

PROJEKT EDUKACJA ARTYSTYCZNA 2015



Projekt **Edukacja** **Artystyczna**

Poznań 2015

Spis treści:

- 3 **Anna Hryniewiecka**
- 4 **Joanna Imielska**
- 5 **Justyna Ryczek** *Czy naprawdę potrzebujemy (jednoznacznej) definicji edukacji artystycznej?*
- 8 **Justyna Ryczek** *Do We Really Need an (Unambiguous) Definition of Art Education?*
- 11 **Roman Kubicki** *Między pięknem a prawdą. Próba wstępu do niezwykle ambitnej filozofii skromnego życia*
- 15 **Roman Kubicki** *Between beauty and truth. An attempt to introduce an exceptionally ambitious philosophy of modest life*
- 19 **Marek Krajewski (współpraca Filip Schmidt)** *Mapując edukację kulturową w Polsce. Od metafor do systemowych rozwiązań*
- 27 **Marek Krajewski (in cooperation with Filip Schmidt)** *Mapping Cultural Education in Poland. From Metaphors to Systemic Solutions*
- 34 **Marcin Berdyszak** *Transformacja jako źródło kreacji*
- 37 **Marcin Berdyszak** *Transformation as the Source of creation*
- 40 **Danuše Štáblová** *Szukanie tożsamości wśród wszystkich oferowanych treści i możliwości programów edukacyjnych w Republice Czeskiej. Z naciskiem na profesjonalne przygotowanie nauczycieli kierunku artystycznego, edukacji artystycznej, zajęć plastycznych*
- 46 **Danuše Štáblová** *Searching for identity among all offered contents and possibilities of education programmes in the Czech Republic. With an emphasis on professional training of teachers of artistic field of study, art education and art classes*
- 50 **Beata Marcinkowska** *(Nie)przymuszone relacje ze sztuką – czy można wyedukować współczesnego widza?*
- 54 **Beata Marcinkowska** *(Un)forced Relationships with Art – Is It Possible to Educate the Contemporary Viewer?*
- 58 **Sonia Rammer** *Zmienność jest naturą rzeczy? O edukacji artystycznej słów kilka*
- 62 **Sonia Rammer** *Is Variability the Nature of Things? A Few Words on Art Education*
- 66 **Martina Pavlíkánová Daniela Valachová** *Cele wychowania plastycznego w zakresie edukacji galerijnej*
- 70 **Martina Pavlíkánová Daniela Valachová** *Fine art education goals in the field of gallery education*
- 74 **Projekt Edukacja Artystyczna 2010**
- 88 **Projekt Edukacja Artystyczna 2013**
- 112 **Projekt Edukacja Artystyczna 2015**

Anna Hryniewiecka

Dyrektor CK ZAMEK w Poznaniu

Przed nami kolejna odsłona *Projektu Edukacja Artystyczna*. Zaangażowanie Centrum Kultury ZAMEK w jego realizację od początku nie jest przypadkowe. Jako publiczna instytucja kultury od wielu lat kładziemy szczególny nacisk na rozwój wymiaru edukacyjnego realizowanego przez nas programu. Jesteśmy przekonani, że bez działań edukacyjnych, nastawionych na przygotowywanie świadomego, aktywnego odbiorcy prezentacja różnorodnych „tekstów kultury” często staje się zbyt trudna i hermetyczna. Jest to szczególnie istotne wobec faktu słabej obecności lub wręcz braku odpowiedniej edukacji kulturowej w programach szkolnych. Tak więc zdecydowana większość projektów, elementów programu nowoczesnej publicznej instytucji kultury powinna uwzględniać konieczną obecność działań edukacyjnych. Biorąc za przykład brytyjski model edukacji kulturowej, jesteśmy przekonani, że należy dążyć do nadania wymiaru edukacyjnego zdecydowanej większości propozycji programowych. Niezwykle ważny dla instytucji kultury powinien być także stały namysł nad formami i jakością działań edukacyjnych, zarówno tych sprzężonych z różnorodnym programem oraz należących do szerokiego pojęcia edukacji kulturowej, jak i tych należących do węższego pojęcia edukacji artystycznej. W tej ostatniej kluczowym czynnikiem dobrego poziomu jej realizacji są odpowiednio przygotowani i wykształceni edukatorzy artystyczni, świadomi celów oraz wagi odpowiedzialnej misji, którą mają do wypełnienia. To ich profesjonalizm i pasja pozwalają na skuteczne uruchamianie aktywności i wrażliwości uczestników biorących udział w procesie edukacyjnym.

