible' próbuje to wyrazić – łączy ono sens i zmysł. Formy postrzegania (postrzegalne) to wypracowana przez kulturę przestrzeń doświadczenia warunkująca jak ludzie widzą, określają siebie itp. Dlatego powołuje się Ranciere na słowa Arystotelesa, który mówi, że niewolnik chociaż rozumie język swojego pana i jest w stanie się porozumiewać, to jednak go nie posiada (wynika to z form postrzegania), a to znaczy, że nie może uczestniczyć w życiu politycznym, nie jest człowiekiem. „Nieposiadanie” to konsekwencja owej pierwotnej stratyfikacji postrzegalnego, która warunkuje całość duchowego życia człowieka, tzn. także myślenie<sup>125</sup>.

Sam mechanizm dzielenia postrzegalnego Ranciere rozumie jako pewien aparat, o politycznej proveniencji, nakładany na społeczeństwo. Nie znaczy to oczywiście, że praktyka polityczna, czyli byt polityczny wyprzedza byt estetyczny, czy też kulturowy. Są one jednoczesne. Chodzi raczej o myśl, że kultura = polityka. Praktyka powoływania form postrzegania (dzielenie postrzegalnego) nie jest jakimś mechanizmem samym w sobie, to raczej jak mówi Ranciere: „(...) system apriorycznych form określających to co poddaje się odczuciu”<sup>126</sup>.

Aby lepiej zrozumieć Ranciere'a należy bliżej przyjrzeć się jego koncepcji następujących po sobie reżimów sztuki, które nakreślały panujące w kulturze porządki obrazowania (ład, reżimy obrazów). 1/ Reżim etyczny – sztuka jest tutaj rozpoznawana przede wszystkim w kontekście statusu obrazów (nie ma pytania o sztukę), tzn. chodzi o kwestie ich pochodzenia i o sposoby używania obrazów, czyli o efekty, tzn. o to, jak obrazy kształtują i ugruntowują ethos, to co organizuje i ugruntowuje współistnienie jednostki i wspólnoty. W tym reżimie mieści się na przykład klasyczna pozycja Platona z jego wychowawczym planem dla sztuki. 2/ Reżim poetyczny czyli przedstawieniowy, którego sens adekwatnie oddaje para pojęć poiesis/mimesis, mówiąca o sposobach wytwarzania w sztukach pięknych oraz o tym jak imitacje mają być oceniane. Najistotniejsza w tym reżimie jest zasada przedstawiająca, zasada imitacji. W tym łańdźcu najważniejsza jest treść i adekwatna dla niej forma, to właśnie w tym reżimie dokonuje się proces autonomizacji sztuki i pojawia się idea sztuki dla sztuki. 3/ Reżim estetyczny – w tym układzie tożsamość sztuki definiuje się za pomocą tego w jaki sposób dzieła sztuki są postrzegane, kluczową rolę odgrywa tutaj kultura zmysłowości. Zatem nie chodzi o jakąś zasadę wrażliwości, o smak i gusta estetyczne, lecz o zmysłowy sposób istnienia dzieł sztuki. O to, że są one doznawane/ postrzegane/percepcyjne. I w tym sensie można powiedzieć, że reżim estetyczny utożsamia sztukę z tym co pojedyncze (singulier). „Afirmuje absolutną pojedynczość (singulairite), ale przeczy istnieniu jakichkolwiek pragmatycznych kryteriów tej pojedynczości”<sup>127</sup>.

<sup>125</sup> | J. Ranciere, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Kraków 2007, s. 69-70.

<sup>126</sup> | *Ibidem*, s. 70.

<sup>127</sup> | *Ibidem*, s. 84.

I tutaj idealnie wpisuje się definicja osoby Łosiewa, która w tym kontekście może być również rozumiana jako ujmujący sam siebie „przedmiot estetyczny”. W filozofii A. F. Łosiewa ten moment pojawienia się osoby określa się sformułowaniem, że osoba to doznający siebie symbol. Oczywiście ów moment u Ranciere’a rozpatrywany jest z perspektywy formującego aparatu kultury (dzielenie postrzegalnego). Jednak zawsze niewysłowione pozostaje pytanie właśnie o monet osobowościowy, jednostkowy użycia, czy też zastosowania tych wytworzonych form postrzegania (postrzegalnego) w indywidualnej perspektywie.

Pojęcie reżimu estetycznego pozwala Ranciere’owi obronić estetyczną naturę sztuki. Mówi on następująco: „Estetyczny reżim sztuki poświęca się wynajdowaniu nowych form życia ze względu na to czym była i mogła być sztuka”<sup>128</sup>. W ten sposób sztuka staje się laboratorium zmysłowości. Co doskonale pokazuje fenomen reklamy. W tym nowym ładzie doskonale się ona odnalazła, poszukując i powołując do życia nowe formy. Reklama nie proponuje żadnej rewolucji, lecz tylko nowy sposób zamieszkiwania przestrzeni postrzegalnego, nowego zmysłowego bytowania pomiędzy słowami, obrazami i towarami.

W estetycznym reżimie sztuki, charakterystycznym dla współczesności, sztuka przed wszystkim uwrażliwia kulturę na anonimową jednostkę. Proces przebiega także w drugą stronę – jednostka staje się nośnikiem specyficznego piękna. Przede wszystkim jednak reżim estetyczny polega na załamaniu się systemu reprezentacji (przedstawieniowego), który polegał na stosowaniu odpowiedniej kodyfikacji odnośnie formy i treści oraz tematów przedstawiania. Na przykład tragedia kojarzona tutaj była z klasami wyższymi, komedia zaś z niższymi. System reprezentacji za pomocą klasyfikacji gatunkowej sztuki określał tematy i odpowiednią dla nich formę wyrazu, tzn. kierował się kryterium wysokiego i niskiego statusu tematu. Doskonałym tego przykładem jest kino radzieckie, dla którego erotyka zawsze miała status czegoś niskiego i w związku z tym była praktycznie w tym kinie nieobecna. Pierwsza scena „rozbierana” w radzieckim filmie pojawia się w 1968 roku w filmie „Brylantowa Ręka”, kiedy to aktorka odpina stanik i pokazuje widzom gołe plecy<sup>129</sup>. W Polsce działanie tego systemu doskonale widać choćby na przykładzie losów twórczości S. Barei. Jego filmy nie mieściły się w kategoriach systemu reprezentacji, zatem początkowo zostały zaklasyfikowane jako kicz, tzw. bareizm.

Przejęcie do reżimu estetycznego nie było wynikiem rewolucji technicznej, związanej z wynalazkiem kina i fotografii, lecz wcześniejszą transformacją w kulturze, tj. w literaturze, która sprzyjała późniejszym technicznym wynalazkom. Anonimowa-masowa jednostka pojawiała się najpierw w literaturze popularnej. To właśnie w literaturze, a także w malarstwie, nastąpiło uwznioślenie zwykłych ludzi. „Pojawienie się mas na scenie historii albo

<sup>128</sup> | *Ibidem*, s. 86.

<sup>129</sup> | Wywiad z Volgą Yerafeyenko, autorką książki *Seks kontra ZSRR*, [w:] <http://ciekawe.onet.pl/historia/seks-poradziecku,3,4940031,artykul.html> [dostęp 06.02.2014].



ich obecność w „nowych” obrazach nie jest przede wszystkim wynikiem relacji pomiędzy epoką mas a epoką rozwoju nauki i techniki. To estetyczna logika sposobów widzialności jako pierwsza unieważnia tę hierarchię ważności, typową dla tradycji reprezentacji i zastępuje oratorskie mówienie lekturą znaków, ciał, rzeczy, ludzi i społeczeństw<sup>130</sup>. Dzisiaj poszło to jeszcze dalej, ta logika jest już logiką lektury znaków w internecie, pojawiają się w tej sferze. Kształtowanie się nowych form postrzegania w największej mierze odbywa się właśnie tam.

Podobny punkt widzenia spotykamy chociażby u H. Arendt, która estetyczne poczucie smaku nieodłącznie wiąże z uwolnieniem człowieka z okowów przyrody i przejściem w stan polityczny. „Wspólnym elementem sztuki i polityki – mówi Arendt – jest to, że oba te zjawiska należą do świata publicznego. Natomiast rolę pośrednika w konflikcie pomiędzy artystą a człowiekiem czynu pełni cultura animi, a więc umysł ćwiczony i „uprawiany” w taki sposób, że można mu powierzyć staranie o świat zjawisk, czyli świat, który oceniamy ze względu na piękno<sup>131</sup>. Wedle Arendt człowiek jako osoba, czyli byt wykraczający poza świat przyrodniczy, jedynie w świecie publicznym, w świecie mowy i działania może zrealizować swoją istotę. Arendt dla tej nieprzyrodniczej formy ludzkiego bytowania używa terminu „pojawianie się”. Początki owego pojawiania się, czyli spotykania się a innymi, modelowo zostały zrealizowane w greckiej polis. Pojawianie się ma szeroki zakres – jest wartościowaniem, ocenianiem, sądzeniem, mową i działaniem<sup>132</sup>. Pojawianie się możliwe jest jedynie w przestrzeni publicznej polis. To sfera wolności, sfera w której człowiek wyłamuje się życiowym, czyli naturalnym koniecznościami<sup>133</sup>. Podobnie jest z estetycznością – tutaj także następuje przekroczenie Rubikonu naturalności. W tym kontekście definicja sfery publicznej może być na drodze pokrewieństwa potraktowana jako definicja sfery estetyczności, że jest to „wszystko to, co pojawia się jako widoczne dla każdego i ma najszerszy z możliwych krąg odbiorców<sup>134</sup>. Polis to zorganizowana pamięć. To przestrzeń między ludzkimi istotami, której nie ma w naturze. To egzystencjalna przestrzeń, która pozwala ludziom na poruszanie się, przyjmowanie różnych pozycji i postrzeganie wspólnego świata z różnych perspektyw, a co najważniejsze daje ona poczucie rzeczywistości świata i samych ludzi<sup>135</sup>.

<sup>130</sup> | J. Ranciere, dz. cyt., s. 98-99.

<sup>131</sup> H. Arendt, *O kryzysie w kulturze i jego społecznej oraz politycznej doniosłości*, [w:] eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyrń, W. Madej, wst., P. Śpiewak. Warszawa 1994, s. 257.

<sup>132</sup> R. Sapeńko, *Świat medialny jako przestrzeń pojawiania się – próba zastosowania idei antropologii politycznej Hannah Arendt*, [w:] *Terytoria kultury – topografia obecności*, pod. red. A. Pastuszka i S. Konstańczonek, Zielona Góra 2013.

<sup>133</sup> H. Arendt, *Kondycja ludzka*, dz. cyt., s. 35-38.

<sup>134</sup> *Ibidem*, s. 56.

<sup>135</sup> Wł. Heller, *Hannah Arendt: źródła pluralizmu politycznego*, Poznań 2000, s. 99.

Ale jest to także problem tożsamości. Tożsamość konfiguruje się właśnie poprzez wektory zmysłowości, które pobiera i czerpie z magazynu kultury, tej kultury, która kształtuje formy postrzegania/postrzegalnego (lub pojawiania się – u Arendt). Tożsamość polega na postrzeganiu własnego „Ja – siebie, w pierwszym rzędzie w kontekście ciała/cielesności jako czegoś, co nie podlega polemice i nie wywołuje wątpliwości „polityki postrzegalnego”, a dzięki temu to co robimy i mówimy doskonale do siebie pasuje. Współczesna refleksja o cielesności wyraźnie pokazuje, że formowanie się człowieka, zaczyna się na najbardziej pierwotnym etapie doświadczania ciała. Ten najpierwotniejszy i najbardziej ogólny poziom doznawania siebie jest jednocześnie wyjściem poza cielesność naturalną i wejściem w cielesność kulturową, ponieważ innej nie ma. Jak mówi M. Meralu-Ponty – doświadczenie ciała stanowi poziom, gdzie należy się doszukiwać źródeł sensu tego co kulturowe<sup>136</sup>. Zmysłowe ujmowanie siebie (czyli swojego ciała) zaczyna się od oswojenia zmysłowego materiału danego przez kulturę. Dlatego tak ważne jest między innymi to co mówi Ranciere i co wcześniej wyrażała Arendt w idei pojawiania się, że zawsze jest to projekt polityczny. Bo kultura właśnie z założenia jest polityczna, ponieważ zawsze jest realizacją jakiegoś projektu współbycia ludzi (dzielenie postrzegalnego). „Właśnie dlatego, że – jak mówi J. Michalik, komentując Merleau-Ponty’ego – ciało jest zaledwie podatnością na kształtowanie, kulturowo może zostać ukształtowane na wiele sposobów”<sup>137</sup>.

Ranciere podobnie jak Arendt mówi, że człowiek jest „zwierzęciem politycznym, ponieważ jest zwierzęciem literackim, które pozwala potędze słów zmieniać jego naturalne przeznaczenie”. Można pójść dalej i powiedzieć, że człowiek jest zwierzęciem estetycznym. „Droga do ukształtowania politycznej podmiotowości nie wiedzie przez identyfikację wyobraźniową, ale przez ‘literackie’ odcieśnienie”<sup>138</sup>. Słowo ‘literackie’ możemy śmiało zastąpić przez słowo estetyczne. Estetyczne odcieśnienie, to jak gdyby powtórne narodziny własnej tożsamości za pomocą nowych tropów zmysłowości (postrzegalności). Pojęcie wyobraźni/wyobraźniowości nie pasuje w tym kontekście, ponieważ sugeruje istnienie jakiejś wewnętrznej całości/konstrukcji nakładającej na świat swe ramy. Nie jest to możliwe ponieważ polityka postrzegalnego, polityka kształtowania postrzegania zawsze warunkuje indywidualną podmiotowość i duchowość.

Autorem, który także postuluje przeorientowanie refleksji estetycznej w stronę rozważań na temat wyjściowych przesłanek percepcji estetycznej i doświadczenia estetycznego, jest Arnold Berleant, ponieważ jak twierdzi – estetyczność posiada centralne

<sup>136</sup> | J. Michalik, *Filozofia kultury jako filozofia ciała*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, pod. red. Z. Rosińskiej i J. Michalik, Warszawa 2006, s. 297.

<sup>137</sup> *Ibidem*.

<sup>138</sup> J. Ranciere, *Dzielenie postrzegalnego*, dz. cit., s. 106.

znaczenie dla ludzkiego doświadczenia<sup>139</sup>. Według niego pokutują dwa mylne sposoby rozumienia estetyczności. 1/ Estetyka dotyczy wyłącznie sztuki i piękna natury. 2/ Nobilitacja wszystkiego co estetyczne, tak jakby przymiotnik ten zawsze uwznioślał, a stąd już prosta droga do zerowości estetycznej. Natomiast Baumgarten, nadając nowej dyscyplinie nazwę od greckiego *aisthesis*, miał na myśli zmysłowość jako świadomościowe doznanie, odczuwanie. Zatem traktował ją jako doświadczenie pierwotne, które jest bezpośrednio, pierwotne, a zarazem jest czystą formą percypującego rozumienia<sup>140</sup>.

Odwołując się w tym miejscu do koncepcji osoby A. F. Łosiewa, można powiedzieć, że w tej formie percepcji pierwotnej objawia się pewne estetyczne centrum, które ma symboliczno-mityczny charakter. Jest źródłem tego, że wewnętrzny ogląd, postrzeganie „siebie” przez określony „podmiot” ma charakter estetyczno-symboliczny. I takie postrzeganie przekłada się na ogląd zewnętrznego świata. Według Łosiewa bierze się to z faktu, iż osoba żyje wedle tzw. mitycznej celowości. Nie jest to celowość ani praktyczna, ani logiczna, najbliższa jest estetycznej, lecz nie jest z nią tożsama. Mityczna celowość, czy też celowość osobowa (Łosiew używa obu określeń), polega na tym, że osoba pragnie żyć wedle zasady absolutnej samoafirmacji, tzn. pozostać integralną, wolną, niezależną od niczego i istnieć tak, jak istnieją bogowie<sup>141</sup>. Bardzo często napotkane wydarzenia ukazują się człowiekowi właśnie jako znaki rozświetlające wizję własnego życia, jako mityczną interpretację i wydaje mu się, że owe pragnienie samoafirmacji właśnie się spełnia. Wtedy potencjalna cudowność przekształca się w cudowność realną. Mit w tym kontekście zawsze będzie sensownym wyrazem osoby<sup>142</sup>. Można zatem koncepcję Łosiewa interpretować jako taką, która kreśli specyficzną wizję fundamentów tożsamości jednostki, czy też – jak mówi autor – osoby.

Pokazanie związku koncepcji mitu z ontogenezą jednostki ludzkiej mówi jedynie o tym, że na początkowym etapie rozwoju osobniczego mityczność ma charakter prymarny, a przez to dominujący, totalny. Podobnie w ujęciu historycznym na początkowych etapach cywilizacji zauważyć można wyłączność mitu jako systemu organizującego umysłowość. Jednakże w antropologii pytanie o to, czy mityczność ma charakter historyczny i przejściowy, czy też ahistoryczny i uniwersalny nie było rozstrzygnięte. Na przykład Levy-Bruhl, początkowo radykalny zwolennik ujęcia umysłowości pierwotnej jako prelogicznej oraz krańcowo odmiennej od zachodniej, rozwiniętej, wycofał się z tego stanowiska i zastąpił je rozróżnieniem na typy myślenia występujące w każdym człowieku, w różnym stopniu

<sup>139</sup> A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, Kraków 2011.

<sup>140</sup> *Ibidem*, s. 46-48.

<sup>141</sup> А. Ф. Лосев, *Дуалектмика мифа*, op. cit., s. 229.

<sup>142</sup> P. Rojek, *Rozwinięte imię magiczne. Teoria mitu A. F. Łosiewa*, [w:] *Aleksy Łosiew, czyli rzecz o tytanizmie XX wieku*, red. J. Uglik, E. Tacho-Godi, L. Kiejzik, Warszawa 2012, s. 404.

nasilenia. Ta pierwotna idea stanowiła jądro tzw. koncepcji „wielkiego podziału”<sup>143</sup>, czyli podziału umysłowości na pierwotną i rozwiniętą<sup>144</sup>.

W tym sensie można mówić o rehabilitacji i wyniesieniu aspektu mityczno-estetycznego na pierwszy plan ludzkiej świadomości. Nie deprecjonuje to innych wymiarów ludzkiego doświadczenia, np. religijnego, politycznego, społecznego, itp. Chodzi o to, że estetyczna otoczką jest obecna zawsze, nawet wtedy gdy nie jest poszukiwana i nie dominuje<sup>145</sup>. Berleant twierdzi, że estetyczność ma tutaj charakter scalający. Wydaje się jednak, że można powiedzieć więcej – ma także charakter genetycznie pierwotny, charakter podstawy, na której organizują się osobowość i tożsamość, które w momencie gdy ukształtują odniesienie do świata, stają się rozumiejącą siebie egzystencją. Jest to wyjściowe rozumienie, jak mówił Heidegger, jako początek istnienia, ponieważ człowiek istnieje najpierw w świecie, w którym się zadomawia, w świecie, którego przychylność musi odczuć<sup>146</sup>. Właśnie na tym polegał heremeneutyczny przełom – człowiek jest bytem, który stara się zrozumieć siebie i świat. W tym sensie rozumienie poprzez wszelką wiedzę i poznanie. Estetyczność może być rozumiana w tym kontekście właśnie jako takie przedwstępne rozumienie, jako proto-rozumienie.

Pojęcie estetyki zawsze bezpośrednio wskazuje na to co najważniejsze dla pojedynczego człowieka i dla ludzkości, tzn. zdolność do naturalnego doświadczenia percepcyjnego. Berleant podkreśla, że bardziej chodzi o „percepcję”, i „postrzeganie” niż o wrażenia zmysłowe, ponieważ te pierwsze pojęcia denotują coś więcej, a mianowicie, doświadczenie zmysłowe, które jest wypełnione kulturową treścią i nie odnosi się do zwykłego procesu fizjologicznego<sup>147</sup>. Definicja takiego doświadczenia wynika z pola estetycznego, które jest wyznaczane przez cztery wymiary: 1/twórczy, 2/przedmiotowy (objective), 3/wartościujący (appreciative), 4/performatywny (performative). Berleant słusznie zauważa, że percepcja zmysłowa to najbardziej pierwotny poziom, a dodając do tego momenty zadowolenia i niezadowolenia (czyli np. obojętność-nieobojętność), mamy główne motywy ludzkiej aktywności i działania. To jest właśnie podstawa estetyczności – aisthesis – czyli postrzeganie za pomocą zmysłów, lecz nie zwykłe rejestrowanie, bo przecież człowiek, nie jest kamerą wideo, zmysły są obramowane kulturowo<sup>148</sup>.

<sup>143</sup> | Sformułowania „Wielki podział” używa Grzegorz Godlewski w pracy *Słowo-pismo-sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa 2008, s. 152-157.

<sup>144</sup> Na przykład J. Goody postępuje się pojęciem „Wielka Dychotomia”; charakteryzuje ją następującymi parami pojęć: prymitywne-rozwinięte (E. B. Tylor), tradycyjne-nowoczesne, rozwijające się-rozwinięte, prostsze-bardziej złożone (C. Bougle), atemporalne-histeryczne (C. Levi-Strauss), dzikie-oswojone (C. Levi-Strauss), zimne-gorące (C. Levi Strauss), wiedza konkretna-wiedza abstrakcyjna (C. Levi-Strauss), zamknięte-otwarte (R. Horton), irracjonalne-racjonalne (B. R. Wilson), prelogiczne-logiczne (L. Levi-Bruhl), mitotwórcze-logiczno/empiryczne (E. Cassirer, W. Jaeger). J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, przeł. M. Szuster, Warszawa 2011.

<sup>145</sup> *Ibidem*, s. 16.

<sup>146</sup> A. Burzyńska, P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009, s. 181.

<sup>147</sup> A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły*, dz. cit., s. 17.

<sup>148</sup> *Ibidem*, s. 21.

Ważna jest rola form ustrojowych, które legitymizują charakter ludzkiego doświadczenia (o tym mówi między innymi Ranciere) oraz jakiego typu doświadczenie jest sprawdzianem określonej struktury politycznej. Zatem zasada budowania wspólnoty musi przede wszystkim weryfikować się i potwierdzać w optyce form doświadczenia, form zmysłowości, form zmysłowej percepcji, co u Ranciere'a nazywa się np. dzieleniem postrzegalnego. Po to, aby społeczno-polityczny układ był spójny, a owe formy go gruntowały i kultywowały.

W tym kontekście Berleant porusza problem świadomości odwołując się do Merleau-Ponty'ego. I tak np. francuski filozof próbuje go rozwiązać za pomocą operacji ucieleśnienia świadomości, czyli uczynienia ciała wyjściowym punktem budowania doznającej świadomości<sup>149</sup>. To podejście wydaje się jednak niewystarczające, ponieważ ciało może zostać ujęte jako efekt transcendentalnej strategii cielesności, zupełnie nie kojarzącej się z tradycyjną wizją ciała. A wtedy żadnego znaczenia nie będzie miała „naturalność” ciała, ani to, jakie są jego jakości i parametry. W odniesieniu do cielesności zawsze wyłaniają się dwa nachodzące na siebie obszary. „Po pierwsze, ciało w znaczeniu transcendentalnym obejmującym zespół warunków możliwości/niemożliwości doświadczenia. Po drugie, ciało fenomenalne, przez nas przeżywane, otwarte jest na oddziaływanie kultury i dlatego doświadczane na wiele sposobów”<sup>150</sup>. W tym sensie oczywistość ciała przestaje być tak oczywista i w niedalekiej przyszłości, wraz z rozwojem technologii (np. transhumanizm), mogą pojawić się jakieś zupełnie inne paradygmaty ciała.

Wedle Berleanta sztuka i estetyczność dają dzisiaj najlepszy, najbardziej klarowny punkt odniesienia do analizy i poznania tego co niesie współczesna sfera doświadczenia ludzkiego. Postuluje, aby znaczenie terminu estetyka rozumieć dosłownie, zgodnie z grecką wykładnią, właśnie jako „postrzeganie za pomocą zmysłów” i wtedy otrzymuje się estetykę obejmującą wszystko, co się mieści w sferze doświadczenia zmysłowego/doznania<sup>151</sup>.

Perspektywa „doświadczenia zmysłowego” (kultury doznań) daje możliwość estetycznej analizy wszystkiego co znajduje się w polu ludzkiego doznawania. I nie jest to tylko kwestia możliwości, ale przede wszystkim konieczności, bo dzięki temu estetyka prowadzi refleksję o kulturze. Z tego punktu widzenia estetyka staje się teorią kultury, co stara się realizować i pokazywać Ranciere. Zarówno on jak i Dissanayake, a pośrednio Arendt, udowadniają, że czysta percepcja nie istnieje, doznania nie są możliwe poza kulturą, a jeśli tak się dzieje, to nie powinno się wtedy mówić o człowieku, lecz o zwierzęciu.

W dobie współczesnej pojęcie estetyczności zyskało bardzo szeroki zakres i stosowane jest nieomal do wszystkiego. Dzieje się tak dlatego, że łącznikiem oraz podstawą procesu integrowania wszystkiego i stosowania do wszystkiego są właśnie wrażenia zmysłowe, jako

<sup>149</sup> | *Ibidem*, s. 35.

<sup>150</sup> | J. Michalik, *Filozofia kultury jako filozofia ciała*, dz. cit.

<sup>151</sup> | A. Berleant, dz. cit., s. 39-40.

coś co buduje oraz organizuje pole doświadczenia percepcyjnego. Zmysłowa podstawa jest w tym przypadku fundamentem estetycznego upodobania i dlatego nigdy doświadczenie to nie stanie się, jak mówi Berleant, religijnym, poznawczym, czy mistycznym<sup>152</sup>.

Jednakże największym problemem w takim postawieniu kwestii jest funkcjonalny oraz genetyczny związek estetycznego upodobania ze zmysłowym fundamentem. Na najwcześniejszym etapie formowania się umysłowości ludzkiej, kiedy wszystko znajduje się w fazie powstawania, trudno mówić o wyraźnych strukturach i funkcjach. Otóż Berleant rozwiązuje ten problem tak, iż wydziela w doświadczeniu estetycznym dwa aspekty. Pierwszy to aspekt zmysłowy, który jest pierwotny, natomiast drugi to doświadczenie znaczeń<sup>153</sup>. Z jednej strony wydaje się, że podział ten ma charakter arbitralny. Z drugiej strony dla podbudowania tej tezy można by przywołać koncepcję osoby A. F. Łosiewa, w której wyraźnie zostało pokazane, że doświadczenie znaczeń jest pierwotnym poziomem świadomości w tzw. „symbolicznej ontologii jednostki”<sup>154</sup>.

Tak widziane doświadczenie estetyczne może też być przez estetykę widziane w kontekście percepcji jakościowych różnic świata naturalnego i społecznego. I wtedy estetyczność byłaby w takim przypadku spoiwem łączącym naturalne i społeczne. Gołaszewska określa to po prostu strukturoowaniem postrzeganego świata, Łosiew terminem integralności osoby, a Dissanayake nałożeniem ram kultury na naturę. Ale kwestia dotyczy problemu zintegrowania dwóch poziomów ludzkiego bytu: natury i kultury, fizjologii i duchowości. Przecież percepcja estetyczna to nie jest zwykłe bezpośrednio doświadczenie. Już na wczesnym etapie tego typu percepcji pojawia się określona miara oceny wartości, jak gdyby proto-wartość.

W tym kontekście interesującą wydaje się propozycja patrzenia na estetyczność jako na proto-dożnanie, w którym przejawia się pierwsze, nieobojętne odnoszenie się człowieka do świata. Tak o tym pisze na przykład ukraiński autor A. Kanarski: „(...) początkiem budowy teorii procesów doznawania powinno stać się pojęcie „obojętności” w jego relacji do każdej określoności zmysłowego. „Obojętność” nie jest kategorią uznawaną przez estetykę. Jednakże w praktyce ani jedno z estetycznych badań nie obchodzi się bez jej przywoływania właśnie wtedy, gdy pojawia się potrzeba teoretycznego tłumaczenia wszystkiego, co jest wartościowe, ważne dla człowieka oraz ma na niego wpływ, itd. Tak czy inaczej, kategoria ta ujawnia się w tych momentach badania, kiedy powstaje potrzeba wyodrębnienia specyfiki procesu doznawania, podatności człowieka na to, co różne zmysłowo od dotychczasowego doświadczenia, czyli co w tym kontekście nieobojętne. Zatem jest to to, co definiuje się za pomocą pojęcia „obojętności” oraz wszystko to, co ukrywa się pod pojęciem „nieobojętności” (przyjemne, piękne, wzniosłe, itp.) czyli po

<sup>152</sup> | *Ibidem*, s. 41-42.

<sup>153</sup> | *Ibidem*.

<sup>154</sup> | A. Ф. Лосев, *Диалектика мифа*, Москва 2008.

prostu przeciwieństwa i jako takie nie mogą nie podlegać analizie w tym samym systemie wiedzy<sup>155</sup>.

A. Kanarski uważał, że specyficznym przedmiotem estetyki nie powinna być estetyczność w czystym, wyodrębnionym stanie (obiektywnym albo subiektywnym), lecz estetyczność w sensie kulturowych form oddziaływania na człowieka. Wtedy problem obiektywności lub subiektywności estetyczności można byłoby ująć zupełnie inaczej, w sposób znacznie bliższy prawdzie. Wedle opinii A. Kanarskiego, rozwiązanie problemu natury estetyczności polega, między innymi na ujawnieniu jej procesualnego charakteru, tzn. na ukazaniu tego jak przejawia się ona w formie praktyki, w określonych sposobach zmysłowej aktywności człowieka. Dlatego Kanarski pisał, że najważniejsze jest, aby wyjaśnić dialektykę estetycznego procesu tak, aby obejmowała ona najistotniejsze momenty historycznego rozwoju estetycznej praktyki. W ten sposób odkrywałyby się logiczne stopnie kształtowania samego pojęcia estetyczności i jej procesualności. Najważniejsze zaś, to mieć świadomość, że za tymi etapami kryją się względnie skończone formy dialektycznego rozwoju artystycznej produkcji jako sposobów występowania ludzkiej kultury zmysłowej.

Prawdziwa dialektyka estetyczności, jeżeli nie sprowadza się do zwykłej zmiany przedmiotu albo rzeczy, lub zmiany w ich postrzeganiu, tzn. jeśli nie sprowadza się do dialektyki „subiektywnego” albo „obiektywnego”, staje się naturalnym procesem historycznego przejścia obiektywnych czynników ludzkiej zmysłowości, w ich całości, w czynniki subiektywne, to jest w autentyczną symboliczną kulturę. Jest to specyficzne wyniesienie estetycznego bytu do najwyższego poziomu ludzkiego doznawania<sup>156</sup>.

Natomiast Berelaunt rozwiązuje problem genezy estetyczności jedynie deklaratoryjnie mówiąc, że estetyczność funkcjonuje jako źródło wartości i decyduje o naszych sądach oraz, że stanowi to o jej sile jako narzędzia społecznego<sup>157</sup>.

Pytanie jednakże jest następujące – jak na tym najbardziej podstawowym poziomie możliwe jest owo rozumienie, bo przecież nie ma ono charakteru indywidualnego, lecz jest raczej rozumieniem poprzez znaczenia, symboliczność, rozumieniem kulturowym, czy też tak jak rozumie to Ranciere – rozumieniem poprzez wykształcone formy postrzegania, przez dzielenie postrzegalnego.

Oczywiście Berleant jest świadomy, że to doświadczenie jest naznaczone przez różne czynniki: biologiczny, społeczny, kulturowy i historyczny. Oprócz tego jest ono estetyczne. Jednak takie postawienie sprawy wydaje się zbyt ostrożne. Należy twardo opowiedzieć

<sup>155</sup> | A. S. Kanarski, *Dialektika esteticzeskowo prociesa* [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філософ. Наук], Kijew 1982, s. 16-19.

<sup>156</sup> | R. Sapeńko, *Estetyka w kontekście transformacji ludzkiej zmysłowości*, [w:] *Kultura jako problem filozofii*, pod. red. T. Borysa i A. Plachciaka, Wrocław 2013, s. 64.

<sup>157</sup> | A. Berleant, dz. cit., s. 45.

się za uznaniem tego doświadczenia za wyłącznie kulturowe, a wtedy naturalność występuje w tym doświadczeniu tylko w sposób zapośredniczony. Oczywiście naturalność jest szkieletem tego doświadczenia, ponieważ wszystko to odbywa się i dotyczy realnego człowieka, a nie geometrycznych czy innych idealnych bytów. Wtedy estetyczność nie może być traktowana jako dodany aspekt, lecz jako wyjściowa przesłanka ludzkich doznań, jako przesłanka umożliwiająca pozostałe modusy doświadczenia, tj. społeczny, mistyczny, religijny, itp.

Kiedy Berleant nie deklaruje twardego opowiedzenia się za kulturową naturą proto-estetycznego doświadczenia człowieka, to ciągle musi wracać do zmysłowości rozumianej na sposób naturalistyczny. I dlatego mówi, że posługuje się pojęciem percepcji zmysłowej. „Jest ona wrażeniem zmysłowym, zapośredniczonym, określonym, rozumianym i kształtowanym przez psychologiczne i kulturowe cechy i wzorce rozumienia oraz przez wiele innych sił będących światem każdego człowieka”<sup>158</sup>.

Z tej perspektywy doświadczenie estetyczne jest specyficznym, wyróżniającym się doświadczeniem percepcyjnym. Zatem ta specyficzność musiałaby pochodzić z jakiegoś innego źródła i mogłaby nim być na przykład intuicja do strukturywania rzeczywistości, o której mówi Gołaszewska. Ponieważ, jak twierdzi Berelant, doświadczenie zmysłowe samo w sobie jest czymś neutralnym wartościowo.

Rozwiązaniem tego problemu mogłaby być opisująca kategoria kultury zmysłowej jako przestrzeni warunkowania i urzeczywistniania się tego doświadczenia. To środowisko mogłoby być laboratorium transfiguracji „neutralnego” doświadczenia zmysłowego w estetyczne, kulturowe doświadczenie człowieka.







Lidia Głuchowska



**Od studenckiego eksperymentu  
do międzynarodowego sukcesu  
wystawienniczego. O projekcie  
„U Schulza” Mariusza Kubiela**

## Wstęp

W czerwcu 2009 roku na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego odbyła się nieco nietypowa obrona pracy dyplomowej. Nietypowy był zarówno kierunek studiów, w ramach którego miała miejsce, wówczas określany mianem Malarstwa w Zakresie Fotografii, jak i fakt, że część artystyczna miała dwóch promotorów<sup>159</sup>. Nietypowy był i wiek dyplomanta – bardziej zaawansowany niż wiek jego uniwersyteckich mentorów. Nietypowa była wreszcie sama wystawa dyplomowa, przypominająca monodram archaicznie wystylizowanego aktora w surducie i szapoklaku, we wnętrzu pełnym rekwizytów z przedwojennej prowincjonalnej Galicji, ojczyzny Brunona Schulza, pisarza i plastyka, który zainspirował całą tę unikalną inscenizację. Także praca teoretyczna nietypowego studenta była ewenementem w praktyce dydaktycznej promotorów – pod względem objętości oraz samodzielności stawianych tez badawczych znacznie odbiegała od standardów Wydziału Artystycznego, a w części aneksowej zawierała liczne wywiady przeprowadzone z mistrzami technik historycznych fotografii, stanowiąc obiecujący zaczątek kilku potencjalnych publikacji, a nawet rozprawy doktorskiej.

W Instytucie Sztuk Wizualnych zestaw prac zaprezentowany na wystawie dyplomowej i oceniony jako celujący, stał się punktem wyjścia do kolejnej prezentacji rozszerzonej o nowe prace, a także do otwartego wykładu z elementami warsztatów twórczych ogłoszonego przez Mariusza Kubiela (i Jakuba Grzywaka, wówczas już jego współpracownika) w auli Wydziału Artystycznego dwa lata po obronie dyplomu, 17 czerwca 2011 roku na zaproszenie byłej promotorki pracy teoretycznej. Oba te wydarzenia otwierały z kolei fazę sukcesów ekspozycyjnych absolwenta Wydziału na skalę ogólnopolską i międzynarodową. Projekt *U Schulza* przekracza ramy nie tylko samej fotografii, stojącej w jego centrum, lecz również ramy działań czysto estetycznych. Ma on charakter interdyscyplinarny, a ponadto wkracza w sferę działań społecznych. Stąd też jego ewolucji i jego prezentacjom poświęcić tu warto więcej uwagi.

### „Efemeryczny teatr jednej fotografii”<sup>160</sup>

Mianem „efemerycznego teatru jednej fotografii w następujących po sobie ujęciach” pierwszą część otwartego cyklu tworzonego przez Mariusza Kubiela określił „ojciec chrzestny” jego przedsięwzięcia, Wojciech Zawadzki<sup>161</sup>, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tzw. Jeleniogórskiej Szkoły Fotografii. Za nim charakterystykę tę przejęli niektórzy recenzenci dotychczasowych dwudziestu kilku odsłon tego projektu. Ci ostatni często

<sup>159</sup> | Promotorami części praktycznej byli dr Jarosław Łukasik (malarstwo) i dr Leszek Krutulski (fotografia).

<sup>160</sup> | Fragmenty niniejszego tekstu opublikowane zostały dotychczas w eseju: L. Głuchowska: *W magicznym fotoplastikonie. Transgresje, transformacje, reintegracje. Bruno Schulz, Klisza Werk i multimedia*, [w:] L. Głuchowska (red.), *Bruno Schulz – Klisza Werk – Transgresiones. Mariusz Kubiela i Jakub Grzywak*, Wrocław 2013, s. 5-19.

<sup>161</sup> | M. Kubiela, *Informacje o projekcie „U Schulza”*, niepublikowany tekst w zbiorach autorki.

Mariusz Kubiela, *Kobieta karcąca*

podkreślają, iż przygotowanie niektórych ze wspomnianych ujęć wymagało tygodni pracy nad „teatralizacją” pomieszczeń i badań warunków ekspozycji. Projekt powszechnie określany jest jako fotografia inscenizowana, co rozpatrywać należy także w kontekście wypowiedzi znawców prozy samego Brunona Schulza, definiowanej m.in. jako „inscenizowanie niezrozumienia rzeczywistości”<sup>162</sup>. Na konkretne doświadczenia teatralne pisarza złożyć się miał NB. choćby jego udział w spektaklu awangardowego jidyszowego Jungtheater Michała Weicherta<sup>163</sup>.

W przypadku cyklu *U Schulza* parateatralny charakter ma nie tylko sam proces tworzenia. Magiczna sceneria aktualizowana jest także podczas niektórych publicznych odsłon

<sup>162</sup> M. P. Markowski, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007, s. 180.

<sup>163</sup> Por. J. Sass, *Doświadczenie teatralne Schulza*, [w:] W. Bolecki, J. Jarzębski, S. Rosiek (red.), *Słownik schulzowski*, wyd. 2, Gdańsk 2006, s. 89-91; L. Głuchowska, *From Transfer to Transgression. Yiddish Avant-Garde – a Network within the Universal Network of the International Movement or a Complementary One?*, [w:] H. Veivo (red.), *Transferts, appropriations et fonctions de l'avant-garde dans l'Europe intermédiaire et du Nord*, Paryż 2012, s. 162-163; J. Sass, *Teatralne adaptacje twórczości Schulza*, [w:] *Słownik schulzowski*, op. cit., s. 383-393.



Mariusz Kubiela, *Kolejne*

tych fotografii, by wspomnieć tu w szczególności wystawę w Muzeum Miejskim w Żywcu, aktywującą strategię uczestnictwa i kooperatywnego współtworzenia treści dzieła. Aranżując tę ekspozycję, jej twórcy projektowali możliwość wejścia widza w utrwalony na papierze fotograficznym obraz<sup>164</sup>.

Analizując dokładniej parateatralność cyklu *U Schulza*, za najadekwatniejsze dla niego porównanie uznać należy jednak nie teatr, lecz raczej zatrzymane kadry filmu niemego, a może utrwaloną na zdjęciu pantomimę. Prezentowane sceny nie rozwijają się bowiem w czasie i nie ukazują poszczególnych stadiów ruchu czy słynnych Schulzowskich metamorfoz, lecz stany momentalne, które oglądane w wertowanym pospiesznie katalogu czy na wystawie, zmieniają się raczej jak w kalejdoskopie lub izolującym od codzienności magicznym fotoplastikonie.

„Teatr” to również nieprzypadkowo pojawiające się tu słowo klucz, przywołujące na myśl popularną w dydaktyce twórczej metodę dramy – tu stosowaną głównie w kon-

<sup>164</sup> | R. Moźdzysz, K. Lach, *Bruno Schulza głos zza szafy – Klisza Werk*, 12.05.2012, <http://zywiecinfo.pl/bruno-schulza-glos-zza-szafy-klisza-werk/>.



Mariusz Kubiela, *Wojna*

tekście autotematycznym i ludycznym. W działaniach inspirowanych przez Mariusza Kubiela uczestniczy dziś bowiem wieloosobowa grupa modeli – aktorów, tworzących multimedialny palimpsest do twórczości Brunona Schulza. Jest to nie tylko aktywnie przeżywana lekcja literatury i sztuki czy historii okresu międzywojennego, lecz również próba restytucji i interpretacji wielokulturowej tradycji Drohobycza i byłych polskich Kresów Wschodnich w tym okresie. Wzbogaca ją krytyczna – estetyczna i historyczna – perspektywa współczesności i transmedialna świadomość twórców projektu, służąca rekonstrukcji pewnych realiów multikulturowego świata Galicji sprzed II wojny i Holocaustu. To postmodernistyczne ujęcie przyczynia się również uobecnieniu miejsc i czasu, których już nie ma we współczesnej sztuce i świadomości społecznej.

Jak wspomniano, swój unikalny eksperyment twórczy Kubiela kontynuuje wraz z założoną przez siebie nieformalną żywiecką grupą Klisza Werk. Oprócz jego najbliższego współpracownika, Jakuba Grzywaka, należy do niej także liczny zespół o zmiennym składzie, który od 2008/2009 roku wspólnie inscenizuje i utrwała na kliszy fotograficznej parateatralne działania zainspirowane twórczością literacką i plastyczną Brunona Schulza. Ich efektem nie są jednak bynajmniej ilustracje do jego prozy, lecz próby stworzenia wizu-



Mariusz Kubielas, *Wielka Szyba (1)*

alnego i mentalnego ekwiwalentu jego wizji w innym medium z pogranicza performansu, pantomimy i fotografii. Powstałe w ich efekcie obrazy przypominają zatrzymane kadry niemego filmu oglądane jak w magicznym fotoplastikonie.

Fotografie z cyklu *U Schulza* powstają od października 2004 roku, gdy Mariusz Kubielas stworzył scenariusz pierwszej z nich, zrealizowany w marcu 2005 roku. Wstępną wersję zestawu – 9 fotogramów na tradycyjnym bromo-srebrowym papierze – ukończył i wystawił w roku 2006, a następnie w 2008 (częściowo) i – po modyfikacjach – ponownie w 2009. Planowana jest również koneserska wersja tego zestawu, realizowana za pomocą historycznych technik fotograficznych (w tym w technice pigmentu).

Utrwalanie teatralizowanych scen dokonuje się żmudną metodą prób i błędów. Niekiedy ostateczny efekt poprzedza kilkanaście zdjęć jednego ujęcia, niekiedy nawet kilka filmów. Aby wykonać fotografię „lewitującego ojca” naświetlili ich dziesięć. Tak żmudny proces realizacji to studyjny, a zarazem unikalny przykład realizacji *dictum* „fotografii czystej”, z którego słynie jeleniogórska szkoła fotografii, a który ukonstytuował się w oparciu o żywą w tym środowisku w początkach lat osiemdziesiątych ideę fotografii elementarnej, nawiązującej do twórczości artystów amerykańskich i czeskich, takich jak Weston, Evans,



Mariusz Kubiela, *Nachrapane* (1a)

Sudek. Stosowanie aparatów wielkoformatowych, wykonywanie tradycyjną metodą odbitek stykowych, mających z jednej strony charakter dokumentalny, a z drugiej głęboko osobisty – to cechy, którymi w najprostszy sposób można oddać jego charakter”<sup>165</sup>.

Grupa Klisza Werk, będąca kontynuacją indywidualnego przedsięwzięcia Mariusza Kubiela i powstała z jego inicjatywy, od 2011 roku określana jest mianem nobilitującym poniekąd „anachroniczność” strategii twórczej stosowanej przez zespół wyklinający komputerowe modyfikacje obrazu. Nawiązuje ona fonetycznie do równie „anachronicznej”, i to już w czasach Schulza, techniki parafotograficznej *cliché-verre*, polegającej na wyskrobywaniu (w tzw. kontrze) na czarnym, naświetlonym i obrobionym materiale negatywowym obrazu za pomocą ostrych narzędzi. Wymowa tej nazwy jest również wypadkową sensów zapożyczonego do polszczyzny słowa klisza oraz niemieckiego pojęcia Werk (dzieło).

Projektodawcą oraz autorem artystycznych fotografii i scenariuszy parateatralnych działań i będących ich efektem fotografii jest Mariusz Kubiela. Z czasem Jakub Grzywak

<sup>165</sup> | *Michałowickie Spotkania z Fotografiją – Mariusz Kubiela, Akademia Athanor Teatr Cinema w Michałowicach*, 18.06.2011, <http://athanor.pl/wydarzenia-szczegoly/items/michalowickie-spotkania-z-fotografia-mariusz-kubiela.html>.





Mariusz Kubielas, *Nachrapane (2)*

został jego pomocnikiem, a następnie współpracownikiem, dokumentując proces twórczy w równoległej do „artystycznej” serii fotografii barwnych, dającej wgląd w tajniki procesu twórczego i kulisy żmudnie konstruowanych scen oraz w atmosferę entuzjazmu na planie zdjęciowym. Jego dzieła odróżniają się pod względem stylistycznym (choćby przez częste stosowanie tzw. ciasnego kadru), a w znacznym stopniu i technologicznym, od pierwszych ujęć cyklu, tak podziwianych przez tych, którzy jego powstawaniu sekundowali od początku. Niewątpliwie jednak pojawienie się w projekcie nowej osobowości twórczej przyciąga uwagę coraz to nowych odbiorców zainteresowanych również „konstrukcją w procesie”.

### **Magiczna rekwizytornia, kulisy powstawania fotografii czystej i jej ekspozycji**

Na realizowane szczególnie intensywnie od 2012 roku w Polsce i za granicą ekspozycje projektu *U Schulza*, składają się przede wszystkim fotografie czarno-białe, wykonywane od 2004 roku metodą określaną przez Mariusza Kubielasa „fotografią czystą, bezpośrednią”, a więc wolną od jakichkolwiek modyfikacji komputerowych i fotomontażu, opartą wyłącznie na tradycyjnych manualnych procedurach. Należy to szczególnie podkreślić wobec zalewu manipulowanych technologicznie i manipulujących świadomość odbiorczą



Mariusz Kubielas, *Nemrod 300*

obrazów we współczesnej ikonosferze. W projekcie *U Schulza* ostateczny efekt poprzedza kilkanaście zdjęć jednego ujęcia, niekiedy zaś nawet kilka filmów. Aby wykonać fotografię „lewitującego ojca” naświetlił ich dziesięć. Jego jedyne w swoim rodzaju czarno-białe fotografie zawierają wizualną kwintesencję scenariuszy i wielotygodniowych „teatralizacji” wewnątrz oraz studiów światła, pozwalających wykreować oniryczną aurę rodem z drohobyckiego *Sanatorium pod Klepsydrą* i ze *Sklepow cynamonych*. Współtworzą ją liczne przedwojenne rekwizyty, stare zegary, wypchane ptaki, ewokujące atmosferę wokół „puchnącej materii” opisywanej przez Schulza.

Opisując swą magiczną rekwizytornię, pozwalającą mu kreować wizje zainfekowane przez wyobraźnię pisarza z Drohobycza, Kubielas stwierdza nie bez dumy: „Musiałem zbudować okazałą wiatę (10 x 5 m) mieszczącą nie tylko stroje, skrzynie czy naczynia, ale także łóżka i szafy. Zbiór rekwizytów stale się powiększa i ponieważ często zbieram



Mariusz Kubiela, *Powidoki ptaka*

przedmioty wyrzucane przez różnych ludzi ze starych strychów, nieraz koledzy żartują, że mam żywiecką wersję *Merz Kolumny* Kurta Schwittersa”.<sup>166</sup> Obiekty te służą (re)konstruowaniu scen inspirowanych przez pisarza, podobnie jak proza Schulza odsyłają w zaświat za kulisami rzeczywistości. Być może też służą realizacji Schwittersowskiej zasady „tworzenia nowego świata ze szczątków”<sup>167</sup>, a może służą restytucji nieistniejącej już całości z fragmentów, z których każdy to hipotetyczna *pars pro toto*.

Na wystawach grupy Klisza Werk niekiedy uzupełniająco pojawia się także drugi, barwny zestaw prac, wykonywany techniką cyfrową od 2008 roku. Jest on świadectwem

<sup>166</sup> | M. Kubiela, *Informacje o projekcie „U Schulza”*, op. cit.

<sup>167</sup> | S. Zacharko, Niepublikowana recenzja wystawy *Bruno Schulz – Klisza Werk – Transgresiones* w zbiorach Dolnośląskiego Ośrodka Kultury i Sztuki we Wrocławiu i kuratorki.



Mariusz Kubiela, *Pan Karol* (a)

dynamiki procesu twórczego. Dokumentuje bowiem wielotygodniowe grupowe działania na planach zdjęciowych w wielu miastach Polski, we Francji i na Ukrainie. Odślania również tak kulisy kreowania czarno-białych fotografii będących ich kulminacją, jak i składające się na ten żmudny proces międzyludzkie interakcje, mimo wszystko pełne akcentów humorystycznych.

Jak stwierdził Maciej Beiersdorf, dyrektor Muzeum Historii Fotografii w Krakowie: „Artyści tworzący Klisza Werk to prawdziwi ludzie renesansu. [...] To nie tylko fotograficy i malarze, ale też scenarzyści, scenografowie, reżyserzy obrazu”<sup>168</sup>. Dodać należy, iż są oni również aktorami własnego, nieutralowanego na kliszy filmu na motywach prozy Schulza. W tym sensie znawca fotografii Adam Sobota słusznie spostrzegł: „Wizje Brunona Schulza były skrajnie indywidualistyczne i początkowo wywołały równie indywidualistyczną reakcję Mariusza Kubiela. Jednak znaczącym walorem jego realizacji stało się to, że przekształcił ją w działanie grupowe. Powstał rodzaj zespołu parateatralnego realizującego spektakle kumulujące się w stworzeniu dokumentacji fotograficznej. W pewnym sensie objawia się

<sup>168</sup> | J. Mika, *Muzeum Historii Fotografii – „U Schulza”. Trzecie ramię trójkąta*, [w:] <http://www.dzielnica5.krakow.pl/pobierz/wl92012.pdf>.



Mariusz Kubiela, *Magia*

przez to idea światów równoległych, jako że każda z tych osób na swój sposób rozumie i przeżywa każdy z tych scenariuszy”<sup>169</sup>.

Aktorzy – modele grupy Klisza Werk odgrywają często wiele ról, użyczając swej fizjonomii licznym postaciom z tekstu Schulza. Potwierdzają tym samym jego tezę pisarza o dominującej rzeczywistości zasadzie panmaskarady, nieautentyczności ludzkich działań i interakcji, tak komentowaną w liście do Witkacego: „Życie substancji polega na zużyciu niezmierzonej ilości masek. Ta wędrówka form jest istotą życia. Dlatego z substancji tej emanuje aura jakiejś panironii. Obecna tam nieustannie atmosfera kulis, tylnej strony sceny, gdzie aktorzy po zrzuceniu kostiumów zaśmiewają się z patosu swych ról”<sup>170</sup>.

W odniesieniu do panmaskarady aktualizacja sensów generowanych przez *Sklepy cynamonowe* i *Sanatorium pod Klepsydrą* w komentowanych tu fotografiach pozwala na reinterpretację dokonań Schulza. Podczas gdy większość znawców kojarzy wizję pisarza z atmosferą mentalną *fin de siècle*’u i I wojny światowej (niekiedy podkreślają

<sup>169</sup> | A. Sobota, *Sanatorium Schulza*, „Format” 2012, nr 63, s. 36.

<sup>170</sup> | B. Schulz, *List do S. I. Witkiewicza*, [w:] J. Jarzębski (red.), Bruno Schulz, *Opowiadania. Wybor esejów i listów*, Wrocław-Kraków 1998, s. 445.

oni, że mógł się również zetknąć z estetyką filmu ekspresjonistycznego<sup>171</sup>), wydaje się, że jego katastrofizm i obsesja alienacji, inscenizowane również w fotografiach duetu Klisza Werk, wyrastały przynajmniej w tym samym stopniu z nastrojów kryzysu lat trzydziestych. Proces kojarzenia, czyli łączenia realnych elementów w irrealne całości, typowy dla jego wizji [a także fotografii grupy Klisza Werk – LG], miał na celu wywołanie efektu realności asocjacji. Pisała o tym w artykule o fotomontażu Debora Vogel, ta sama, w korespondencji z którą jako z „partnerem kongenialnym” pisarz stworzył pierwowzór *Sklepow cynamnowych*.<sup>172</sup> Choć sam nie zrealizował swych wizji plastycznych w tej technice, wydaje się, iż fotomontażowe łączenie realnego z nierealnym uznać można za wyznacznik jego metody literackiej. Ta zaś, bardziej niż jego grafiki – o czym dokładniej dalej – zainspirowała omawianą tu, inscenizowaną z heterogenicznych elementów rzeczywistości (choć w sensie czysto technicznym wolną od fotomontażu) fotografię. Były to więc – kolejny, inny niż tematyczny – pomost między dokonaniem Schulza a grupy Klisza Werk.

## Słowo – obraz – multimedia

Mianem „zabawnych i inteligentnych zarazem prac”, określił fotografie grupy Klisza Werk jeden z recenzentów wystawy *Mit i melancholia* w 2012 roku.<sup>173</sup> Wbrew temu, co sugeruje wielu komentatorów tych fotografii, są one znacznie rzadziej ilustracją niż interpretacją prozy Schulza, propozycją jej możliwego przekładu intersemiotycznego. Mimo rezerwy, z jaką zapewne odniósłby się do jego rozlicznych form sam pisarz, prób takiego przekładu, prócz wspomnianych reżyserów, podjęli się także autorzy ilustracji do dzieł Schulza: Jan Lebenstein (*Hommage de Bruno Schulz* [sic!], 1968), Olga Siemaszkowa czy Roman Cieślewicz, autor dwunastu fotomontaży Schulzowskich (1963)<sup>174</sup>. Zważywszy fakt, że ich prace nigdy nie zostały wydane łącznie z opowiadaniem, grupa Klisza Werk może poszczycić się sukcesem publikacji fotografii *Wojna potęg* autorstwa Kubielasa na okładce najnowszego wydania prozy Schulza – reedycji niedostępnego od dawna na rynku tomiku Biblioteki Narodowej.

Już pierwsi krytycy twórczości pisarza wskazywali jako najbliższą mu tradycję na romantyczno-symboliczną koncepcję *correspondances*, która stanowi o potencjale jego

<sup>171</sup> | Ł. Kossowski, *[Wstęp]*, [w:] *Bruno Schulz*, Warszawa 2003, s. 5.

<sup>172</sup> Por. A. Turowski, *Budowniczości świata. Z dziejów radykalnego modernizmu w Polsce*, Kraków 2000, s. 283; D. Vogel, *Genealogia fotomontażu i jego możliwości*, „Sygnały” 1934, nr 12, przedruk: „Ogród” 1992, nr 1, s. 284-285, wstęp: A. Czyż; J. Ficowski, *W poszukiwaniu partnera kongenialnego*, [w:] J. Jarzębski, (red.), *Czytanie Schulza*, Kraków 1994, s. 24-25; A. Sulikowski, *Schulzowskie sytuacje komunikacyjne*. *Ibidem*, s. 231-250, zwi. 240.

<sup>173</sup> M. Bieczyński, *Kryzys sztuki w czasach kryzysu. „Mit i melancholia” w Muzeum Współczesnym we Wrocławiu*, 08.03.2012, <http://www.obieg.pl/rozmowy/24265>; por. J. Ciesielska (red.), *Mit i melancholia*, Wrocław 2012, s. 40-41, 87, 102.

<sup>174</sup> Por. M. Kitowska-Lysiak, *Lebenstein Jan*, [w:] *Słownik schulzowski*, op. cit., s. 188-191; tejsze, *Cieślewicz Roman*. *Ibidem*, s. 55-58; tejsze, *Ilustracje*. *Ibidem*, s. 149-151.

prozy do inspirowania i generowania obrazu. Także utrwalające tylko określony „owocny moment” – jak nazywali go barokowi teoretycy sztuki – fotografii z cyklu *U Schulza* ewokują akcję i narrację, już choćby przez częste wykorzystanie diagonalnej dynamicznej kompozycji czy widmowych ujęć trzepotania skrzydeł, unoszących się piór czy kurzu rozświetlonego przez rozproszone światło.

W omawianych fotografiach sens konstytuowany jest bynajmniej nie tylko przez obraz, lecz również przez uaktualniany w nim synestezyjny tekst Schulza, przywołany w formie obszernych cytatów, a także – nie mniej poetyckich – tytułów prac zawierających niekiedy zabawne gry słowne, o których była już mowa, bądź neologizmy, takie jak choćby ten w tytule *Zwiastowanie dżemu truskawcowego* (będący aluzją do pobytów w luksusowym niegdyś kurorcie na Ukrainie – Truskawcu). Stąd porównywalne są w warstwie czysto strukturalnej z jedynym w swym rodzaju komiksem Dietera Jüdta *Heimsuchung und andere Erzählungen von Bruno Schulz* (1995), także operującym obszernymi cytatami.

Swoisty, intermedialny charakter projektu wynika z faktu, że prócz fotografii (i rekwizytów w ich tle) składa się na niego również „pierwotny”, inspirujący tekst Schulza i komplementarny wobec niego i ewokowanych przez niego obrazów, równie subiektywny, „komentujący” obrazy tekst reżysera parateatralnych działań, będących medium tego wielowarstwowego intersemiotycznego dialogu. Stąd też od 2013 roku integralną częścią ekspozycji otwartego cyklu *U Schulza* jest starannie wydana publikacja książkowa w języku polskim i angielskim<sup>175</sup>. To pierwsze monograficzne opracowanie projektu *U Schulza* prezentuje tak na poziomie werbalnym, jak i wizualnym, wieloaspektowość przedsięwzięcia artystycznego, którego wymowa wykracza poza ramy estetyki czy wysublimowanego dyskursu intelektualnego. Prócz reprodukcji prac fotograficznych publikacja ta zawiera także „didaskalia” poprzedzających je parateatralnych działań, a więc z jednej strony fragmenty inspirującej je prozy Brunona Schulza, a z drugiej metaforyczny tekst autorów fotografii w postaci poetyckich tytułów, będących swoistą reinterpretacją jego literackich i plastycznych dokonań.

W pięciu podrozdziałach zwieńczonych biogramami i kalendarium dorobku twórców oraz bibliografią, opracowanie to, poprzez odwołania tak do klasycznej, jak i najnowszej literatury przedmiotu oraz recenzji prasowych, nie tylko porządkuje i podsumowuje dotychczasowy dorobek grupy Klisza Werk, lecz również wskazuje na bogactwo multimedialnych kontekstów kulturowych, w jakich należy go rozpatrywać. Należą do nich teatralne, filmowe i fotomontażowe adaptacje twórczości autora *Republiki marzeń*<sup>176</sup>.

W ten sposób przejrzysta struktura książkowej prezentacji wszystkich komponentów projektu *U Schulza*, unaocznia również, iż sens tego artystycznego eksperymentu kształ-

<sup>175</sup> | L. Głuchowska, *Bruno Schulz – Klisza Werk – Transgresione*, op. cit.

<sup>176</sup> | L. Głuchowska, *W magicznym fotoplastikonie*, op. cit., s. 5-6.

towany jest komplementarnie przez „teatr działań społecznych”, fotografię i asocjacje powstające na pograniczu cytatów z prozy pisarza i tytułów nadanych zainspirowanym przez nią pracom przez reżysera i innych uczestników omawianego przedsięwzięcia.

## Jak sztuka generuje sztukę?

### Cykl *U Schulza* i postmodernistyczny dialog intertekstualny

Autorzy cyklu *U Schulza* otwarcie demonstrują jego związki genetyczne, a do pewnego stopnia i strukturalne czy stylistyczne z twórczością drohobyckiego pisarza, lokalnie znanego raczej jako nauczyciela rysunków. Nieprzypadkowo więc między twórczością Brunona Schulza i grupy Klisza Werk dostrzec można wiele podobieństw. Tak jak Schulz tworzący *Xięgę Bałwochwalczą* czerpał natchnienie z wielkich tekstów kultury, co potwierdzają chociażby tak znamienne tytuły jak *Na Cyterę*, *Święto Wiosny* czy *Infantka i jej karty*, tak i autorzy zainspirowanych przez jego twórczość fotografii aktywują strategie intertekstualne, często sięgając po artystyczne aluzje. Ich efektem są choćby fotografie *Śmierć na raty* „przedrzeźniająca” *Śmierć Marata* Jacques’a-Louisa Davida, *Zapał tworzenia* z gestem-cytatem ze *Stworzenia Adama* Michała Anioła czy *Wielka szyba, czyli matki wówczas jeszcze nie było, jednak*, sytuująca opowieść o księdze-autentyku, intelekcie i erotyce w kontekście rozważań propagatora antyszuki Marcela Duchampa. Inny artysta, który zainspirował te fotografie to René Magritte.

Niekiedy tylko literacka metafora i antyczna mitologia ulegają w cyklu *U Schulza* degradacji, jak choćby w żartobliwej i nader dosłownej skatologicznej scenie z Panem arkadyjskim.

Różnic i redukcji jest jednak jeszcze więcej. Choć i Bruno Schulz, i Klisza Werk, degrading rzeczywistość, dokumentują bankructwo realności i kreują w swych dziełach czasoprzestrzeń mitu i marzenia, czynią to odmiennie. Podczas gdy pisarz mnoży obrazy vegetacji i puchnącej materii w otwartych przestrzeniach, na fotografiach jest ich niewiele. Podczas gdy Schulz jest mitotwórcą *genius loci* Drohobycza, jakby w myśl eseju współczesnego mu fotomontażysty Janusza Marii Brzeskiego o „Miastach, które czekają na swoich reżyserów”, grupa Klisza Werk unika miejskich sztafazy, preferując wizje onirycznego domu – klaustrofobicznego uniwersum.

Niekiedy pantomimiczna kondensacja wizji inspirowanej przez Schulza przynosi także efekty nad wyraz udane, takie jak choćby *Ultrasonograf czyli słuchanie szeptem* – z tubą rezonansową przyłożoną do ściany i narcystycznym odbiciem modela w lustrze. Także fotografia *Mur płci* to znakomita synteza Schulzowskiego opisu i symbol wolny od buduarowych atrybutów trącających myszką. Uwagę zwraca również *Magia markownika* – kompendium wszelkiej wiedzy – z obrazem znaczków w przerysowanej skali, aspirujących do rangi map nieznanego świata. Ten obraz, tak ważny w prozie Schulza, i tu z powodzeniem eksponowany, uświadamia odbiorcy naturę archaiczną już mediów i fascynacji, dziś wypartych przez telewizję i internet. Warto więc przypomnieć, iż piewca ich rangi był





Mariusz Kubiela, *Bruno Schulz, zestaw monumentalny (fragment)*, Berlin

nie tylko Schulz, lecz również prorok epoki reprodukcji, Walter Benjamin, który tak pisał o nich jeszcze w 1926 roku: „Albumy filatelistyczne to magiczne kompendia, są w nich pomieszczone liczby monarchów i pałaców, zwierząt i alegorii, i państw. Ruch pocztowy polega na ich harmonii, tak jak na harmonii liczb niebiańskich polega ruch planet [...] Dziecko patrzy ku odległej Liberii przez odwróconą lornetkę operową: leży tam, za pasieczkiem morza, wśród palm, dokładnie tak, jak pokazują to znaczki pocztowe. Żeglujecie wraz z Vasco da Gamą wokół trójkąta, który jest równoramienny jak nadzieja i którego barwy zmieniają się wraz z pogodą. [...] Znaczki to wizytówki, które wielkie państwa zostawiają w pokoju dziecinnym”<sup>177</sup>.

Osobliwe interpretacje narracji Schulza to jeden z sygnałów medialnej ewolucji, tworzącej dystans między (re)konstrukcją wizji zawartej głównie w jego prozie i aktywowanej za pomocą intertekstualnych strategii a perspektywą współczesnego odbiorcy inscenizowanych fotografii. Odmienność tej perspektywy twórczej i eksperymentów grupy Klisza Werk uświadamia też postmodernistyczny metatekst wpisany w jej fotografię. Scena z Nemrodem, jak twierdzi Kubiela, to „z jednej strony ilustracja, a z drugiej strony nasza wizja. Dostrzec można na tej fotografii sielskość początku lat trzydziestych zderzającą się z tragedią, która nastąpiła na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych, ponieważ w głębi zdjęcia widzimy osoby w pasiakach”<sup>178</sup>. W odniesieniu do scenerii *Powidoków ptaka* wyznaje z zażenowaniem: „Dopiero pod powiększalnikiem zauważyłem, że na

<sup>177</sup> | W. Benjamin, *Ulica jednokierunkowa* (1926), przeł. A. Konopacki, cyt. za: Markowski, *Polska literatura nowoczesna*, op. cit., s. 184.

<sup>178</sup> | Cyt. [w:], R. Mołdys, K. Lach, *Bruno Schulza głos zza szafy*, op. cit.

parasolce jest kod kreskowy. Teraz z premedytacją przemycamy takie elementy, które symbolizują nowoczesność”.<sup>179</sup> Na tej pierwszej fotografii serii z lewej strony, w cieniu obok szafy, dostrzec można także pudełko z nazwą lokalnego piwa „Żywiec”.

Postmodernistyczne przebitki ze współczesności raz jeszcze przedmiotem twórczych realizacji czynią intermedialny dialog i strategię autotematyczną, uświadamiając, że celem działań zespołu Klisza Werk nie jest wierna ilustracja prozy Schulza i topografii jego uniwersum, lecz stworzenie ekwiwalentu jego wizji i atmosfery mentalnej znamionującej zwłaszcza jego prozę.

W intertekstualny dialog projekt *U Schulza* uwikłany jest bynajmniej nie tylko na zasadzie retrospekcji. Zainspirował już bowiem dwie realizacje filmowe. Pierwsza z nich – *In Search of a Lost Childhood – The Cruel Fate of Bruno Schulz* autorstwa Matthiasa Frickela (nakręcona na zamówienie dla Deutsche Welle na festiwalu Bruno4ever) – ma charakter dokumentacyjny.<sup>180</sup> Drugą – artystyczną – zatytułowaną *Kobieta i koń* (2012), stworzył w synagodze w Drohobyczu Jurij Gashak.<sup>181</sup> Poprzez odwołanie do pracy Mariusza Kubielaśa *Kobieta karcąca fortepian w obecności trzech świadków* w egzemplaryczny, a zarazem spektakularny sposób zademonstrował on ewokowaną przez fotografię strategię zaproszenia do wejścia w obraz fotograficzny i kolaboratywnego tworzenia sensu dzieła, która okazała się szczególnie efektywna podczas wspomnianej już pełnej rekwizytów wystawy w Muzeum Miejskim w Żywcu (2012).

## Transgresje i transformacje

Recenzenci ostatnich ekspozycji projektu *U Schulza* zgadzają się z tezą, iż eksperyment artystyczny Kubielaśa kontynuowany przez grupę Klisza Werk rozpatrywać należy w kategoriach transgresji<sup>182</sup>. W podstawowym sensie tego słowa w omawianym kontekście chodzi przede wszystkim o transgresje wobec „tekstu źródłowego”. Transgresje dotyczą też treści dodanych, nie istniejących w *Sklepiach cynamonowych* czy w *Sanatorium pod Klepsydrą*, by wspomnieć tylko dwie na równi znakomite, choć całkowicie odmienne prace, ukazujące dwa bieguny możliwości twórczych żywieckiego tandemu fotografików. Pierwsza z nich to *Kobieta karcąca fortepian w obecności trzech świadków* Mariusza Kubielaśa – z otwartą przestrzenią pełną światła, zapraszająca do środka, zwabiła ona nie tylko przedziwną menażerię, lecz i twórcę filmu zrealizowanego w drohobyckiej synagodze. Druga to *Osobliwe kuszenie Ojca przy pomocy obrazu olejnego* Jakuba Grzywaka,

<sup>179</sup>

*Ibidem*.

<sup>180</sup>

M. Frickel (reż.), *In Search of a Lost Childhood – The Cruel Fate of Bruno Schulz*, <http://www.dw.de/in-search-of-a-lost-childhood-the-cruel-fate-of-bruno-schulz/a-6707613>; por. *Synagoga pod Klepsydrą – V Festiwal Brunona Schulza. Drohobycz 2012*, <http://www.youtube.com/watch?v=MdZYpdyne8>.

<sup>181</sup>

J. Gashak (reż.), *Kobieta i koń*, Drohobycz 2012, <http://ewamaria2013texts.wordpress.com/2013/03/22/Kobieta-i-koń>.

<sup>182</sup>

M. Ratajczak, *Wernisáže*, „Format” 2013, nr 5, s. 142-143.

wyobrażająca jakby udratyzowany monolog pełen retorycznych pytań w scenerii nie opisanej przez Schulza.

O transgresji w odniesieniu do realizacji grupy Klisza Werk mówić można także, mając na względzie przekraczanie granic między słowem a obrazem, fotografią a teatrem, pan-maskaradą a autentycznością czy przełamywanie barier płciowości, lecz również i w innych sensach, choćby w kontekście tworzenia metajęzyka i metakomentarza – nie tylko do dzieła Schulza, ale i do własnej perspektywy autobiograficznej oraz autotematycznej, co ujawnia się choćby w tworzeniu barwnego zestawu fotografii dokumentacyjnych.

Projekt *U Schulza* nie jest więc tylko metanarracją wobec tekstu literackiego na trwałe już wpisanego w kanon nie tylko polskiej kultury. Jest też narracją paradoksalnie niekiedy niemal autonomiczną wobec tegoż tekstu, rządzącą się wewnętrznymi prawami logiki i estetyki serii fotografii, przy czym numeracja zdjęć nie odpowiada chronologii ich powstawania. W tym sensie jest to więc swoisty palimpsest – tekst nadpisany i obraz dodany – którymi rządzi specyficzna *licentia poetica*. Wnosząc nowe treści, przyczynia się on zarazem do reintegracji słowa i obrazu – w sensie dosłownym rozdzielonych w twórczości Schulza.

## Podsumowanie

Dotychczasowe odsłony projektu *U Schulza* przyjęte zostały entuzjastycznie m.in. w galerii *Korytarz* w Jeleniej Górze, w Muzeum Historii Fotografii w Krakowie, w ramach monumentalnej ekspozycji w Muzeum Miejskim w Żywcu i festiwalu w *Bruno4ever* w Lublinie oraz w „małej ojczyźnie” Brunona Schulza – Drohobyczu. We Wrocławiu zainteresowanie wzbudziły dotychczas wybrane fotografie z cyklu *U Schulza*, prezentowane dotychczas na wystawie *Mit i Melancholia* w Muzeum Współczesnym w lutym 2012 roku, a następnie w BWA w Bielsko-Białej i w Jeleniej Górze. Z kolei prace te – w różnych zestawach – zaprezentowane zostały w 2013 roku w Dolnośląskim Centrum Fotografii „Domek Romański”, a także w ramach Dni Wzajemnego Szacunku we wrocławskiej Sygnagodze pod Bocianem. Kolejne odsłony omawianego przedsięwzięcia pokazano m.in. na wystawach zbiorowych w Atenach i w Warszawie oraz na wystawach indywidualnych w BWA w Kielcach (styczeń–luty 2014), a następnie w Dreźnie (kwiecień–maj 2014), Berlinie, Pradze i Budapeszcie oraz w Kijowie.

Ten wieloaspektowy eksperyment twórczy, będąc próbą transmedialnej interpretacji dorobku Brunona Schulza z perspektywy postmodernistycznej, przyczynia się do reintegracji słowa i obrazu, rozdzielonych w jego twórczości i zaprasza do konfrontacji z jego drohobyckim „autentykiem”. W ten sposób służy także intensyfikacji społecznej refleksji oraz międzypokoleniowego i międzynarodowego dyskursu nad wielokulturowym dziedzictwem przedwojennej Polski i Europy Środkowo-Wschodniej. Jednocześnie projekt ten, stanowiąc nadal przykład „konstrukcji w procesie”, jest wyjątkowym dokumentem procesu edukacji i autoedukacji twórczej jego inicjatora.



Olena Poliszczuk



**Kwiaty i dusza: ukraińskie  
tradycje estetyczne i artystyczne  
w kontekście wizualnej  
kultury współczesności**

Pytania o kształt i fundament kulturowej tożsamości stanowią wyzwanie nie tylko dla diagnoz współczesnych przeobrażeń – stają się one koniecznością w zakresie wskazywania perspektyw edukacyjnych, a zatem to one wyznaczają horyzont poznawczy i aksjologiczny konstruowanych programów kształcenia. Jeśli nawet nie są wyrażane *explicit*, to stanowią istotną przesłankę powziętych strategii edukacyjnych. W tym obszarze historia staje się miejscem transmisji wartości, które nie pozostają bez znaczenia dla konsumentów oraz wytwórców dóbr kultury.

Spśród wyzwań współczesności dotyczących społeczności europejskiej, w tym również społeczeństwa ukraińskiego, w obliczu oddziaływań „strategicznych graczy” z Ameryki Północnej, „starej Europy” a także Azji Południowo-Wschodniej, szczególnie aktualnym zadaniem okazuje się kwestia zachowania narodowej tożsamości. Coraz bardziej widoczna staje się tendencja do unifikacji sposobu życia. Przede wszystkim sprzyja temu szeroki dostęp do internetu oraz możliwość udziału w społeczno-komunikacyjnych sieciach. Równie ważne czynniki to wpływ środków masowego przekazu, szybki rozwój kultury masowej oraz dynamiczny rozwój przemysłu rozrywkowego, itp. Ale nie mniej niebezpieczna dla kultur słowiańskich jest groźba utraty narodowej samoistości, w wyniku nacisku ze strony „wiodących” społeczności, najczęściej bardziej ekonomicznie rozwiniętych. Najważniejszym zatem jest pytanie o siłę oddziaływań współczesnych kultur Europy, anglosaskiej i romańskiej, kiedyś lokalnych, a dziś wiodących. Nabiera ono szczególnej wagi i wymaga odpowiedzi ze strony specjalistów, przede wszystkim kulturoznawców, estetyków, etnografów, politologów, historyków sztuki.

Ukraina, ze względu na terytorium i liczbę ludności, to duże europejskie państwo, posiadające niełatwą historię i kulturalne tradycje sięgające kilka tysięcy lat wstecz. W szczególności należy przypomnieć, że niezwykłą pozostałością oraz symbolem życia duchowego pradawnych mieszkańców Ukrainy jest Kamienny Kurhan (*Kamiana Mohyła*<sup>183</sup>) położony w rejonie Melitopolskim obwodu Zaporoskiego. W grotach tego kurhanu odkryto tysiące naskalnych rysunków z epoki paleolitu i mezolitu wykonanych na bryłach piaskowca: figury ludzi, zwierzęta, a także znaki, rysunki i napisy. Jest to jedno ze znaczących odkryć archeologicznych na świecie.

Na ukraińskich ziemiach rozmieszczona jest także lwia część pomników kultury Cucuteni-Trypole<sup>184</sup> (V–III tys. p.n.e.)<sup>185</sup>. To na terytorium Ukrainy odkryto artefakty słowiańskich

<sup>183</sup> | Kamiana Mohyła – stanowisko archeologiczne nad rzeką Motoczna, około 2 km od wioski Terpynia koło Melitopola w obwodzie zaporoskim na Ukrainie.

<sup>184</sup> | Kultura trypolska (Kultura Cucuteni – Trypole), zwana też *kulturą ceramiki malowanej*; wydzielona w latach siedemdziesiątych XIX w. neolityczna kultura archeologiczna.

<sup>185</sup> | Відейко М. Ю. Коли ми були в старій Європі // Україна: від Трипілля до Антів / Михайло Відейко. – К.: КВІЦ, 2008 – С. 9-18.

plemion z III w. p.n.e.<sup>186</sup>, czy z wieków V–VIII<sup>187</sup>, co pozwala sądzić o znaczącym wkładzie tych plemion w etnogenezę współczesnych Ukraińców. Dlatego mamy prawo twierdzić, że przynależą oni do „starej Europy” zarówno geograficznie jak i historycznie oraz kulturowo. Ale niestety, dzisiaj tradycja kulturowa Ukrainy jest jeszcze dla wielu Europejczyków *terra incognita*. Osiągnięcia ukraińskiej kultury nie są w ogóle znane europejskiej społeczności, także tej naukowej. Nie mogą zatem być w Europie obiektem naukowej refleksji. Dlatego analiza artystyczno-estetycznej tradycji Ukrainy dokonana z perspektywy estetycznej antropologii oraz etnicznej kulturologii staje się całkowicie uzasadniona. Estetyczna antropologia bada pokoleniowy transfer estetycznych ideałów, gustów i przekonań, jako ważny mechanizm kulturowania narodowo-kulturowej tożsamości.

Oprócz tego estetyczna antropologia analizuje specyfikę tożsamości w kontekście podobieństw i różnic w odniesieniu do tradycji słowiańskiego kulturowego otoczenia (Polacy, Słowacy, Białorusini, Rosjanie). Kwestie te stanowią podstawowe zadanie niniejszych rozważań. Główna teza zakłada, że ukraińska tożsamość narodowa charakteryzuje się obecnością określonej estetycznej dominanty. Jej bazą są wizualno-informacyjne mechanizmy wykorzystywane przy realizacji codziennych celów i zadań mających zarówno charakter użytkowy jak i artystyczny. Kolejne założenie powiązane z powyższym, konstatuje zagrożenie narodowego samoistnienia Ukraińców. Wynika ono z rozprzestrzeniania się ersatz-wzorców kultury masowej oraz z procesów globalizacji. W rezultacie następuje proces unicestwienia ukraińskiej tradycji kulturowo-estetycznej, przede wszystkim poprzez destrukcyjne oddziaływanie środków masowego przekazu, media-artu i twórczości reklamowej.

Refleksja nad współoddziaływaniem ukraińskiej kultury z innymi kulturami narodowymi, musi przede wszystkim uwzględnić prace M. Bachtina, G. Gacziwa, A. Kanarskiego. W pracach tych podkreśla się znaczenie estetycznych komponentów światopoglądu i ludzkiego życia dla duchowego rozwoju narodu, a także rolę estetycznych jakości w życiu człowieka. W szczególności ważna jest, wysunięta przez A. Kanarskiego, koncepcja „nieobojętności/obojętności” jako momentu wyjściowego dla estetycznej postawy wobec świata. W niniejszej refleksji nad współczesnymi procesami kulturowymi, koncepcja Kanarskiego rozpatrywana jest w zestawieniu z koncepcją E. Fromma wyrażoną poprzez opozycję *biofilia-nekrofilia*<sup>188</sup>. Analiza rozwoju współczesnej kultury

<sup>186</sup> | Україна: повна енциклопедія / авт.-упорядники В. М. Склярєнко, Т. В. Іовлева, В. В. Мирошнікова, М. О. Панкова; худ.-оформлювач Л. Д. Киркач-Осипова. – Харків: Фоліо, 2006 – С. 9.

<sup>187</sup> | Відейко М. Ю. Країна Сарматія // Україна: від Трипілья до Антів / Михайло Відейко. – К.: КВІЦ, 2008 – С. 215-224. Брей У., Трамп Д. Восточные славяне // Археологический словарь / Уорвик Брей, Дэвид Трамп; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990 – С. 52.

<sup>188</sup> | Fromm przenosi to pojęcie na pewną strukturę charakteru. Przeciwnieństwo *nekrofilii* nazywa Fromm *biofilia* (miłością do żywego). Fromm wraz z innym badaczem M. Maccoby doszli do wniosku, że tendencje biofiliczne i nekrofiliczne są wymierne i korelują silnie z politycznymi i społecznym położeniem badanych.

europiejskiej w perspektywie koncepcji „nieobojętności” jako podstawy pojawienia się estetycznego odniesienia do świata, pozwala na sformułowanie następującej konstatacji: nadmiar źródeł i potoków informacji, w których zmuszony jest funkcjonować człowiek „doprowadza do pojawienia się „obojętności” jako ochronnej bariery, zapobiegającej zniszczeniu psychiki człowieka. Z czasem obojętność przekształca się w przyzwyczajenie, a ochronna bariera staje się żelaznym pancerzem. Wszystko to tłumaczy nieefektywność tradycyjnych artystycznych form wypracowanych przez kulturę (...)”<sup>189</sup>. Do podobnych rezultatów może doprowadzić intensyfikacja nekrofilskich tendencji zarówno w odniesieniu do relacji międzyludzkich jak i przy współdziałaniu różnych kultur. Przeciż, jak wiadomo, obojętność to forma okrucieństwa. Taka sytuacja wydaje się szczególnie niebezpieczna dla społeczeństw Centralnej i Wschodniej Europy, jeżeli przypomnieć sobie, do czego doprowadziły na tym terytorium dwie wojny światowe XX wieku. Narody słowiańskie należały do tych, które ucierpiały najbardziej. I mowa tu nie tylko o zniszczeniu wartości materialnych czy masowej zagładzie ludności. Przede wszystkim chodzi o dewaluację tradycyjnych wartości duchowych.

Zasadnicze dla danego badania okazują się prace ukraińskich badaczy W. Gricenko, W. Jefimienka, I. Żiwogliadowoj, D. Kuczeriuka, Ł. Lewczuk, W. Panczenko, A. Szykarienko<sup>190</sup>, w których zaprezentowano konieczność innego niż do tej pory podziału świata na kulturowe regiony. Ukraińscy autorzy zaproponowali wydzielenie nie sześciu, lecz ośmiu kulturowych regionów/kręgów. Dodano słowiański kulturowy region, a europejsko-północnoamerykański, uwzględniając jego specyfikę, rozdzielono na europejski i północnoamerykański. Pozostały bez zmian indyjski, afrykański, latynoamerykański, islamsko-arabski oraz dalekowschodni. Interesujące są w tym względzie także badania dotyczące specyfiki myślenia albo mentalności, jako ważnych charakterystyk samoistności życia duchowego narodu albo kulturalnego regionu. Chodzi tutaj o prace takich autorów jak: A. Donczenko, F. Kessidi, B. Krupnicki, J. Ortega-y-Gasset, J. Romanienko, A. Strażnow, C. G. Jung, W. Janiw, K. Jaspers.

Oprócz tego, znakomicie wpisuje się w ten nurt idea kordocentryzmu<sup>191</sup> jako jednej z ważniejszych cech ukraińskiej kultury (S. Krymski, M. Popowicz, D. Czyżewski, S. Jarmus).