Projekt Edukacja Artystyczna kładzie nacisk na prezentację najciekawszych projektów artystycznych zrealizowanych przez studentów i absolwentów kierunków edukacji artystycznej polskich wyższych uczelni artystycznych, i nie tylko artystycznych. Projekty te otwierają nowe przestrzenie, poszerzają spojrzenie na świat, często zmieniając nasze schematyczne postrzeganie rzeczywistości. Autorzy prac, młodzi artyści i edukatorzy, mają potencjał poznawczy i artystyczny, który być może w przyszłości zostanie wykorzystany w trakcie spotkania z uczestnikami w procesie edukacyjnym. Życzymy sobie, aby tak się stało, bowiem dobra edukacja kulturowa pozwala nam nie tylko aktywniej uczestniczyć w kulturze i życiu społecznym, ale także lepiej rozumieć świat. ●

Anna Hryniewiecka

Director of CK Zamek in Poznan

We are approaching another edition of the Art Education Project. The involvement of the ZAMEK Culture Centre in its implementation from the beginning is not accidental. As a public institution of culture for many years we have been putting special emphasis on the development of educational aspect of the programme carried out by us. We are convinced that without educational activities aimed at forming an informed, active audience presentation of various “texts of culture” often becomes too difficult and hermetic. This is particularly important in the face of the fact of little presence, or even lack of proper cultural education in school curricula. Therefore the vast majority of the projects, elements of the programme of modern public cultural institution, should take into account the substantial presence of educational activities. Taking as an example the British model of cultural education, we believe that the vast majority of programme proposals should take on the educational dimension. Extremely important for cultural institutions should also be continual reflection on the forms and quality of educational activities, both these ones linked with various programmes of cultural education and those belonging to the narrow concept of art education. In the latter, the key factor of a good level of its implementation are well-prepared and educated art educators who are aware of the objectives and importance of their responsible mission. It is their professionalism and passion that enable the participants involved in the educational process to effectively start an activity and develop artistic sensitivity.

The Art Education Project focuses on the presentation of the most interesting artistic projects carried out by art education students and graduates of Polish academies of art and other higher education institutions. These projects open up new horizons, broaden the view of the world, often changing our routine perception of reality. The authors of these works, young artists and educators, have the cognitive and artistic potential which may be used in the future during the meeting with the participants in the educational process. We wish ourselves to make it happen because a good cultural education allows us not only to actively participate in culture and social life, but also to understand the world better. ●

prof. dr hab. Joanna Imielska

Dziekan Wydziału Edukacji Artystycznej UAP

Kierunek Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych stanowi ciekawą propozycję w pełni wykorzystującą wielotorowość edukacji. Spotykają się tutaj działania artystyczne, teoretyczne i edukacyjne, aktywne współtworzenie, propagowanie i upowszechnianie sztuki współczesnej. Pojęcie edukacji artystycznej nieustannie się rozszerza, obecnie trudno je zdefiniować i jednoznacznie określić zadania, jakie z sobą niesie.

Aby zwrócić uwagę na złożoność szeroko rozumianej edukacji artystycznej, w 2010 roku powołaliśmy do życia *Projekt Edukacja Artystyczna*, który jest wspólną inicjatywą Wydziału Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu oraz Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu. Do uczestnictwa w projekcie zaprosiliśmy uczelnie, na których prowadzony jest kierunek Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. To pierwsze tego typu wydarzenie w Polsce, które ma pokazać zakres omawianego hasła, a także podobieństwa i różnice w interpretacji tego pojęcia.

Mamy świadomość, jak ważnym i odpowiedzialnym zadaniem jest nauczanie na polu sztuki. W naszych działaniach wykorzystujemy tradycję i zdobyte na przestrzeni lat przez Wydział Edukacji Artystycznej doświadczenia, ale przede wszystkim nastawieni jesteśmy ku przyszłości i wszystko, co robimy, ku tej przyszłości zmierza. Staramy się wyłapywać sygnały, dostrzegać kolejne wyzwania, być prekursorami nowego spojrzenia na problem edukowania.