<sup>189</sup> | Бойко Н. В. Моральнісний критерій оцінки сучасних явищ художньої діяльності / Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої літератури: зб. наук. праць. – Вип. XI. – Ч.1. – К.: Міленіум, 2003 – С. 202.

<sup>190</sup> | Історія світової культури. Культурні регіони / керівник авт. колективу Л. Т. Левчук. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2000 – С. 520.

<sup>191</sup> | Główna idea filozofii Skoworody, wedle której serce człowieka jest centrum skupiającym wszelkie aspekty egzystencji, aktywności i poznania ludzkiego. Hryhorij Sawycz Skoworoda (ukr. Григорій Савич Сковорода), ur. 22 listopada / 3 grudnia 1722 w Czornuchach, zm. 29 października / 9 listopada 1794 w miejscowości Iwaniwka, dziś Skoworodynivka) – ukraiński poeta, filozof i kompozytor, który żył w Imperium Rosyjskim; uznany za prekursora ukraińskiej i rosyjskiej filozofii.

W toku rozważań odwoływać się będziemy do opracowań nie tylko filozofów, kulturologów, historyków, psychologów, ale też do źródeł etnograficznych jak i z zakresu historii sztuki.

We współczesnych warunkach każdy cywilizowany człowiek codziennie, eksplicite lub implicite, zderza się z ogromem różnorodnej informacji. Dlatego zasadnie pojawia się pytanie: jaki wpływ, w kontekście zachowania tradycji narodowo-kulturowej oraz wartości jednostkowych, ma we współczesnej Ukrainie środowisko informacyjne? Czy ma ono wpływ destrukcyjny, czy też odwrotnie? Jak informacyjna presja ze strony współczesnych dominujących kultur modyfikuje tradycyjne, narodowo-kulturalne cechy światopoglądu i mentalności ukraińskiego narodu, a także jak to wpływa na dynamikę historycznie ukształtowanych wartości estetycznych i ideałów? Estetyczna aktywność człowieka, jak zauważył już A. Kanarski, okazuje się uniwersalno-praktyczną, wytwórczą formą ludzkiego nieobojętnego odnoszenia się do świata. Wyraża ona ten stosunek do rzeczywistości, jako aspekt rozwoju pozytywnej autoafirmacji człowieka w świecie. W najbardziej rozwiniętej formie realizuje się ono na bazie sztuki jako określonym wzorcem wrażliwości jednostki na świat<sup>192</sup>. Dlatego historię sztuki, artystycznej kultury, oraz innych elementów „estetosfery” (A. Prigornickaja) można rozpatrywać ogólnie rzecz biorąc jako genezę duchowej aktywności człowieka. Dotyczy to także życia duchowego każdej wspólnoty.

A zatem estetyczne ideały, wartości, wrażliwość, itp., okazują się ważnym elementem istnienia zarówno człowieka jak i narodu, etnosu. Jeżeli estetyczny ideał okazuje się formą aksjologiczną, uwarunkowaną specyficznymi, duchowymi dążeniami ludzi, a przede wszystkim dążeniem do tego co doskonałe albo pięknymi (na poziomie formy) obiektami, to konkretne, znaczeniowe wypełnienie tej formy (jako wspólnie wyobrażany idealny obraz) determinowane jest wartościami estetycznymi i zaangażowaniem konkretnej osoby, a także określonej grupy, w ramach której uformowała się społeczna sfera estetyczna, w której przebywała ta konkretna jednostka. I należy uwzględnić, że kwestia dotyczy formy ludzkiego wyrazu woli, a nie zwykłego światopoglądowego wyobrażenia albo oceny. Dlatego estetyczny element życia jest specyficznym markerem poziomu duchowego rozwoju człowieka i grupy.

Porównując światopoglądowo-aksjologiczny fundament ukraińskiej kultury z innymi europejskimi kulturami, można wskazać na pewne wspólne cechy słowiańskiego „kręgu kulturowego”, a także podkreślić występowanie wyłącznie ukraińskiej specyfiki. Z obserwacji wybitnego ukraińsko-rosyjskiego pisarza N. Gogola wynika, że rosyjska kultura przygotowuje jednostkę do tego, żeby „wzniosła się ponad życie” w sferę idealno-bohaterską albo w sferę wzniosłości, natomiast ukraińska kultura zachwyca się życiem. Geneza twórczości samego Gogola doskonale ilustruje to, jak tradycja narodo-

<sup>192</sup> | Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Генезис чувственной культуры / А. С. Канарский. – К.: Вища школа, 1982 – С. 191; Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Диалектика эстетического как теория чувственного познания / А. С. Канарский. – К.: Вища школа, 1979 – С. 215.



wo-kulturowa warunkuje styl twórczości pisarza, oraz to, jak zamienia się światopoglądowy i aksjologiczny fundament osoby w kontekście międzykulturowego oddziaływania. Znany rosyjski filozof N. Bierdiajew, na podstawie analizy własnego pochodzenia oraz życia przedstawicieli dwóch tych słowiańskich wspólnot, doszedł do wniosku, że rosyjski charakter narodowy cechują dwie rzeczy. Po pierwsze – ukierunkowanie na moralność i etyczne wartości, a po drugie – nastawienie na życie wzniosłe (warto podkreślić, że to ostatnie ma estetyczny charakter).

Emocjonalnie zabarwiony kult życia jako sposób postępowania i zarazem światopogląd, w ślad za P. Jukiewiczem, nazywa się kordocentryzmem. Badacze podkreślają, że ta cecha ukraińskiej kultury powiązana jest z antropocentryzmem jako kolejnym wiodącym aspektem światopoglądu (S. Krymski, M. Popowicz, W. Tabaczkowski, D. Czyżewski). Widać to, jak pokazuje S. Krymski, w dziełach sztuki i artefaktach epoki starokijowskiej. Dalszy wyraz znajduje w twórczości G. Skoworody albo P. Jurkiewicza, Lesi Ukrainki i innych twórców oraz działaczy kultury i sztuki. Od strony ideowej antropocentryzm ukraińskiego światopoglądu warunkowany jest przez archetyp sofijności świata, który ujmowany jest jako Tekst Boga. W ukraińskiej kulturze coś podobnego pojawia się w czasach Rusi Kijowskiej: u pisarzy polemistów (M. Andriejła, I. Wyszenski, L. Baranowicz), u przedstawicieli chrześcijańskiej antropologii (S. Tupała, G. Konisski i inni), w sztuce baroku (na przykład grawiury G. Lewickiego przedstawiające świat jako kwitnący ogród-kosmos).

Być może, jak zakłada S. Krymski, warunkowane jest to fenomenem „ukraińskiego kręgu kulturowego”. „Miasto-step” jako zestawienie ładu i chaosu, proporcjonalności i samowoli nie jest świadectwem klasycznej opozycji, lecz opozycji „miasto-chutor”, w której chutor symbolizuje „zamieszkały kąt osobiście wyrwany przyrodzie”. Przyroda w ukraińskiej mentalności, w odróżnieniu od ogólnej słowiańskiej tradycji, w której zawsze jest jednocześnie rękoiścią śmierci, występuje jak coś wyjątkowo pozytywnego. Dla Ukrainca przyroda „(...) wypełnia się symbolami życia i wznosi się ponad pogańską, panteistyczną poetyzację zewnętrznego bytu w taki sposób, że występuje jak rezonator ludzkiej duszy”, i właśnie dlatego ujmowana jest jako specyficzne „(...) lustro uczuć i życzeń człowieka, jego marzeń i ideału piękna”<sup>193</sup>. W opinii Krymskiego, ważność symbolicznego świata, którego wyraźnymi reprezentantami są różne obiekty naturalne, staje się konsekwencją przyswojenia przez kulturę Rusi Kijowskiej „archetypu Słowa”, wypracowanego w łonie bizantyjskiej kultury.

Jednak zauważmy, że hилоzoizm jako uznanie jedności człowieka i przyrody był wyznawany już przez twórców Wed i Upaniszad (przodkowie, którzy są wspólni dla większości europejskich narodów). Dlatego pojawia się pytanie o trwałość tej tradycji wśród

<sup>193</sup> | Крымський С. Національні архетипи / С. Крымський / Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України; Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; редкол.: Ю. І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К: Довіра: Генеза, 1996 – С. 115.

Ukraińców, pomimo stosunkowo wczesnego pojawienia się chrześcijaństwa na tym terytorium, które narzucało teizm jako światopogląd. Wydaje się dość wątpliwym zabiegiem ustanowienie tej cechy charakteru narodowego tylko w oparciu o chrześcijańskie uwarunkowania. Podobnie jak wyprowadzenie tendencji do rozwiniętej symbolizacji z faktu kulturalnego współdziałania przodków Ukraińców i mieszkańców Bizancjum. Możliwe, że obecny w kulturze ukraińskiej „archetyp Słowa” odnosi się do znacznie starszego okresu, niż czasy wschodnio-rzymskiego imperium. Na przykład do dzisiaj nie jest znana etymologia słowa „Ukraina” jako nazwy określonej części słowiańskich ziem.

Wedle jednej z wersji, jej pochodzenie może wyrażać „ziemię ukrów”, a ukrowie, to jedna z warstw *warny* (klasy społecznej) braminów (L. Silenko). Interesujące jest to, że „ramini”<sup>194</sup> do dzisiaj są wspomniani w Prawobrzeżnym Średnim Naddnieprzu (etnicznie to ziemie Polan, po Nestorze). Obchodzi się tu „Ramański Wielki Dzień” celebrując obrzędy wspomniania przodków (podobny obrzęd znany jest także u Białorusinów, którzy wspominają „Dziady”). Można przypomnieć w tym miejscu legendarnych mieszkańców Hyperborei, o których pisał Herodot, i która została umieszczona na ziemiach albo obecnej Ukrainy albo na pobliskich terytoriach (Polska, Białoruś), ponieważ Neurowie zamieszkiwali Polesie. Dzisiaj na ziemiach Ukrainy na trwale ugruntowują się poglądy o wartości magii i mocy słowa – „zagadywania” podczas praktyk magicznych. Dlatego można wskazać dość rozwiniętą magiczną składową myślenia wielu Ukraińców, co było między innymi powodem twierdzenia W. Małachowa, że Ukraińcy to „ludzie bożka”, a nie „ludzie ikony”.

Natomiast specyficzny kult przyrody może świadczyć o pewnej archaiczności kultury albo o jej tradycjonalizmie. Oprócz tego, warto przypomnieć także o fenomenie pogranicza, z którym stale mieli do czynienia zarówno przodkowie Ukraińców jak i oni sami. Dlatego las mógł być ujmowany jako strefa obronna, a nie tylko jako źródło pożywienia albo innych środków, i dlatego być postrzegany wyjątkowo pozytywnie. I stąd specjalne postrzeganie przyrody oraz jej czczenie. Jednak trudno na tej podstawie wytłumaczyć źródło życia opartego na „miłości sercem”, jako atrybutu narodowego charakteru wschodnich Słowian i być może, Słowian w ogóle. Charakterystyczne jest to, że kordocentryzm zakłada oparcie się na „sercu”, a nie na rozumie (jako metaforze skrytych właściwości duszy). Innymi słowy, sprawa dotyczy znaczenia sfery wrażliwości człowieka w kontekście regulacji jego stosunków ze światem, zarówno naturalnym jak i społecznym. Dlatego podkreślamy, że waga symbolizacji, jako podstawy pojawienia się „archetypu Słowa”, może być determinowana specyfiką mentalności człowieka. Mentalności warunkowanej zmysłową informacją otrzymywaną podczas relacji człowieka ze światem zewnętrznym, szczególnie zaś z estetycznymi przejawami życia. Zjawiska tego rodzaju proponujemy nazwać estetycznym sensytywizmem i uwzględniać fakt, że to właśnie te zjawiska de-

<sup>194</sup> | Ramini (z jęz. rum. rohmani) – mityczny naród z legend zachodnich Ukraińców, Rosjan, Mołdawian i Rumunów.

terminują później osobowość w kierunku estetycznego rozwoju, a także do osobiwej percepcji rzeczywistości i specyficznego światopoglądu.

Znamiennym wydaje się być to, co zostało zauważone przez Nestora<sup>195</sup> w *Powieści minionych lat*. Mianowicie, że niemałą rolę w przyjęciu przez ukraińskich przodków chrześcijaństwa typu bizantyjskiego, odegrał moment estetyczny. Nabożeństwo bizantyjskie, z jego estetyczną oprawą, musiało się im spodobać. Ale o asymilacji przez bizantyjską kulturę kultury ruskiej, albo o niwelowaniu wskutek tego tradycyjnej sfery estetycznej, nie mogło być mowy. Bo przecież zostały z niego zapożyczone przede wszystkim obce innowacje techniczne i technologiczne, a także chrześcijański kult i rytuał. Warto wspomnieć chociażby mozaiki i freski Sofii Kijowskiej albo ikony pochodzące z tego okresu, książkowe miniatury, wyroby dekoracyjno-użytkowe, biżuterię, itp. Wszystko to wyraźnie świadczy zarówno o autonomiczności gustów naszych przodków, jak i o zasadniczej odrębności od kultury bizantyjskiej.

Dzieła sztuki dekoracyjno-użytkowej świadczą o znaczącej ekspresywności, bujnej wyobraźni i rozwiniętych artystycznych gustach naszych przodków, a także o samoistności estetycznych ideałów i wartości. Oprócz tego należy zwrócić uwagę, że od czasów Rusi Kijowskiej aż do początków XX wieku zdobione były nie tylko przedmioty kultu albo zbytku, ale także ubrania, domostwa, przedmioty codziennego użytku, broń i końska uprząż i to nie tylko elit, lecz także szerokich mas społecznych. W tym kontekście można powiedzieć, że na Ukrainie sztuka użytkowo-dekoracyjna zawsze posiadała demokratyczny charakter. I należy podkreślić jeszcze jeden ważny aspekt kultury narodowej – bezpośrednio otoczenie domostw i mieszkań było także ozdabiane (np. kwietniki dla upiększenia miejscowości „szczob oko miłowali”). Dlatego możemy stwierdzić, że podczas rozwiązania praktycznych problemów codzienności aspekt zmysłowo-estetyczny był dla Ukraińców ważny, zarówno w kontekście światopoglądowym, aksjologicznym jak i w kontekście racjonalno-praktycznym. Było to warunkowane pragnieniem upiększenia bezpośredniego miejsca zamieszkania, które winno być estetyczne i atrakcyjne.

Z naszego punktu widzenia, specyficzną cechą ukraińskiej kultury, która szczególnie przejawia się w jej artystycznej składowej, jest wyraźnie przejawiający się estetyczny sensytywizm. Właśnie ów sensytywizm gwarantuje aktywne odnoszenie się do zewnętrznego świata i do jego przedmiotowej struktury. Aktywność ta nie ma charakteru sentymentalnej ckliwości, lecz jest autentycznym angażowaniem się człowieka w miarę jego możliwości. W tym kontekście wizualność ukraińskiej kultury okazuje się nie tylko podstawą informacyjnej orientacji w świecie, ale także podstawą jego całościowej w tym świecie obecności. Ukraińiec stara się żyć w specyficznym rzeczywistości – w jej aksjologicznie uporządkowanym wycinku, w ustrukturowanej przez osobę, „zorganizowanej

<sup>195</sup> | Nestor (ok. 1050-1114) – kronikarz, mnich Kijowsko-Pieczerskiego monasteru.

różnorodności” (W. Hogarth). I dlatego ważne znaczenie ma estetyczny komponent jako wyraz doskonałości, proporcjonalności i co ważne, przychylności świata wobec człowieka. To właśnie w znaczącej mierze warunkuje, według nas, specyfikę ukraińskiej kultury. W uświadomieniu sobie takiego, a nie innego charakteru ukraińskiej kultury narodowej, pomocna może być sztuka – w kontekście analizy dominującego w niej ideału piękna. Aby głębiej to zrozumieć warto przeanalizować chociażby obrazy Jekatieriny Biłokur, Marii Primaczenko, Iwana Trusza, Tatiany Jabłonskiej, Olega Stielmachowa. W sposób szczególny znaczenie „estetycznego sensytywizmu” dla ukraińskiej duszy widoczne jest w motywie „kwiaty i dusza” – wyraziście manifestuje się to w martwych naturach. Przedstawiane na nich kwiaty to najczęściej rezultat fantazji autora, który nie zawsze pozostaje wierny prototypowi. Przedstawienia te są swoistą projekcją światopoglądu artysty jako przedstawiciela specyficznej kultury narodowej.

Podsumowując warto wspomnieć, że codzienne realia życia zwyczajnego człowieka na Ukrainie w drugiej połowie XX wieku wywołują określony niepokój, ponieważ można zasadnie stwierdzić, że realia te przyczyniają się do dewaluacji oryginalnej, narodowo-kulturowej tradycji estetycznej. Zjawiska te to nie tylko rezultat tendencji do uniformizacji minionego systemu totalitarnego i obecnych procesów globalizacji, w które dzisiaj wciągana jest Ukraina. Oprócz tego, należy dostrzec niebezpieczeństwo utraty narodowej tożsamości spowodowane wpływem kultury masowej, mass mediów i reklamy, które niszczą ukraińską tradycję estetyczną i inne narodowo-kulturowe ideały i wartości. Na ich miejsce przychodzi aksjologia innych kultur, a w szczególności anglosaskiej i rosyjskiej, które nie zawsze odpowiadają ukraińskiemu społeczeństwu. Remedium zatem stanowić może szeroko pojęta edukacja estetyczna, która wykształcaniu umiejętności twórczych nada – poza poznawczym walorem – także kulturowy kontekst. Umożliwi bowiem nie tylko rozpoznanie specyfiki określonego działania twórczego, ale także umiejscowi ten obszar w aksjologicznym kontekście.





Urszula Gembara



# Spółeczne i psychiczne przeszkody w tworzeniu

## Wstęp

Połowę naszych zdolności dziedziczymy<sup>196</sup>. Z tego wynika, że pozostała połowa zależy od czynników nie związanych z dziedziczeniem. Na część z nich, przynajmniej w założeniu, możemy mieć wpływ. Nie ma wątpliwości co do tego, że pełne urzeczywistnienie potencjału zdolności, w tym zdolności twórczych, jest ważne nie tylko dla samej osoby zainteresowanej, ale i dla społeczeństwa. „Twórczość jest nierozzerwalnie związana z istotą ludzką, jej wielowiekowym rozwojem, ale także rozwojem warunków życia – kulturą materialną i duchową. Wszystko, co nie jest wytworem natury (przyrody) jest dziełem człowieka jako zbiorowości gatunkowej, a także ponadprzeciętnych (wybitnych) jednostek z osobną” – pisze Stanisław Popek<sup>197</sup>. Twórczość rozpatrywana w aspekcie indywidualnym warunkuje lepsze przystosowanie się do zmieniających się warunków życia. Ponadto może przyczyniać się do rozwoju osobowości.

Co więc utrudnia pełen rozwój twórczy? Istnieje w psychologii pojęcie *barier w twórczości*.

## Bariery w twórczości

Bariery w twórczości mogą być rozumiane jako zapory hamujące rozwój kreatywności<sup>198</sup>. Do terminów pokrewnych opisywanych w literaturze przedmiotu należą bloki i inhibitory. Pochodzące z łaciny słowo „inhibitor” dotyczy hamowania procesu twórczego, więc nie zawiera w sobie tych elementów, które po prostu uniemożliwiają jego rozpoczęcie. Natomiast słowo „blok” używane jest w kontekście „blok myślowy”, przez co zjawisko twórczości zawężane jest jedynie do procesów intelektualnych<sup>199</sup>. Edward Nęcka z pewną ostrożnością proponuje termin „przeszkoda”, który jego zdaniem określa każdy czynnik zmniejszający prawdopodobieństwo wytworzenia przez podmiot twórczy dzieła. I tu wyłania się nowy problem: mianowicie w tym rozumieniu definicja słowa „przeszkoda” ma bardzo szeroki zakres znaczeniowy obejmujący zarówno przeszkody specyficzne dla zjawiska, jak i niespecyficzne, czyli takie, których wpływ na proces twórczy jest dość pośredni (np. nerwica lękowa, która osobie utrudnia nie tylko procesy twórcze, ale również inne złożone działania), a nawet przeszkody trywialne<sup>200</sup>. Jak widać, naukowe badanie twórczości nie jest zadaniem łatwym.

Można wyróżnić bariery zewnętrzne, zwane też społecznymi, i wewnętrzne. Jednak, jak podkreśla Stanisław Popek<sup>201</sup>, warunki zewnętrzne zawsze działają przez uwarunkowania wewnętrzne. Istnieje wzajemna interakcja między genotypem, czyli czynnikami

<sup>196</sup> | P. Węgleński, *Czy talent można dziedziczyć?*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, K. Szmidt (red.), s. 14.

<sup>197</sup> | S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 7.

<sup>198</sup> | K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 193.

<sup>199</sup> | E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1995, s. 116.

<sup>200</sup> | *Ibidem*, s. 116.

<sup>201</sup> | S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 166.

wrodzonymi (wrodzonymi zdolnościami) środowiskiem. Zewnętrzne wpływy środowiskowe (w procesie kształtowania się osobowości do najważniejszych należy rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza) mają istotny wpływ na ujawnianie i rozwój zdolności. Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne są wzajemnie ze sobą powiązane. Nęcka<sup>202</sup> podkreśla, że czynniki zewnętrzne działają na konkretnych ludzi i stanowią dopiero punkt wyjścia dla dalszych procesów o charakterze wewnątrzpsychicznym. Przeszkodą dla twórczości nie jest więc czynnik zewnętrzny sam w sobie – choć niewątpliwie ma on ogromne znaczenie – lecz sposób przekładu tego czynnika na procesy psychiczne i zachowania jednostki.

## Społeczne (zewnętrzne) bariery w twórczości

Źródłem barier zewnętrznych są normy i wzory kulturowe, według których funkcjonuje dana społeczność oraz warunki fizyczne i społeczne środowiska życia. Należą do nich:

- tabu: zakaz poruszania pewnych tematów (problemów) i wykonywania pewnych czynności,
- brak wsparcia dla twórczości i twórców ze strony polityków oraz osób posiadających zasoby finansowe,
- brak tolerancji dla nowatorstwa i oryginalności w różnych dziedzinach życia, represje społeczne w stosunku do twórców przekraczających przyjęte normy poprawności,
- konformizm i zależność: podporządkowanie się woli grupy,
- przesadna rywalizacja: podejmowanie twórczych wyzwań jedynie w sytuacjach konkursu i antycypacji nagród,
- brak dostępu do warsztatów twórczości i narzędzi tworzenia oraz dzieł twórczych,
- brak wdrożeń nowatorskich pomysłów<sup>203</sup>.

Zewnętrznym, ogólnospołecznym barierom w twórczości można przeciwstawić cechy społeczeństwa kreatogennego, czyli sprzyjającego rozwojowi twórczości. Należą do nich:

- otwartość na szeroko rozumianą problematykę kulturalną,
- wysokie usytuowanie w systemie wartości społecznych procesu samorealizacji i rozwoju osobowego,
- wolny dostęp do instytucji oświatowych i zbioru informacji i dzieł sztuki,
- różnorodność bodźców kulturalnych, etnicznych,
- tolerancja dla różnych stylów zachowania i poglądów, bodźcem dla twórczości może być nawet zmniejszenie represji w społeczeństwie represyjnym,
- współdziałanie osób wybitnych oraz społeczne uznanie dla twórczości i twórców<sup>204</sup>.

<sup>202</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1995, s. 117-118.

<sup>203</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 194, [za:] Dobrołowicz, 1993.

<sup>204</sup> J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1967, s. 67.



Szeroko rozumiane społeczeństwo i kultura w największym stopniu wpływają na jednostki poprzez oddziaływania rodziny, szkoły, później środowiska pracy, a także grup nieformalnych. W dalszej części artykułu zostaną opisane wyżej wymienione środowiska.

E. Nęcka stwierdza, że „cieplarniane warunki rodzinne nie są tym, co służy twórczości”. Bardzo intensywna bliskość emocjonalna dziecka z rodzicami czasami związana z nią nadopiekuńczość nie sprzyja wolności w rozwoju osobistym<sup>205</sup>. Natomiast I. Pufal-Struzik<sup>206</sup>, powołując się na innych autorów podaje, że mniej niż 15% wybitnych twórców miało w domu zapewnione ciepłe relacje emocjonalne, reszta – wręcz odwrotnie. Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „przedstawione w literaturze przedmiotu dane dotyczące czynników związanych z interakcją między rodzicami i dziećmi, które blokują bądź stymulują twórczą są niewystarczająco kontrowersyjne”<sup>207</sup>. Badanie środowiska rodzinnego dotyczyło raczej pozytywnych wpływów rodziców na rozwój twórczości u dzieci.

Szkoła jako instytucja przekazuje wiedzę, normy zachowań i normy moralne, uczy różnych umiejętności. Niestety, uczy również konformizmu i zachowań odtwórczych – poprzez ujednolicenie zachowania i sposobu myślenia uczniów. Bogatą listę szkolnych inhibitorów twórczości przedstawia K. J. Szmidt, dzieląc je na przeszkody związane z wychowaniem i programem szkolnym, postawami nauczyciela i metodami nauczania, z postawami uczniów oraz tak prozaicznym czynnikiem, jak baza lokalowa i wyposażenie<sup>208</sup>. Zestawienie szkolnych inhibitorów twórczości przedstawione zostało w Tabeli 1.

Zbigniew Pietrański podkreśla szczególną rolę osobowości nauczyciela we wspieraniu twórczości u dzieci, pisząc: „Powodzenie kształcenia dyspozycji twórczych bardziej niż inne efekty dydaktyczne zależą od osobowości nauczyciela”<sup>209</sup>. Duże znaczenie dla kształtowania postawy twórczej u uczniów mają nie tylko kompetencje zawodowe nauczyciela, ale również dojrzałość osobowości, uznane normy i wartości, a wreszcie umiejętność rozwijania własnych talentów.

Nęcka<sup>210</sup>, w oparciu o prace Amabile wymienia przeszkody w twórczości tkwiące w organizacji firm. Należą do nich:

- niewłaściwa struktura firmy (niewłaściwy system zachęt i premii, brak współpracy między wydziałami),
- ograniczenia (narzucanie tematów badań, brak poczucia kontroli nad własną pracą),

<sup>205</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 147.

<sup>206</sup> I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006, s. 79.

<sup>207</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>208</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 198.

<sup>209</sup> Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1969, s. 137.

<sup>210</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 152.

Przeszkody związane z celami i treściami wychowania oraz nauczania	Przeszkody związane z postawami nauczyciela i metodami nauczania	Przeszkody związane z postawami uczniów	Przeszkody związane z bazą lokalową i wyposażeniem placówek oświatowych
<p>Brak celów dotyczących budzenia i wspierania zdolności twórczych, fasadowe i pobieżne ujęcie postulatów kształcenia do twórczości.</p> <p>Dominacja ideału osobowego człowieka oświeconego kosztem ideału człowieka innowacyjnego.</p> <p>Scjentyzm, encyklopedyzm, powodujący przeciążenie percepcyjne uczniów.</p> <p>Dominacja wiedzy jałowej.</p>	<p>Dominacja pytań nauczyciela i tłumienie myślenia pytajnego u uczniów.</p> <p>Dominacja problemów zamkniętych – terror jednej odpowiedzi.</p> <p>Sakralizacja rywalizacji.</p> <p>Niechęć do metod odwołujących się do wyobraźni uczniów.</p> <p>Karzące funkcje oceny i krytyki wytworów oraz zachowań twórczych.</p>	<p>Brak nastawienia badawczego i lęk przed nowością.</p> <p>Niecierpliwie dążenie do jakiegokolwiek wyniku.</p> <p>Kopiowanie wzorów i ściąganie z twórczości innych.</p> <p>Trwoga przed arcydziełem.</p> <p>Płytką błyskotliwość i niekonstruktywna oryginalność.</p> <p>Nacisk grupowy i konformizm.</p>	<p>Brak warsztatów twórczości: pracowni, sprzętu i urządzeń sprzyjających tworzeniu.</p> <p>Przestarzałe pomoce dydaktyczne lub ich brak.</p>

Tabela 1. Zestawienie szkolnych inhibitorów twórczości (źródło: Szmidt 2007, s. 232).

- obojętność (brak zainteresowania innowacjami, brak wiary w sukces, ogólna apatia), zarządzanie (brak jasno wyznaczonych celów, nadmierna kontrola),
- ocena (nadmierny krytycyzm kierownictwa, nierealistyczne oczekiwania),
- niewystarczające zasoby (brak funduszy, brak kompetentnych współpracowników),
- presja czasu (brak czasu na myślenie o problemie, konieczność częstego „gaszenia pożarów”),
- zachowawczość (nacisk na zachowanie status quo, niechęć do podjęcia ryzyka),
- rywalizacja (walki wewnątrz grup i między grupami, konieczność ciągłej samoobrony).

Troska o kreatogenne walory środowiska pracy może polegać na przezwyciężaniu barier w twórczości i budowaniu klimatu sprzyjającego twórczości. Do cech twórczego klimatu w pracy należą:

- zadania i cele firmy stanowią wyzwanie dla pracowników, przetrwanie i jej rozwój jest dla nich ważny,
- pracownicy czują się wolni i nieskrępowani podejmując nowe zadania i inicjatywy,
- nowe pomysły spotykają się z zainteresowaniem i wsparciem zarówno kolegów, jak i kierownictwa,

- pracownicy nie odczuwają lęku przed ośmieszeniem czy innym rodzajem kary w związku ze zgłaszaniem nowych pomysłów,
- dużo dyskutują w swobodnej atmosferze bez obaw, bez sztywnych reguł, że prestiż i pozycja liczy się bardziej niż racja,
- toleruje się umiarkowane ryzyko, sytuacje nie do końca określone lub zdefiniowane<sup>211</sup>.

Grupa społeczna ma wpływ na rozwój osoby. Może to być grupa formalna, np. klasa szkolna, lub kółko teatralne, lub nieformalna – grono przyjaciół, kolegów lub sympatycy jazdy na rowerze. Wejście w grupę rówieśniczą jest jednym z zadań rozwojowych okresu wczesnego dzieciństwa<sup>212</sup>. Jej znaczenie wzrasta w okresie dorastania. Wtedy grupa rówieśnicza pełni wielorakie funkcje, do których należy: zastępowanie rodziny (zapewnienie poczucia bezpieczeństwa odpowiedni status), stabilizacja osobowości, wzbudzenie poczucia własnej wartości, przyjęcie do grupy staje się źródłem poczucia własnej wartości), określenie standardów zachowania (w grupie kształtują się nowe odniesienia i nowe formy zachowań), zapewnienie bezpieczeństwa wynikającego z „liczebności” (do pewnego stopnia grupa chroni przed przymusem ze strony dorosłych), rozwijanie społecznych kompetencji (zbiorowe formy aktywności jest ćwiczeniem społecznego funkcjonowania), dostarczenie wzorów do naśladowania (dla młodzieży z niższych warstw społecznych mogą to być jedyne wzory do naśladowania, dla tej z wyższych – wzorami są również rodzice).<sup>213</sup> Havkghurst uważa, że odnalezienie pokrewnej grupy społecznej jest jednym z zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości<sup>214</sup>.

Hamujący wpływ grupy społecznej wypływa z faktu, iż preferuje ona zachowania konformistyczne. Natomiast zachowania twórcze są niestandardowe, a przez to niekonformistyczne. Osoby, które manifestują poglądy odmienne od grupy mogą narazić się na odrzucenie, co wiąże się z silnymi, negatywnymi emocjami. Lęk przed odrzuceniem powoduje wygaszanie zachowań oryginalnych. Istnieje jednak możliwość, że grupa preferuje wartości związane z tworzeniem i ekspresją, wówczas osoby twórcze mają wysoką pozycję i są nagradzane (np. grupy środowisk twórczych).

## Psychiczne (wewnętrzne) bariery w twórczości

W literaturze przedmiotu istnieją następujące sposoby rozumienia wewnętrznych barier w twórczości:

<sup>211</sup> | *Ibidem*, s. 151, za innymi autorami.

<sup>212</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2, PWN, Warszawa 2002, s. 147.

<sup>213</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2, PWN, Warszawa 2002, s. 177-178 za innymi autorami.

<sup>214</sup> E. Gruba, *Wczesna dorosłość*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2., PWN, Warszawa 2002, s. 206.

1. Bariery mające charakter osobowościowy<sup>215</sup>.
2. Wewnętrzne czynniki o charakterze procesualnym<sup>216</sup>.
3. Postawa jednostki<sup>217</sup>.

Bariery mające charakter osobowościowy – wewnętrzne przeszkody psychiczne, zwane też podmiotowymi (inhibitory), są to indywidualne czynniki psychiczne, które powodują, że człowiek nie wykorzystuje swych obiektywnych potencjalnych możliwości. Witold Dobrołowicz<sup>218</sup> wymienia następujące rodzaje inhibitorów:

- percepcyjne: psychiczne przeszkody w obiektywnym i adekwatnym spostrzeganiu, pomimo sprawności zmysłów np. obrona percepcyjna – selektywne spostrzeganie zgodne z istniejącymi schematami, utrudnia spostrzeganie nowych problemów oraz innych, wcześniej nieznanych aspektów znanych już sytuacji,
- umysłowe: związane są głównie z wyobraźnią i myśleniem: niski poziom rozwoju wyobraźni, myślenia intuicyjnego, inteligencji, sztywność myślenia, inercja (bezwładność), tendencyjność myślenia w myśleniu (przecenianie pewnych informacji, niedocenianie innych),
- emocjonalne i motywacyjne: zbyt słabe pobudzenie emocjonalne uniemożliwia podjęcie trudu i pokonanie przeszkód, zbyt silne natomiast usztywnia lub uniemożliwia działania, lęk może być związany z partycypowanym ośmieszeniem, porażką itp.,
- osobowościowe: wynikają z nieadekwatnego obrazu świata i siebie samego np. konformizm, egocentryzm, pesymizm, brak wiary we własne możliwości itp.

Słaba umiejętność realizacji potencjału twórczego, który przejawia się w niskim poziomie osiągnięć artystycznych koreluje z pewnymi cechami osobowości i stylem funkcjonowania. Poniżej zostanie przedstawiona charakterystyka psychologiczna studentów Edukacji Artystycznej o niskim poziomie osiągnięć artystycznych. Osoby te wykazują słabą wolę aktualizacji siebie i niski poziom mobilizacji siebie. Mała wiara we własne możliwości oraz obniżona samodyscyplina utrudniają im realizację celów. Osoby te w sytuacjach społecznych reagują nieadekwatnie, nie są nastawione na podtrzymywanie interakcji z otoczeniem. Ten styl funkcjonowania w istotnym stopniu utrudnia dojrzałą, synergiczną aktualizację własnych potencjalności.

Natomiast osoby o wysokich osiągnięciach artystycznych aktualizują swoje potencjalne możliwości w sposób dojrzały, zarówno w odniesieniu do relacji personalnych, jak i dojrzałości wolitywnej. Dojrzałość wolitywną, wolę aktualizacji siebie realizują poprzez mobilizowanie siebie wiarę w siebie, oraz tendencję do samodyscypliny. Personalna ak-

<sup>215</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawn. UMCS, Lublin 2001, s. 176.

<sup>216</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawn. Impuls, Kraków 1995, s. 118.

<sup>217</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawn. UMCS, Lublin 2001, s. 176.

<sup>218</sup> W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995, s. 27-29.

tualizacja siebie, realizowana jest u tych osób poprzez uczestniczenie adekwatne uczestniczenie w sytuacjach społecznych, spontaniczne niesienie pomocy, wspaniąłomyślność, poczucie humoru oraz umiejętność zrelaksowanego sposobu bycia. Tak zróżnicowany i jednocześnie prospołeczny styl budowania relacji z innymi sprzyja organizowaniu wspólnych przedsięwzięć, artystycznych (np. wystawy grupowe, prace uczelnianego koła naukowego)<sup>219</sup>.

Synergiczna aktualizacja siebie jest to styl aktualizacji siebie, który „... jest ukierunkowany na aktywne podtrzymywanie i doskonalenie interakcji z otoczeniem oraz adekwatne współdziałanie w relacjach interpersonalnych i społecznych”<sup>220</sup>.

Bariery w twórczości związane z osobowością mogą występować również pod postacią negatywnych emocji, które są demotywowatorami aktywności twórczej. Wymienia następujące emocjonalne koszty twórczości: lęk (przed odrzuceniem, oceną, samotnością i przed niepowodzeniem czy przekroczeniem „granicy normalności”), konieczność ponoszenia ryzyka i częste zmiany nastroju – od stanów hipomaniakalnych do przygnębienia i zniechęcenia<sup>221</sup>.

Przeszkody w procesie twórczym są to procesy psychiczne antagonistyczne do procesów twórczych<sup>222</sup>, określane są jako czynniki o charakterze procesualnym, wewnętrznym. Dokładny opis tych przeszkód w odniesieniu do dynamiki procesu twórczego przedstawiony został w Tabeli 2.

Proces twórczy można rozumieć również nieco inaczej, odnosząc się do nieświadomej pracy umysłu. Przykładem takiego sposobu myślenia jest teoria inkubacji<sup>223</sup>. Zgodnie z nią proces twórczy przebiega w następujących etapach:

1. Przygotowanie (preparacja), zbieranie danych, definiowanie problemu i inne czynności wstępne.
2. Inkubacja – samoistne, nieświadome generowanie pomysłów, podczas którego świadomy umysł wykonuje zupełnie niezwiązane z problemem czynności.
3. Olśnienie (iluminacja), nagłe zrozumienie istoty problemu i dostrzeżenie rozwiązania.
4. Sprawdzenie (weryfikacja) czy wyinkubowany pomysł spełnia oczekiwane kryteria (czy jest sensowny, poprawny, użyteczny).

<sup>219</sup> U. Gembara, *Style aktualizacji siebie u studentów o różnym poziomie osiągnięć artystycznych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2013, nr 19 cz. 1, s. 5.

<sup>220</sup> Z. Uchnast, *Samoaktualizacja czy aktualizacja siebie: spór o paradygmat ekspresji czy synergii*, Konferencja naukowa: *Aksjologiczne i psychologiczne aspekty doświadczenia indywidualnego*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie 18-20.X.2006, 2006, s. 16.

<sup>221</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 86.

<sup>222</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawn. Impuls, Kraków 1995, s. 121.

<sup>223</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 42-43 za innymi autorami.

		Rodzaje przeszkód			
Kategoria analizy		Przeszkody zapobiegające rozwojowi procesu twórczego	Przeszkody przedwczesnie przerywające proces twórczy	Przeszkody zakłócające przebieg procesów twórczych	Przeszkody ograniczające przebieg procesu twórczego do niektórych tylko operacji umysłowych
Mechanizm działania		Zapobieganie procesom twórczym zanim się w pełni rozwiną.	Przerywanie zainicjowanego procesu twórczego zanim powstanie znaczący wytwór; stworzenie dzieła, które nie wyczerpuje wszystkich możliwości.	Narzucanie procesowi twórczemu zewnętrznych wobec niego kryteriów tego, co jest dobre i pożądane.	Ograniczanie procesu twórczego do niektórych tylko strategii i przetwarzania tylko części informacji.
Odmiany		Antykreatywne przekonania i ideologie. Emocjonalne koszty twórczości (samotność, niepokój, lęk przed krytyką i ośmieszeniem). Konkurencja motywów. Niedostrzeganie celów (problemów twórczych).	Obawa przed wymową własnego dzieła – dogmatyzm. Obawa przed małością własnego dzieła – egocentryzm. Niecierpliwość wyniku – niecierpliwe dążenie do wyniku za wszelką cenę.	Nacisk i konformizm. Rywalizacja. Warunkowanie sprawcze; karanie reakcji twórczych (np. stawianie pytań przez uczniów, oryginalnych wypowiedzi) i nagradzanie reakcji nietwórczych. Szywna samokontrola – kompulsywny przymus tworzenia.	Tabu i autocenzura. Inercja mentalna – sztywność procesów intelektualnych. Schemat. Jednostronność – dostrzeganie tylko jednego aspektu i dominującej funkcji obiektu (fiksacja funkcjonalna). Nadmierna wiedza i twórcza indolencja ekspertów.
Skutek		Niepodejmowanie twórczości w ogóle albo porzucenie na pierwszym lepszym pomysłe.	Zadawalanie się połowicznymi rezultatami w stosunku do swoich możliwości twórczych, zbyt nisko ustawiona poprzeczka, powstanie dzieł niedojrzałych.	Uległość. Konformizm. Napięcia związane z rywalizacją. Karanie twórczości.	Uzyskanie skromniejszych wyników niż spodziewane.

Tabela 2. Przeszkody w procesie twórczym w ujęciu E. Nęcki (źródło: Szmidt 2007, s. 195).

Nieświadoma praca umysłu jest trudną do poznania ze względu na to, że proces ten tkwi w nieświadomości. Stąd również bariery uniemożliwiające proces twórczy są trudne do określenia.

Koncepcję postawy twórczej opisał Abraham Maslow. Postawa twórcza to „...postawa jednostki: albo z przewagą skłonności do przystosowania się i naśladownictwa, albo też z przewagą dążeń do zmienności i kreacji. Właściwości te, będące układem dynamicznym, układają się dychotomicznie o wartościach cech ciągłych i wyrażają się nasileniem między niskim a wysokim biegunem jakości.”<sup>224</sup> Dotyczy to takich tendencji w zachowaniu, jak:

- fiksacja funkcjonalna,
- refleksyjność (lub brak),
- otwartość lub brak otwartości poznawczej, skłonność do dogmatyzmu,
- brak wytrwałości w działaniu, a głównie w odkrywaniu idei i rzeczy nowych,
- lęklivość lub odwaga poznawcza i kreatywna,
- niska bądź wysoka samoocena i wiara we własne możliwości,
- egocentryzm i narcyzm (bezkrytycyzm i nadmierna pewność siebie),
- podporządkowanie się lub samodzielność,
- emocjonalność stymulująca lub hamująca (temperament, cechy psychopatyczne)
- niski bądź wysoki poziom samokontroli bądź samowiedzy<sup>225</sup>.