Dostajecie Państwo wydawnictwo podsumowujące trzy edycje *Projekt Edukacja Artystyczna*, obok prac artystycznych zamieszczamy w nim teksty, które wskazują na różne obszary związane z edukacją kulturową i artystyczną.

Kolejny raz konfrontujemy twórców sztuki z jej komentatorami zgodnie ze słowami profesor Alicji Kępińskiej z książki *Między teorią a praktyką*:

„Polem eksploracji intelektualnej dla studentów i wykładowców Wydziału Edukacji Artystycznej jest przestrzeń, rozpościerająca się między sztuką a refleksją nad jej poczynaniami. W przestrzeni tej myśl sztuki i myśl teoretyczno-krytyczna jawią się jako aktywności bliskoznaczne. Sztuka nowoczesna bowiem już w czasach pierwszych awangard uruchomiła w sobie samej proces autorefleksji i autokrytyczności. Od tego czasu proces ów stał się niezbywalną częścią sztuki, która sama stworzyła słowo o sobie, tak jak poezja stworzyła swoją poetykę”.

Mamy nadzieję, że to wydawnictwo będzie stanowiło kolejny pretekst do dyskusji oraz integracji środowisk twórczych i edukacyjnych.

Życzymy „edukacji artystycznej”, wszystkim pracownikom, absolwentom i studentom byłym, obecnym i przyszłym dalszego twórczego rozwoju, nieustających inspiracji i ciągłego podejmowania ryzyka na polu edukowania. ●

prof. dr hab. Joanna Imielska

Dean of the Faculty of Art Education UAP

The field of study *art education in the fine arts* is an interesting proposal fully utilizing the multifaceted character of education. Here, paths of artistic, theoretical and educational activities, active co-creation, promotion and popularization of contemporary art are crossing. The concept of art education is constantly growing, therefore, at present it is difficult to define and clearly determine tasks that it performs.

In order to draw attention to the complexity of broadly conceived art education we established in 2010 the “Art Education Project”. The project is a joint initiative of the Faculty of Art Education at the University of Arts in Poznań and ZAMEK Culture Centre in Poznań. We have invited higher education institutions which run the field of study *art education in the fine arts* to participate in the Project. It is the first such event in Poland which is to show what fields are hidden under the presented slogan, what are the similarities and differences in the interpretation of it.

We are aware how important and responsible task is teaching in the field of art. In our work we use tradition and experiences gained over the years by the Faculty of Art Education, but above all we are focused on the future, and everything we do is directed towards that future. We try to pick up signals, notice the next challenges, be at the forefront of a new look at the problem of educating.

You are holding in your hands a publication summarizing the three editions of the “Art Education Project”, in addition to artworks we publish in it texts which point to various areas related to cultural and artistic education.

Once again we confront the creators of art with its commentators according to the words of prof. Alicja Kępińska in her book *Between Theory and Practice*:

“The field of intellectual exploration for students and lecturers of the Faculty of Art Education is the space stretching between art and reflection on its activities. In this space art’s thought and theoretical and critical thought seem to be synonymous activities. For modern art already in the times of the first avant-gardes launched in itself a process of self-reflection and self-criticism. Since then, this process has become an indispensable part of art which itself created the word about itself as poetry created its poetics.”

We hope that this publication will constitute another pretext for discussion and integration of artistic and educational circles.

We wish “art education”, all employees, graduates and former, present and future students, a further creative development, constant inspirations and continuous risk taking in the field of education. ●

Czy naprawdę potrzebujemy (jednoznacznej) definicji edukacji artystycznej?

„[...] W większości państw od edukacji artystycznej, oprócz osiągnięcia wyników artystycznych, oczekuje się też wyników społecznych/kulturalnych (takich jak pewność siebie i poczucie własnej wartości, indywidualna ekspresja, praca w zespole, zrozumienie międzykulturowe i udział w kulturze). Wśród celów stawianych edukacji artystycznej kładzie się nacisk na kreatywność (często związaną z jej znaczeniem dla innowacyjności) i na edukację kulturalną (w odniesieniu zarówno do tożsamości jednostkowej, jak i promowania zrozumienia międzykulturowego).”

Powyższe słowa pochodzą z raportu *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*¹ Komisji Edukacji, Młodzieży, Kultury i Badań Naukowych Unii Europejskiej, w którym analizowano miejsce edukacji artystycznej w systemach szkolnictwa poszczególnych krajów unijnych. Pokazują one, jak wielkie zadania stawiane są przed edukacją artystyczną, ale przede wszystkim ujawniają szeroki kontekst jej znaczenia, również w oficjalnych dokumentach. Trudno jest podać jednoznaczną definicję edukacji artystycznej, już na poziomie szkolnictwa podstawowego, na wyższych etapach staje się to prawie niemożliwe. Ale pytajmy, czy warto poszukiwać jednego zamkniętego dookreślenia tego pojęcia?

Mike Ball, holenderska teoretyczka kultury, pisze tak: „zaczęłam myśleć o pojęciach nie jak o ustalonych raz na zawsze jednoznacznych terminach, lecz jako o czymś z natury dynamicznym. Trudząc się nad możliwą – wstępną i cząstkową – definicją *znaczenia* tego czy innego pojęcia, zyskujemy wgląd w to, co może ono *zdziałać*. W trudzie tym leży wartość całej pracy”².

Edukacja w powszechnym rozumieniu bardzo często wiąże się z nauczaniem, i to nauczaniem przede wszystkim dzieci. Gdy dodamy do edukacji przymiotnik „artystyczna”, poszerzymy znaczenie o wzmocnienie kreatywności, dbanie o osobisty rozwój czy po prostu rozwijanie się. Edukacja artystyczna to również kontakt ze sztuką

zarówno w kontekście tworzenia, jak i jej odbioru. Przy tym podkreśla się, że spotkanie to jest czymś wartościowym i cennym oraz pozytywnie wpływa na rozwój jednostki. Dlatego edukacja artystyczna mając ścisły związek ze sztuką, docenia ją. Już Arystoteles, wielki starożytny filozof, zauważył wartość sztuki, podkreślał przede wszystkim jej bardzo ważne zadanie. Sztuka daje pożyteczną rozrywkę: „[...] służy ona do szlachetnego wypełniania wczasów”³.

„Kontemplacja jest też, jak się zdaje, jedyną rzeczą, którą się miłuje dla niej samej; bo nic innego nie rodzi się z niej prócz samej kontemplacji, z czynności zaś praktycznych usiłujemy w mniejszym lub większym stopniu wysnuć jeszcze jakąś korzyść poza samą odnośną czynnością. I szczęście zdaje się tkwić w zażywaniu wczasu; oddajemy się bowiem różnym zajęciom z myślą o późniejszych wczasach i prowadzimy wojny, aby zażywać pokoju”⁴.

Kontemplacja jest dostępna jedynie z poziomu odbioru. Sztukę, na przykład muzykę tworzą rzemieślnicy, a wolne szlachetne osoby rozkoszują się nią i to przynosi im spokój i przyjemność. Taka postawa, nawet obecnie, może stanowić inspirację przy określaniu zadań edukacji artystycznej. Ważny jest aspekt praktyczny, poznanie poszczególnych technik i rozwijanie swojego potencjału twórczego, ale równie ważny pozostaje teoretyczny namysł nad sztuką, obejmujący zarówno zapoznanie się z istniejącymi teoriami, jak i bezpośredni, refleksyjny kontakt z dziełami. Zatem edukacja artystyczna to nie tyle uczenie się tworzenia sztuki, ile uczenie się obcowania z nią, jej zrozumienia i odbioru.

Przestrzeń refleksyjna jest również twórcza jak przestrzeń czysto artystyczna. Nauczanie edukacji artystycznej to pokazywanie ważności teorii, rozbudzanie odwagi zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi, czasami ze świadomością niemożliwości odnalezienia tych odpowiedzi. A czasami wiedza ta zostaje ukierunkowana na krytyczny osąd oraz promocję sztuki i kultury.

¹ *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, przeł. J. Czernik, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 11.

² M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, przeł. M. Bucholc, NCK, Warszawa 2012, s. 34.

³ Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, podaję za W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, tom 1. Estetyka starożytna, Arkady, Warszawa 1985, s. 159.

⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, podaję za W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 159.