## Zakończenie

Przeszkody utrudniające lub uniemożliwiające rozwój twórczości istnieją zarówno w środowisku społecznym, jak i psychice osoby. Wiedza na temat barier w twórczości stanowi podstawę do świadomego wzięcia odpowiedzialności za swój rozwój w aspekcie działań twórczych. Wydaje się, że grupa barier opisywanych jako zewnętrzne jest bardziej dookreślona i jednoznaczna. Tworzenie twórczego klimatu w szkole, środowisku pracy i odnalezienie kreatywnej grupy odniesienia stanowi dobry początek dla wspierania twórczej postawy, rozwoju cech osobowości, które są charakterystyczne dla twórców, a także pokonywania barier w procesie twórczym. Ponadto w procesie kreowania rozwoju twórczego mogą być pomocni twórcy, którzy są wzorcami osobowymi (np. poprzez fakt, że sami potrafią zaopiekować się własnym talentem) i pełnią rolę mistrzów oraz mentorzy – osoby, które same nie tworzą, ale potrafią nauczyć warsztatu. Taką pomoc stanowić może także samo ćwiczenie myślenia twórczego (treningi twórczości), programy wychowania do twórczości realizowane w szkołach oraz teoretyczna wiedza dotycząca fenomenu twórczości.

<sup>224</sup> | S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 176-177.

<sup>225</sup> | *Ibidem*.



Věra Vejsová



# Aplikacja podejść estetycznych w praktyce twórczej sztuki szklarskiej



Chciałabym zaprezentować informacje o wynikach badań, jak również sprawozdanie z przebiegu projektu grantowego zatytułowanego *Aplikacja podejść estetycznych w praktyce twórczej sztuki szklarskiej*, którym kierowałam. Projekt ten był realizowany wraz z pięcioosobową grupą studentów studiów magisterskich przez okres trzech lat.

Znaczną część kształcenia studentów w Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu w Czeskich Budziejowicach tworzy w zasadzie bierne przyjmowanie narzuconych w programie nauczania informacji teoretycznych. Te następnie studenci stopniowo wartościują w swojej praktyce dydaktycznej oraz pracy w atelier. W naszym projekcie mały zespół stał się tym, co możemy z lekką tylko przesadą nazwać eksperymentem badawczym. Umożliwił nam bowiem połączenie teorii sztuki i estetyki z praktyką twórczą.

To nietypowe, aby studenci o ukierunkowaniu pedagogicznym samodzielnie prowadzili „działalność badawczą”. Jednak w chwili, gdy estetyka była naszym studentom prezentowana w sposób tradycyjny, historiograficzny – czyli po prostu jako przegląd poszczególnych teorii estetycznych – impulsem do sformułowania podstawowej problematyki naszego projektu grantowego stały się trzy następujące przesłanki:

1. Odbiór estetyczny opiera się także na poznaniu estetycznym, które znajdziemy w różnorodnych teoriach estetycznych.
2. Odbiór estetyczny można kształtować, a to oznacza, że należy go ćwiczyć.
3. Odbiór estetyczny ma swój wyraźny wpływ na rozwój poziomu inteligencji emocjonalnej, która ma bardzo istotne znaczenie nie tylko dla twórczości artystycznej, ale i dla zawodu pedagoga.

Projekt grantowy był więc koncyptowany jako rodzaj zaawansowanego procesu, który każdemu studentowi z zespołu badawczego wytworzy przestrzeń indywidualnego doświadczenia z zakładanego połączenia teorii estetycznych z praktyką twórczą, czyli z ich aplikacją.

## Cele teoretycznej części projektu

Cel projektu stanowiło niewątpliwie głębsze zrozumienie terminów ze sfery filozofii, estetyki i teorii sztuki, które miała zagwarantować każdemu studentowi wybrana teoria estetyczna. Miała ona go motywować, pobudzać do refleksji, wartościowania, oceniania, poszukiwania – a więc do „badania”, a nie tylko pasywnego przyjmowania. Innym celem było reflektowanie potencjalnego wymiaru aplikacji teorii w praktyce, związanej z własną działalnością w sferze sztuk plastycznych. Zamiarem było także doprowadzenie studentów do głębszego zrozumienia indywidualnych procesów twórczych, a to wszystko na podstawie wyjściowego stosunku: teoria estetyczna – praktyka artystyczna.

Bazę do praktycznej realizacji powyższych konceptów teoretycznych zagwarantował nam opcjonalny przedmiot *Twórczość szklarska*, który zaczęłam prowadzić w ramach katedry. Zanim studenci wykorzystali wszystkie artystycznie specyficzne właściwości materiału szklanego (transparentność, załamanie światła, rozproszenie i absorpcja świa-

tła, refleksy świetlne, addycja kolorystyki materiału, zdolność trwałej budowy kształtu, plastyczność struktur itp.), trzeba było najpierw pomóc im realnie je sobie uświadomić oraz zapewnić szansę wypróbowania ich w praktyce. Tak by potem znaleźli sposób na połączenie wybranej teorii z estetycznymi cechami szkła, i żeby stworzyli konkretny obiekt w wyniku aplikacji koncepcji teoretycznej. To właśnie dlatego temat został sformułowany w taki sposób, aby wyeksponować aplikację podejść estetycznych w praktyce twórczej związanej ze sztuką szklarską.

## Metody i sposoby realizacji

Na początku projektu studenci artykułowali specyficzne estetyczne właściwości szkła oraz wybrali sobie jedną spośród istniejących teorii estetycznych, czy też jedno z podejść ze sfery teorii sztuki. Każdy z nich poszukiwał następnie swojego tematu, który byłby odpowiedni do sprawdzenia samodzielnie wybranej estetycznej cechy szkła i konkretnej teorii estetycznej. Później następowała kreacja koncepcji obiektu, która warunkowała późniejszy wybór odpowiedniej technologii do realizacji pomysłu. Porównanie indywidualnych wyników doprowadziło studentów do znacznie bardziej przekonującego uświadomienia sobie estetycznych właściwości szkła, albo szerzej: do możliwości jego twórczego wykorzystania.

## Przebieg

W pierwszym roku studenci spotykali się na kolokwiałach. Mimo, że uczestnikami projektu byli studenci aktywni i chętni do wzięcia udziału w tym specyficznym przedsięwzięciu, na początku problematyczne było ich nieprzyzwyczajenie do łączenia informacji, umiejętności i wiadomości z wielu przedmiotów i kierunków. Wybrana forma dialogu umożliwiła im jednak stopniowe rozróżnianie znaczeń różnych fachowych terminów, co pomogło im później właściwie interpretować teksty specjalistyczne.

W następnej fazie identyfikowali materiał – kontrowersyjny w historii pod względem filozoficznym i artystycznym. Przedstawiali też sobie wzajemnie własny ciąg rozważań, towarzyszący im w trakcie powstawania ich pomysłów.

Kolejnych informacji i inspiracji dostarczyły studentom warsztaty artystyczne i specjalny wykład. Zademonstrowały one studentom jeszcze inne sposoby łączenia teorii z praktyką. Warsztaty z kolei pokazały studentom nietradycyjny sposób poszukiwania twórczych estetycznych rozwiązań w pracy ze szkłem. Prowadził je Jiří Harcuba<sup>226</sup>, który na przestrzeni swojej działalności pedagogicznej w Republice Czeskiej i poza jej granicami, wypracował specyficzną modyfikację podejścia Zen, wykorzystując je później między

<sup>226</sup> | Profesor Jiří Harcuba – światowej sławy artysta, grawer szkła, medalier i pedagog. Wykłada i prowadzi pracownie artystyczne w akademiach sztuk pięknych w Japonii, Stanach Zjednoczonych, Austrii i Niemczech. Były rektor VŠUP w Pradze i założyciel „ruchomej” szkoły Dominika Biemanna.

innymi w rozwoju indywidualnej artystycznej wypowiedzi. Modyfikację tę zastosował twórczo również w pracy ze szkłem. Chodzi tu o wykorzystanie intuicyjnego, swobodnego i niekorygowanego rozumem rysunku – wykonanego nie tylko z chęci wglądu do własnego wnętrza, lecz również w celu późniejszego wytworzenia kompozycji artystycznej z wykorzystaniem szkła i innych mediów.

Do wykrystalizowania się koncepcji przyczynił się także wykład Petry Zmeškalovej<sup>227</sup> (jego temat to: Transparentne płótno: czeskie szkło artystyczne od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych: fenomen swoich czasów?), który traktował o warunkach, jakie panowały w początkach tego, charakterystycznego dla Czech fenomenu artystycznego. Opisał też formujące go okoliczności natury społecznej, politycznej i kulturowej. Zmeškalova omówiła między innymi wpływy wskazanych uwarunkowań na jakość estetyczną i artystyczną powstałych dzieł, a to na przykładzie twórczości wybranych osób, które odegrały dużą rolę w tworzeniu wysokiego jakościowo czeskiego szkła. Osadziła też ten specyficzny czeski fenomen w kontekście światowej twórczości artystycznej.

W tym miejscu chciałabym podkreślić, że z uwagi na sformułowane tezy całego grantu, w trakcie trzech lat trwania projektu, stopniowo precyzowały się i modyfikowały nasze posunięcia związane z działalnością badawczą, potrzebną do realizacji zadania.

Jak już konstatowałam, grupa studentów z naszego zespołu stopniowo realizowała własne studia teoretyczne. Równolegle z nimi stale prowadziliśmy eksperymenty technologiczne. W ich ramach wypróbowywano między innymi różnego rodzaju materiały wapienno-piaskowe, jako matryce w procesach *fusingu* różnych rodzajów szkła (na przykład topnienie w blokach, albo *fusing* reliefów ze szklanych tablic o zróżnicowanej grubości). Dla tych procesów poszukiwano także optymalnych wartości wykresów temperatury przy formowaniu szkła w cieple i w trakcie chłodzenia.

W ostatnim roku zastosowano wszystkie te doświadczenia w procesie realizacyjnym obiektów. Pierwszym sprawdzianem dla koncepcji studentów było stworzenie modeli roboczych. Zamiast nich powstał niezwykle interesujący zbiór książek autorskich, subtelnych obiektów, reflektujących testowanie wybranej estetyki w postaci zmaterializowanej. To właśnie na nich możemy doskonale zaobserwować, w jaki sposób przebiegała droga pojedynczych studentów od poszukiwań estetycznej tezy, aż do konkretnego artystycznego wyrazu. Równolegle studenci opracowywali teksty wyjaśniające teorie ich własnego podejścia estetycznego i późniejszego poszukiwania artystycznej formy i właściwych dla niej technik i procedur technologicznych.

Główną częścią projektu była oczywiście kompilacja realizacji autorskich szklanych obiektów, aplikujących wybrane podejścia estetyczne. Wszystkie wyniki projektu zostały

<sup>227</sup> | Petra Zmeškalova – absolwentka *Nauczania edukacji estetycznej w szkołach średnich oraz Porównawczych studiów kulturoznawczych* na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Regularnie poświęca się tematowi czeskiego szkła artystycznego.

wystawione jesienią roku 2012 w gotyckich piwnicach klasztoru w Wyższym Brodzie, a w kwietniu 2013 roku w naszej wydziałowej galerii D9.

Mimo, że projekt zakończył się w grudniu 2012, opracowywana tematyka tak bardzo zainteresowała dwie ze studentek, że zdecydowały się kontynuować ją w ramach swoich prac dyplomowych. Co zrozumiałe, oba te tematy odnotowały wówczas kolejny postęp w interpretacji zarówno w sferze teoretycznej, jak i praktycznej. Jedna studentka stworzyła zbiór zaktualizowanej problematyki świetlnych książek autorskich. Druga z kolei poza nową realizacją autorską, zorganizowała także z uczniami szkoły podstawowej animację na dany temat.





Krzysztof Kowalski



**Wybrane determinanty  
realizacji programu powszechnej  
edukacji plastycznej**

## Wstęp

Przedmiotem moich rozważań jest skrótowa analiza wybranych czynników wpływających na realizację programu powszechnej edukacji plastycznej na poziomie II. i III. etapu szkolnego w województwach opolskim i podlaskim. Przedstawione zagadnienia są elementem badań autora nad kondycją polskiej edukacji plastycznej, przygotowującej absolwentów systemowego kształcenia do uczestnictwa w kulturze wizualnej, po reformie oświaty w 1999 roku. Uczestnik kultury wizualnej, to jej odbiorca i kreator – w tej grupie mieści się także procent populacji podejmującej decyzję dalszego kształcenia w wyższych szkołach artystycznych. Dlatego przedstawiając uwarunkowania instytucjonalne determinujące procesy kształcenia, zostały określone wybrane założenia metodologiczne przyjęte w trakcie przeprowadzania badań. Mam nadzieję, że takie włączenie się w dyskusję dotyczącą kształtu edukacji artystycznej zostanie zauważone, a poruszone zagadnienia nie ujdą uwadze czytelników.

W badaniach przyjęte zostały zmienne: płeć, typ szkoły, gmina, województwo, ilość godzin realizacji przedmiotu, specjalność nauczycielska. Wraz z pozostałymi kryteriami występującymi w dalszej części, pozwalają one na obiektywizm i sankcjonują wiarygodność przedstawionych treści.

Mam w pamięci obecność i spostrzeżenia z wizyt na różnych uczelniach zajmujących się edukacją artystyczną. Widziałem wspaniałe pracownie, zaangażowanych dydaktyków-artystów, zdolnych, ambitnych studentów, atrakcyjne wystawy ich twórczości. Stąd wzięły się pytania zrodzone w odczuciu kontrastu – kontrastu wywołanego porównaniem efektów pracy wszystkich osób zajmujących się dydaktyką sztuk plastycznych na uczelniach z rzeczywistością organizacji i realizacją edukacji plastycznej na poziomie szkół powszechnych oraz wcześniejszych etapów kształcenia. Różnice i podobieństwa są łatwe do zdefiniowania. Na przykład kształcenie powszechne, dotyczące większości populacji, która z edukacją plastyczną nie wiąże swojej przyszłości zderzone zostaje z kształceniem elitarnym, obejmującym osoby o szczególnej wrażliwości, predyspozycjach, wyselekcjonowane z grona zdeterminowanych kandydatów.

Jednak obecni kandydaci – przyszli czy też obecni studenci – wcześniej także znajdowali się w pewnym, newralgicznym okresie rozwoju, w którym wraz z przeważającym ilościowo środowiskiem rówieśniczym stykali się bądź byli poddani podobnym oddziaływaniom zorganizowanej przez państwo edukacji plastycznej. Kontrast uwidacznia się mocno, gdy wskazane grupy artystów-nauczycieli – pomimo różnic zjednoczone wspólnym w obszarze oddziaływań wysiłkiem na uczelniach artystycznych – zestawimy z nauczycielami przedmiotów plastycznych w szkołach powszechnych. Pedagodzy ci tkwią samotnie w środowisku nauczycieli innych przedmiotów, marginalizujących go, często wyobcowanych środowiskowo, nie znajdujących zrozumienia dla potrzeb kształcenia w zakresie jego przedmiotu ze strony rodziców, uczniów, środowiska zawodowego i instytucji organizujących prawne ramy ich działalności. Brak wsparcia (zdarzają się wyjątki).

49% badanych nauczycieli deklaruje wsparcie w ich pracy (głównie finansowe) przez dyrektorów szkół. 38,77% nie ma żadnego wsparcia. 51% nauczycieli plastyki deklaruje pozytywny stosunek innych nauczycieli do ich przedmiotu<sup>228</sup>. Czy te cyfry mogą uspokajać, pozwolić stwierdzić, że nie jest tak źle? Dysonans między zorganizowanymi akademikami i jednostkami, nauczycielami plastyki, którzy samotnie zajmują się upowszechnianiem wartości kultury plastycznej (w przeważającej większości) zmusza do postawienia pytań:

1. Skąd się biorą studenci na kierunkach związanych z edukacją artystyczną?
2. W jakich warunkach i okolicznościach podejmowali decyzje, by kształcić się w obszarze sztuk pięknych?
3. Jak są przygotowywani by dojrzewać do rozwijania swoich predyspozycji i potrzeb wyrażania się poprzez język sztuki, lub zaniechać działań w tym kierunku?

## 1

Na pierwsze pytanie można odpowiedzieć w sposób oczywisty. Po ukończeniu niższych szczebli edukacyjnych absolwenci szkół średnich poprzez procedury kwalifikacyjne rozpoczynają studia na kierunkach artystycznych. Znając jednak realia edukacji plastycznej w Polsce, na której tu skupiam uwagę, można zastanawiać się, dlaczego trafiają na te kierunki? Czy mogłoby ich trafiać więcej? Ilu z uzdolnionych uczniów, w których pokładaliśmy nadzieję, pracując z nimi w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, czy liceach odchodzi od swoich zainteresowań, zamiłowań i ambicji, by szukać miejsca w życiu zawodowym poza kontaktem ze sztuką, którą się interesowali? Wszak poprzez pasję, zdolności i pracę nad nimi mogliby się rozwijać, osiągać sukcesy. Również finansowe. Potrzeby rynku pracy wobec sztuki użytkowej są rosnące. Ten obszar nadal nie został w pełni zagospodarowany – otwiera się więc nie tylko dla najwybitniejszych, najzdolniejszych i najsilniejszych. Odpowiedź zatem nie wydaje się tak oczywista.

Na środowisko pozaszkolne system edukacji nie ma szczególnego wpływu w krótkiej perspektywie czasu, jaką jest okres uczęszczania do szkół konkretnych roczników szkolnych. Tu zmiany zachodzą bardziej w wymiarze pokoleń, generacji. Na płaszczyźnie systemu edukacji zmiany zachodzą według regulacji ustawowych, które wymuszają organizację procesów edukacyjnych na wszystkich przedmiotach kształcenia.

Taką jest brzemienne w skutki ustawa z 1999 roku wprowadzająca reformę ustroju szkolnego<sup>229</sup> wraz z jej późniejszymi zmianami. Utworzono sześćioletnie szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja, a także trzyletnie szkoły średnie. Pośród wielu regulacji ograniczono ilość godzin realizacji przedmiotów artystycznych. Ze szkół średnich wycofano je zupełnie. Na gimnazjum zakończono kontakt uczniów z kulturą plastyczną. W szkołach podstawowych i gimnazjalnych do podziąłu, między przedmioty *Plastyka* i *Muzyka* prze-

<sup>228</sup> | Źródła własne, niepublikowane.

<sup>229</sup> | Dz.U.1999.12.96 Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz. U. z dnia 12 lutego 1999 r.).



znaczono trzy godziny w cyklach dydaktycznych, stwarzając też możliwość prowadzenia, zamiast nich, przedmiotu *Sztuka*. W zależności od powodów, jakimi kierowali się dyrektorzy, w szkołach podstawowych i gimnazjalnych uczniowie w ciągu trzech lat nauki uczyli się na 1,5 godziny *Plastyki* i 1,5 godziny *Muzyki*, lub 1 godzinę *Plastyki* i 2 godziny *Muzyki*. Zachodziły różne warianty rozdziału godzin. Oznaczało to na przykład, że w pierwszej i drugiej klasie gimnazjum uczniowie realizowali po jednej godzinie *Muzyki*, a w trzeciej klasie mieli tylko jedną godzinę *Plastyki*. Jeśli uczniowie w szkole podstawowej zakończyli edukację z *Plastyki* w piątej klasie, to między ponownym z nią kontaktem upływały trzy lata przerwy, w trakcie których system edukacji tracił możliwość oddziaływania na ich rozwój w zakresie świadomości plastycznej, kształcenia wrażliwości wzrokowej, wiedzy z zakresu kultury plastycznej oraz umiejętności manualnych i kompetencji społecznych, jakie ten przedmiot stwarza.

Reorganizacja dotknęła także nauczycieli. Przy zatrudnieniu zostali ci, którzy do 2006 roku wykazali, że ukończyli studia wyższe, a przy narastającym zjawisku niżu demograficznego, redukcji oddziałów klasowych i ostatecznie likwidacji części szkół, na utrzymanie miejsca pracy mieli większą szansę nauczyciele, których status zawodowy – tak zwany awans – był wyższy. Nauczyciele dyplomowani i mianowani ze stałymi umowami o pracę mogli się czuć pewniej. Nauczyciele kontraktowi i stażysty w pierwszej kolejności rozstawali się z miejscem pracy w szkole, gdy następowały reorganizacje. Dotknęło to także młodych absolwentów kierunków artystycznych.

Zmniejszała się także ilość godzin dydaktycznych pozwalających zapewnić pensum nauczycielom zatrudnionym na stałe umowy. Kolejne kryterium utrzymania miejsca pracy stało się posiadanie drugiej specjalności nauczycielskiej, pozwalającej uzupełnić brakujące do pensum godziny z drugiego nauczanego przedmiotu. Masowe doksztalcenie nauczycieli na poziomie studiów podyplomowych (finansowanych w części lub całości przez MEN lub fundusze unijne) spowodowało pojawienie się specjalistów w zakresie dwóch, trzech lub nawet sześciu (znam takie przypadki) specjalności nauczycielskich. Definiują się oni w większości jako nauczyciele z pierwszą specjalnością (wyuczoną w trakcie studiów zasadniczych) i drugą specjalnością (wyuczoną podyplomowo) oraz kolejnymi, co jest już zjawiskiem rzadziej występującym.

Abstrahując od oceny tego zjawiska, można zadać pytanie, czy nauczyciel fizyki, historii, języka polskiego, wychowania fizycznego, religii etc. może dobrze nauczać tak zwanych przedmiotów artystycznych? W nielicznych przypadkach taka sytuacja może się zdarzyć, jeśli nauczyciel łączy pracę z własnymi pasjami i zainteresowaniami, które związane są ze sztuką. W swojej wieloletniej, zawodowej praktyce nauczycielskiej na wszystkich poziomach edukacji powszechnej spotkałem na swojej drodze tylko jednego takiego fizyka. Miałem pecha, czy może to norma?

Badania przeprowadzone w województwie opolskim i podlaskim (w 2010 roku, w szkołach szkoły podstawowych i gimnazjalnych), poprzez standaryzowane narzędzia po-

miaru, na grupach uczniów (próbą wynosiła 1367 uczniów) i nauczycieli (próbą licząca 49 nauczycieli) pozwalają stwierdzić, że między województwami nie zachodziły istotne różnice w wynikach badań, co sugeruje, że opisywany stan występował we wszystkich województwach w Polsce. Ponieważ do dziś nie nastąpiły żadne szczególne zmiany w regulacjach ustawowych, można przypuszczać, że niewiele się zmieniło w nakreślonym poniżej obrazie powszechnej edukacji plastycznej.

Wyniki badań wykazały, że w porównaniu do nauczycieli, dla których *Plastyka* jest drugą specjalnością<sup>230</sup>:

- Uczniowie, którzy nauczani byli przez nauczycieli ze specjalnością pierwszą *Plastyka*, dostrzegali większy wpływ przedmiotu na ich doświadczenia poznawcze ogólne i w zakresie warsztatu plastycznego, historii sztuki.
- Uczniowie ci częściej w szkole podstawowej zwiedzają muzea, interesują się sztuką plastyczną, samodzielnie tworzą prace plastyczne poza szkołą. Gimnazjaliści tych nauczycieli częściej zwiedzają wystawy i muzea stwarzające im możliwość bezpośredniego kontaktu z dziełami sztuki.
- Nauczyciele ze specjalnością *Plastyka* jako pierwszą sytuowali wyjścia na wystawy na drugiej pozycji spośród preferowanych form zajęć. Nauczyciele posiadający specjalność *Plastyka* jako drugą, tę formę zajęć plasowali na dwunastej pozycji.

Grupę nauczycieli, dla których specjalnością pierwszą był inny przedmiot niż przedmiot *Plastyka* stanowiło (przy kryteriach z doboru losowego, warstwowego, nieproporcjonalnego grup badanych) 30 osób – pięciu muzyków, pięciu polonistów, pięciu nauczycieli nauczania zintegrowanego, jeden nauczyciel nauczania początkowego, trzech techników, dwóch kulturoznawców, dwóch nauczycieli pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, jeden nauczyciel religii, jeden doktor nauk humanistycznych, jeden pedagog szkolny, jeden nauczyciel wychowania fizycznego, jeden bibliotekoznawca, jeden chemik, jeden fizyk, jeden geograf oraz jeden inżynier mechanik. Grupę nauczycieli, dla których specjalnością pierwszą był przedmiot *Plastyka* stanowiło 19 osób – piętnastu nauczycieli *Plastyki*, dwóch nauczycieli *Wychowania plastycznego*, jeden magister sztuki oraz jeden artysta malarz.

Badana młodzież, stanowiąca reprezentację całej swojej populacji, nauczana była przez nauczycieli w 61,22% ze specjalnością *Plastyka* jako drugą, zatem niespełniających wszystkich oczekiwań, jakie stawiają uczniowie nauczycielom świadomie lub jakie powinni stawić gdyby tę świadomość mieli. Czy można kwestionować jakość ich nauczania w świetle tych wyników badań? Nie bez znaczenia przy tym jest fakt sygnalizowany przez nauczycieli obu badanych szczebli edukacyjnych, że ilość godzin przeznaczonych ramowo na realizację programu przedmiotu *Plastyka* jest niewystarczająca. Tak stwierdziło 88,47% nauczycieli szkół podstawowych i 95,66% nauczycieli gimnazjalnych.

Pytani o ilość godzin niezbędnych do dobrego przygotowania uczniów do uczestnictwa w kulturze wizualnej, w uśrednieniu i bez istotnych różnic wynikających z podziału według zmiennej specjalności, określili niezbędną ilość godzin w wymiarze 4,5 na cykl dydaktyczny. Czy jednak ktoś słucha głosu praktyków?

## 2

Szkolnictwo powszechne cechuje się obowiązkiem uczestniczenia w nim młodzieży, spośród której tylko odsetek trafia na uczelnie o artystycznym profilu dalszego kształcenia. Innym parametrem, który determinuje jakość kształcenia w zakresie edukacji plastycznej jest „pracownia plastyczna” – jej zasobność w przybory, pomoce dydaktyczne, urządzenia i instalacje. Warunki, w jakich potencjalni studenci uczelni artystycznych uczą się o sztuce na poziomie realizacji przedmiotu *Plastyka* mają wpływ na rozwój ich zamiłowań, predyspozycji, pogłębianie percepcji widzenia, dojrzewanie twórczej osobowości w poszukiwaniu właściwych środków wyrazu, kształtowanie się ich indywidualności. Tworząc system oświatowy państwo polskie wzięło na siebie odpowiedzialność za organizację edukacyjnej bazy warsztatowej a także za jakość nauczania przedmiotowego.

W trakcie ww. badań ustalono, że:

- 31,31% badanych nauczycieli deklarowało brak narzędzi i materiałów plastycznych, 29,85% brak sprzętu audiowizualnego, 20,9% sygnalizowało brak pracowni plastycznej, 11,94% brak albumów, reprodukcji, plansz edukacyjnych i filmów dydaktycznych.
- Nauczyciele *Plastyki* w czasie lekcji udostępniają uczniom: 27,45% przybory plastyczne (np. sztalugi, palety, pędzle), 13,73% materiały plastyczne (np. farby, kredki), sprzęt multimedialny 3,92%, wyposażenie pracowni ceramicznej 3,92%. Ponad 70% procent badanych nauczycieli nie może uczniom udostępnić niczego z tzw. szkolnej bazy warsztatowej.
- Swobodny dostęp do bieżącej wody w trakcie zajęć plastycznych, przy częstym stosowaniu wodnych technik plastycznych, jest wymogiem podstawowym by zajęcia plastyczne nie były tylko symboliczne. 44,68% badanych nauczycieli określiło, że mają dostęp w pracowni do kranu, zlewu i bieżącej wody. 40,43% zadeklarowało, że uczniowie w czasie lekcji wychodzą po wodę z klasy. 14,89% nauczycieli stwierdziło, że uczniowie przynoszą w pojemnikach wodę przed rozpoczęciem lekcji.
- Współdzielenie pracowni plastycznej z więcej niż jedną, inną pracownią przedmiotową zadeklarowało 60,42% nauczycieli. 29,17% deklarowało współdzielenie pracowni z jedną. Zaledwie 10,42% nauczycieli plastyków nie współdzieli pracowni z żadnym innym przedmiotem.

Pracownie te wymagają między innymi stałych ekspozycji martwych natur, wystaw, eksperymentów w ich przestrzeniach, wytworzenia specyficznego klimatu wciągającego w świat sztuki. Współdzielenie pracowni występuje najczęściej w formie prowadzenia zajęć w różnych klasach (42% wskazań). Wymusza to na nauczycielu ciągłe rozpraszanie sił

i koncentracji, przenoszenie pomocy dydaktycznych i dociąża uczniów, którzy muszą go w tym wspierać. Albo też alternatywnie – powoduje prowadzenie mało atrakcyjnych zajęć, być może sprowadzanych wtedy częściej do omawiania zagadnień teorii i historii sztuki.

Zadania i cele edukacji artystycznej (plastycznej) zawarte w podstawach programowych przedmiotu *Plastyka*<sup>231</sup> obligują zapewnienie uczniom w trakcie edukacji szkolnej bezpośredniego kontaktu z dziełami sztuki. Z dokonanych pomiarów wynika, że jest on realizowany w wymiarze mniej niż skromnym:

- Z 1367 przebadanych uczniów kończących jeden z objętych badaniami cykli dydaktycznych, 80,38% uczniów nie wymieniło żadnej galerii sztuki ani muzeum jako im znanej. 19,61% uczniów potrafiło wymienić co najmniej jeden taki ośrodek upowszechniania kultury plastycznej.
- Najczęstszą formą kontaktu uczniów z wybitnymi dziełami sztuki jest – z wypowiedzi nauczycieli – kontakt poprzez albumy, plansze, podręczniki, ilustracje (95,91% pytań). 8,75% z wszystkich poddanych badaniom stwierdziło, że bezpośredni kontakt z dziełami sztuki zapewniają uczniom poprzez wycieczki do galerii sztuki i muzeów. Najrzadziej ta forma kontaktu bezpośredniego z dziełami sztuki dotyczyła młodzieży z gmin wiejskich. Przy tak niewielkiej skali zapewnienia tego kontaktu ogółowi uczniów, młodzież wiejska w okresie dojrzewania jest szczególnie dotknięta izolacją od zjawisk sztuki współczesnej i jej historii.

Powyższe wyniki badań przybliżają nam odpowiedź na pytanie, w jakich okolicznościach kształtowali się obecni i przyszli studenci uczelni artystycznych w ramach systemowego kształcenia. Ile determinacji wykazali, by nie zniechęcić się do realizowania swoich planów życiowych i potrzeb rozwojowych.

### 3

Weryfikacja zewnętrzna nabytych umiejętności, wiedzy i kompetencji odbywa się na poziomie szkół podstawowych poprzez tak zwany sprawdzian. Na poziomie gimnazjów poprzez tak zwany egzamin. Wyniki tych form weryfikacji określają miejsce szkół w lokalnych rankingach określających jakość kształcenia, atrakcyjność szkół dla rodziców (mogących zapisywać dzieci do wybranych placówek szkolnych). Te rankingi pozwalają także władzom oświatowym wprowadzać programy naprawcze, stymulować dyrektorów szkół słabo punktowanych. Wyniki funkcjonują w ogólnopolskich statystykach obrazujących zjawiska powszechnego nauczania.

Jednak, w wymienionych formach oceny zewnętrznej, edukacja plastyczna w szkołach podstawowych nie znajduje żadnego odniesienia. W szkołach gimnazjalnych w zakresie

<sup>231</sup> | Podstawa programowa, Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

dwóch do trzech pytań nie mających na celu oceny przygotowania absolwentów do uczestnictwa w tworzeniu lub odbiorze zjawisk z obszaru sztuki. Brak zainteresowania efektami kształcenia władz oświatowych w zakresie edukowania w przedmiotach artystycznych idzie w sukurs ograniczaniu godzin realizacji przedmiotów, braku dbałości o zapewnienie właściwej bazy warsztatowej, oraz nie przewidywaniu szczególnej uwagi do tego, kto te przedmioty realizuje.

Badając uczniów pod koniec ostatniego roku nauczania na danym poziomie edukacyjnym, zamierzałem poznać między innymi w jakim stopniu, opuszczając szkołę, są im bliskie wiadomości o sztuce i niezbędne umiejętności warsztatowe. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że wprowadzona reforma w 1999 roku, podtrzymywana namiastką działań naprawczych (zlikwidowanie przedmiotu *Sztuka*, wprowadzenie trzech godzin *Plastyki* i trzech godzin *Muzyki* w cyklu dydaktycznym szkół podstawowych od klas 4 do 6 – przy jednoczesnym ograniczeniu ilości godzin tylko do jednej w gimnazjach, w obu przedmiotach) postawiła uczniów w niełatwej sytuacji. Zwłaszcza wobec współczesnych zjawisk kultury plastycznej oraz dziedzictwa kulturowego, potrzeb kreatywnego myślenia i działania w dobie tak zwanej cywilizacji obrazu – dotyczy to wszystkich roczników dzieci i młodzieży poddanej już ponad trzynaście lat „systemowym operacjom oświatowym”. Czy dalej można je nazywać reformami? Tym bardziej, że:

- 44,85% uczniów opuszczających szkoły podstawowe nie potrafiło wymienić żadnego artysty i jego dzieła związanego ze sztukami plastycznymi. Podobnie 31,78% opuszczających szkołę gimnazjalistów.
- Tylko 30,85% uczniów szkół podstawowych potrafiło wskazać właściwą definicję pojęcia „grafika”. W szkołach gimnazjalnych poprawnej odpowiedzi udzieliło 41,07% osób.
- W testach wiedzy o teorii i historii sztuki uczniowie mając możliwość uzyskania 13 punktów, przyporządkowując właściwe nazwy słynnych budowli ich funkcji lub krótkiej charakterystyce – bez względu na etap edukacyjny, średni wynik uzyskali dużo poniżej 50% (prezentowane wyniki są najwyższe w odniesieniu do pozostałych badanych zmiennych). W szkołach podstawowych województwa podlaskiego średnia wyniosła 4,30, zaś w stosunku do młodzieży opolskiej była to średnia 2,43. Młodzież gimnazjalna, która uczestniczyła w ciągu trzech godzin *Plastyki* w cyklu dydaktycznym, uzyskała najlepszy średni wynik 5,18 w stosunku do grupy drugiej (2 godziny, średnia 4,68) i grupy pierwszej (0,5/1/1,5 godziny, średnia 4,02). Zaznacza się tylko nieznaczny przyrost wiedzy u młodzieży gimnazjalnej w stosunku do uczniów ze szkół podstawowych. Uczniowie obu typów szkół otrzymali te same pytania obejmujące zakres materiału zgodny z programami nauczania.
- Przypisując nazwom epok w historii sztuki i kultury charakterystyczne dla nich wybitne i popularne zjawiska z tych okresów, ujętych także kształceniem programowym w przedmiocie *Historia*, można było uzyskać, na obu etapach szkolnych, 9 punktów.

Uczniowie szkół podstawowych, podlaskich uzyskali najwyższą średnią 2,23 w porównaniu do uczniów opolskich (średnia 1,01). W gimnazjach uczniowie szkół podlaskich uzyskali najwyższą średnią 1,73, w stosunku do uczniów szkół opolskich ze średnią 1,35. Widoczny jest brak przyrostu wiedzy po cyklu gimnazjalnym oraz średnie, bardzo oddalone od średniej, a także mała ilość punktów możliwych do uzyskania (4,5 czyli 50%).

- Bardzo słabo została opanowana przez uczniów znajomość charakterystycznych dla dziedzin sztuki technik plastycznych. Przyporządkowując je do podstawowych dyscyplin plastycznych (na 27 punktów do uzyskania w szkole podstawowej), uwzględniając zmienną płeć, uzyskano maksymalną średnią (w stosunku do innych zmiennych) z odpowiedzi 5,79 w grupie dziewcząt. W gimnazjum wyniki wypadły tylko trochę lepiej (30 punktów do uzyskania), ale też bardzo słabo, tu grupa dziewcząt uzyskała największą średnią prawidłowych odpowiedzi 8,07.
  - W szkołach podstawowych tylko 9,28% uczniów, a w szkołach gimnazjalnych 16,19%, potrafiło wskazać poprawnie, które barwy są barwami ciepłymi.
  - W szkołach podstawowych tylko 40,42% uczniów, a w szkołach gimnazjalnych 40,02%, potrafiło poprawnie wymienić barwy podstawowe.
  - W szkołach podstawowych tylko 7,57% uczniów, a w szkołach gimnazjalnych 24,88%, wskazywało poprawnie pojęcia związane ze statyką i dynamiką w plastyce.
  - W szkołach podstawowych tylko 18,85% uczniów, a w szkołach gimnazjalnych 28,63% potrafiło wskazać poprawną definicję zjawiska kontrastu następczego barw.
  - W szkołach gimnazjalnych 33,88% uczniów potrafiło wskazać właściwą definicję zjawiska względności barw.

Zadania przedstawione uczniom zdefiniowane zostały po analizie treści najczęściej stosowanych w praktyce programów nauczania, dopuszczonych do użytku, poprzez wystandaryzowane kwestionariusze ankiet i formularze testów. Badania właściwe poprzedzone były badaniami pilotażowymi. Zadania odnosiły się do treści podstawowych i niezbędnych, których umiejętność rozwiązywania cechować powinna uczniów kończących dany etap edukacyjny.

## Podsumowanie

Przedstawione tu w wyborze wyniki przeprowadzonych badań rysują smutny obraz edukacji artystycznej na poziomie elementarnym. Pojawia się refleksja, ilu gałęzi na tym „złotym drzewie życia” zabrakło, a ile zabraknie wkrótce? Jak przetrzebiona została korona tego drzewa? Ilu studentów mogłoby rozwijać się (a patrząc dalej – rozwijać polską kulturę) w uczelniach, które wciąż pozostają miejscem sztuki? Rodzi się obawa, jakie dalsze działania podejmie ministerstwo odpowiedzialne za edukację artystyczną na szczeblu szkół wyższych, idąc w sukurs ministerstwu, które opieką obejmuje szkoły

podstawowe, gimnazjalne i średnie (których nb. młodzież została całkowicie zignorowana). Działania, które obserwujemy i których skutków jesteśmy już świadomi nie pozwalają odsunąć czarnych myśli. Dlatego w przedstawionym kontekście pytania o to, skąd się biorą studenci na uczelniach artystycznych, towarzyszyć będzie retoryczne pytanie o to, w jaki sposób powszechny system edukacji plastycznej wspiera ich wcześniej w rozwoju i pomaga w podjęciu decyzji.



Bogumił Kaczmarek



# Kształtowanie środowiska człowieka wobec zmiany paradygmatu



„Patrz Pan ile się to trzeba narobić, żeby tak pięknie spieprzyć robotę” – powiedział mi kiedyś wiejski murarz, pokazując płytę betonową, w której zalane były resztki zgniłego drewnianego płotu. Bez skucia i ponownego wylania betonu płyta ta w przyszłym użytkowaniu byłaby prawdopodobnie co najmniej kłopotliwa, a być może uniemożliwiłaby funkcjonowanie gospodarczych pomieszczeń. Dlatego rzetelne sprawdzanie niezawodności urządzeń, które mają nam służyć dłuższy czas, szczególnie zaś, jeśli ich funkcjonowanie uzależnia nasze przeżycie – jest jedną z najważniejszych aktywności ludzkich. Wykonujemy ją zwykle odruchowo w czym nie różnimy się od małpich, kierowanych instynktem działań. Tylko to, co nas odróżnia od odległych zwierzęcych przodków mieści się już w planie kultury. Interesujące jest, czy wpisana w ten porządek edukacja artystyczna umożliwia nam świadome kreowanie własnego otoczenia przy poszanowaniu naturalnych systemów.

Jednakże obecne czasy i stworzone przez nas cywilizacyjne środowisko wypełniają procesy, struktury i pojedyncze obiekty, których długofalowego oddziaływania nie możemy lub nie chcemy kontrolować, czy weryfikować – najczęściej ze względu na duże koszty finansowe. Ich wprowadzenie do masowego użycia wspierane reklamą i częstokroć zlecanymi i profilowanymi przez producentów badaniami naukowymi oraz innymi procedurami gospodarczo-prawnymi, prowadzi zwykle do sukcesu ekonomicznego. Jeśli jest do pomyslenia dający się zrealizować projekt, na spełnienie jakiejś nowej funkcji, na którego realizacji można zyskać (i nie zagraża nam bezpośrednio) – to uruchamia się go od kreacji aż po procedury marketingowo-ekonomiczne. Sukces finansowy determinuje wówczas satysfakcję, zaś użytkownik jest wykorzystywany do tego, aby swoim zadowoleniem z realizacji wyartykułowanych oczekiwań potwierdzić sens takiego przedsięwzięcia. Choć w zasadzie wiele oczekiwań po stronie użytkownika jest sugerowane przy pomocy ekspansywnej reklamy, czy też innych komponentów strategii marketingowej (w tym w pełni wygenerowaną „modą”, trendem). W tym obszarze zostają również w sposób nieuczciwy wykorzystane i zmanipulowane takie fundamentalne wartości związane z człowiekiem i jego światem, jak dobro, piękno, wolność osobista, podmiotowość, kreatywność, swoboda realizacji, naruszone zostaje także poszanowanie systemów wartości innych kultur. Pomimo rosnącej świadomości ekologicznej wśród elit społecznych, ekonomia ciągle nie potrafi choćby zasygnalizować koniecznych do uwzględnienia kosztów zmian środowiska dokonywanych przez człowieka wyłącznie dla jego partykularnych interesów. Wskutek tych i wielu pokrewnych procesów, obecnie człowiek jako jedyny gatunek stał się największym zagrożeniem dla siebie samego. Jak zatem mogło dojść do takiej sytuacji, która dyskredytuje naszą inteligencję i wrażliwość?