Jeżeli potraktować edukację artystyczną jako pojęcie, to w rozumieniu Mike Ball: „jeśli dobrze je przemyśleć, zawierają miniaturowe teorie, które pod tą postacią pomagają analizować problem, sytuacje, stany i inne teorie”⁵. Autorka dodaje: „Ale pojęcia nie są ustalone. Wędrują one pomiędzy dyscyplinami i między poszczególnymi uczonymi, między okresami historycznymi i między rozproszonymi geograficznie społecznościami uczonych. Ich znaczenie, zasięg i wartość operacyjna są różne w różnych dyscyplinach”⁶. Takie pojęcia są elastyczne.

W refleksji nad edukacją artystyczną spotyka się wiele głosów, które wcale sobie nie przeczą, chociaż nie brzmią jednoznacznie. Mogą się dopełniać, dyskutować ze sobą, jednakże żaden nie może rościć sobie prawa do jednoznacznego i pełnego zrozumienia, czym jest edukacja artystyczna, także jako kierunek nauczany w wielu szkołach artystycznych.

Poniżej prezentujemy teksty, które nie starają się stworzyć zamkniętej definicji, a jednocześnie przybliżają nas do problemu edukacji artystycznej.

Niniejszy zbiór rozpoczynamy od nakreślenia szerszego kontekstu życia człowieka w ogóle.

Roman Kubicki w eseju *Między pięknem a prawdą. Próba wstępu do niezwykle ambitnej filozofii skromnego życia* rozpisuje powinności człowieka, przywołując (podobnie jak Blaise Pascal) dwie drogi, którymi kroczy człowiek – drogę rozumu i drogę sztuki. Pierwsza, to dążenie do samodzielności człowieka. Wyznaczają ją Immanuel Kant i jego postulat posługiwania się własnym rozumem, również wobec oczywistości świata. Gdy świat staje się w pełni oczywisty, zwalniamy siebie z myślenia. Jak pisze autor: „Poczucie oczywistości usypia; nie musimy myśleć, bo już wiemy”⁷. Jednak nie jest to jedyny trakt, którym podróżuje człowiek współczesny. Drodze rozumu bowiem przeciwstawiona jest droga sztuki, która okazuje się być okrutna i wcale niepowiązana jedynie z doskonaleniem moralnym człowieka. Autor nie wskazuje, którą drogę należy wybrać, pozostawia to czytelnikom/czytelniczkom. Czy ten wybór może się dokonać, a może nie musimy wybierać?

W świetle tak nakreślonej sytuacji egzystencjalnej człowieka dalsze teksty skupiają się nad konkretnymi propozycjami edukacji artystycznej czy, jak w przypadku tekstu **Marka Krajewskiego** (współpraca Filip Schmidt), *Mapując edukację kulturową w Polsce. Od metafor do systemowych rozwiązań*, przyglądają się edukacji kulturowej. Punktem wyjścia rozważań jest pytanie: czym jest edukacja kulturowa? Mamy tu trzy, czasami sprzeczne, czasami połączone, rozumienia, to z jednej strony, wdrażanie do kultury artystycznej, zapewniającej harmonijny rozwój człowieka, znane z więszości podręczników akademickich, z drugiej – antropologiczna wizja naszego sposobu życia, coś, w czym na co dzień, wszyscy chociaż w różnym stopniu uczestniczymy, wspieranie przez wiele dzia-

łań instytucji pozarządowych, a po trzecie – jak chcą autorzy tekstu, gdzieś pomiędzy tymi dwoma rozumieniami – edukacja kulturowa to forma rozrywki czy inwestycji w przyszłość dzieci.

To pokazuje, że edukacja kulturowa to swoisty palimpsest, który lepiej zrozumiemy dzięki kilku pojęciom, takim jak: niepewność trwania, wrzenie, przeładowanie, asymetria, „pozytywni wariaci”. Autor wyrażnie też zaznacza, że w tak złożonej sytuacji nie powinniśmy my, społeczeństwo, pozostawać sami, stąd program *Bardzo Młoda Kultura*, który właśnie ruszył i jest przewidziany jako działanie długofalowe.

Działania takie mogą przynieść trwały efekt, zmienić jego uczestników, przez to wpłynąć na transformację rzeczywistości. I to właśnie do transformacji nawiązuje kolejny tekst zatytułowany *Transformacja jako źródło kreacji*. **Marcin Berdyszak** to ważne pojęcie przywołuje w wielu odniesieniach, skupiając się na jego znaczeniu w sztuce i całej działalności artystycznej. Transformacja jest ściśle powiązana ze sztuką, bez niej nie ma kreacji i odwrotnie, kreacja umożliwia transformację. W wymiarze edukacyjnym transformacja jest możliwa przy zachowaniu kilku ważnych zasad, co najbardziej, zdaniem autora, wypełnia się w warsztatach. „Tym, co wyróżnia warsztaty spośród innych form edukacji, jest niestałość metody albo inaczej mówiąc: jednorazowość metod odpowiednich, adekwatnych do charakteru danego warsztatu. Powtarzanie metod bądź też traktowanie ich jako reguły eliminuje możliwość traktowania warsztatu, a w konsekwencji – edukacji artystycznej jako twórczości” – pisze Berdyszak, by zakończyć: „Twórczość jest procesem szalenie intymnym i wymaga delikatności. Jeśli transformacja jest jednym z warunków istnienia sztuki, to winna być również szeroko rozumianym sensem edukacji”. Nawet wtedy, gdy istnieje niebezpieczeństwo końcowego „fiaska”, czyli gdy zabraknie „czegoś do pokazania”, w zamian za ważność procesu transformacji zachodzącego we wszystkich uczestnikach warsztatów.

Do praktycznego kontekstu odwołują się również dwa teksty wykraczające poza granice Polski. Ich autorki opisują miejsce edukacji artystycznej w systemie szkolnictwa w Czechach (**Danuse Sztablova**, *Szukanie tożsamości wśród wszystkich oferowanych treści i możliwości programów edukacyjnych w republice czeskiej*) oraz w systemie edukacji galeryjnej w Słowacji (**Martina Pavlikanov**, **Daniela Valachova**, *Cele wychowania plastycznego w zakresie edukacji galeryjnej*). Teksty te pozwalają porównać sposoby kształcenia w zakresie edukacji artystycznej do naszego systemu oświaty oraz próbują ustalić znaczenie edukacji artystycznej w polityce tych państw. Tam zamykają dwa teksty, które w centrum swych rozważań stawiają odbiorcę (uczestnika, widza, beneficjenta). Opowiadają one o dwóch swoistych doświadczeniach konkretnych działań w ramach edukacji artystycznej.

Beata Marcinkowska w tekście *(Nie)przymuszone relacje ze sztuką – czy można wyedukować współczesnego widza?* przywołuje jedne z zajęć prowadzonych w ramach „projektu *Edukacja artystyczna w kontekście komunikacji kulturowej, postawy i kreacje twórców-pedagogów Wydziału Sztuk Wizualnych Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi*, realizowanego w latach 2012–2013. Kierownik projektu: prof. Leokadia Bartoszko, zespół: dr hab. Andrzej Michalik, dr Beata Marcinkowska.”

⁵ M. Bal, op.cit., s. 47.

⁶ Ibidem, s. 49.

⁷ Wszystkie cytaty w opisach poszczególnych esejów pochodzą z tekstów umieszczonych w poniższej publikacji.

„Nie lękaj się sztuki! Wejdź do galerii” – tymi słowami jedna z łódzkich galerii rozpoczęła akcję społeczną mającą na celu przyciągnięcie nowych odbiorców sztuki. W trakcie całego projektu przeprowadzono ankiety, na podstawie których spróbowano określić widza-odbiorcę. Dało to swoistą odpowiedź, kto i w jakim stopniu jest zainteresowany sztuką współczesną.

Sonia Rammer w tekście *Zmienność jest naturą rzeczy? O edukacji artystycznej słów kilka* zwraca uwagę na współczesność otaczającego nas świata, jego techniczne uwarunkowania oraz próbę wytworzenia wspólnej przestrzeni, w której na równych prawach spotkają się edukatorzy i odbiorcy ich działań. „Z uwagi na rozległość tematu i możliwość rozpatrywania go z wielu różnych perspektyw rozważania zostaną ograniczone do relacji zachodzącej pomiędzy projektantami szeroko pojętych oddziaływań z zakresu edukacji artystycznej i ich odbiorcami. Za projektantów można uznać zarówno osoby tworzące programy nauczania na kierunku edukacji artystycznej na wyższych uczelniach, nauczycieli szkół średnich i podstawowych, przygotowujących młodzież do uczestnictwa w kulturze, jak i pracowników instytucji kulturalnych, którzy odpowiedzialni są za konstruowanie oferty warsztatowej mającej na celu przybliżenie zagadnień związanych na przykład z bieżącym programem wystawienniczym”.