Dla zarysowania jej genezy należałoby – choć bardzo takich powrotów nie lubię – odwołać się do naszej ewolucyjnej przeszłości. Nasze zbiorowe, gatunkowe pochodzenie wiąże się z odłączeniem od rodziny ssaków naczelnych *Hominidae* między 20 a 10 milionów lat temu. Od tego czasu trwa pionizacja sylwetki, powiększanie się w zróżnicowanym tempie

masy mózgu, a także utrata możliwości bezpiecznego zajmowania własnej niszy ekologicznej. Człowiek zbyt słabo uposażony przez naturę jako gatunek zwierzęcy rozpoczął swoją specyficzną drogę ku przyszłości we właściwy tylko sobie sposób.

Ukształtowaniu gatunku *homo sapiens* towarzyszył ciągły – jeszcze zwierzęcy – stres wynikający z walki o zachowanie życia własnego, wychowanie zdrowych dzieci oraz związany ze stale rozwijającymi się możliwościami mózgu. To dość dziwne uczucie przyjąć do wiadomości, że jestem dziś inteligentny i twórczy między innymi dlatego, że moi bardzo odlegli przodkowie przez długi czas żyli w ustawicznym lęku.

Właśnie ten zespół okoliczności powodował, że przy coraz wyższych możliwościach abstrahowania i przy relatywnie niskim biologicznym wyposażeniu gatunek ludzki zmuszony został realizować strategię pasożyta każdego ekosystemu – nie dając środowisku przyrodniczemu niczego wartościowego, korzystał z jego dobrodziejstw. Od co najmniej miliona lat cały ludzki wysiłek intelektualny i wynikający z niego techniczno-organizacyjny poświęcony został na wyrwanie naturze jak najwięcej dla własnych korzyści. W tej strategii nie różnimy się od zwierząt, czy roślin. Różni nas natomiast zdecydowanie sposób jej realizacji oraz wynikająca z niego nowa jakość. Kształtując dla siebie środowisko, w którym żyje i wychowuje potomstwo, człowiek posługuje się inteligencją, która na dobre zastąpiła instynkt.

Pamiętajmy dla czytelności dalszego wywodu, że zdarzyło się to po raz pierwszy w znanym nam dziś świecie – używamy bowiem inteligencji bez żadnego oparcia w innych, wcześniejszych czy też równoległych jej wykorzystaniach. Stąd jesteśmy sami dla siebie eksperymentem i eksperymentatorem. To może być powodem euforii („cóż za wspaniała przygoda!”) ale powinno to również otwierać perspektywę zdystansowania i ostrożności. Pomocne może być w tym zakresie wrażliwe i głębokie badanie mechanizmów i struktur, które natura wytworzyła przez około 3,5 miliarda lat. Powinniśmy to traktować jako zobowiązujący spadek, który – jako wzbogacony – moglibyśmy przekazywać kolejnym pokoleniom. Jednak w ostatnich tysiącletniach narastał i nadal narasta pewien kłopot. Coraz lepiej wiemy, iż mimo że jesteśmy częścią natury i naturę zamykamy we własnym, zwierzęcym ciele, wytworzyliśmy – również w sposób pionierski, dzięki inteligencji – to, co „sztuczne”, przekraczające porządek przyrody. Ta nowa jakość w dostępnej nam przestrzeni nie jest znana ani jako efekt, ani jako przyczyna spotykanych w naturze oddziaływań.

Dlatego dziś – czy tego chcemy, czy nie – staje przed projektantami środowiska człowieka zadanie niespotykane atrakcyjne. Jest nim poszukiwanie odmiennych form dla odkrywanych funkcji opartych na nowym paradygmacie – projektowania traktowanego jako poszukiwanie rozwiązania problemu człowieka pasożytującego w ekosystemie i zarazem umożliwiającego mu odkrycie własnej niszy ekologicznej dla symbiozy z naturą. Trzeba przy tym zaznaczyć, że ukształtowanie się człowieczeństwa w takiej formie, w jakiej obecnie siebie zastajemy – z naszymi wspaniałościami i wadami, z formami organizującymi nasze środowisko, z metodami tworzenia tych form, z grabieżczą

ekologicznie gospodarką i innymi zaniechaniami i ułomnościami, które nam się zdarzyły, zdarzają i będą zdarzać – to wszystko jest i było koniecznością, wypływało wszakże wprost ze wskazanych determinant, zatem musiało się wydarzyć. Dziś jednak pojawia się konieczność zmian nie tylko sposobu weryfikowania istniejących i powstających w wyobrażeniach twórców koncepcji przestrzeni dla człowieka. Interdyscyplinarna refleksja ma prowadzić dziś do zredefiniowania usytuowania człowieka w naturze – w interesie naszego oraz przyszłych pokoleń.

Nie wyobrażam sobie żadnych konkretnych metod realizowania procesu przejścia człowieka z najbardziej dotkliwego i w znanym obszarze kosmosu niespotykanego, pasożyta planetarnego ekosystemu, w jego symbionta. Myślę, że to proces trudny – tym bardziej, że musi przeciwdziałać ewolucyjnym obciążeniom ludzkości, które sięgają minimum miliona lat. Realizując takie przedsięwzięcie, będziemy mieli przeciw sobie całą masę aktualnych, ludzkich odruchów i nawyków – od akceptacji łatwości życia i związanego z tym spłylenia wartości i wartościowania, aż po takie „oburzające” pomysły, jak limitowanie dostępu do czystej wody pitnej i konieczność innej dystrybucji ścieków różnego typu oraz odpadów. Pozostaje jednak pytanie: Czy takie działanie nie jest zbyt pochopne i słabo uargumentowane, abyśmy właśnie my i to akurat teraz musieli zajmować się problemem, który jest owocem miliona lat doświadczeń ludzkich?

Nie jest możliwe ograniczenie odpowiedzi do obszaru jednej dyscypliny naukowej – powinna być ona wynikiem interdyscyplinarnej refleksji oraz ryzykowna aksjologicznie. Taka być powinna – choć mimo to pozostanie fragmentaryczna. Jednak nawet w takiej postaci jest potrzebna, bowiem dotyczy bardzo istotnego problemu – zmiany paradygmatu odnoszącego się do kształtowania środowiska człowieka, a przez to do jego przyszłości. Konieczne jest tutaj podstawowe zastrzeżenie. W świecie, w którym przyszło nam żyć – w naszej ziemskiej skali – nie ma możliwości przewidywania absolutnie pewnych scenariuszy przyszłości, niezależnie od skali czasowej. Możemy tylko starać się o jak najwyższe prawdopodobieństwo trwania rodzaju ludzkiego i kontynuacji jego kultury.

Pierwsza część odpowiedzi niech stanowi stwierdzenie, że w tej chwili nauka ani futurologia, nie znają lepszego niż fenomen życia, sposobu pozytywnego ewoluowania zróżnicowanych form materialnych, w oparciu o specyficzne wykorzystanie energii najbliższej gwiazdy i zasobów chemicznych planety z zachowaniem użyteczności wszystkich odpadów. Celem staje się więc poszanowanie życia, które z jego trwającymi od minimum 3,5 miliarda lat różnorodnymi próbami – w tym lokalnie nieudanymi – rozwinęło udaną strategię ciągłego znajdowania możliwości kontynuowania swego fenomenu w dynamicznie zmieniających się warunkach na Ziemi. Życie chroni własne mechanizmy ewolucji i stabilności w wystarczająco dużych skupiskach zróżnicowanych organizmów, w rozmaity sposób z sobą powiązanych. Ekosystem zachowuje swoją stabilność pomimo nawet bardzo dużych zmian ilościowych poszczególnych gatunków wchodzących w jego skład. Ten mechanizm został nazwany „homeostazą ekosystemów”. Jak delikatny jest to proces,

dowodły badania prowadzone przez NASA w celu uzyskania zamkniętego ekosystemu – zdolnego do produkcji tlenu i żywności w warunkach na przykład przyszłych stacji na Marsie. Trwanie takiego izolowanego stanu nie przekroczyło 5 lat.

Nie znamy jednak wszystkich procesów w ekosystemach, zwłaszcza tych bardzo słabych, zachodzących w długim – na przykład dziesięcio- czy pięćdziesięcioletnim okresie. Człowiek jest przecież powiązany z otaczającymi go ekosystemami – to dziś trywialne stwierdzenie – nie posiadamy wszakże precyzyjnej wiedzy na temat charakteru tych powiązań, dokładnie nie potrafimy ich określić, szczególnie w przywołanych już relacjach ultra słabych i długookresowych. Zrobiliśmy wiele, aby z natury wyrwać przestrzeń dla siebie i stworzyć ludzkie siedlisko. Bardzo ważnym składnikiem tego działania było oswojenie i wykorzystanie dla naszych potrzeb roślin i zwierząt. Kierując ich zmiennością biologiczną uzyskaliśmy rośliny (na przykład użytkowe, czy dekoracyjne), a także zwierzęta (na przykład mlekodajne, mięsne, pociągowe, futerkowe, obronne itp.). Wszystko to odbywało się kosztem tych cech, które dla przodków tych roślin i zwierząt były ważne biologicznie i ekosystemowo. Stąd wszystkie udomowione rośliny i zwierzęta są biologicznie słabsze od swych dzikich przodków. Jest bardzo prawdopodobne, że sami siebie też w ten sposób zdeformowaliśmy, choć trudno to precyzyjnie badać i argumentować. Nie ma przecież punktu odniesienia – nie ma wystarczająco izolowanych od wpływu cywilizacji społeczności czy pojedynczych osobników gatunku ludzkiego, a jeśli nawet odnaleziono by takie indywidua, to najlepiej dla nich samych byłoby zostawić je w spokoju.

Wcześniej nie mieliśmy możliwości wykrywania i naukowego opisu zagrożeń, które sami tworzymy. Wszystkie intuicyjne ostrzeżenia w tej dziedzinie traktowaliśmy i nadal powszechnie traktujemy jako histerię. Dziś jednak wiemy dużo więcej, choć nie widać abyśmy byli mądrzejsi. Kształtujemy własne środowisko nadal w sposób, który został ustalony w czasach nowoczesnych – dla uwolnienia człowieka od fizycznych uciążliwości, dla oddania mu do dyspozycji jak największej ilości czasu.

Ten narkotycznie urokliwy, mający pozorami wartości świat kwestionowało i kwestionuje wiele postaw i komunikatów sztuki. Ale i sztuka sama w wielu projektach jest zaangażowana w zachowawcze i wątpliwe budowanie naszego otoczenia. Również próby przywoływania starego i już dziś dalece nieaktualnego greckiego argumentu, że to co piękne jest zarazem dobre, musimy odłożyć do lamusa. W końcu historia form używanych w większości przeciwko człowiekowi (jakimi są na przykład różne rodzaje broni) może być jednym z dowodów. Piękno jest obojętne w odniesieniu do jego użytkowych zastosowań – na pewno nie jest gwarantem dobra. Jeśli jednak chcemy kształtować środowisko człowieka dla jego perspektyw w przyszłości, weryfikacji musi podlegać wiele nawyków myślenia projektowego i sposobów wykorzystania nauki i sztuki w dużo bardziej rozległym i jednocześnie specyficznie wybiórczym sensie. Powinniśmy także przejść do innego używania wyobraźni – tak, aby nauczyć się z niej efektywnie korzystać. Poważniej musimy również traktować skutki przewidywanych decyzji projektowych, jeśli

chodzi o skalę ich konsekwencji. Projektant – czy tego chce i czy sobie to uświadamia, czy też nie – ponosi odpowiedzialność nie tylko za jakość projektowanych struktur, czy obiektów. Ponosi również odpowiedzialność za sposób funkcjonowania człowieka w proponowanych warunkach. Jest ostatnim ogniwem weryfikującym wyartykułowane potrzeby, przed ich spełnieniem.

W perspektywie odleglejszej, którą jednak musimy zacząć traktować poważnie, powinniśmy brać pod uwagę to, że projektant poprzez kształtowane przez siebie środowisko wpływa na kierunek ewolucji człowieka. Dziś wydaje się wielostronnie potwierdzonym – medycznie, psychologicznie i antropologicznie – zagrożeniem projektowanie przestrzeni dla kształtującej się niepokojąco szybko odmiany *homo sapiens: homo sedentarius* (człowieka siedzącego), która rokuje źle na przyszłość. Jest po prostu formą, która może zakończyć istnienie naszego gatunku. Dlatego przestrzeń dla człowieka wybierającego drogę ku symbiozie z środowiskiem naturalnym musi go harmonijnie aktywizować fizycznie, psychicznie i duchowo. Nie możemy konwencjonalnie sądzić, że człowiek sam wybierze to, co jest mu niezbędne. Przykładem może być sport – sam w sobie bardzo korzystny dla harmonijnego, psychofizycznego rozwoju – jednak w obecnym świecie stanowiący niestety tylko „kulturą protezę”. Przyglądając się bowiem wszystkim tym zwierzęcom odruchom, które dziedziczymy po odległych przodkach, zauważamy, że kształtowanie się naszej inteligencji obciążone jest dążeniem do stworzenia warunków bezpiecznego i w pełni komfortowego otoczenia, w którym możemy odpoczywać w bezruchu i bez zbytecznego wysiłku umysłowego. Każde zwierzę jeśli ma taką możliwość – wypoczywa. Lenistwo jest przecież wpisane w naturę. My także nie jesteśmy stworzeni ani do pracy, ani też do zbytecznego wysiłku.

Innym zasadniczym warunkiem umożliwiającym człowiekowi symbiotyczny związek z środowiskiem jest zakończenie eksploatacji zasobów nieodnawialnych. Wykorzystując w projektowaniu różnorodne materiały i technologie musimy dążyć do rezygnacji na przykład z wielu bardzo atrakcyjnych w użyciu polimerów i technologii wysokoenergetycznych. Technologie i materiały nowej generacji muszą umożliwiać nieszkodliwe, a jeszcze lepiej wspomagające oddziaływania w ramach ekosystemów. Dotyczy to również postulatu zmiany oddziaływań na nasz wewnętrzny ekosystem, dietetyki, farmakologii, kosmetyki i pokrewnych dziedzin. Wszystko, co dziś sami dla siebie tworzymy, musi podlegać wielopłaszczyznowej, nie ograniczającej się tylko do mechanizmów rynkowych weryfikacji. Nie dlatego, że to co nowe jest zawsze groźne, ale dlatego, że nie wiemy, jakie są jego długofalowe skutki. To, co już uruchomiliśmy i czego nie da się w prosty sposób wycofać, to między innymi tworzywa sztuczne i GMO. Badania, choćby tylko skutków obecności tych dwóch produktów, w skali globalnej powinny być zaprogramowane na minimum kilkaset lat, a być może powinny potrwać nawet kilka tysięcy lat. To jednak przy obecnej organizacji nauki związanej ekonomicznym rachunkiem wydaje się dziś niemożliwe do wdrożenia.

Jednakże sens posiadają wszelkie działania uświadamiające głębokość opisanych przeze mnie przemian, ich dynamikę oraz konsekwencje. W tym kontekście właśnie powinno odbywać się edukowanie w zakresie sztuk projektowych. Dlatego trudno wyobrazić sobie bardziej efektywną transmisję wiedzy i wrażliwości związanych z projektowaniem przestrzeni ludzkiego życia, niżli poprzez studia na wydziałach artystycznych. W związku z tym powinniśmy podnosić stale kwestię świadomego programowania zmian w naszym otoczeniu tak, aby nie okazało się, że kroczymy już po cienkiej krawędzi, poza którą nie ma przyszłości. Obyśmy zatem nie namęczyli się tylko po to, żeby pięknie „spieprzyć” naszą robotę.





Urszula Benka



Złote drzewo życia



**N**a nauczanie sztuki w szkołach wyższych warto, przynajmniej przez chwilę, spojrzeć jak na komunikat. Jest to bowiem wielowątkowy wzajemny przekaz, w niewielkim tylko stopniu zwerbalizowany. Rozsądniej byłoby dostrzec w nim proces budowany raczej z obrazów, zachowań, tworzonych dzieł oraz scen – dramat bliski tragicomedii, której scenariusz nigdy nie daje się odtworzyć w identyczny sposób. Nie tylko ze względu na zróżnicowane osobowości zainteresowanych edukacją artystyczną. Do sztuki, do uczelni, czy wydziałów artystycznych, Ignie zwykle młodzież tyleż uzdolniona, co (świadomie lub nie) poszukująca klucza dla swej osobowości – klucza, który otwierałby jej psychiczne zawiłości, czego – zaznaczą od razu – mylić nie należy z jakąkolwiek dysfunkcją, ponieważ to psychika wrażliwa i mądra jest największym wyzwaniem dla człowieka.

Nie ma więc jednej, standardowej, osobowości pretendenta. Nauczyciele szkół artystycznych – jak my obecnie – ponawiają pytania: czy w ogóle możliwe jest świadome kształtowanie postawy twórczej i artystycznej wrażliwości? Czyż nie lepiej zamiast teje wrażliwości (w dobie prędko zmieniających się mód) po prostu nauczać tajników warsztatu w pracowni rzeźby, malarstwa, czy fotografii? Rzeczywiście, zwykle tak się dzieje. Ale nawet tak przyjęty program minimum nie zmienia samej wyjściowej sytuacji komunikowania z *byciem*, właśnie w jego przeciwieństwie wobec *mieć, używać, funkcjonować*. Pozostaje zatem faktem, że sztuka kreatywna, wnosząca coś zasadniczo innego od warsztatowej poprawności, rozkwita na obrzeżach głównego prądu kultury. Głównego, czyli obecnego w mass mediach scalających globalną wioskę. To właśnie w niszach, w marginalizowanych częstokroć rewirach oficjalnej kultury bulgoczą najbardziej kreatywne i zarazem najbardziej wątpliwe, z perspektywy kanonu estetycznego, tygielki.

Posłużę się przykładem *graffiti* jako działania wątpliwego estetycznie dla większości zjadaczy chleba – czegoś zakazanego i w praktycznych swoich realizacjach kolidującego z prawem oraz powszechnym poczuciem stosowności. Artysta wykonujący *graffiti* na ścianie wagonu kolejowego łamie aż trzy święte zasady sztuki oficjalnej. Po pierwsze, tworzy bez pozwolenia, ingerując w przestrzeń publiczną, której kształt powinna określać władza – tym samym to on sam wytycza przestrzeń stygmatyzowaną artystycznie. Po drugie, nie oczekuje gratyfikacji. W końcu – po trzecie, odstępuje od podpisania nazwiskiem swojego dzieła. Jak łatwo zauważyć, twórca *graffiti* idzie w ślad pokoleń twórców z epoki przednowożytnej albo też – spełnia w stopniu wręcz doskonałym parnasistowski, Wilde’owski, wysmakowany postulat sztuki dla sztuki, co jest oczywiście paradoksem i to z wielu powodów. Dla administratora przestrzeni w taki sposób „naznaczonej” sztuką nawet wartościowe pod względem artystycznym *graffiti* oznacza akt wandalizmu – zawsze bowiem będzie naruszeniem podstawowych norm związanych ze społecznym funkcjonowaniem własności. Ta sytuacja poświadcza, że sztuka tworzona spontanicznie, pozainstytucjonalnie, posiada cechy generujące konflikt w obszarze społecznych norm. Aby stać się społecznie akceptowaną, musi wypełnić przyjęte kryteria, wpisać się w po-

wszechną konwencję. Jednakże artysta pytając o pozwolenie tym samym sankcjonuje istniejące autorytety, włącza się w rytm bieżący, przyjmując w rezultacie optykę osób i instytucji, które są uosobieniem porządku władzy. Staje się głosem w chórze.

Dlatego warto, aby uczelnia artystyczna, w której uczą twórcy i teoretycy z cennym dorobkiem, inspirowała do takich działań, w których ujawnia się zakodowany w przeżyciu estetycznym fenomen *katharsis*, bliski ekstazie czyli... przestępstwu. Niechże sztuka pozwala nam nieustannie przekraczać ów zakazany próg, odsłania nie to, co pospolite i powszechne, ale to, co wyjątkowe, niesamowite i osobliwe. Jaką wszakże rolę powinna pełnić uczelnia? Co może ona zaoferować młodym adeptom: wykształcenie użytecznej umiejętności, dostarczenie niezbędnej wiedzy, czy rozbudzenie wyobraźni i swobody kreacji?

Kiedy pragniemy wdrażać swoich adeptów w główny kulturowy nurt i pomagać im w normalnie rozumianej karierze, prawie natychmiast musimy się zetknąć z dyskusją o społecznym kontekście, ze sporem, powracającą kontrowersją dotyczącą kultury, jej źródeł, zdrowych i trucicielskich, jej duchowego wymiaru i głębszego sensu nowoczesnych przemian, gdzie komercjalizacja stała się dla wielu skutecznym środkiem wymiernego sukcesu, choć dla innych pozostała korupcją kultury. Spór ten w polskich warunkach przyspieszonej transformacji ustrojowej został bodaj jeszcze bardziej skomplikowany, nawet upolityczniony.

Intrygujące może być także sięgnięcie do antycznego pojednania sztuki z *sophią*. Eksponowano wówczas cel poznawczy bodaj każdej ludzkiej formy aktywności, również w sztuce dostrzegając strategię samopoznania – jedną z technik, przy pomocy których da się (niekiedy) przeniknąć nieco w obszar, który psychologia głębi woli nazywać nieświadomością. Faktycznie, dla Junga sztuka była językiem, w jakim człowiek mówił o kwestiach słabo uświadamianych – on je natomiast sztuką obrazował, ujawniał nadając zmysłowy charakter. Sztuka przecież zawsze działa na zmysły. Jest zmysłowa. Ponieważ łamie warunki kolejnych estetycznych *contrats sociaux* wzywa do śmiałości w penetrowaniu coraz to nowych (dotąd nieartystycznych) tematów i do poszukiwania coraz to nowych form.

Co więcej, sztuka oczyszczona z tego rodzaju energii, bez możliwości przełamywania kolejnych społecznych tabu, nie istnieje, tak jak nie jest w stanie przetrwać pozbawiona tabu kultura. Z tej perspektywy spór o kulturę wyrazić się może jako walka o wartości, da się opisać jako walkę o tabu, o wyznaczanie granic i dialektyczne ich znoszenie (detabulizacja). Polemiki wokół wartości nie angażują bowiem tak, jak te dotyczące kulturowego zakazu – za jego podważanie, czy naruszanie płaci się wysoką cenę. Przecież jego istnienie jest warunkiem i motywem transgresji. Zilustrować tę sytuację mogą słowa Aleksandry Skrabek dotyczące Georgesa Bataille'a, uparcie kwestionującego wszelkie normy i zakazy: „Nie chodzi tu rzecz jasna o usuwanie hamulców, wydobywanie ich na światło dzienne czy zniwelowanie praw, gdyż to właśnie ich istnienie warunkuje możliwość transgresji,

która staje się autentyczna dzięki przeżywanej trwodze. (...) Należy przystać na istnienie zakazu, bowiem tylko transgresja warunkuje dotarcie do ciągłości, do samego siebie.”<sup>232</sup>

W ramach uczelni artystycznej ten stosunek do tabu, to problem zarówno granic swobody twórczej, jak i specyficznego stosunku do siebie zyskującego postać autocenzury. Choć mieści się w ramach petryfikowanej przez nowoczesność zasady tolerancji, to w obszarze praktyki artystycznej wiąże się ze stałym testowaniem jej marginesów, nienaruszalności wyznaczonych linii demarkacyjnych. Splata się co i rusz z kwestią autonomii i autentyczności każdorazowego artystycznego gestu. Jak ten twórczy potencjał uzgodnić z społecznym kontekstem i samopoznawczą pasją? W literaturze polskiej znajdziemy jedynie nieliczne teksty, które dotyczą tego problemu w sposób zdecydowanie głębszy, niż jako przyczynki w opisach zmagania duchowych „dzikich artystów” typu Witkacego, Brunona Schulza, Rafała Wojaczka, czy Tadeusza Kantora. Jednak prace te swoimi konkluzjami napawają pesymizmem, jak dla przykładu eseje Jana Kurowickiego o zerowości estetycznej<sup>233</sup>, które eksponują powszechną potrzebę pomnażania aksjologicznej pustki, działania w ramach przyjętych konwencji oraz afirmacji monotonii codzienności, zrodzoną w wyniku procesu desakralizacji przestrzeni społecznej. Przekonana jestem wszakże, że walka, szamotanina z tabu i pragnienie duchowej ciągłości jest problemem w pierwszym rzędzie psychologicznym, a dopiero potem społecznym i historyczno-kulturowym. Uważam tak dlatego, ponieważ dopiero zrozumienie, iż nieświadomość pozostaje trwałym komponentem naszego życia prowadzi do zdystansowania się wobec postulatów osiągnięcia stanu totalnej samoświadomości, który jawi się jako ekstrawagancja i jeszcze jedna z udręk, jakie aplikujemy sobie począwszy od XX wieku, wieku powszechnych traum, powszechnej krzywdy, banalnego zła triumfującego w cieniu porwujących marzeń o doskonałości.

Inna wątpliwość pojawia się wraz z konstatacją, że w Polsce kultura, religijność oraz praktyki społecznego życia na przestrzeni ostatnich dwustu lat tłumiły naturalną potrzebę samopoznania. Dostrzegając bariery tkwiące w kulturze, zastanawiamy się niejednokrotnie, w jakich obszarach są one lokowane – czy w tak zwanej „wysokiej” jej sferze zagospodarowanej między innymi przez sztukę, czy też w domenie konsumpcji masowej, popularnej? Co zatem stanowi o istocie kultury – jej salony, czy peryferia, zdolność petryfikacji, czy modyfikacji, pielęgnowanie tradycyjnych wartości, czy eksploracja nowych obszarów? Bez względu na odpowiedź, każdy z nas staje jeszcze przed tym dylematem, który można, podobnie jak Fiodor Dostojewski, opisać słowami: *gdybym miał do wyboru Chrystusa albo prawdę, wybrałbym Chrystusa.*

<sup>232</sup> | A. Skrabek, *Koncepcje „Lalki” Hansa Bellmera. Rodowody – realizacje – inspiracje*. Lublin 2006, s. 47-48. Cyt. Za: Marcin Lachowski, *Nowoczesni po katastrofie. Sztuka w Polsce w latach 1945-1960*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 217-218

<sup>233</sup> | Zob. J. Kurowicki, *Zerowość estetyczna*. Instytut Wydawniczy *Książka i Prasa*, seria Biblioteki Bez Dogmatu, Warszawa 2008.

Cokolwiek jednak odpowiedzielibyśmy obecnie, czy też za czas jakiś, cokolwiek odpowiadaliśmy w przeszłości, niemożliwe jest pominięcie tego, że nieustannie zmieniamy się, rozwijamy, dorostajemy – zmienia się także perspektywa stanowiąc o tym, czy rejestrujemy rozkwit, czy regres, jesteśmy usatysfakcjonowani, czy cierpimy. Cierpienie wywołują między innymi neurotyczna wręcz dynamika zmian wraz z jednoczesnym stawianiem nas pod kolejnymi ścianami kulturowego labiryntu z jego obowiązkową, fabrycznie wręcz produkowaną prawdą. Na szczęście w momentach wyciszenia i zdystansowania może pojawić się refleksja. Nawet jeżeli prowadzi nas ona do pesymistycznych konkluzji, to pozwala choć przez chwilę zapanować nad żywiołem *bycia*. Zapewne nie uciekniemy nigdy od inspirującego *być*, nawet jeśli traumatyzuje. Tak jak nie sposób porzucić tych wszystkich determinacji, uciec od świata. Dlatego pytania o kształt edukacji artystycznej porządkującej zarówno estetyczny, jak i twórczy aspekt naszej egzystencji, o jej projektowane cele i spodziewane efekty, muszą zostać związane z pytaniami o naszą kondycję oraz stan kultury.





część II

**WARSZTATY  
AKCJE  
PREZENTACJE**



Caroline Waters



**Pozainstytucjonalne perspektywy  
pracy artystycznej i dydaktycznej**



Do działania z improwizacją i *performance* doprowadziła mnie chęć połączenia pracy i podróżowania, a także zawodowego związania się ze sztuką. *Performance* stanowi bowiem tę formę, która umożliwia mi pracę w różnych kulturach pomimo różnicy językowej.

Częścią mojej edukacji były studia w Dartington College of Arts. Koneksje mojej uczelni w Europie były wynikiem wiary w to, że częścią procesu edukacji jest doświadczenie zawodowe. To było miejsce, w którym już na samym początku mogłam nawiązać współpracę z innymi ośrodkami w Europie i w Stanach. Ponieważ uczyłam się improwizacji kontaktowej (*Contact Improvisation*), musiałam podróżować, by móc to robić. Praca i podróże były wpisane w moją pracę i edukację, ponieważ tylko garstka rozproszonych w różnych miejscach ludzi uprawiała ten sposób improwizacji. Trzeba było więc podróżować, by wytworzyć możliwość pracy. Częścią mojego życia zawodowego stała się praca na uniwersytetach, a drugą częścią były podróże i tworzenie projektów, w trakcie których nawiązywałam współpracę między uniwersytetami.

Lata osiemdziesiąte, w których studiowałam, były innym czasem dla kultury. Uczęszczałam do wysoce eksperymentalnej uczelni artystycznej, która już nie istnieje w tej formie. W tym samym czasie w Holandii i w Finlandii powstawało dużo kursów i uczelni artystycznych. W ostatnim czasie, w latach 2000-2005, wiele uczelni artystycznych zostało zlikwidowanych. Kiedy ja zaczynałam, studia trwały cztery lata, później zaś odbywało się roczną praktykę. Teraz studia trwają tylko trzy lata. Kiedyś artystyczne uczelnie były samodzielnymi instytucjami. Teraz stanowią część większych ośrodków akademickich. Nie posiadają własnej autonomii.

Uczelnie artystyczne w Holandii zredukowały zakres kształcenia. Na przykład Europejskie Centrum Rozwoju Tańca oferowało kiedyś czteroletnie studia, teraz nauka została ograniczona do jednego semestru, jako część innych studiów. Już nawet nie dysponuje swoim własnym budynkiem. Finlandia to kolejny kraj, który miał duży potencjał rozwoju, jeśli chodzi o sztukę eksperymentalną. Jednak również i tam sytuacja zmieniła się wraz z ograniczeniem funduszy. Choć wszystko tam jeszcze istnieje, to posiada obecnie formę mocno okrojoną. W przypadku Wielkiej Brytanii, mamy sytuację, w której rząd przestał uznawać edukację artystyczną jako podstawowy przedmiot nauczania, usuwając ją z programu obowiązkowych przedmiotów nauczania. Jednocześnie podwyższono opłaty za studia, więc obecnie studiowanie jest trzy razy droższe dla każdego studenta.

Możliwości instytucjonalnej edukacji artystycznej drastycznie się zmniejszyły. Wszystko to jest związane z tym, o czym wspomniałam wcześniej. Dla mnie uczelnia w Dartington była miejscem, w którym chodziło o proces, o angażowanie studentów do myślenia i poszukiwania swojej własnej, oryginalnej drogi twórczej. Sam proces jest bowiem ważniejszy niż produkt. Myślę, że Falmouth jest obecnie bardziej nastawiona na produkt. Chodzi tam o media, sprzedaż. Sam proces przestał mieć znaczenie. Przejście Dartington do Falmouth było właśnie taką zmianą. Wyraźnie ją odczuwam. Moje doświadczenia

obejmują przy tym współpracę z innymi ośrodkami w ramach programu Erasmus, w tym właśnie z uniwersytetem w Falmouth. Największą różnicą jest to, że w Falmouth nie ma specjalizacji *performance*, tak jak to było w Dartington. Mają tam kilka specjalizacji takich jak: administracja, rzeźba, grafika, czy projektowanie wnętrz. Wszystko byłoby świetnie, jednak w większości przypadków studenci nie są przyjmowani na wybrane specjalizacje. Czasami zdarza się, że nie są akceptowani, często jednak jest tak, że wysyłamy kogoś na grafikę, a ostatecznie dostaje się na ilustrację, albo coś innego, gdzie akurat są wolne miejsca. Na naszej uczelni mamy te same specjalizacje co w Falmouth, jednak kiedy wysyłamy studenta, to nigdy nie wiadomo czy dostanie się na tę samą specjalizację, którą studiuje u nas.

Oczywiście, mogę to zrozumieć, ponieważ dla mnie istota tego kontekstu – praktyka kontekstowa – była kwintesencją tego, co odróżniało edukację w Dartington. Stąd też nie mogę uznać faktu, że Dartington funkcjonuje jako komponent Falmouth. To nie ma sensu. Powinni się przyznać do tego, że to był koniec.

Na uczelni w Chichester uczę głównie improwizacji kontaktowej jako techniki. Jest to coś zupełnie innego. Uczę studentów jak się ruszać, co dla mnie jest w pewnym sensie degradacją. Do moich zadań nie należy więc wyrobienie umiejętności myślenia, co mimo wszystko staram się robić. Zawsze mówiłam, że przez to, że uczę sztuki mam więcej wolności w nauczaniu studentów. Z mojego doświadczenia związanego z różnymi uczelniami wynika, że studenci sami zazwyczaj proszą mnie żebym nauczyła ich czegoś bardziej interesującego.

W Rosji na przykład mają tradycyjne podejście do relacji uczeń – mistrz. Kiedy więc próbuję im powiedzieć: „Ja nie jestem mistrzem. Jesteśmy wszyscy tacy sami”, to takie stwierdzenie jest dla nich zbyt rewolucyjne. Jednak studenci tam studiujący są bardziej otwarci, chętni i gotowi do uczenia się. Są spragnieni wiedzy. Jeśli zaś chodzi o Anglię, tamtejsi studenci są bardziej leniwi. Nie zależy im. Naprawdę im nie zależy. Ciężko to zaakceptować. Nie mogę zrozumieć, dlaczego podjęli decyzję robienia właśnie tego, dlaczego wybrali taki profil studiów.



Paulina Komorowska-Birger, Artur Pastuszek, Caroline Waters, transmisja Skype, maj 2013

Ma to także odzwierciedlenie w ocenie ważkości kulturowego kontekstu – uważam, że w Wielkiej Brytanii waga kultury została umniejszona. Studenci zaczęli troszczyć się bardziej o pieniądze, stawę, czy wizerunek. Tym samym coraz ciężiej jest znaleźć ludzi w systemie tradycyjnej edukacji, którzy chcą poszukiwać, otwierać swój umysł, być kreatywni i oryginalni. Szczególnie teraz, kiedy edukacja stała się bardzo droga.

Uczelnie, z którymi miałam styczność, realizowały programy artystyczne. Ludzie, którzy w nich uczestniczyli zazwyczaj mieli otwarte umysły. Dlatego udało mi się przeprowadzić bardzo ciekawe projekty zanim jeszcze Europejskie Centrum Rozwoju Tańca zostało zamknięte. Jednym ze sposobów na zwerbowanie studentów była otwartość na eksperymentowanie. Ale to już nie istnieje, zmieniło się wraz z modyfikacją kulturowej kondycji. Zwłaszcza jedna z przemian w tym kontekście jest bardzo szczególna. Ponieważ improwizacja kontaktowa jest formą tańca, której nauczam od 20-25 lat, byłam w stanie zaobserwować szereg transformacji, jakie się w tym czasie dokonały. Największa zmiana, którą zauważyłam, to pojawienie się „turystyki kontaktowej”. Według mnie improwizacja kontaktowa jest formą sztuki. Uczyłam jej na uniwersytetach i przedstawiałam ją w sytuacjach, gdzie odbierana była jako sztuka. Teraz powoli staje się to rodzajem hobby, które pozwala docierać do różnych zakątków świata. Możesz pojechać do Tajlandii, możesz ćwiczyć improwizację kontaktową na plaży. Dlatego ludzie zaczynają postrzegać ją bardziej jako turystykę, niżli sztukę. Kulturową turystykę.

Pojawiła się także zmiana w postrzeganiu relacji z twórczymi aktywnościami. W tej nowej perspektywie nie trzeba być artystą. Można pracować w biurze, a jedynie w weekendy stawać się twórcą. To tak naprawdę jest najbardziej wyraźne przesunięcie w pojmowaniu kultury. Wydaje się, że głównie chodzi tutaj o pieniądze, o konieczność nieustannego redukcji kosztów, respektowania rachunku ekonomicznego. Dla mnie i dla moich kolegów praca na uczelni stała się cięższa, ponieważ mamy większe grupy, dysponujemy coraz mniejszą ilością czasu dla studenta, a nauczanie jest ograniczane pozaartystycznymi kryteriami. Straciło tym samym swój dawny urok. Stąd też coraz częściej rozważamy możliwość otworzenia własnej, prywatnej szkoły, w której rząd nie dyktowałby, co i jak



Patrycja Wilczek-Sterna, Caroline Waters, transmisja Skype, maj 2013

należy robić, gdzie przestrzeń wolności byłaby szersza. Być może jest to jedyna droga, aby wyzwolić się z ograniczeń uczelni.

Te dwa wymienione przeze mnie czynniki obrazują charakter przemian, ale i zmianę relacji, w jakich pozostają dydaktycy uczelni artystycznych. To jest to, co właśnie robię. Pół życia spędziłam na nauczaniu, nie tylko na uniwersytetach. Gdziekolwiek przekazywałam swoją wiedzę i umiejętności, nauczałam tego samego materiału. Jest bowiem coś takiego jak „nomadyczna szkoła”. Są to różnego rodzaju warsztaty, za pomocą których można zdobyć wykształcenie. Myślałam o użyciu tego modelu, by tworzyć edukację. Oczywiście, zajęłoby to ogromną ilość czasu.

Zanim poszłam na uczelnię zrobiłam kurs dla mimów. Trwał on jedynie sześć miesięcy, cztery poranki w tygodniu, ale to była najlepsza edukacja jakiej kiedykolwiek zaznałam. Tego rodzaju kursy nie zostały na szczęście zinstytucjonalizowane. Do tej pory przetrwały one w swej dawnej formie. Jest to ten model nauczania, który poznałam i zaakceptowałam w przeszłości. Dlatego większe zagrożenie dostrzegam w zinstytucjonalizowanych formach nauczania. Problemem jest dla mnie dalsze funkcjonowanie w ramach coraz bardziej standaryzowanych procedur dydaktycznych. Kiedy chcesz tworzyć coś nowego, to musisz się zastanowić nad swoją hierarchią, musisz dokładnie określić swoje zasady. Trzeba sobie uświadomić, że nie chce się stworzyć tego samego, od czego chciało się odejść. Dlatego nie mogę sobie wyobrazić, że zamieniam się w instytucję.

Jestem przekonana, że nawet w sytuacji kryzysowej pewien rodzaj szkół artystycznych przetrwa, ponieważ niektórzy ludzie mają pieniądze. Jeśli zaś masz pieniądze, to



możesz zrobić wiele. Być może szkoły artystyczne staną się bardziej elitarne. Niestety, prawdopodobnie sztuka eksperymentalna z tego wypadnie. Właściwie to nigdy nie żyła w instytucjach. Jedynie czasem tak się zdarzało.

Czym zatem jest edukacja artystyczna i jakie kwalifikacje są potrzebne by stać się artystą? Właściwie nie trzeba iść na uczelnię, żeby tworzyć. Jeśli masz szczęście albo talent, możesz znaleźć to w sobie samym. Skoro więc nie trzeba być studentem, żeby stać się artystą, to w jaki sposób można nabyć takie kwalifikacje, które poświadczą bycie nim? Przecież w przypadku innych przedmiotów szkoła wydaje się być niezbędna. Oczywiście, jeśli chcesz się nauczyć rzemiosła, stać się rzeźbiarzem, zawsze możesz się uczyć, ale w rzeczywistości wielu artystów nigdy nie poszło na uczelnię. Czyżbyśmy byli więc beużyteczni?

Jeśli dzielisz się umiejętnością, to nie jesteś beużyteczny. Nawet, jeśli jestem w dziwnej sytuacji, i nie do końca jestem zadowolona z tego, że prowadzę zajęcia na Uniwersytecie w Chichester, wahając się pomiędzy chęcią wprowadzenia zmian a dostosowaniem się do standardów obowiązujących na wydziale, gdzie pracuję. To pewien rodzaj walki, który niekoniecznie mobilizuje do dalszych poszukiwań. Nie dokonałam jednak jeszcze wyboru. Myślę poważnie o stworzeniu sobie możliwości pracy w Brazylii, będę także kontynuowała swoją pracę w Rosji. Chciałabym stworzyć indywidualne warsztaty dla ludzi, którzy chcieliby studiować w Brighton. Myślę także nieustannie o stworzeniu możliwości uczenia na świecie poza instytucjami. Związałam się z radiem, zaangażowałam się mocniej w muzykę i organizowanie wydarzeń. Zawsze byłam organizatorką festiwalu. Próbuję ponownie przemyśleć, gdzie mogę siebie umiejscowić, ponieważ osobiście czuję się dosyć zagubiona. Jestem zmęczona tym, że znalazłam się w sytuacji, w której panuje przestarzały sposób myślenia. Muszę znaleźć nowe miejsce na swoje działanie i na swoją egzystencję. Wszystkie te doświadczenia oraz wątpliwości powodują, że zastanawiam się nad przyszłym kształtem takiej przestrzeni twórczych działań.