Autorka podkreśla ważną rolę edukacji, która wpływa na transformację i wzbogaca swoich uczestników. Stąd tak ważna rola edukacji artystycznej.

Zebrane teksty wyraźnie pokazują, że wartość edukacji artystycznej polega także na jej szerokim rozumieniu. ●

dr Justyna Ryzek

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Wydział Edukacji Artystycznej

Do We Really Need an (Unambiguous) Definition of Art Education?

„[...] in addition to [...] artistic outcomes, personal and social/cultural outcomes (such as confidence and self-esteem, individual expression, teamwork, intercultural understanding and cultural participation) were expected from arts education in most countries. In particular, a new focus on creativity (often in relation to its importance in innovation) and cultural education (in relation to both individual identity and promoting intercultural understanding) is apparent in the goals of arts education.”

These words come from the report of the European Commission for Education and Training, which examined the place of art education in the school systems across the European Union – *Arts and Cultural Education at School in Europe*¹. They show how great tasks are allotted to art education, but above all reveal the broad context of its importance, also in official documents. It is difficult to give a clear definition of art education, even at the primary education level, not to mention the higher stages where it becomes almost impossible. But let us ask whether it makes sense to seek a precise definition of this concept?

Mike Ball, a Dutch cultural theorist, writes: “I started to think about concepts not as fixed once and for all clear terms, but as something inherently dynamic. Toiling over the possible – preliminary and partial – definition of the *meaning* of this or that concept we gain insight into what it can *do*. In this effort lies the value of the whole operation.”² Education is commonly understood as teaching, especially teaching children. When we add the adjective ‘artistic’ to education, we broaden the meaning by stressing creativity, taking care of personal development, or simply thriving. Art education means also contact with art, both in terms of creation and its reception. Here it is pointed out that this encounter is valuable and precious and positively affects the development of the individual. That is why art

education, having a close relationship with art, appreciates it. As far back as the ancient Greece, Aristotle, the great ancient philosopher, pointed out to the value of art and emphasized above all its very important function. Art gives useful entertainment – “... serves to fulfil in a noble way pastimes.”³

“Also the activity of contemplation may be held to be the only activity that is loved for its own sake: it produces no result beyond the actual act of contemplation, whereas from practical pursuits we look to secure some advantage, greater or smaller, beyond the action itself. Also happiness is thought to involve leisure; for we do business in order that we may have leisure, and carry on war in order that we may have peace”⁴

Contemplation is available only from the level of reception. Art, e.g. music is created by craftsmen, while free noble people relish it, which gives them peace and pleasure. Such an attitude, even today, can provide inspiration in determining the tasks of art education. What is important is the practical aspect, learning different techniques and developing one’s own creative potential, but equally important is the theoretical reflection on art, both acquaintance with existing theories and reflective direct contact with the works. Thus, art education is not so much learning to create art, but learning to commune with it, to understand and to take hold of it.

Reflective space is as creative as purely artistic space. Teaching art education is showing the importance of the theory, creating the courage to ask questions and seek answers, sometimes with the awareness of the impossibility of finding those answers. And sometimes this knowledge is focused on critical judgment and promotion of art and culture.

If you treat art education as a concept, then according to Mike Ball, “if you well think it over it contains miniature theories, which under this

¹ Arts and Cultural Education at School in Europe, *Brussels: Education, Audio-visual and Culture Executive Agency, 2009*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf [accessed: 30 Oct. 2015].

² M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, Warszawa: NCK, 2012, p. 34.

³ Aristotle, *The Politics*, quoted after W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki, vol 1. Estetyka starożytna*, Warszawa: Arkady, 1985, p. 159.