Agnieszka Graczev-Czarkowska



**Dwie istotne decyzje  
plus jedna ważna**

## **Jestem gotowa uczyć się. Uczę się.**

Chciałam działać inaczej. Potrzebowałam rzeczywistej zmiany formy pracy nad sobą. Pragnęłam, aby opuściły mnie osobiste zahamowania. Dążyłam do stanu, w którym zarówno obecność, jak i nieobecność innych nie wpływały na rytm mojej pracy. Czułam, że przełamanie się, by uczynić jawnym własną potrzebę pracy nad sobą, pomoże mi i przyspieszy proces zmian we mnie. Wierzyłam, że moje osobiste oczekiwania znajdują odzew wśród innych. Wiedziałam, że wielogodzinne, pojedyncze realizacje na podłogach gmachu uczelni mogą stać się swoistym komunikatem do/dla innych. Począwszy od „Ja, Agnieszka, jestem wolna i bez trwogi” przez „Bądź dobrej myśli. Co jest źródłem twojej siły?”, „Czego pragniesz? Czego nie masz?”, „Nikt nie ma racji. Odrzucam wszelkie poglądy.”, „Ja, Agnieszka, odczuwam radość”, „Ja, Agnieszka, widzę to, co ważne” aż po „Słyszę, uczę się, idę dalej”. Nad takimi treściami się pracuje. Bo to nie są tylko słowa – to planowe tworzenie innej, nowej, pozytywnej bazy. Słowa, rozumiane też jako treści, wpływają na nasze myślenie. Rodzą się nowe myśli i uczucia...

### **Słyszę, uczę się, idę dalej.**

Trzeba było działać tak, aby obecność innych, nieprzewidywalnych obserwatorów, nie zakłóciła osobistej pracy każdego nad afirmacją. Chodziło o utrzymywanie skupienia na



Agnieszka Graczev-Czarkowska ze studentami podczas warsztatu *Słyszę, uczę się, idę dalej*, 2013

wyklejaniu, cięciu, a potem pisaniu. I znów na wyklejaniu, cięciu i pisaniu, by kolejny raz wklejać, ciąć i pisać. Zapełnianie afirmacjami podłóg było istotnym etapem, kolejnym równie istotnym był ich demontaż.

### **Można...**

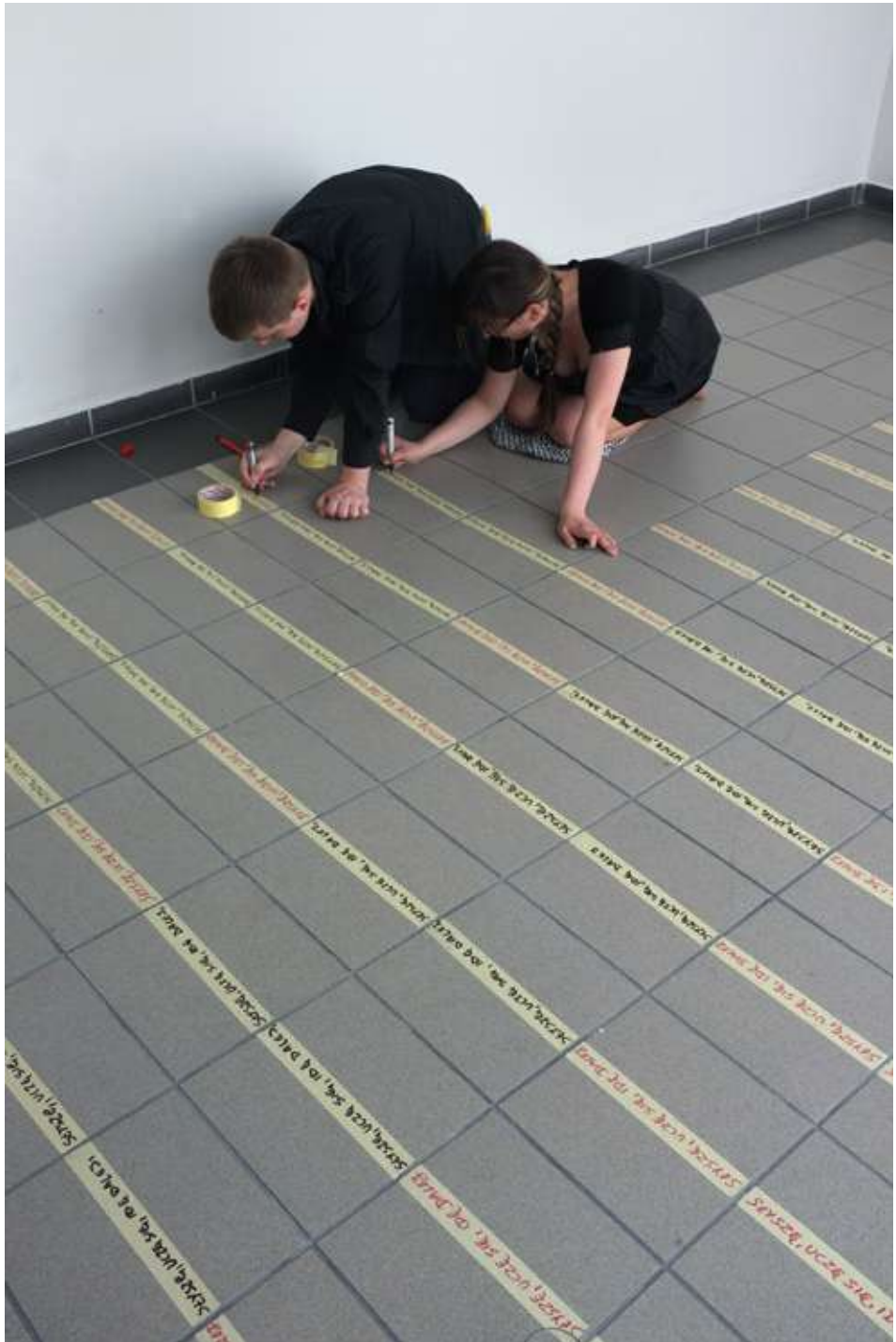
Czasem można dotknąć czegoś nieuchwytnego. Można materializować osobiste emocje, wrażenia, stosunek do samych siebie. Można odczuwać zadowolenie z siebie i z innych obok siebie. Można znaleźć drogę do siebie lub sposób na siebie. Można przyjmować wszystko, co przychodzi, następnie dalej z refleksją robić swoje. Warto to swoje własne obejrzeć z dystansem, wtedy to, co „nasze” staje się już dawnym „naszym”. Można poczuć nowe.

### **Widzę. Po przemianie.**

Ktoś może być inicjatorem. Ktoś inny może przejąć inicjatywę. Wyznaczone zadanie zwykle domaga się spełnienia, więc stawiamy je sobie i je realizujemy. Ta prosta zasada może wywoływać entuzjazm. Entuzjazm stymuluje, zachęca do dalszej i głębszej pracy. Zadania są proste i klarowne, jak mycie podłóg, jak ich zamiatanie. Proste, jak pisanie







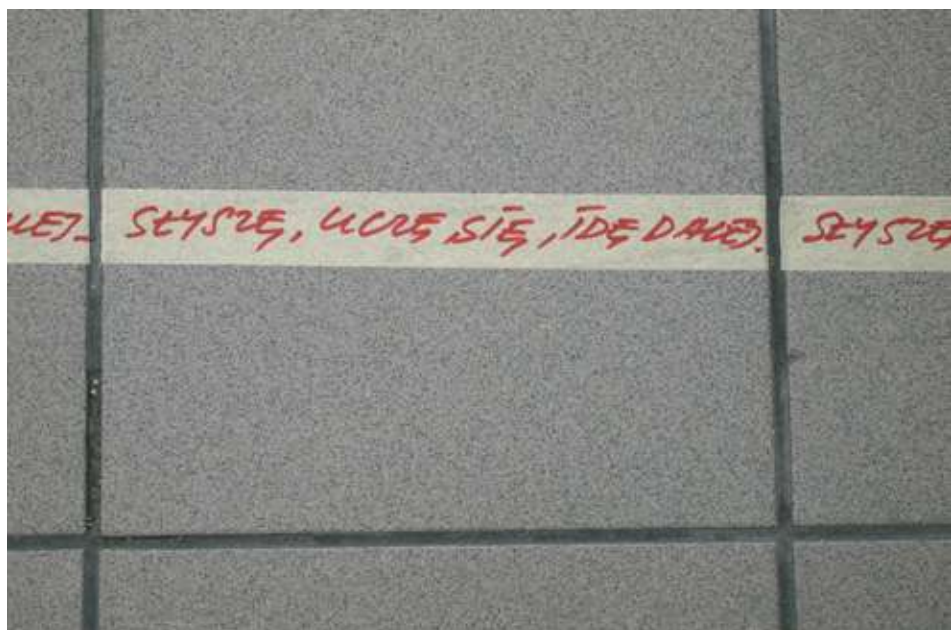
na wspólnych podłogach – prostych pragnień, pozytywnych myśli. Choć rozumiemy je od samego początku, to jednak wewnętrzny konflikt utrudnia nam ułożenie się z myślą i uniemożliwia zmianę. Trzeba wiary i pewności siebie. Konieczna jest psychiczna i duchowa siła, by posuwać się naprzód. Wewnętrzna konieczność włączenia się w określony nurt i rytm działania przyspiesza proces przemiany. Następuje naturalne przewartościowanie. Dobrze jest, gdy spontanicznie bądź celowo udajemy się w głąb siebie.

### **Wiedza a świadomość.**

Wybieram świadomość. Pozyskiwanie innej perspektywy wydaje się cennym zadaniem, wartym wysiłku. Takie poszukiwanie w praktyce pozwala znaleźć różnicę pomiędzy gromadzeniem i przyswajaniem informacji a rozwijaniem świadomości. Realizowane publicznie zadania wspierają świadomy rozwój i wzmacniają proces indywidualizacji. To, co osobiste, jednostkowe, unikatowe najwyraźniej zostaje zdefiniowane poprzez otoczenie.

### **Akcja.**

Często działamy w izolacji. Zapominamy o przestrzeniach wspólnych. Arogancko odrzucamy terapeutyczne rejony sztuki. A przecież na zmianę trzeba być przygotowanym. Samorealizacja wymaga wewnętrznej siły. Proponuję warsztaty, które, według mnie, mogą być przydatne na drodze do niej. Samorealizacja wywodzi się z poczucia wspólnoty, jedności działań. Idea kieruje nas na pozytywne myślenie o sobie. Od dawna zajmuję się pracą z ludźmi. Długo i wnikliwie obserwuję zarówno innych, jak i samą siebie. Od lat zajmuję się sztuką, twórczością i przejawami wewnętrznego życia. Wiem już, że o sile i mocy tych działań decyduje autentyczność własnych potrzeb. Istnieją różne sposoby pracy nad sobą, różne dla nas, różniących się między sobą pod tyłoma względami. Moje działania z innymi stanowią bardzo ważny obszar, w którym spotykają się ze sobą różne poglądy i doświadczenia. Proponowana przeze mnie forma pracy często wyzwała potrzebę reakcji. Reakcja uruchamia akcję. Akcja zaś niesie zmianę lub buduje równowagę.





**Norman Smużniak**



**Drzewo życia. Mural**

Pomysł działania poza murami pracowni malarskiej zrodził się dość szybko. Pojawienie się tej idei było owocem semestralnych rozmów ze studentami podczas kursowych zajęć z malarstwa. Rozmawiając o rozmaitych rozwiązaniach technicznych – na różnych podłożach, posługując się technikami klasycznymi, ale też badając obszary będące na granicach formalnych rozwiązań malarskich, które nazwaliśmy roboczo „nieklasycznymi” – studenci sygnalizowali chęć zmierzenia się ze specyfiką malarstwa na murze. Zważywszy na dogodne warunki wokół Instytutu Sztuk Wizualnych oraz wolne przestrzenie na ścianach, podejmowaliśmy różnego typu przymiarki do realizacji. Początkowo były to próby realizacji na płytach pilśniowych o wymiarach około dwa na dwa metry. Posługując się najprostszymi narzędziami: wałkami malarskimi, pędzlami (tzw. ławkowcami), studenci zainteresowani tego typu realizacjami mogli zmierzyć się z określonym formatem i ze specyficznym rodzajem pracy nad obrazem, wynikającym po części z obranego formatu, po części z faktu użycia takich, a nie innych narzędzi, bliskich tym, których często używa się przy różnego rodzaju pracach związanych z – ogólnie mówiąc – ścianą bądź murem.

Efekty dydaktyczne już na tym etapie były interesujące, bowiem otworzyły przed studentami nowe dla nich doświadczenia malarskie, poza tym odkryły zupełnie inną specyfikę i dyscyplinę pracy nad obrazem, niż w przypadku pracy na podłożach klasycznych: na płótnie, kartonach, brystolach. Faktem jest, że sam sposób pracy nie odzwierciedlał jeszcze tego, czego studenci mogli doświadczyć, pracując poza pracownią na realnym murze. Doskonałą okazją do zrealizowania wcześniejszych planów stał się fakt organizacji przez Instytut Sztuk Wizualnych Uniwersytetu Zielonogórskiego międzynarodowej konferencji *Drzewo życia wciąż zielone – uczelnia miejscem sztuki*. Poza wystawami towarzyszącymi wykładom, panelom dyskusyjnym, postanowiliśmy wykorzystać tę szansę również ze względów na pozyskanie środków na zakup materiałów. Pojawiła się doskonała okazja, żeby urozmaicić ofertę konferencji i przeprowadzić warsztaty, których efektem byłaby realizacja na murze. Podchwytując temat konferencji, postanowiliśmy pracy nadać tytuł *Drzewo życia*. Tytuł podkreślał związek warsztatów z konferencją, jednocześnie miał być hasłem do rozwiązania malarskiego w postaci muralu. Wykonania zadania podjęto się dwóch studentów: Tomasz Pobiedziński i Marek Woźniak. Jak to zwykle bywa przy różnego typu realizacjach, czy też projektach, zaczęliśmy proces od wymiany poglądów na temat zakresu możliwości realizacyjnych, dostępności materiałów, rozplanowania pracy, uwzględniając czas trwania konferencji. Poprosiłem studentów o wykonanie wstępnych szkiców z uwzględnieniem proporcji wybranej uprzednio ściany. Po kilkukrotnych konsultacjach zdecydowaliśmy się na próbę połączenia dwóch projektów. Oczywiście mogliśmy wybrać jeden autorski projekt, zaproponowany przez któregokolwiek z obu wykonawców. Finalnie pomyśleliśmy jednak o tym, iż ciekawszym i być może trudniejszym wyzwaniem byłaby próba połączenia obu pomysłów, postaw malarskich i osobowości zarazem w formie jednego muralu. Technicznie podjęliśmy decyzję o użyciu profesjonalnych farb w sprayu na uprzednio zagruntowanym murze. Materiały do realizacji zostały starannie dobrane.

Zgodnie z planem, studenci zaczęli od zagruntowania powierzchni muru. Utrudnieniem, ale też nieoczekiwanym doświadczeniem okazało się zmaganie ze zmienną pogodą, a co za tym idzie – z czasem. Studenci byli zmuszeni do dość szybkiej pracy pomiędzy kolejnymi przejściowymi opadami deszczu. Sekwencja Tomasza Pobiedzińskiego (lewa strona muralu) wydawała się pozornie bardziej skomplikowana. Jego pomysłem było zetknięcie precyzyjnie malowanych przy użyciu taśmy malarskiej różnokolorowych linii, nałożonych na miękko malowane przenikające się plamy o charakterze organicznych struktur. Prawa strona malowana przez Marka Woźniaka już na etapie szkicowym zakładała swoisty minimalizm. Ów minimalizm wynikał po części z fascynacji rysunkiem komiksowym, który często zakłada operowanie skrótami formalnymi i do pewnego stopnia uproszczoną formą. Wrażenie różnicy środków, albo raczej nakładu pracy było pozorne. Z jednej strony Tomasz Pobiedziński w pierwszych warstwach mógł sobie pozwolić na dużo swobody w zakładaniu płaszczyzn, Marek Woźniak zaś musiał precyzyjniej, co za tym idzie z większą uwagą kreślić, a raczej malować, uproszczone, stylizowane formy obłoków.

Trudność kolejna polegała na malarskim i formalnym połączeniu całości pracy tak, żeby tworzyła spójny przekaz malarski, z odczytywalnym śladem obu twórców. Po prawie jednodniowej przerwie wynikającej z opadów deszczu, autorzy musieli przyspieszyć tempo prac, tak, żeby zmieścić się w założonym terminie realizacji, co też było elementem i jednym z założeń tego projektu. Zatem po nałożeniu warstw, które określam roboczo jako „organiczne”, lewa strona obrazu zaczęła zyskiwać na przestrzenności, dzięki wpro-



wadzeniu precyzyjnych i kontrastowych linii. Nadały one ekspresję i wprowadziły rodzaj ruchu przestrzeni nie tylko w głąb obrazu, ale dzięki skosom ów ruch stał się wyczuwalny od lewej ku prawej stronie, łącząc się optycznie z postacią zarysowaną przez drugiego autora. Stała się rzecz ciekawa malarsko. Tomasz Pobiedziński używając linii, skosów, nadał swojej części cechy formy geometrycznej. Marek Woźniak zaś uzyskał tę formę przez wydobycie środkami malarskimi fragmentu postaci z nakreślonych wcześniej konturów obłoków. Owa postać również sugeruje typ ruchu od lewej do prawej strony.

Pomimo tego, iż obaj autorzy posłużyli się innym typem budowania formy, można by zaryzykować stwierdzenie, że obcym sobie sposobem figuracji i geometrii, kreując podobny typ ruchu w końcowych warstwach swego obrazu połączyli je w spójną całość. Lewa strona narzuca odbiorcy – poprzez kolorystykę – pewną gamę doznań emocjonalnych, prawa zaś strona – poprzez uproszczenie formy, swoistą dramaturgię i zastosowanie konkretnego – proponuje określony typ fabuły, mogącej kojarzyć się potencjalnemu widzowi z walką żywiołów, przenikaniem się dobra ze złem, siłą życia drzewa, które pomimo różnych kolei losu, przeciwności pozostaje wciąż zielone, żywe. Wrażenie pozornego niedomalowania kilku fragmentów muralu jest zamierzone, nie zamyka całej opowieści malarskiej w ściśle określonych ramach – zostawia to, co potocznie, w żargonie, nazywamy „oddechem malarskim”. Sądzę, że jest to także dobre nawiązanie do idei samej konferencji, pokazującej, że uczelnia prowokując takie świadome działania staje się miejscem zdarzeń o charakterze artystycznym.

Realizacja projektu: Norman Smużniak (koordynator), Tomasz Pobiedziński (student I roku Grafiki ISW UZ) i Marek Woźniak (student II roku Grafiki ISW UZ), maj 2013.





Magdalena Gryska



Czarny pudel (projekt/wystawa)



Projekt zatytułowany *Czarny pudel*, adresowany był do wszystkich malujących studentów Instytutu Sztuk Wizualnych. W pracowni malarstwa „207” zaprezentowana została wystawa, która składała się z dwóch części. Pierwsza część ekspozycji powstała ze zbioru obrazów namalowanych przez studentów według mojego opisu, drugą zaś jej część stanowiła wykonana przeze mnie aranżacja – kolekcja, stanowiąca uzupełnienie powstałych prac.

Wizerunek czarnego pudła wyłonił się z fragmentu dramatu Goethego, w którym Faust oddaje duszę diabłu i w pełni swego szczęścia wypowiada słowa: *trwaj chwilo, jesteś piękna*. W czasie rozmowy bohaterów, Wagnera i Fausta, pojawia się pies, czarny pudel, pod którego postać podszywa się diabeł. Pies idzie ich śladem, krąży wokół rozmawiających. Faust przeczuwa, że z psem związana jest jakaś tajemnica...

Zadaniem studentów było namalowanie obrazu według mojego wyobrażenia, ujętego w formę opisu. Miał on taką oto postać:

*Jest to pudel. Czarny pudel, choć jego barwa nie jest dokładnie widoczna – chwilami wydaje się być matowa, czasami błyszczący niewyraźnie. Sierść zaś jest połyskująca, fakturalna, szorstka. Nogi tego psa są wyjątkowo długie, choć tylne wydają się nieco krótsze. Krótka jest także sierść, w niektórych miejscach przycięta. Oświetlenie nie jest równomierne. Światło pada głównie z lewej strony, spoza kadru, powodując, że cień zwierzęcia wygląda jak widmo psa, ewentualnie jakiejś innej istoty. Kształt cienia nie jest idealny, czasem więc przypomina diabła, czasem inną postać, jak ze snu.*



*Pies biega w kółko, szuka śladów swego pana. Biegając tworzy różnobarwne, magiczne kręgi. Każdy z kręgów mieni się innym kolorem. Z pyska tryska mu żółto-czerwony ogień, wprost w bezmiar nieba, oświetlając wyraźniej jego głowę. To jednak tylko zwierzę – czasem zbliża się do progu, którego nie może przekroczyć, ponieważ napotyka na tajemniczy znak, pentagram. Początkowo Faust sądzi, że pies jest duchem, więc być może rzeczywiście nim jest. Tło sceny jest płaskie, nie widać żadnych kształtów.*

Celem tego projektu było zbadanie, na ile opis może korespondować z wyobrażeniem i wizją potencjalnego twórcy. Na ile to, co wyimaginowane jest adekwatne do konfiguracji obrazu? Jak literacki opis współgra z wizją autora, malarza? Co ma wpływ na końcowy efekt zaprezentowanego dzieła? Czy to, co realne jest granicą możliwości, mocy twórczej? Czy słowa są reprezentatywne dla przedstawienia obrazu? Czy wyobraźnia jest tożsama z wyobrażeniem. Na ile „wizjować” znaczy „wiedzieć”, „znać”, czy „pojmować”? Tego rodzaju pytania towarzyszyły mi w konstruowaniu tego projektu, zadania oraz wystawy.

Pies symbolizuje wierność, straż i ochronę. Symbolizuje także przyjaźń, ale również okrucieństwo, wojnę, dzikość, pogaństwo czy wreszcie diabła. Odnosi się zatem zarówno



do tego, co barbarzyńskie, dzikie, jak i do tego, co oswojone, ucywilizowane. W kategoriach etycznych stanowi to obszar pomiędzy dobrem a złem, w kontekście religijnym – lokuje się pomiędzy doczesnością a wiecznością. Pies jest zatem istotą sytuującą się pomiędzy wskazanymi obszarami, niejednoznaczna. Dlatego powstałe w ramach projektu obrazy w sposób szczególny odnosiły się po części do przedstawionego opisu, po części zaś do przytoczonych symboli.

Całość wyeksponowana została na błękitnej ścianie. Kolor ten – „niebiański” – pełnił funkcję łagodzącą obraz zła, był swego rodzaju antidotum na przebiegłość i podstęp diabelskich mocy. Zakreślenie, wyznaczenie błękitnego tła, tworzy sytuację, gdzie błękit spina, domyka, wyznacza ramy, ale też otwiera na interpretację.

Drugą część wystawy stanowiły obrazy, obiekty wypożyczone z domów artystów, pedagogów Instytutu Sztuk Wizualnych. Wybór, którego dokonali, miał właściwe znaczenie. Zbiór ten stanowił rodzaj kolekcji zbudowanej dla potrzeby chwili. Kolekcjonerstwo zazwyczaj kojarzy się ze zbieraniem przedmiotów reprezentujących różne sfery zainteresowań człowieka, stanowi odpowiedź na tkwiące w człowieku potrzeby zorganizowania swojego



otoczenia, poznania go i przejścia na własność przedmiotów własnej i cudzej aktywności twórczej. W kolekcji tej ważna była jej chwilowość, bez przejścia na własność – stanowiła rodzaj wypowiedzi, komentarza, zdania wypowiedzianego w rozmowie.

Kolekcjonowanie w pamięci nie istnieje samo przez się, wymaga impulsu, rodzaju przywołania. Ta część wystawy stanowiła swego rodzaju przypomnienie i wzmocnienie, była naprowadzeniem na trop zapomnianych obrazów, zacierających się w pamięci zdarzeń. Stworzyłam dla nich pewne terytorium, które wypełnione zostało impulsami, w ostateczności gestem, wyborem zapożyczonych obrazów. Skonfrontowanie ich z przedstawieniem czarnego pudła miało pomóc w ujawnieniu tajemnicy, która pozostała nieodkryta. Był to pewnego rodzaju trud podjęcia próby odkrycia sfer nieznanych, odsłonięcia nowych światów i dotarcia do prawdy, pozornie tylko prostej. Sztuka to czasem pytania bez odpowiedzi.

Te dwa zestawy prac stanowiły zakodowaną wypowiedź. Nie zakładałam jednak, że któryś z zestawów zostanie przez odbiorcę rozkodowany, lecz że wywoła u odbiorcy wspomnienie jakiejś rzeczywistości, którą sam nosi w sobie. Dzieło sztuki jako *art pure* nie musi przecież dawać nam jakichkolwiek odpowiedzi. Nie po to wszak zaistniało. Odpowiedzi nie ma albo jest ich nieskończona ilość. Dzieje się tak dlatego, że odzewem jest każdy człowiek, w nim zaś jego indywidualne doznania związane z przeżywaniem dzieła sztuki.

Dzięki temu sztuka ukazuje przeróżne światy, zawieszając nas pomiędzy nimi, odkrywając zawarte w nich potencjały. Pytania rodzące się w każdym z nas wzbogacają naszą wrażliwość, zmuszają nas tym samym do odkrywania siebie i przyglądania się sobie uważnie i z ciekawością.





Piotr Szwiec, Joanna Legierska-Dutczak



**Design plus przemysł.  
Kreacja innowacyjnych rozwiązań  
dla przestrzeni biurowych**

Jak pracuje Generacja Y już wiemy. Zespołowo. Czym jednak jest dla tego pokolenia praca w grupie i jak powinna wyglądać przestrzeń wspólnych działań? Czego właściwie oczekuje Generacja Y? To kluczowe zagadnienia projektu badawczo-rozwojowego Mikomax Smart Office wraz z Uniwersytetem Zielonogórskim oraz Akademią Sztuk Pięknych w Łodzi.

Ten interdyscyplinarny projekt badawczo-rozwojowy zorganizował Zakład Architektury Wnętrz i Rzeźby Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego w partnerstwie z firmą Mikomax Smart Office, zapraszając do udziału Wydział Wzornictwa i Architektury Wnętrz Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. W trakcie warsztatów, organizowanych pod hasłem: *Design plus przemysł* i przeprowadzonych w Instytucie Sztuk Wizualnych w maju 2013 roku, interdyscyplinarne zespoły studentów opracowywały innowacyjne projekty dla przestrzeni biurowych. Połączenie doświadczeń z trzech kierunków: architektury wnętrz, architektury i urbanistyki oraz wzornictwa, wprowadziło intensywną rywalizację oraz dyskusje nad koncepcjami projektowymi.

Wyznaczonym celem warsztatów było opracowanie projektów wnętrz i mebli biurowych – rozwiązań atrakcyjnych zarówno pod względem formy, jaki i funkcji, ergonomicznych i spełniających konkretne założenia projektowe. Natomiast tego typu praca



Warsztaty Mikomax Smart Office 2013; kolejno od lewej: prof. Krzysztof Chróścielewski (ASP Łódź), Krzysztof Barzdo (student arch. wnętrz ISW UZ), Marek Rzeźniczek (Dyrektor Regionalny Mikomax Smart Office), Sylwia Nojek (studentka ASP Łódź), dr Anna Owsian-Matyja (ISW UZ), Laura Kozak (studentka arch. wnętrz ISW UZ), Patrycja Winkler (studentka architektury i urbanistyki UZ).

zespołowa, analiza rynku, kontakt z przedstawicielami biznesu, wprowadziła szeroko pojęte doświadczenie. Ponadto studenci mieli możliwość zapoznania się i zdobycia praktycznej wiedzy na temat współczesnych idei projektowania przestrzeni pracy oraz wymogów producentów i zadań stawianych przez współczesny biznes.

We wstępnych wprowadzeniach, wykładach na temat organizacji przestrzeni biurowych, ergonomii, funkcjonalności i omówieniu aktualnych trendów na rynku, uczestnicy poznali oczekiwania stawiane w wyposażaniu, adoptowaniu i optymalizowaniu nowoczesnych wnętrz do pracy. Oczekiwania partnera biznesowego wychodziły poza ramy standardowego nauczania akademickiego. Sprostanie założeniom scenariusza projektowego (*brief*), prezentacji etapów prac nad koncepcją oraz intensywna praca zespołowa, dzielenie się wiedzą z różnych kierunków studiów, niewątpliwie były nie lada wyzwaniem i nowym doświadczeniem zarówno dla studentów studiów magisterskich, jak i licencjackich. Zespoły projektowe otrzymały zadanie opracowania wstępnych założeń projektowych dla dwóch koncepcji przestrzeni przeznaczonych do współpracy.

Pierwsze etapy pracy miały odpowiedzieć przede wszystkim na emocjonalne założenia, na kreację i nazwanie nastroju, jaki dana przestrzeń scenograficzna ma wywoływać w pokoleniu Generacji Y. Zespoły rozpoczęły od poszukiwania pozornie odległych inspiracji, od nazwania potrzeb emocjonalnych i opracowania wiodącej idei dla niebanalnej, innowatorskiej przestrzeni współpracy we współczesnych biurach.



PLANSZA 2: PROJEKT WNĘTRZA STREFY WSPÓŁPRACY W BIURZE



Wyróżniony projekt *System creative ZEN*



Dopiero po weryfikacji koncepcyjnych prezentacji studenci opracowywali wskazany scenariusz projektowy, pracując pod kierunkiem prowadzących nauczycieli akademickich: dra hab. Piotra Szwieca prof. UAP, dra hab. Krzysztofa Chróścielewskiego, prof. ASP w Łodzi, mgr Joanny Legierskiej-Duczak i przy konsultacjach dr Anny Owsian-Matyji oraz ekspertów z Mikomax Smart Office: Zuzanny Mikołajczyk – kierownika działu marketingu Mikomax Smart Office i Marka Rzeźniczka – dyrektora regionalnego Mikomax Smart Office.

Pytania stawiane przez ekspertów z Mikomax Smart Office skierowane były celowo do młodych zespołów projektowych, aby odnaleźć rozwiązania dla pokolenia, które bardzo różnorodnie współpracuje, komunikuje się i funkcjonuje, wykorzystując zarówno nowości techniczne, mobilne urządzenia, jak i tradycyjne metody wymiany informacji.

Zatem *design* modułów mebli i aranżacje wnętrz powinny spełniać oczekiwania zarówno potencjalnych pracowników z Generacji Y oraz wymogi biznesu i możliwych klientów, czyli pracodawców. Zastosowanie optymalnych rozwiązań designerskich dla przestrzeni współpracy miało stworzyć kilka opcji aranżacji wnętrz dla grup 4-8 osobowych, umożliwiając tym samym analizę różnorodnych form relacji i schematów komunikacyjnych związanych z pracą w grupie. Ponadto projekty miały spełniać wiele innych wymogów – między innymi łatwość montażu i demontażu systemów, mobilność, czy też istotny aspekt ekonomiczny, dotyczący poszczególnych etapów produkcji i logistyki dystrybucji.



PLANSZA 3: PROJEKT SYSTEMU MEBLI BIUROWYCH



Wyróżniony projekt *System creative ZEN*

Już same nazwy opracowanych do konkursu systemów – *inKubator*, *AIM system*, czy *System creative ZEN*, wskazują na różnorodność i wieloaspektowość opracowań. Opracowany system *inKubator* tworzy opcje konfiguracji 1, 2, 4, 8, bazując na podstawowym łączonym module zbliżonym do trójkąta, z uwzględnieniem dwóch ergonomicznych pozycji pracy. Wnętrze współpracy o nazwie *in-Kubator* w założeniu autorów ma sprzyjać generacji pomysłów, wymianie myśli – czyli tak zwanej „burzy mózgow”. Zaproponowano także możliwości indywidualnej pracy, czy też wydzielenia standu dla lidera zespołu. Układy modułowe (widoczne na zdjęciach) wskazują na różnorodne opcje ustawień, możliwości budowania relacji, optymalnej komunikacji i pracy w grupie.

Zespół projektowy tworzący rozwiązanie nazwane *AIM system*, zaczął od koncepcji narady – narady przed podjęciem wyzwania, czy też narady przed planowaniem przedsięwzięcia, wychodząc od historycznych idei narady wojennej. Analizując zachowania uczestników narad strategicznych, pozycje przy analizowaniu map, wykresów i danych, grupa opracowała dynamiczny w formie *AIM system* – system mebli i przegród dostosowany optymalnie do narad 4-8 osobowych. Po rozlicznych poszukiwaniach rozwiązań formalnych zestawień trapezów, zespół zainspirował się tangramem, układanką znaną od 3000 lat, wykorzystując sprawdzone wielorakie zestawienia kilku podstawowych



Prof. UAP/UZ Piotr Szwiec (pierwszy z lewej) prezentuje projekt *Design plus przemysł*.

figur, wchodzących w skład tangramu. Dodatkowo powstały rozwiązania meblarskie, które oprócz mobilności zestawień w układzie poziomym umożliwiają zmianę wysokości blatów roboczych. Zespół odnalazł także rozwiązanie dla idei narady, tworząc dominujące stanowisko, swoisty odpowiednik mapy strategicznej. Obiekt ten przy zastosowaniu współczesnych technologii został dostosowany do sprawnego przekazu, wskazywania i wyświetlania informacji z wykorzystaniem urządzeń mobilnych i peryferyjnych.

Trzeci przykład to *System creative ZEN*, który w założeniu powinien realizować całkowicie odmienne cele, za pomocą innych aniżeli poprzednie metod. Jednak system ten, podobnie jak pozostałe projekty, wpisał się całkowicie w założenia wstępne zawarte w briefie projektowym. Założeniem było stworzenie przestrzeni współpracy, która gwarantuje wyciszenie, pozwala na skupienie się nad konkretnym tematem, tworząc sferę izolowaną od zgiełku panującego w otwartych przestrzeniach biurowych typu *open-space*. Forma modułów systemowych nawiązuje do organicznych form kamieni, do układów ogrodów Zen, ale została ukształtowana tak, aby umożliwić nakładanie, zestawianie i dostawianie trzech opracowanych modułów. Do organicznej formy blatu dostosowano więc gięte ścianki, wydzielające przestrzeń *creative ZEN*.

Zważywszy na krótki czas trwania warsztatów, wszystkie zespoły niezwykle ambitnie podeszły do pracy, działając intensywnie do późnych godzin wieczornych i opracowując koncepcje, już zdalnie, po zakończeniu tygodniowej pracy w Zielonej Górze. Warsztaty zwieńczył konkurs i nagrodzenie współtwórców wyróżnionych rozwiązań.

Efekty warsztatów mieliśmy okazję zaprezentować w maju 2013 roku szerszemu gronu w ramach programu międzynarodowej konferencji naukowej *Złote drzewo wciąż zielone – uczelnia miejscem sztuki*, otwierając wystawę konkursową oraz prezentując założenia i przebieg warsztatów projektowych *Design plus przemysł*, dając także możliwość przedstawicielom zespołów studenckich na opis i komentarz projektów konkursowych. Prezentacje te pozwoliły podjąć publiczną dyskusję nie tylko nad samymi projektami, nad sensem i sposobami realizacji współpracy uczelni wyższych z przemysłem, ale także nad ogólnymi tendencjami w projektowaniu i sztukach projektowych. Ze względu na to, że opracowania projektowe okazały się interesujące, zaś formuła warsztatów sprawdziła się, zakładamy ich kontynuację w przyszłości.



Szymon Teluk



**Komiks**  
**jako wypowiedź artystyczna**



Szymon Teluk prowadzi warsztaty z dziećmi.

Jeśli przyjmiemy tradycyjny (choć już przebrzmiały) podział kultury na tak zwaną „kulturę wysoką” oraz jej spauperyzowaną i uproszczoną wersję – „kulturę niską” (masową, popularną), to umiejscowienie komiksu w tej partycji okazuje się kłopotliwe. Jeszcze większe problemy z zaklasyfikowaniem komiksu pojawią się, gdy prześledzimy poświęconą mu publicystykę. Generalnie rzecz biorąc możemy wskazać na dwa stanowiska. Pierwsze usilnie próbuje umieścić tę formę wypowiedzi i dziedzinę twórczości pomiędzy filmem, literaturą i sztukami wizualnymi. Postuluje jego istnienie jako kompilację i kompromis między tymi tradycyjnymi formami. Ze względu na narrację i strukturę, obecność i linearność fabuły, traktuje się komiks jako formę literacką, często pomijając analizę prawdziwej funkcji słowa pisanego używanego w dymkach lub w postaci onomatopei. Mniej częste, ale także dość powszechne jest przypisywanie komiksu sztukom wizualnym, nie zauważając, że warstwa wizualna w całej swej złożoności i wyrafinowaniu nie ma tu funkcji właściwej dla obrazu malarskiego, grafiki artystycznej itp.<sup>234</sup>.

<sup>234</sup> | W Polsce działa aktywnie kilkunastu znanych powszechnie teoretyków komiksu, takich jak prof. Jerzy Szyłak i dr Wojciech Birek, powstaje też mnóstwo prac magisterskich i doktoranckich na uczelniach, które są poświęcone zagadnieniom szczegółowym komiksu. Problem starają się ująć całościowo organizatorzy Sympozjów Komiksologicznych w Łodzi, których inicjatorem jest Krzysztof Skrzypczyk (Zob. *10 Sympozjum Komiksologiczne*, Krzysztof Skrzypczyk (red.), Stowarzyszenie Twórców CONTUR, Łódź 2010).

Drugie podejście, coraz silniej zaznaczające się w pracach naukowych i publicystyce ostatnich lat, podkreśla istnienie komiksu jako zjawiska trwałego, wielopłaszczyznowego, a przede wszystkim autonomicznego wobec innych dziedzin twórczości. Zgodnie z nim komiks nie jest „bękartem” innych wytworów kultury, ale posiada własne, w dużej mierze niezależne źródła. Jest dziedziną w pełni autonomiczną, odrębnym medium, które jest sposobem wypowiedzi twórcy, w tym także wypowiedzi artystycznej.

Recepcja historii obrazkowych w Polsce od ostatniej dekady XX wieku zmieniała się opornie. Jest to związane głównie z dawno utrwalonym przekonaniem o ich funkcji użytkowej, o treści rozrywkowej lub dydaktycznej adresowanej do dzieci. W czasach PRL-u inny komiks był u nas bowiem niemal nieobecny. Adresowany do dorosłych komiks problemowy, czy poszukujący/eksperymentalny praktycznie nie istniał<sup>235</sup>. Jego obecność stała się zauważalna dopiero pod koniec XX wieku, gdy ogólnopolskie konkursy i niezależne publikacje zaroily się od prac studentów i absolwentów szkół artystycznych. To oni nadali ton polskiemu komiksowi, który z różnych przyczyn odszedł od światowego mainstream'u. Jak podkreśla Piotr Machłajewski w katalogu wystawy *Czas na komiks* z 2010 roku, „(...) Stosowano również techniki z zakresu grafiki warsztatowej oraz techniki malarskie, popularny był kolaż (od wycinanych fotografii, poprzez różne inne obrazy, znaki, wydruki na papierze, aż do elementów zewnętrznych wobec płaszczyzny planszy – fragmentów ubrań, gwoździ itp.) (...)”<sup>236</sup>.

Setki twórców, którzy chcieli wyrażać się tą formą wypowiedzi, znalazło się na akademiach lub w liceach plastycznych, ponieważ były to dla nich jedyne miejsca, gdzie można było uczyć się rysunku. Efektem było zaszczepienie u nich metod twórczych i umiejętności wyrażania koncepcji właściwych dla akademickiego kształcenia artystycznego. Opuszczając szkołę, wraz ze studentami opuszczali ją prace, które zarówno w formie, jak i w treści (jeśli mielibyśmy posłużyć się tym anachronicznym rozróżnieniem) były dalekie od popularnego komiksu frankofońskiego i amerykańskiego.

To powiązanie ze szkołami artystycznymi spowodowało u nas silne związanie komiksu ze światem sztuki. Nastąpił proces analogiczny do tego, jaki miał miejsce w ramach tzw. polskiej szkoły ilustracji i polskiej szkoły plakatu. Twórcy ilustracji także byli ściśle związani ze środowiskiem polskich Akademii Sztuk Pięknych, w przeważającej większości ich absolwentami i wykładowcami. Brak granic cenzury (głównie w warstwie formalnej) i zamysł twórczy właściwy dla awangardy lub neoawangardy (przykład Bohdana Butenko) poszerzył granice ich warsztatowej wolności. Pojawiały się prace wyraźnie nawiązujące do różnych nurtów sztuki, od abstrakcji lirycznej czy konstruktywizmu do konceptualizmu. O ile w przedwojennych pracach Jana Marcina Szancera mamy jeszcze twórcze i żywiołowe

<sup>235</sup> | Wojciech Obremski, *Krótką historia sztuki komiksu w Polsce (1945-2003)*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.  
<sup>236</sup> | Piotr Machłajewski, *Czas na komiks*, w: „Czas na komiks” (katalog wystawy), wyd. timof i cisi wspólnicy, Warszawa 2010.

gry z kompozycją i kolorem w przedstawieniach typowo figuratywnych, a potem cykle ilustracji bliskie kolorystom, to już twórczość Józefa Wilkonia czy Bohdana Butenki, którzy rozwijają swoje umiejętności po wojnie, wprowadzają zupełnie inną jakość. Programowe wręcz staje się traktowanie książki jako całości typograficznej, manipulowanie czasem, który czytelnik poświęci na lekturę, jej forma przestrzenna, zabawa językowa, szeroko stosowany kolaż i w końcu ingerencja w tekst książki. Intencją staje się ciągłe poszukiwanie rozwiązań oryginalnych i nośnych dla przekazu. Komiks takiej szansy progresu twórczego z różnych powodów nie dostał, choć nakłady rozrywkowych komiksów dla dzieci były równie duże, a popularnością w latach osiemdziesiątych nawet przewyższały książki.

Po przemianach ustrojowych doszło do drastycznej zmiany. Tym razem rynek, stworzony przez wydawców nastawionych na zysk, pozbawionych troski o jakość artystyczną ilustracji, zdecydował o obniżeniu jakości ilustracji do książek. Nastąpiło zderzenie z czymś, co analogicznie do komiksu moglibyśmy nazwać głównym nurtem, który pielęgnując swą obecność w kulturze masowej, nie jest zainteresowany twórczym i artystycznym kierunkiem rozwoju. O tym, z czym przyszło nam się na niemal dekadę rozstać, dobrze pisze Anita Wincencjusz-Patyna: „(...) brak, w większości przypadków polskiej ilustracji, infantylizmu, schylania się do poziomu łatwego dydaktyzmu i przesłodzonej estetyki, tandety i sentymentalizmu, czyli groźnego kiczu. Zaowocowało to traktowaniem młodego odbiorcy jako uważnego, wyposażonego w bogatą wyobraźnię, wrażliwego i inteligentnego partnera, oczekującego tej właśnie popisowej różnorodności. W efekcie za największą zaletę polskiej ilustracji można by uznać oryginalność, nieuleganie panującym modom, nawet jeśli zdarzało się polskim artystom wykorzystywać aktualne trendy czy powszechnie stosowane stylistyki(...)”<sup>237</sup>.

To prawda, że komiksy określane jako „komiks głównego nurtu” są najbardziej powszechne, jednak nie można zapominać o istnieniu tych, które z samego założenia mają zupełnie inny cel: są wypowiedzią artystyczną twórców świadomych i skłonnych do wyrażenia własnych doświadczeń. W ich przypadku samo użycie tego medium jest jedynie faktem jego użycia. To cel oraz suma wielu elementów składowych (czyli sposób realizacji) może zdecydować o możliwości uznania go za dziedzinę sztuki czy zaliczenia do twórczości artystycznej. Podobnie sam fakt powstania obrazu malarskiego czy rzeźby nie decyduje o tym, że od razu zaliczymy ten przedmiot do obszaru sztuki. W przypadku oceny komiksu ważne będzie nie tyle rozpoznanie intencji twórcy, ile umiejętność analizy języka komiksu, warstwy plastycznej i semiotycznej, oraz wielu innych elementów, które budują go jako całość. Taki komiks potocznie przyjęło się określać „artystycznym”, „eksperymentalnym”, a niekiedy „konceptualnym”, w zależności od tego, którego terminu z zakresu sztuk wizualnych użyjemy do analizy i oceny dzieła. W ramach tego rodzaju

<sup>237</sup> | Anita Wincencjusz-Patyna, *U źródeł światowych sukcesów Polskiej Szkoły Ilustracji*, <http://www.historiasztuki.uni.wroc.pl> [dostęp 2014-12-15].



komiksu brak jest sztywnych podziałów na nurty i style. Wynika to ze złożoności tego medium, a zapewne również z braku odpowiedniej perspektywy czasowej. Faktem jest, że komiks może być tworzony na nieskończoną ilość sposobów, różnymi technikami malarskimi z wykorzystaniem doświadczeń każdej epoki. Można wszakże wymienić kilka charakterystycznych dla niego cech: wyrażanie własnych koncepcji i doświadczeń w sposób niedosłowny i wieloznaczny, poszukiwanie i eksperymentowanie formalne, interpretacja i komentarz wobec gatunku i prac innych twórców, posługiwanie się kontekstami, zapożyczeniami, cytatami.

Eksperymentowanie i twórcze poszukiwania w komiksie przebiegają analogicznie do eksperymentowania i poszukiwań w sferze rysunku, malarstwa czy grafiki jako umiejętności „warsztatowej”. To z nich właśnie komiks czerpie „warsztat” do ukształtowania kadru, będącego jego podstawową częścią składową. W sytuacji, gdy konkretny komiks jest wynikiem współpracy rysownika i scenarzysty, najczęściej zaakcentowany zostaje twórczy pierwiastek w części plastycznej. Rzadziej w Polsce, choć ma on również u nas swoich reprezentantów, pojawia się komiks o charakterze konceptualnym. Takie działania dużo powszechniejsze są w komiksie autorskim, wykonanym od podstaw przez jedną osobę. W tym przypadku podział na scenarzystę i rysownika przestaje istnieć i medium ukazuje



pełnię swojej potencji. Szczególnie interesująco jawią się te wątki, które nie występują w sztukach wizualnych z racji swojej specyfiki. Wymienić tu można np. przekształcanie linearnego czasu w narracji lub łączenie go z losowym odbiorem elementów warstwy graficznej w zakresie jednej planszy. Częste zabiegi to także: manipulacja kadrem oraz wszelkie redukcje i ograniczenia formy – np. komiksy złożone tylko z dymków, tylko z onomatopei lub kadrów, które pełnią funkcję dynamizowania i rytmizowania fabuły i stąd same w sobie niosą potężny ładunek znaczeń. To zabiegi analogiczne, ale daleko bardziej odległe od bazowej formy, jak w przypadku unizmu i minimalizmu w odniesieniu do obrazu malarskiego<sup>238</sup>. Stosowane są też rozwiązania typograficzne traktujące papierowe strony lub kartki jako równoprawny element składowy.

Zabiegi natury typograficznej bliskie już książce artystycznej prowadzą nas jeszcze o krok dalej. Chris Ware<sup>239</sup> to Amerykanin, który tworzy komiksy „przestrzenne” wykonane w formie pudełek z wieloma modułami, rozkładane i układane tak, aby i narracja i forma były kształtowane przez odbiorcę, który sam ostatecznie ma wpływ na gotowe dzieło (nasuwa się analogia do *happeningu* lub *performance*). Pojawiają się także komiksy w formie gier – domina, scrabble itp., gdzie jako nośnik sprawdza się coś zupełnie z pozoru nieprawdopodobnego. Dzięki tym zabiegom, do których przyzwyczailiśmy się w instalacjach artystycznych powstają kolejne sensy, a granice komiksu zostają rozciągnięte. Warto przy tym wspomnieć, że takie poszukiwania były obecne od samego początku historii komiksu. Twórcy tacy jak Winsor McCay lub Richard F. Outcault w komiksach gazetowych eksperymentowali nie tylko z kompozycją i różnymi perspektywami, ale i z upływem czasu, formułowaniem wypowiedzi postaci czy tempem narracji.

W minionych latach odbyło się wiele wystaw komiksu w publicznych galeriach sztuki. Warto wspomnieć wystawy powiązane z projektem *Orbis Pictus* Jakuba Wojnarowskiego<sup>240</sup>, monograficzne Bohdana Butenki i Przemysława Truścińskiego. Zbiorowa wystawa *Czas na komiks*, której kuratorem był Piotr Machłajewski, pokazująca przekrojowo kluczowe dokonania komiksu polskiego minionych dwóch dekad, pokazywana była w wielu galeriach BWA, a także w Instytucie Kultury Polskiej w Bratysławie. Jak wykazałem, potencjał rozwoju komiksu jako wypowiedzi artystycznej, jest w Polsce związany z rozwijającą się

238 | OuBaPo, OuBaPo America oraz Constrained Comics to grupy twórców skoncentrowanych na badaniu semiotycznych i narracyjnych granic komiksu. Thierry Groensteen z OuBaPo wyodrębnia różne formy ograniczeń, które możemy zastosować w komiksie, m.in. plastyczne, ram, powtórzeniowe. Ponadto takie zabiegi, jak: kilkucztytelność, przykrycie, przypadkowe sentencje, itp. Łukasz Czubak, *Kreatywność poprzez ograniczenia, O ruchu Constrained Comics*, [w:] *Zeszyty Komiksowe*, 10/2010, Granice komiksu, Wyd. Centrala/Fundacja Tranzyt, Poznań 2010, s. 81.

239 Sylwetkę Chrisa Ware i jego dokonania opisuje Bartosz Szybor w artykule Chrisa Ware’a *Najmądrzejszy twórca na ziemi. Ibidem*, s. 99.

240 O działalności powołanego przez siebie projektu „Orbis Pictus” Jakub Wojnarowski opowiada jako o „projekcie badawczym o eksperymentalnym profilu” (Jakub Wojnarowski. Rozmawiał Michał Błażejczyk, *Orbis Pictus: wyjść poza ortodoksę*, s. 55).

obecnością komiksu na uczelniach artystycznych. Eksperyment znalazł miejsce w Krakowie, gdzie za sprawą Jakuba Wojnarowskiego i jego pracowni na ASP, nastąpiła znaczna popularyzacja komiksu jako wypowiedzi wśród dziedzin artystycznych. Jego działalność wywołała wiele dyskusji w środowisku teoretyków komiksu. Co ciekawe, merytoryczny sprzeciw i kontrowersje dotyczyły głównie działalności teoretycznej Wojnarowskiego. Czy możemy komiks bez oporów potraktować jako wypowiedź artystyczną, a nie produkt kultury masowej, nastawiony głównie na rozrywkę, często z samego założenia pozbawiony wartości sztuk wizualnych? Decydując się na podejście nacechowane ogólnikami i ignorancją, wypychające komiks ze świata sztuki, postąpimy tak samo, jakbyśmy uznali, że polska ilustracja lub plakat ostatnich 60 lat, to jedynie podrzędne formy użytkowe, rozrywkowe i informacyjne.

Realizacja projektu: Szymon Teluk (koordynator warsztatów), maj 2013.





Adam Romaniuk



**Postawy artystyczne  
w ramach doskonalenia  
warsztatu cyfrowego**

Stykając się z rezultatami postaw artystycznych występującymi w grafice światowej jak i polskiej, które skonfrontowano na ostatnich wielkich imprezach jak między innymi: Międzynarodowe Triennale Grafiki w Krakowie, czy Triennale Grafiki Polskiej w Katowicach, nie mogę nie podzielić się osobistymi spostrzeżeniami. Bardzo wysoki poziom artystyczny, jak również warsztatowy większości przysłanych prac, nie jest dla nikogo zaskoczeniem, gdyż od dłuższego już czasu nie ulega on jakiegóż istotnej zmianie. Natomiast to, na co czekamy, a co jest rezultatem poszukiwań i eksperymentów w sferze ideowej, jak i formalnej, nie ujawniło się lub nie zostało zauważone przez grono jurorów uwiedzione kunsztem warsztatowym wielu prac.

Na tym tle chciałbym się odnieść do tej części prac, które prezentują grafikę cyfrową i (przyglądając się jej z pewnego dystansu) spróbować opisać jej aktualny status w całym zjawisku, jakim jest światowa twórczość graficzna. W ostatniej edycji żaden z jurorów nie zadawał już pytań, czy dana praca jest wykonana w technice cyfrowej. Oczywiście stało się to, że perfekcyjnie warsztatowo zrealizowany obraz graficzny nie prowokuje do zadawania pytań ani do refleksji nad przyszłością grafiki cyfrowej. Przed czterema laty jury poświęciło wiele czasu opisaniu tego zjawiska na podstawie przysłanych z całego świata prac cyfrowych, zwracając uwagę na osobliwość tej techniki, jak i na jej negatywne cechy związane przede wszystkim z łatwością reprodukcji obrazu. Tym razem grafika cyfrowa na dobre osadziła się, zapuszczając korzenie w salonach wystawowych,



Prof. Adam Romaniuk prezentuje prace graficzne studentów II roku Pracowni Grafiki Cyfrowej ASP w Katowicach

nie zwracając już na siebie uwagi odbiorcy swoją proweniencją warsztatową. Ale co to znaczy? Można powiedzieć, że grafika cyfrowa przejęła wszystko to, co jest praktyką konstruowania obrazu graficznego, bazując na doświadczeniach klasycznej grafiki. W wielu przypadkach obraz cyfrowy imituje ślad jak i strukturę przypisaną klasycznemu warsztatowi graficznemu. Tym razem nikt z jurorów nie zadał sobie pytania o specyfikę języka graficznego. Mało uwagi poświęcono lub nie zauważono występujących w zestawie nadesłanych prac rozwiązań eksperymentalnych, często próby konstruowania obrazu z wykorzystaniem elementów języka cyfrowego nie występującego w żadnej ze znanych technik tradycyjnych. I wielka szkoda, bo w tym przedziale najprawdopodobniej dokonało się ujawnienie możliwości eksploracji nowej przestrzeni obrazowania i odkrycie tego, co nieprzewidywalne. Umknęły jurorom te zjawiska, które zapowiadały pojawienie się nowej artykulacji opartej na konstrukcji obrazu i sięgającej do podstaw zapisu cyfrowego i wynikających z niego dalszych konsekwencji.

Cyfrowe przetwarzanie obrazu niesie w swojej logice efekty, które nie pokrywają się z żadnym modelem występującym w szerzej znanych sposobach artykulacji artystycznej, jak również jest dalekie od tego, co jesteśmy sobie w stanie wyobrazić, myśląc o zrealizowaniu tego zjawiska środkami analogowymi. Tylko eksperyment w tym nowym warsztacie, daleki od wykorzystywania jego cech reprodukcyjnych, uświadomienie sobie procesu konstruowania obrazu cyfrowego w przestrzeni wirtualnej, a następnie przesyłania go



na urządzenie drukujące, które interpretuje ten plik w charakterystyczny, właściwy dla siebie sposób, daje możliwość pełnego i swobodnego realizowania tematów z wykorzystaniem grafiki cyfrowej. Pełniąc funkcję kuratora 8 TGP z niepokojem obserwowałem obrady jury, w których nie zwrócono uwagi na tego typu zjawiska, co byłoby sygnałem kierowanym przede wszystkim do młodego pokolenia grafików, iż otwieramy szeroko furtkę na to, co nowe w grafice, na to, co niebawem zaistnieje na wszystkich imprezach graficznych, na to, co już dawno funkcjonuje w obrazie wykorzystywanym w nowych mediach. Odnoszę wrażenie, że młode pokolenie nie ma ochoty na tego typu eksperyment lub nie wysyła swoich prac, nie wierząc w otwartość formuły TGP, tym samym rezygnuje z próby zajęcia godnego miejsca w tej ważnej dla środowiska artystycznego konfrontacji postaw artystycznych.

Prezentacja prac graficznych studentów II roku Pracowni Grafiki Cyfrowej Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach jest przykładem poszukiwań specyfiki warsztatu cyfrowego i próbą jego zdefiniowania.

Realizacja projektu: Adam Romaniuk (prowadzacy warsztaty), maj 2013.





Mirosław C. Gugąła



**Nie-szablonowo.**  
**Warsztaty druku sitowego**



Z początkiem maja 2013 roku przygotowałem, a następnie przeprowadziłem warsztaty graficzno-edukacyjne dla grupy licealistów w ramach odbywającej się w Instytucie Sztuk Wizualnych międzynarodowej konferencji *Złote drzewo życia wciąż zielone. Uczelnia miejscem sztuki*. Warsztaty miały na celu propagowanie techniki druku sitowego w kontekście działań artystycznych. Prawdopodobnie o technice sitodruku słyszeli wszyscy, lecz kto miał okazję własnoręcznie się z nią zmierzyć? Wciąż niewiele osób wie, czym tak do końca sitodruk jest, chociaż jako technika powielania obrazu znany jest od starożytności, a jego popularność wciąż rośnie.



Miroslaw C. Gugała, laborant Pracowni Sitodruku, prowadzi warsztaty graficzno-edukacyjne dla grupy licealistów.

Ponieważ na co dzień jestem opiekunem instytucyjnej pracowni sitodruku, również na co dzień czynnie zajmuję się grafiką warsztatową wyrażaną najczęściej sitodrukiem, nie miałem problemu z przedstawieniem zasad technologicznych procesu tworzenia grafiki, nie miałem jednak pojęcia, czy potrafię to podać nastoletniej młodzieży w sposób wystarczająco atrakcyjny. Okazało się to nie takie trudne – punktem wyjścia uczyniłem popularną branżę tekstylną, a ściślej mówiąc nadruki na koszulkach, bluzach, kurtkach, czapkach, potem kolejno druki na długopisach, zapalniczkach i pendrive'ach i kubkach, na deskorolkach kończąc. W młodzieńczych oczach wyczytałem uwagę (prawie każdy miał jakiś nadruk na swoim ubraniu), wiedziałem już, że mnie słuchają. Wówczas mogłem opowiadać o wszelkich aspektach sitodruku, o jego historii, o metodach technologicznych, o możliwościach wykorzystania, a przede wszystkim o jego najważniejszym dla mnie aspekcie – grafice artystycznej. Posiłkując się bogatym zbiorem wewnątrzpracownianego archiwum prac studenckich, zaprezentowałem przykładowe prace graficzne, powstałe w różnym czasie istnienia pracowni, po czym płynnie przeszedłem do najistotniejszego zagadnienia – „jak to się robi?”.

Osiągnięcie pełnowartościowej grafiki jest procesem złożonym i czasochłonnym, ale żeby odbiorca ten proces zrozumiał, wszystko to musi zobaczyć, począwszy od wykonania klisz, poprzez preparację sita drukarskiego, naświetlanie go i wywoływanie obrazu będącego matrycą, dochodząc do najbardziej ekscytującego momentu – druku. Od tej chwili, bierni dotąd słuchacze i obserwatorzy stali się realnymi uczestnikami warsztatów



i z wyszczerzonymi w uśmiechu zębami sięgali po rakiel, aby wydrukować swój pierwszy w życiu sitodruk.

Z założenia nie miało być efektów w postaci dojrzałych grafik, ale i nikt nie miał takich oczekiwań. Efektem tych warsztatów miało być posianie ziarenek wiedzy i ciekawości. Nie przypuszczam żeby udało mi się posiać ziarno pasji, bo ta zasiewa się sama, śmiem jednak twierdzić, że kilka tych posianych ziaren na pewno wykiełkuje.

Sitodruk jest techniką szablonu – nieważne, czy uzyskanego poprzez wycięcie i naklejenie kartonu na sito, czy malowanie po sicie żelatyną, czy też wykorzystanie topliwości wosku przeniesionych z techniki batiku, czy wreszcie najpopularniejszego naświetlania emulsji światłoczułych. Jednak wciąż matrycą drukarską jest szablon. Ale jeżeli za sitodruk chwytają artyści z zamiarem dostosowania go do własnych potrzeb i swoich niepowtarzalnych rozwiązań, to technika szablonu staje się... nie-szablonowa.

Realizacja projektu: Mirosław C. Gugąła (prowadzący warsztaty), maj 2013.



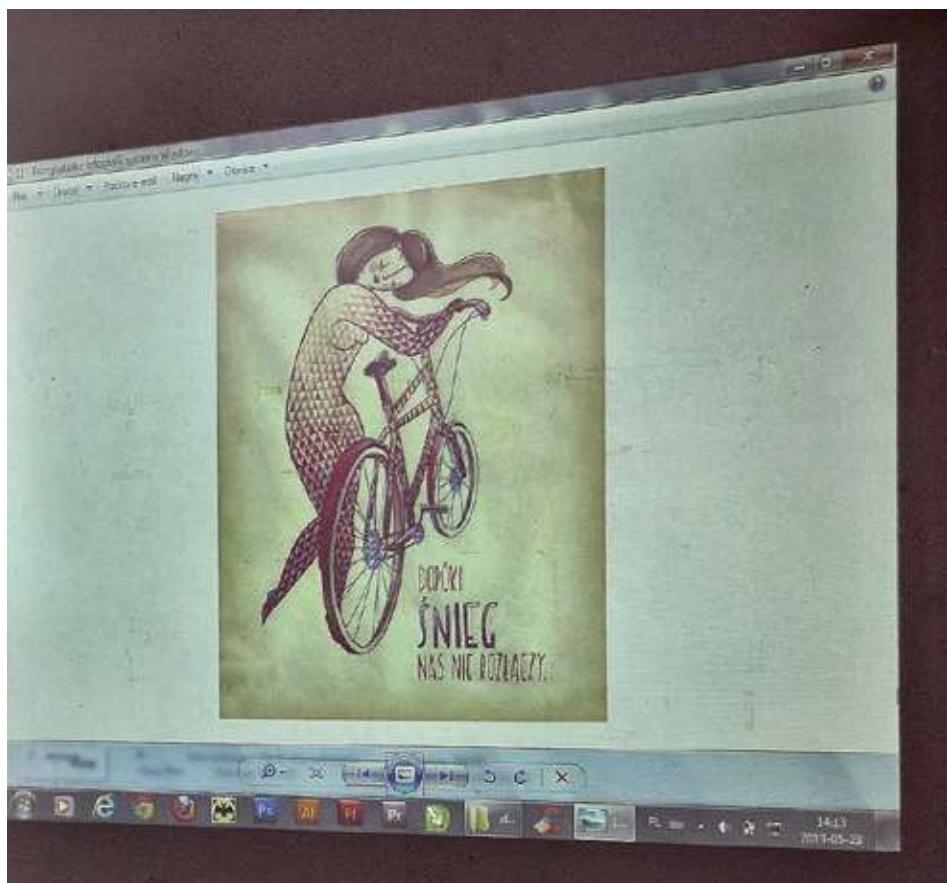
Magdalena Kościańska



*Freelancing.* Po pierwsze  
- sztuka (zadawania pytań)

**O**sobista historia stanowi wprowadzenie do subiektywnego bilansu pracy jako „wolny strzelec”, a także pracy ilustratorki i projektantki graficznej w ogóle. Przez pryzmat własnych doświadczeń i spostrzeżeń starałam się określić to, co w trakcie wyboru ścieżki zawodowej może okazać się uniwersalne.

Praca w charakterze *freelancera* jawi się jako opcja dająca większą swobodę twórczą oraz staje się bardziej stymulująca do działania, ponieważ pozwala na zarządzanie własnym czasem w zgodzie ze swoimi potrzebami. Daje także możliwość weryfikacji zleceń i wybierania takich, nad którymi rzeczywiście chcieliby się pracować. Co więcej, brak w niej ram narzuconych przez pracodawcę pośredniczącego w relacji klient–projektant. Dlatego studenci oraz absolwenci pragnący wykonywać zawód kreatywny, często rozważają taką właśnie drogę. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że ta kusząca perspektywa łączy się także z prawdziwym sprawdzianem predyspozycji i determinacji. Talent, wbrew pozorom – jakkolwiek ważny i pomocny – schodzi tutaj na drugi plan.



Wszak do podjęcia decyzji w kwestii funkcjonowania jako *freelancer* nie doprowadzi samo solidnie przygotowane portfolio, a raczej szereg szczerych i przemyślanych odpowiedzi na podstawowe pytania:

- Czy większa doza twórczej wolności i różnorodności oraz elastyczne godziny pracy są dla mnie ważniejsze niż stała pensja i „pewna” posada? (Pytanie banalne, jednakże kluczowe.)
- Czy potrafię zarządzać swoim czasem?
- Czy jestem w stanie rozważnie gospodarować finansami w sytuacji, gdy wysokość miesięcznych zarobków ulega dynamicznym zmianom?
- Czy jestem w stanie zadbać o bezpośredni kontakt z klientem?
- Czy potrafię być kompetentny, ale i asertywny na każdym etapie dialogu dotyczącego projektu?
- Czy i na ile orientuję się w kwestiach formułowania umów, praw autorskich, rozliczania podatków?

Oczywiście, pozostaje jeszcze inny dylemat: czy w przypadku, gdy pojawi problem z zarządzaniem czasem, gospodarowaniem finansami, kontaktem z klientem, czy też kwestiami formalnymi, to będę wiedział(a) gdzie poszukać realnego i efektywnego wsparcia? Pytania dotyczące formalności wiele osób planujących działać w branży kreatywnej wciąż zdaje się pomijać. Szkoda, ponieważ takie ignorowanie problemu zazwyczaj znacząco pomniejsza nasze szanse na osiągnięcie sukcesu.

Dziś, kiedy kontynuuję pracę jako osoba prowadząca własną działalność i wciąż konsekwentnie budująca własną markę, niektóre z omawianych kwestii ulegają przewartościowaniu. Znaczna część pozostaje jednak aktualna. Ponieważ, pracując nadal uczę się, to wiążące pozostają także wyliczone pytania. I tak naprawdę warto powracać do nich od czasu do czasu.





Anna Owsian-Matyja



**W dobie cyfryzacji społeczeństwa  
model mebla w skali wciąż żywy**





Dr Anna Owsian-Matya prowadzi warsztaty z grupą studentów Instytutu Sztuk Wizualnych.

Inspiracją do zorganizowania warsztatów projektowych w Pracowni Projektowania Mebla był, aktualny w dzisiejszych czasach, temat dotyczący estetyki i ergonomii w projektowaniu.

Przedmiotem dyskusji podczas działań projektowych była treść przeczytanego przeze mnie artykułu Macieja Lipca *Estetyka i ergonomia czyli piękne jest użyteczne*<sup>241</sup>.

Autor w wyżej wymienionym artykule pisze: „...estetyka i ergonomia są jak dwie strony jednej monety i jeśli występują razem, ich pozytywny efekt tylko się potęguje...”

„W dobrym projekcie przemyślana funkcjonalność i piękna kreacja powinny iść ze sobą w parze.

Co więcej pewien kompromis ergonomii względem estetyki może doprowadzić do postrzegalnego wzrostu użyteczności...”

Podczas warsztatów zastanawialiśmy się, czy estetyka jest w stanie zrekompensować „niedostatki użyteczności”, czy nie jest często tak, że „piękne” przedmioty otaczamy większym zaufaniem, a wiadomo, że ergonomia i użyteczność powinny mieć większe znaczenie.

<sup>241</sup> | Marcin Lipiec, *Estetyka i ergonomia czyli piękne jest użyteczne*, magazyn.k2.pl.

Próbowaliśmy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego często rozpoczynamy projektowanie od bezmyślnej, ale atrakcyjnej w formie wizualizacji komputerowej, nie zastanawiając się nad sensem projektowanego przedmiotu, jego konstrukcją, materiałem.

Stąd nieprzypadkowy temat naszych działań: „W dobie cyfryzacji społeczeństwa model mebla w skali wciąż żywy”.

Warsztaty miały charakter jednorazowy, otwarty, ich ideą były manualne działania polegające na zaprojektowaniu i realizacji siedziska dla bliskiej osoby.

Ćwiczenie było poprzedzone analizą psychologiczną cech charakteru oraz cech fizycznych osoby, dla której miał powstać obiekt do siedzenia.

Uczestnicy pracowali w myśl przedyskutowanego hasła: *Projektowanie to nie tylko wizualizacja, rysunek techniczny, to dogłębna analiza psychologiczna i ergonomiczna. Atrakcyjna wizualizacja komputerowa to jedynie jeden z elementów procesu projektowego.*

W pierwszym etapie powstały szkice koncepcyjne projektowanego obiektu, a w drugim roboczy model mebla do siedzenia wykonany z tektury.

Warsztaty miały na celu uzmysłowienie uczestnikom złożoności procesu projektowego, począwszy od analizy psychologicznej, antropometrycznej, ergonomicznej aż po rysunek koncepcyjny i model w określonej skali.

Realizacja projektu: Anna Owsian-Matyja, maj 2013.







Stanisław R. Kortyka



**Akcja malarska studentów  
w Pracowni Malarstwa  
prof. Stanisława R. Kortyki  
i as. Jarka Jeschke**

Pomysł wspólnego malowania wpisywał się w temat konferencji *Uczelnia miejscem sztuki*, która odbyła się w dniach 23-25 maja 2013 roku w Instytucie Sztuk Wizualnych.

Kilkoro studentów z prowadzonej przeze mnie i Jarka Jeschke pracowni podjęło się tego, przez siebie zaproponowanego zadania, chcąc – jak można sądzić – poza elementami pewnej malarskiej zabawy, przekonać się czy jest możliwe osiągnięcie artystycznego sukcesu, gdy na powierzchni tego samego płótna spotykają się tak różne, nie tylko artystyczne, temperamenty: Cezary Bednarczyk ze swoim „racjonalnym” wykorzystywaniem koloru przy pewnej surowości i dyscyplinie formy, zwłaszcza w licznych autoportretach, Edyta Skiert poddająca subtelnym analizom międzyludzkie relacje w swobodnie malowanych scenach rodzajowych, Łukasz Zbroja – zdeklarowany ekspresjonista, nie stroniący od mocnych deformacji i dość śmiałych erotyków i wreszcie Katarzyna Muzolf, całkowicie pochłonięta eksperymentowaniem z abstrakcyjną formą, wyprowadzaną z wysublimowanych skal szarości i techniczno-technologicznych możliwości używanego tworzywa – można powiedzieć, że odkryła świat swojego malarstwa w delikatnym bogactwie kontrastów przez konsekwentne stosowanie ekoliny. Ci właśnie studenci stanęli przed czterema dość dużymi płótnami i przed nie lada wyzwaniem: wspólnego namalowania czterech obrazów, którego istotą była kontynuacja lub wręcz ingerencja w stan prowadzonej przez sąsiada akcji malarskiej.



Ów zastany efekt, po wielokrotnym podejściu każdego z uczestników tego eksperymentu, odmierzanego ściśle określonym czasem, ulegał, co oczywiste, dość dużym zmianom, co musiało być pochodną temperamentów i ciągle zmieniającej się wizji powstającego obrazu u każdego z uczestników tej, pod wieloma względami, fascynującej artystycznej akcji. Myślę, że to właśnie sam proces wspólnego malowania tych czterech obrazów był wartością samą w sobie, a końcowy efekt nie musiał w pełni satysfakcjonować autorów. Rezultatem zakończonej akcji były obrazy atrakcyjne wizualnie, ale też – nie mogło chyba być inaczej – o swoistej unifikacji formy i zacieraniu się charakteru malarskiego zapisu tych, tak przecież różnych, indywidualności artystycznych.

Obserwując tę akcję nie mogłem nie dać wyrazu swojemu zainteresowaniu samym pomysłem i przebiegiem całej akcji. Każdemu z jej uczestników dedykowałem malarską miniaturę, starając się za pomocą użytego elementu (kamyk) i zróżnicowanemu opracowaniu tła scharakteryzować biorących w tym eksperymencie studentów. Te miniaturowe „dedykacje”, namalowane w tym samym dniu, były pokazane na wspólnej wystawie w pracowni 204, dwie dalsze dla Jarka Jeschke i Natalii Sydor pokazujących swoje prace w ramach tej konferencji, w Galerii Grafiki Biblioteki Sztuki.

Realizacja projektu: Cezary Bednarczyk, Katarzyna Muzolf, Edyta Skiert, Łukasz Zbroja, maj 2013.









część III

# WYSTAWY



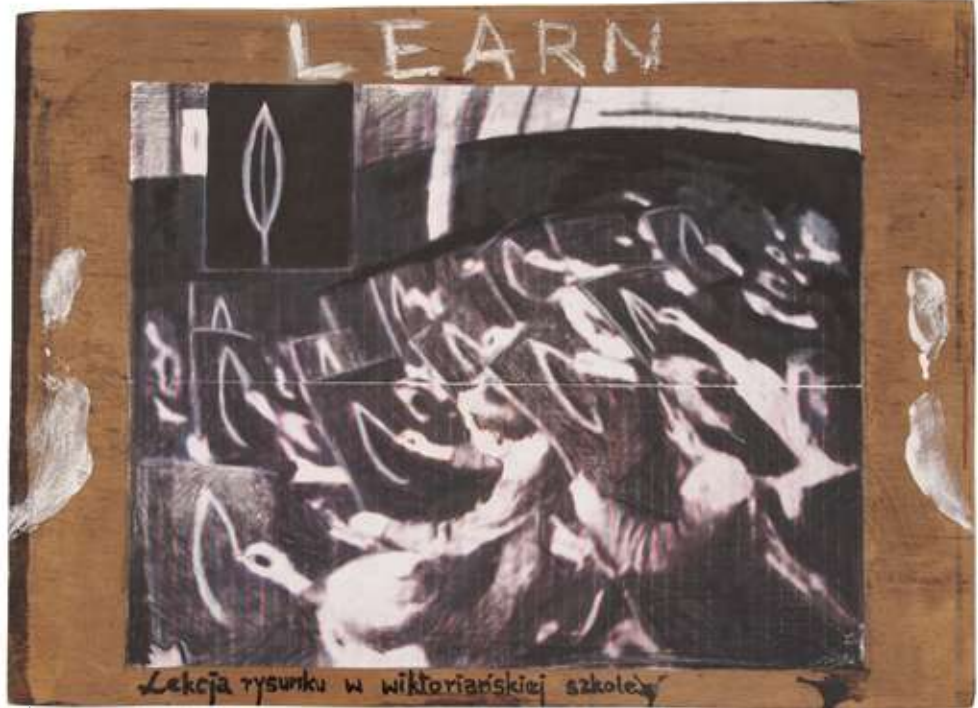


LEVA

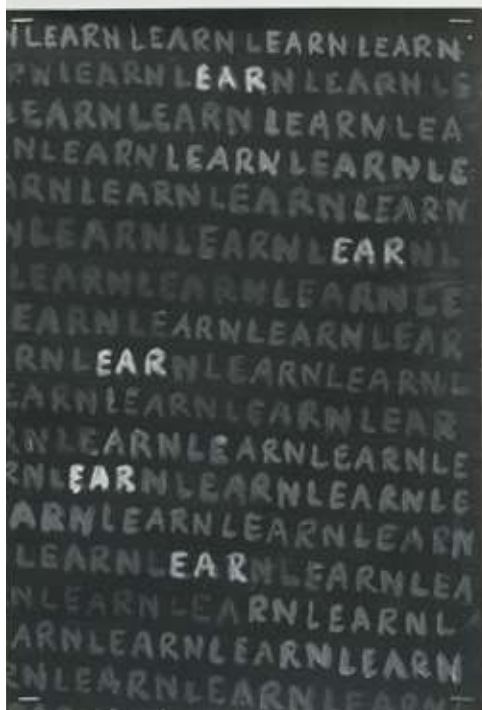


LEARN





Ada Bednarek, *Learn*, 2013



Karolina Reks, *Learn*, 2013

prace studentek Pracowni Rysunku i Intermediów prof. UZ Radosława Czarkowskiego



— Daria Skrzypczyk, *Learn*, 2013,  
Pracownia Rysunku i Intermediów prof. UZ Radoława Czarkowskiego





┌ Martyna Krutulska, *Galerianka*, druk cyfrowy, obiekt, 2013



*The Great Escape*

(prof. UZ Alicja Lewicka-Szczegółta, instalacja zrealizowana ze studentkami Pracowni Rysunku i Intermediów: Agnieszką Jacyno, Martą Gresztą, Liwią Litecką, Anetą Kliszczyk, Martą Obuchowicz, Patrycją Morawską), 2013 (prezentacja wystawy)







*The Great Escape*

(prof. UZ Alicja Lewicka-Szczegóła, instalacja zrealizowana ze studentkami Pracowni Rysunku i Intermediów: Agnieszka Jacyno, Martą Gresztą, Liwią Litecką, Anetą Kliszczak, Martą Obuchowicz, Patrycją Morawską), 2013

WYLUZGAM ZEGAIY  
DROJNE NASTROJE  
RIZJA ZROSNIEJE BITY  
KIZIALE WAIERA LUCZ  
STRASZE PRZYCZAJONY SFTT  
I TEN W GALOPE  
STURKOWYCH KUN  
KAZIEMIA BIEKIT  
ODJALE SASIATOM  
SCHEROWANY JEWAL KRUIY TAK  
PANIZO CHOWAC  
STIZEFULE WYKOSIRKOWANE GLOSY  
MOWIJE W CZYWAJSZYM EHEM  
FIZENOSZE FOKOJE  
HEKNE IZIBANY WYNOSZE  
KROZKOSZE ZATUZYMANE ROLWANY  
ZAMYKAM DIZIM  
BOI ŚWIATEM WRACAM POZNIEM  
IXO FEGO SAMEGO MIESZKANIA  
TYLKO W INEJ CZESCI MIASTA

*The Great Escape,*  
fragment instalacji (tekst Patrycji Morawskiej), 2013



Katarzyna Podgórska-Glonti,  
*Złote drzewo życia*  
wciąż zielone,  
instalacja, ubrania, 2013







— Dokumentacja prac studentów z Pracowni Działań Przestrzennych  
— dr hab. Katarzyny Podgórskiej-Glonti, 2013





— Dr Patrycja Wilczek-Sterna, instalacja multimedialna  
— powstała na podstawie projektu *Park zmysłów*,  
— w którym uczestniczyli studenci Pracowni Warsztatów  
— Artystycznych ISW oraz osoby niewidome lub niedowidzące.



Wystawa Pracowni Malarstwa prof. Stanisława R. Kortyki i mgr Jarosława Jeschke – efekt symultanicznej akcji malarskiej studentów: Cezarego Bednarczyka, Katarzyny Muzolf, Edyty Skiert, Łukasza Zbroi. W tle obrazy Stanisława R. Kortyki.





Stanisław R. Kortyka,  
Kamyk dla Kasi, 21.05.2013; Kamyk dla Edyty, 21.05.2013



— Stanisław R. Korytko,  
— *Kamyk dla Czarka*, 21.05.2013; *Kamyk dla Łukasza*, 21.05.2013



— Orowadzanie kuratorskie prof. UZ Radosława Czarkowskiego;  
dr hab. Norman Smużniak przedstawia prace studentów Pracowni Malarstwa.





— Od prawej: Joanna Szczęsniewska, *Anatomia*, olej, bawełna,  
 — pastele tłuste na płycie pilśniowej, 2012; Mateusz Nowak,  
 — *Bunkier*, olej na blasze cynkowanej, 2013  
 — (w głębi obiekt ad. Zenona Polusa, *Hommage dla Malewicza*, 2013)



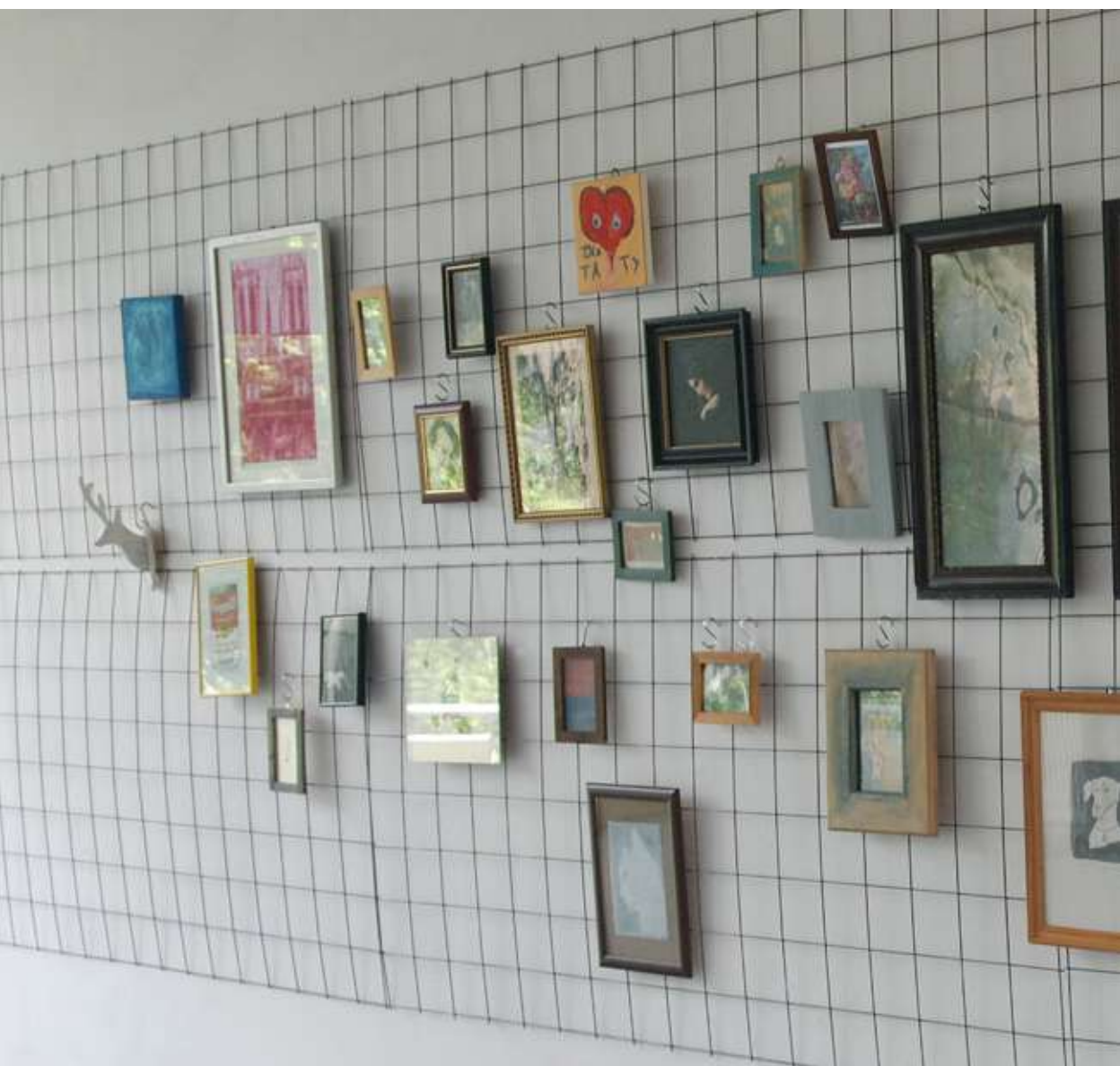


Zenon Polus, *Hommage dla Malewicza*,  
obiekt, styropian, gips, 2013

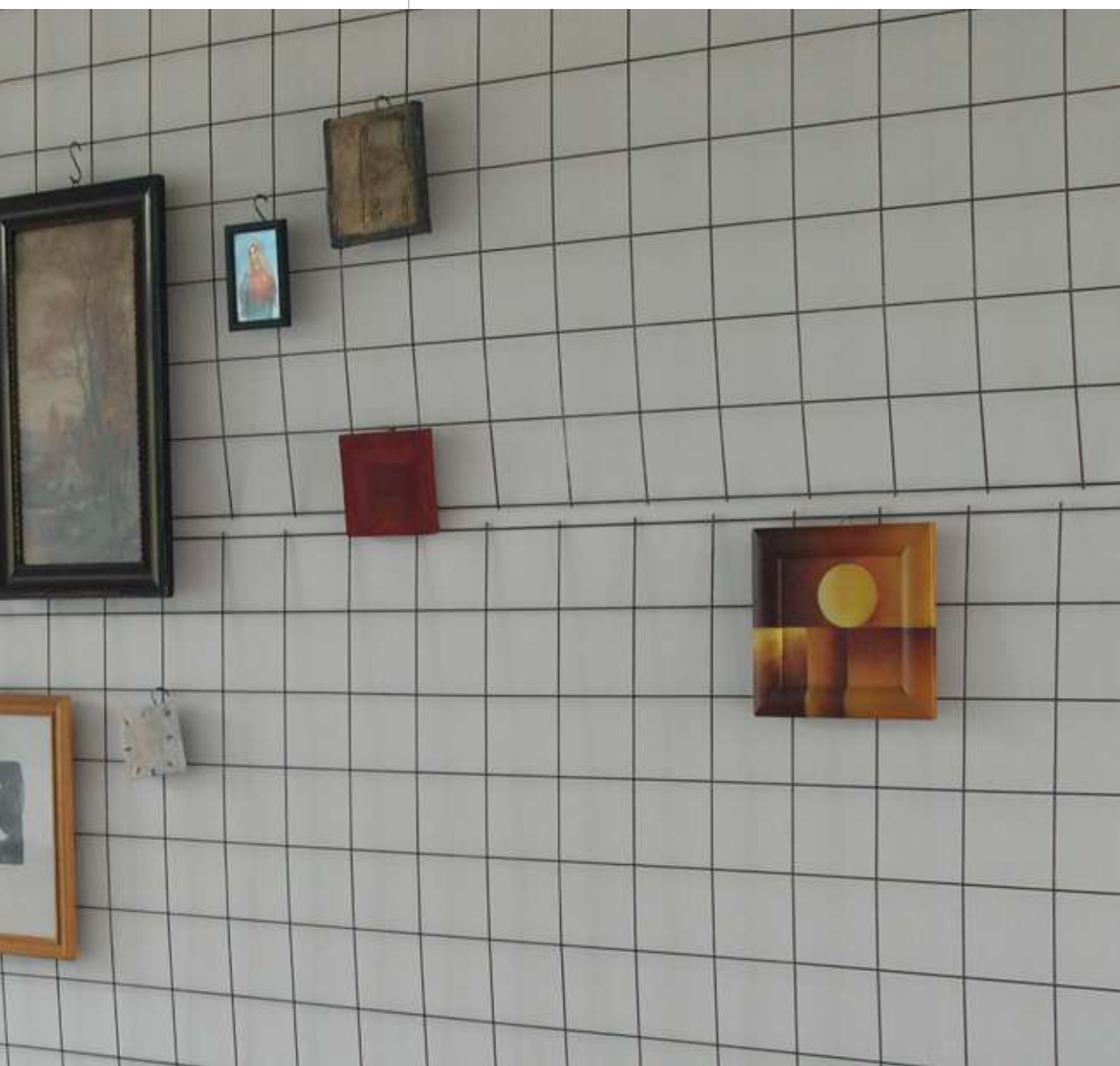




Projekt *Czarny pudeł* (fragment wystawy, 2013),  
kurator: prof. UZ Magdalena Gryska, Pracownia Malarstwa



Projekt *Czarny pudeł* (fragment wystawy, 2013),  
kurator: prof. UZ Magdalena Gryska, Pracownia Malarstwa

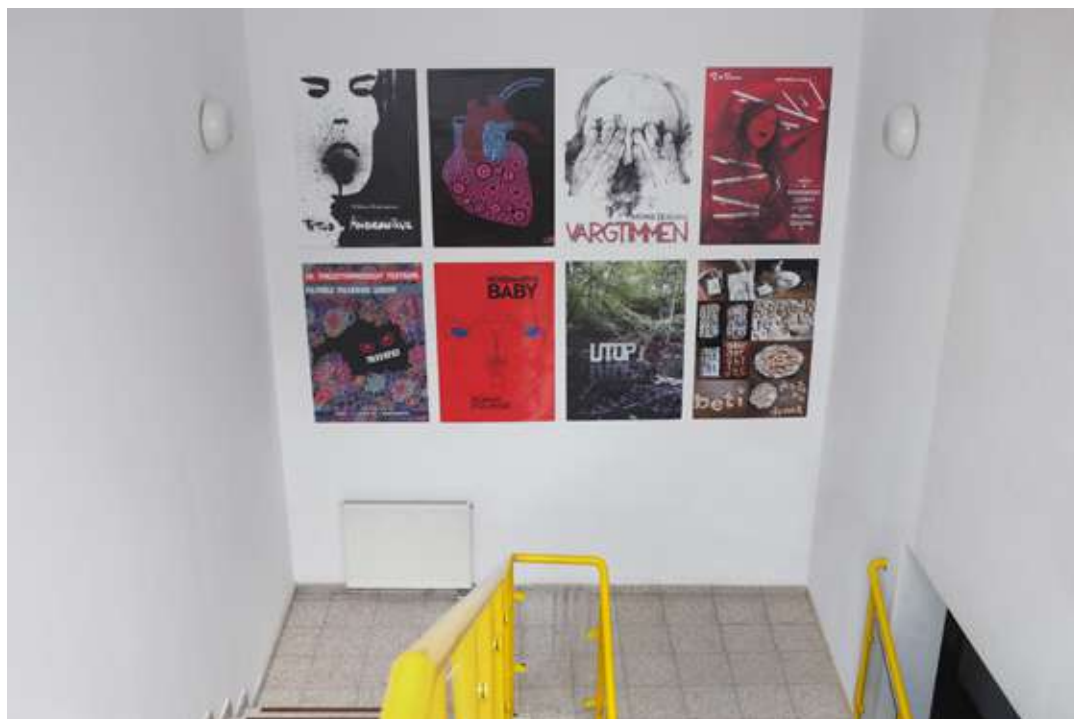




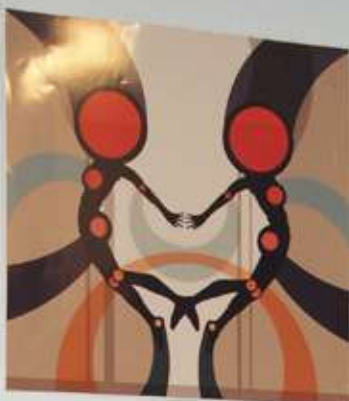




Paweł Andrzejewski, prace z cykli: *Syrenka*, *Nysa*, *„miał trzy pieski*, autolitografie barwne, 2002-2013



Pracownia Projektowania Graficznego dr. Piotra Czecha – prace studentów;  
 górny rząd od lewej: Monika Czekańska, Daria Nagaj, Anastasyia Shumuk, Alicja Kołodziej;  
 dolny rząd od lewej: Magdalena Hipner, Natalia Sydor, Adam Galanty, Beata Pleban









Wystawa w Pracowni Malarstwa dr. hab. Jarosława Łukasika;  
autorzy prac: Katarzyna Bielniak, *Akt (1)*, *Akt (2)*, 2011;  
Jarosław Łukasik, *Różowe na zielonym*, 2012;  
Norman Smużniak, *Nie ta gra*, 2008





- Wystawa w Pracowni Malarstwa dr. hab. Jarosława Łukasika;
- autorzy prac: Norman Smużniak, *Nie ta gra*, technika mieszana na kartonie, 2008;
- Andrzej Zdanowicz, *Plaża*, olej/tempera na płótnie, 2010





Prezentacja wystawy w Pracowni Malarstwa dr. hab. Jarosława Łukasika.  
Oprowadzanie kuratorskie prof. UZ Radosława Czarkowskiego



Magdalena Sarnat, *Hałaz*, akryl na płótnie, 2013




Agata Grzegorzcyk, *Forma 08*, druk cyfrowy, 2012,  
(Pracownia Grafiki Cyfrowej dr Katarzyny Dziuby)



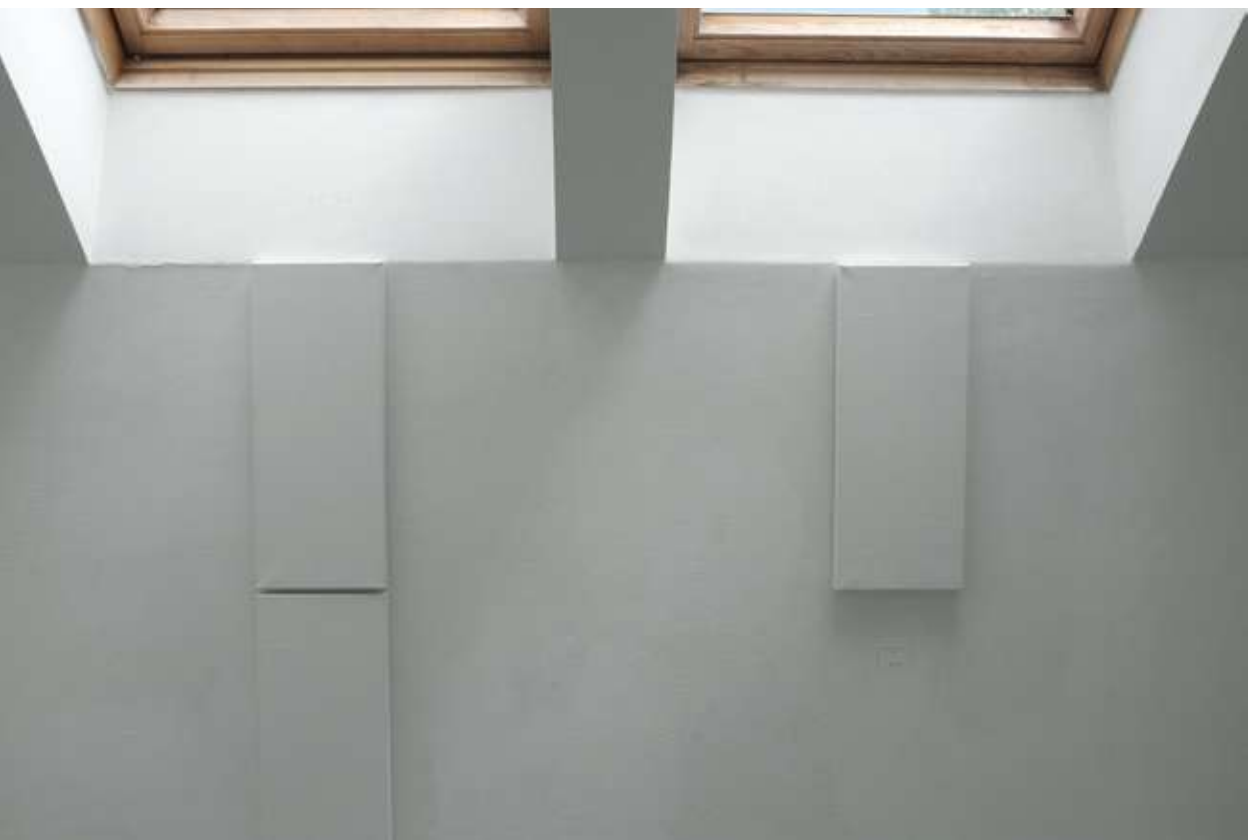
Jarosław Gugała, od lewej: *W niemocy 04 – Lęk*; *W niemocy 03 – Uwięź*; *W niemocy 02 – Ciężar*; *W niemocy 01 – Pośpiech*, serigrafia barwna na papierze perforowanym, 2011



11 Agnieszka Graczev-Czarkowska, *LOTOS*,  
płótno bawełniane, nici, kredka, 2013



8.  
AGE



— Agnieszka Graczev-Czarkowska, z cyklu  
*Horyzonty*, akryl na płótnie, kredka, 2013









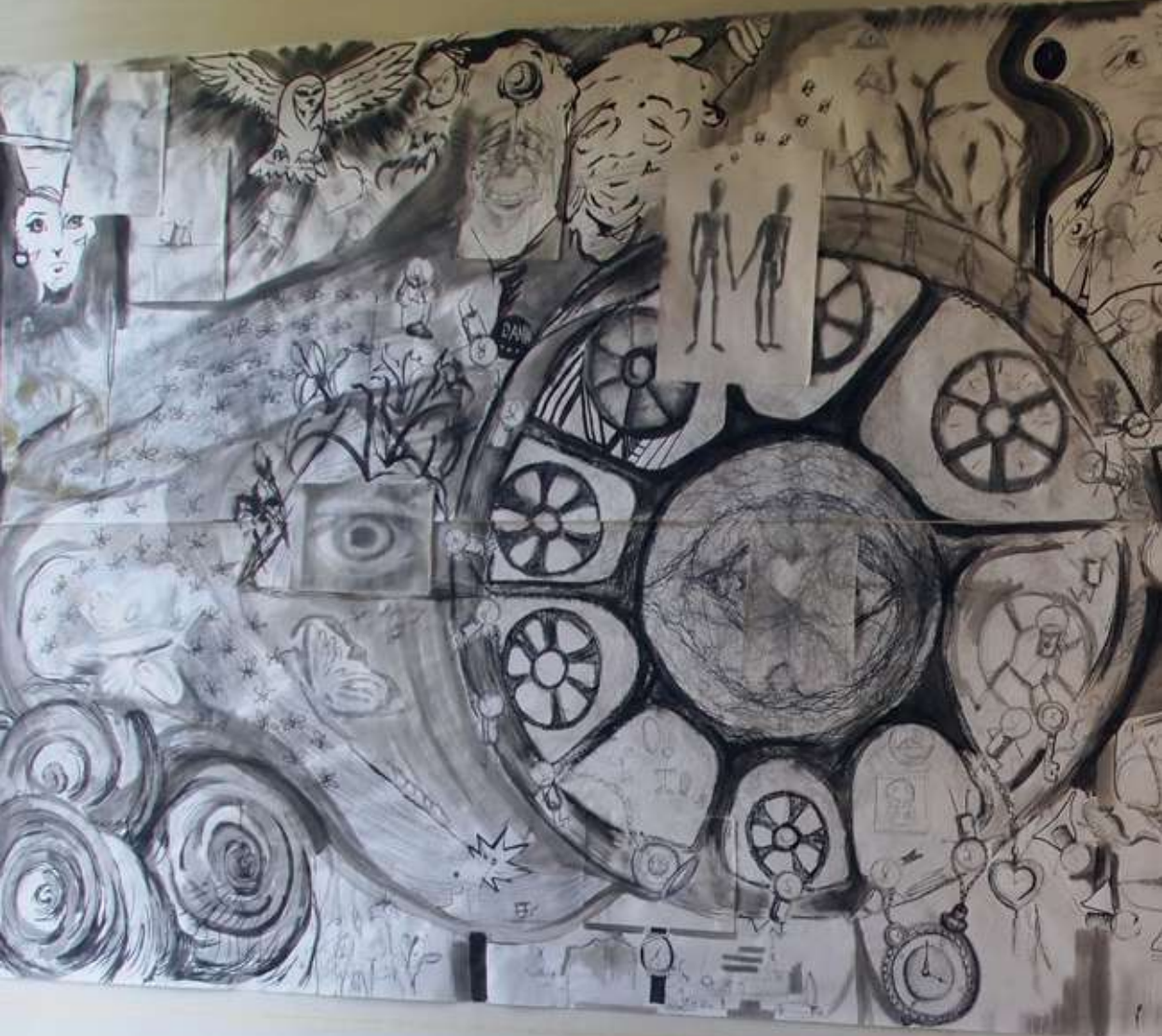
Paulina Komorowska-Birger, instalacja, piec do fusingu,  
papier, szkło formowane metodą palnikową, 2013



Paulina Komorowska-Birger, instalacja, piec do fusingu,  
papier, szkło formowane metodą palnikową, 2013



Agata Szczecińska, technika witrażowa, 2013,  
(Pracownia Niekonwencjonalnych Technik Malarskich – Szkoła Artystycznego prof. Pauliny Komorowskiej-Birger)









Katarzyna Muzolf, *bez tytułu*, druk cyfrowy, 2013  
(Pracownia prof. Pauliny Komorowskiej-Birger, as. Karolina Spiak)



— Szkice rysunkowe studentów Pracowni Rysunku prof. Pauliny Komorowskiej-Birger





— Karolina Spiak, *Burza*, technika witrażowa, 2013



☐ Marek Woźniak, obiekt, folia plastikowa, metal, tekstylia, skaj, 2013



— Pracownia Rzeźby prof. UZ Jarosława Dzieścielewskiego; autorzy prac (od lewej):  
— Patrycja Morawska, Marek Woźniak, Agata Śmieszko, Jarosław Dzieścielewski,  
— Aldona Piotrowska, Marek Woźniak; na ścianie praca Liwii Liteckiej







Norman Smużniak, *Zima*, akrył na kartonie, 2009



Wystawa Pracowni Malarstwa dr. hab. Normana Smużniaka; autorzy prac (od prawej): Norman Smużniak, *Zima*, 2009; Katarzyna Muzolf, *Kropla*, 2013; Mateusz Nowak, *Próżnia*, *Eksplozja*, 2012; na dolnym zdjęciu (od lewej): Aleksandra Kurzawa, *Przestrzeń*, 2013

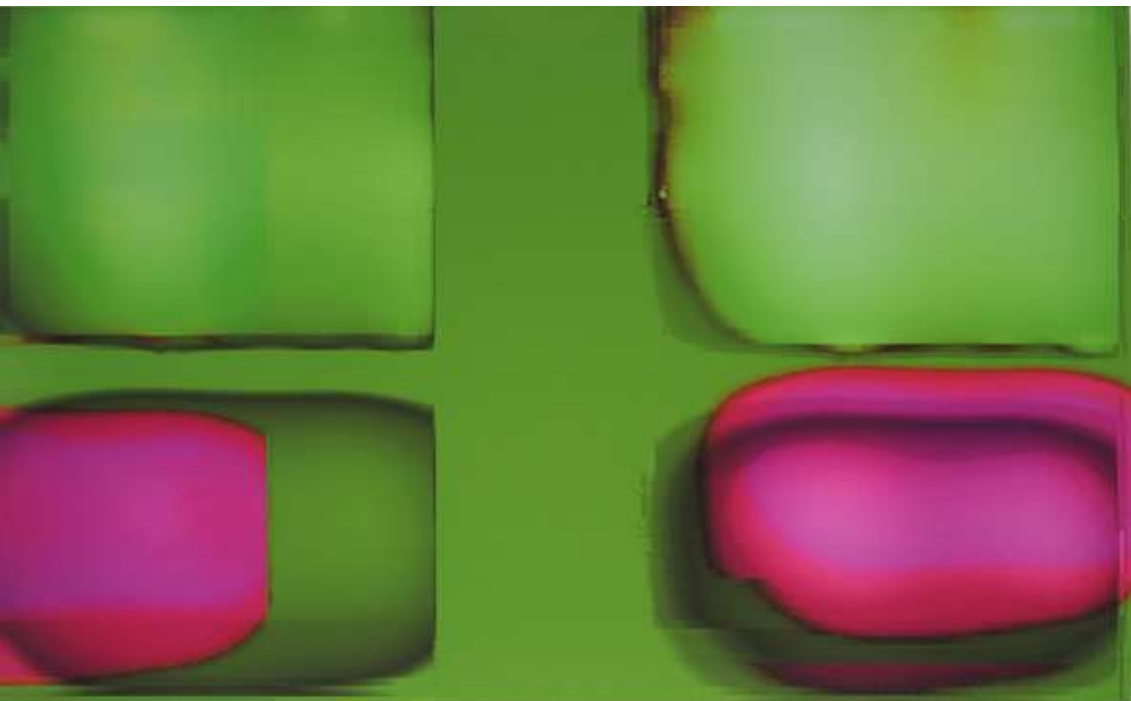


Joanna Szczęśniewska, *Anatomia 1*, *Anatomia 2*, olej, bawełna, pastele tłuste na płycie pilsniowej, 2012 (Pracownia Malarstwa dr. hab. Normana Smużniaka)





— Aleksandra Kurzawa, *Przestrzeń*, olej na płótnie, 2013,  
— (Pracownia Malarstwa dr. hab. Normana Smużniaka)



┌ Katarzyna Dziuba, *Processing IV; Processing VII*, druk cyfrowy pigmentowy, 2012



— Katarzyna Dziuba przy swoich pracach

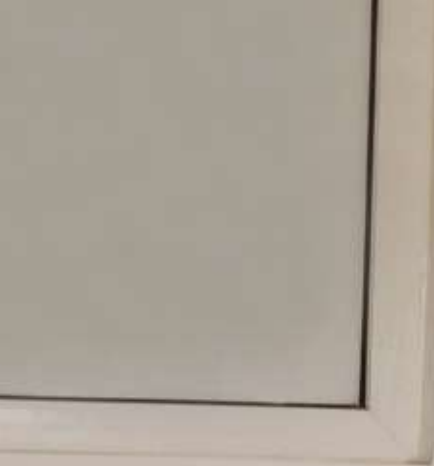


— Piotr Szurek, *Autoportret*, akwatinta, 2013



Katarzyna Szeluk, grafiki z cyklu *Kicz jako sztuka emocjonalna*, druk cyfrowy, wklęsłodruk, 2012, (Pracownia Druku Wklęsłego i Wypukłego prof. Piotra Szurka, as. Maryna Mazur)







Monika Jędraszczyk, z cyklu *Labyrinth*, fotografia oraz animacja, 2012



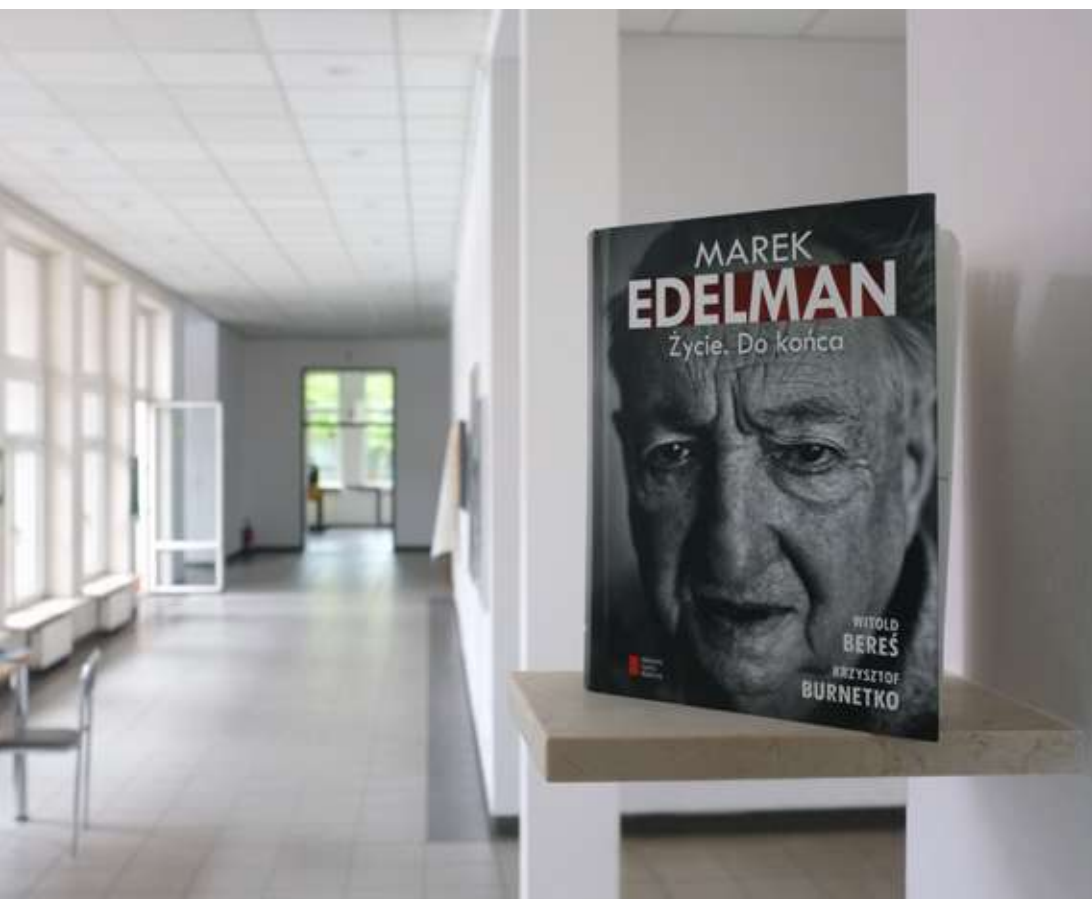


Prezentacja Pracowni Druku Wklęsłego i Wypukłego prof. Piotra Szurka, as. Maryna Mazur;  
autorzy prac od lewej: Katarzyna Szeluk, Monika Jędraszczyk

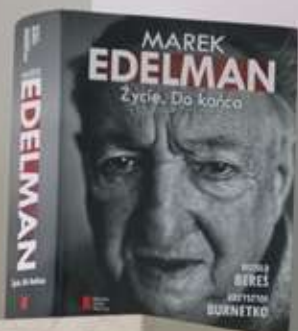




Maryna Mazur, z cyklu *Wszystko jest w porządku, a także na odwrót*, akwatinta, 2012



Andrzej Bobrowski, *bez tytułu*,  
instalacja, książka, marmur, 2013





— Prezentacja instalacji Michała Sarnowskiego,  
— (Pracownia Malarstwa prof. UZ Ryszarda Woźniaka, as. Barbara Bańda)





Michał Sarnowski, *Bez tytułu; Narzędzie; XX*, płótno jutowe, krew dwudziestu zwierząt; 2013, (Pracownia Malarstwa prof. UZ Ryszarda Woźniaka, as. Barbara Bańda)







Elżbieta Prusinowska, *Strach*, mural, 2013; *Drewnik*, akryl, płótno, 2012 (absolwentka Pracowni Malarstwa prof. UZ Ryszarda Woźniaka, as. Barbara Bańda)



Andrzej Bobrowski, bez tytułu, 2013







Natalia Sydor, *bez tytułu*, serigrafia, 2011,  
(Pracownia Serigrafii prof. Andrzeja Bobrowskiego, lab. Mirosław Gugąła)



Pracownia Serigrafii prof. Andrzeja Bobrowskiego, lab. Mirosław Gugała; zdjęcie górne: Natalia Sydor, *bez tytułu*, 2012; Aleksandra Kondracka, *Autoportret zdystansowany*, 2012; Rafał Brzozowski, *American Dream*, 2012; Magdalena Butrym, *Olimpus*, 2012; Jakub Głapiński, *bez tytułu*, 2012; Katarzyna Pacan, *Sama*, 2012; Barbara Świrska, *bez tytułu*, 2012; zdjęcie dolne: Sofia Symkanych, *bez tytułu*, 2011; Marta Materek, *bez tytułu*, 2012; Aneta Postoń, *bez tytułu*, 2012

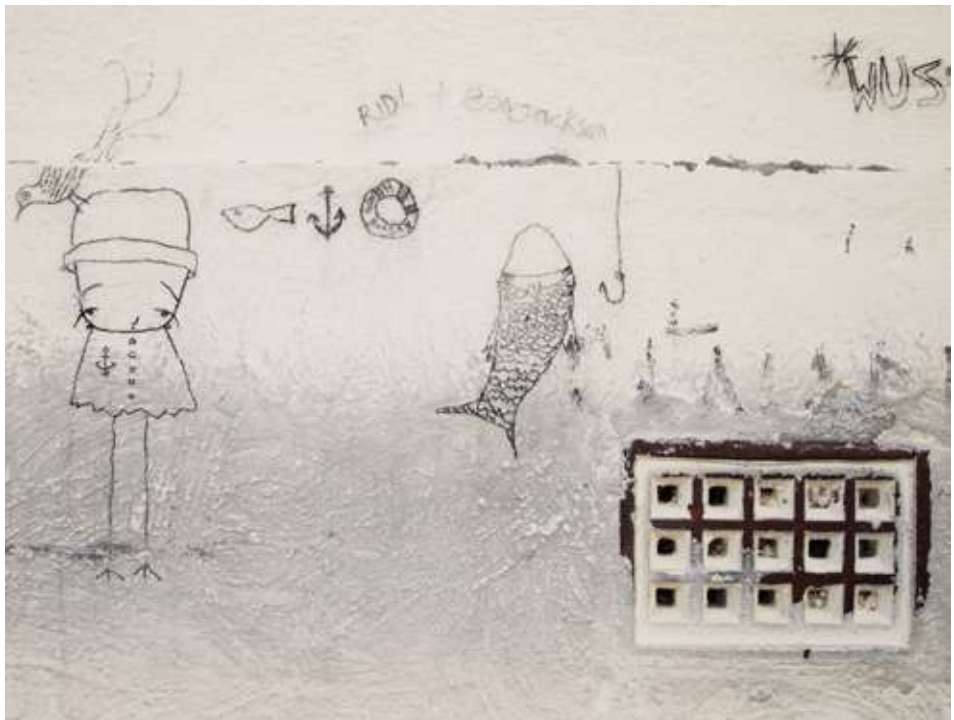


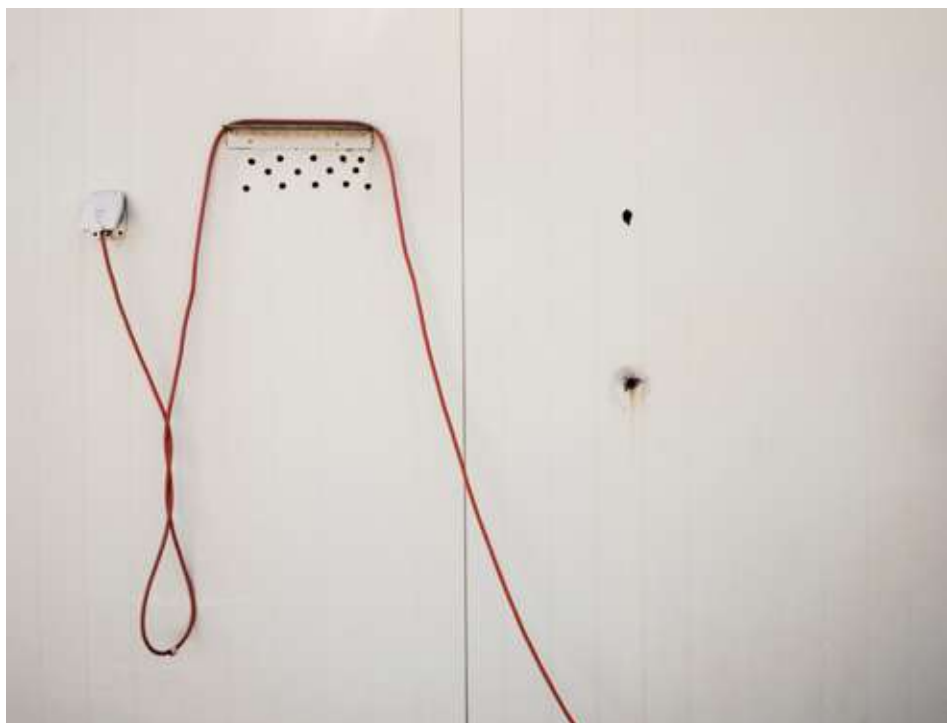
PRIVATIZATI  
PRIVATIZATI











— Marek Lalko, *fragments of freedom*, fotografia cyfrowa, 2008/2009



Natalia Sydor, *Komuniści*, monotypia, druk cyfrowy, 2013  
(Pracownia Rysunku i Intermediów prof. UZ Alicji Lewickiej-Szczegóły)



Oprowadzanie kuratorskie prof. UZ Radosław Czarkowski







Jarosław Jeschke, *Przeręb*, obraz dedykowany  
Marianowi Szpakowskiemu, olej na płótnie, 2013



He zdare a niebieskie porostajęce, w ofensie marzeń  
Zuzanna Krot

Helena Kardasz, *Do Absolwentki / Do Absolwenta*, fragment, 2013





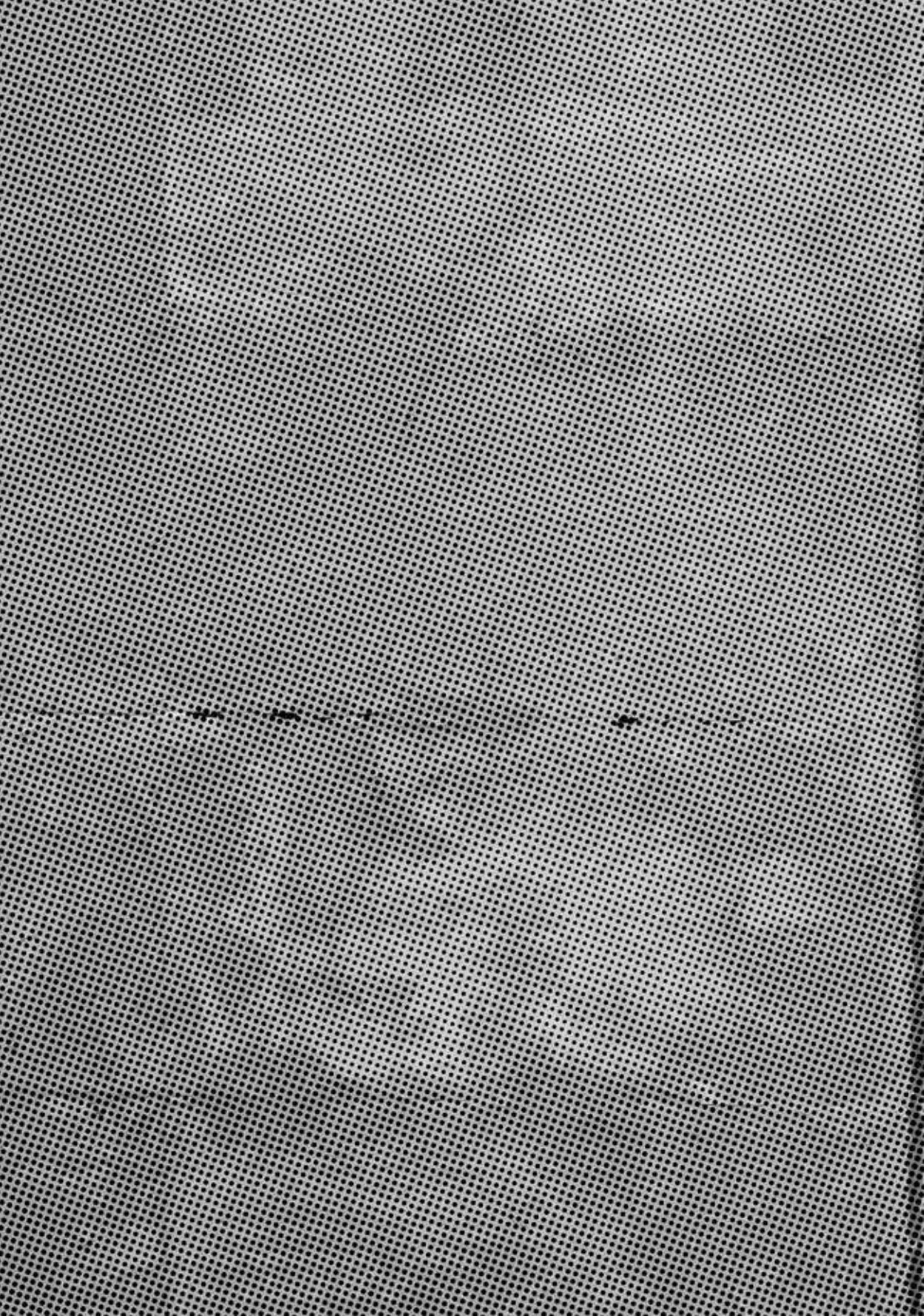


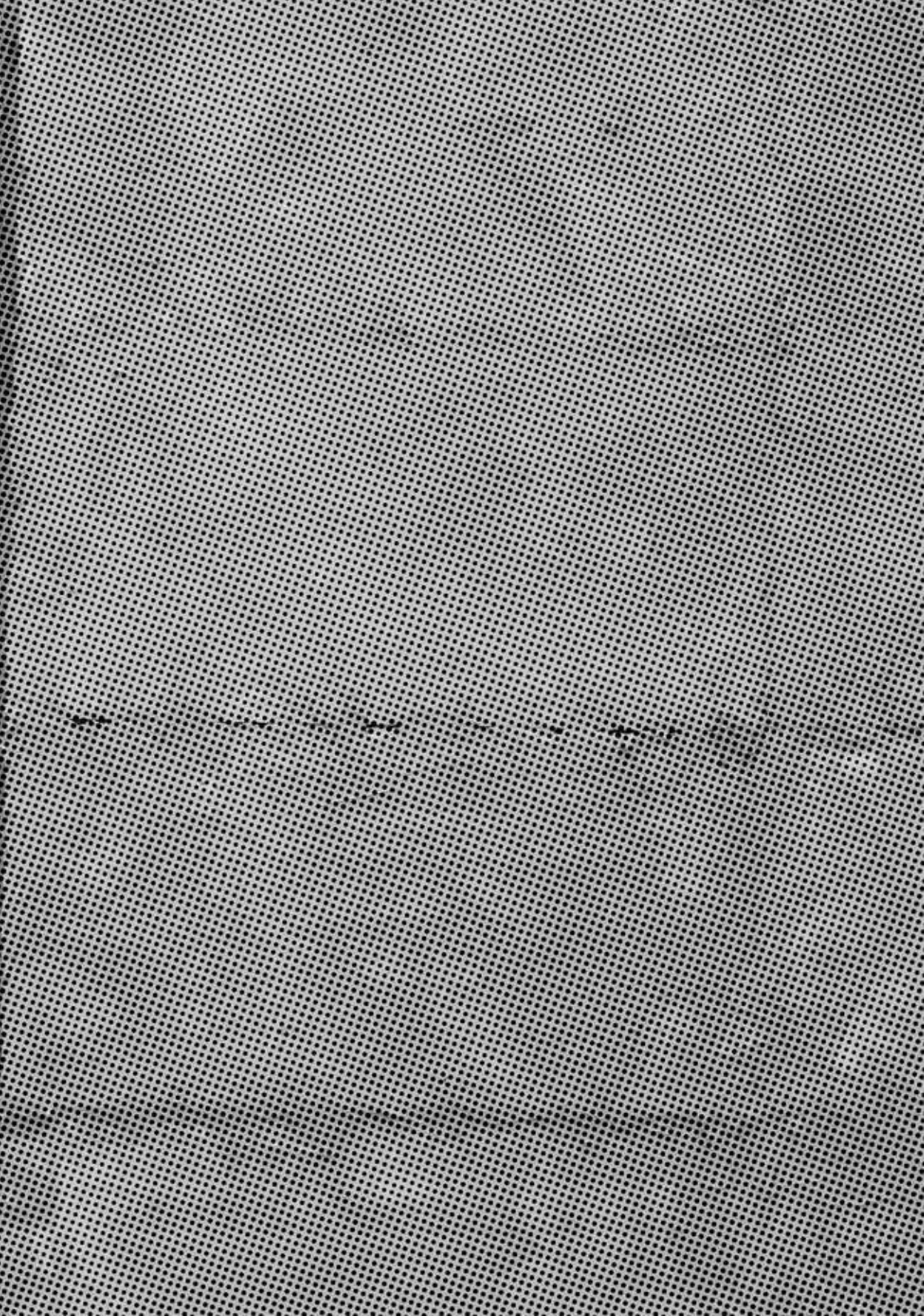
Elżbieta Wrona, *Obraz wspomnień*, druk cyfrowy, obiekt, 2013,  
(Pracownia Fotografii Intermedialnej dr Heleny Kardasz)











Powiada się, że sztuka – jako rzeczywistość dynamiczna, niespokojna i przekraczająca sobą wymiary różnych przestrzeni – bywa swoiście bezdomna, gdyż nigdzie nie może na stałe znaleźć swego miejsca, nie może osiąść i zrezygnować ze swych dalekosiężnych dążeń. Choć w wybranych miejscach, mających szczególne walory, sztuka zdaje się przynajmniej na jakiś czas gościć, znajdując dla jej rozwoju mniej lub bardziej dogodne warunki. Jednym z takich miejsc, w których sztuka się dość dobrze odnajduje, bywają uczelnie wyższe z ich swoistą autonomią i dystansem wobec zabieganej codzienności. Uczelnie powinny być bowiem – na podobieństwo sztuki – rzeczywistością dynamiczną, niespokojną i przekraczającą wymiary różnych instytucjonalnych przestrzeni. Sztuka wymaga stosownej edukacji. Bez tej edukacji z dzieł sztuki pozostają tylko relikty minionych dziejów artystycznych dokonań, a nasycony wartościami świat dzieł sztuki zamiera i niknie. Miejscem fundowanym dla rozwijania takiej edukacji są uczelnie wyższe. Aby spełniały to ważne i wzniosłe zadanie, ich życie wewnętrzne musi odpowiednio współgrać z rytmem sztuki.

Przedkładana Czytelnikowi książka zdaje sprawę z wielorakich dążeń dydaktycznych i zmagañ twórczych, aby przestrzeń uczelni wyższej – zwłaszcza obszar tworzących ją relacji międzyludzkich, w szczególności zaś relacji między mistrzem a studentem – była możliwie (nawet optymalnie) dogodnym miejscem sztuki, miejscem kształtującym umiejętności służące tworzeniu dzieł sztuki i umiejętności umożliwiające kompetentne obcowanie z tymi dziełami. Autorzy podchodzą do podjętej przez nich problematyki tak od strony teorii sztuki i teorii edukacji artystycznej, jak również od strony praktyki twórczej i działań artystycznych, które bywają trudne do ujęcia w słowa i jednoznacznego określenia. Stąd w książce dopełniają się z sobą wnikliwe rozważania z zakresu teorii sztuki i edukacji artystycznej oraz pogłębione refleksje towarzyszące praktyce twórczej i działaniom artystycznym.

dr hab. Marek Rembierz (fragment recenzji)