⁴ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 1177 b 1, <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1177b> [accessed: 29 Oct. 2015].

form help analyse problems, situations, conditions and other theories.”⁵ However, at the same time let us remember: “But the concepts are not fixed. They travel between disciplines and between scientists, between historical periods and among geographically dispersed communities of scholars. Their importance, scope and operational value are different in different disciplines.”⁶ Such concepts are flexible.

In reflection on art education many voices meet that do not deny each other, although they do not sound **unanimously**. They can complement, discuss with each other, but no one can claim the right to definite and full understanding of what art education is, also as the field of study taught in many schools of art.

Below we present texts that do not try to create a closed definition, while at the same time they bring us closer to the problem of art education.

This collection begins with the description of the broader context of human life in general.

Roman Kubicki in his essay ***Between Beauty and Truth. An Attempt to Introduce an Exceptionally Ambitious Philosophy of Modest Life*** writes about human duties, referring (like Blaise Pascal) to two paths which man walks on – the path of reason and the path of art. The first one is the human aspiration for independence. It was determined by Immanuel Kant and his demand to use one’s own reason, also against the obviousness of the world. As the world becomes fully obvious we release ourselves from thinking. As the author writes: “The feeling of obviousness makes us fall asleep; we do not need to think, because we already know.”⁷ But this is not the only path, along which the modern human being travels. Because the way of reason is opposed to the way art that turns out to be cruel and not at all related only with the moral improvement of mankind. The author does not indicate which way should you choose, he leaves this to the readers. Can this choice be made or maybe we do not have to choose?

In light of the human existential situation outlined in such a way, the other texts focus on specific proposals of art education, or as in the case of Marek Krajewski’s text (in cooperation with Philip Schmidt), ***Mapping Cultural Education in Poland. From Metaphors to Systemic Solutions***, look into cultural education. The starting point for discussion is the question – What is cultural education? There are three, sometimes contradictory, sometimes combined, understandings. Firstly, cultural education is implementation into artistic culture, ensuring harmonious development of human being, known to most academic textbooks, secondly, it is an anthropological vision of our way of life, something in which we all participate every day, although to varying degrees, support by many activities of non-governmental institutions, and thirdly, according to the authors of the text somewhere between these two first understandings, cultural education is a form of entertainment or investment in the future of children.

⁵ M. Bal, op. cit., p. 47.

⁶ Ibidem, p. 49.

⁷ All quotations in the descriptions of given essays come from the texts included in this publication.

This shows that cultural education is a kind of palimpsest which we will understand better thanks to several concepts: uncertainty of duration, boiling, overload, asymmetry, “positive freaks”. The author also points out clearly that in such a complex situation, we, society, should not be left alone, hence the Very Young Culture programme, which has just started and is intended as a long-term activity.

Such activities can bring a long-lasting effect, can change its participants thereby affect the transformation of reality. And it is transformation that another text refers to. It is entitled ***Transformation as the Source of Creation***. Marcin Berdyszak evokes this important concept in many references, focusing on its meaning in art and all artistic activity. Transformation is closely associated with art, without it there is no creation, and vice versa, creation enables transformation. In the educational dimension transformation is possible by maintaining some important principles, which according to the author best functions in workshops. “What distinguishes workshops from other forms of education, is the instability of the method, or, in other words, disposability of methods appropriate and adequate to the nature of the workshop. Repeating methods or treating them as a rule eliminates the possibility of treating the workshop, and as a consequence – art education, as creativity.” Berdyszak ends: “Creativity is a process extremely intimate and requires delicacy. If transformation is one of the conditions of existence of art, then it should also be widely understood as the meaning of education.” Even when there is a danger of the final “fiasco”, that is when you lack “something to show”, nevertheless there is some important effect: transformation process occurring in all the participants of the workshop. To practical context refer also two texts from abroad. Their authors describe the place of art education in the school system in the Czech Republic (**Danuše Sztablová, *Searching for Identity among All Offered Contents and Possibilities of Education Programmes in the Czech Republic***) and in the system of gallery education in Slovakia (**Martina Pavlikanová, Daniel Valachová, *Fine Art Education Goals in the Field of Gallery Education***). These texts allow readers to compare the situation in our three countries: to what extent it is similar, and what are the significant differences. How important is art education in national policies?

The volume ends with two texts which focus on the audience (participants, viewers, beneficiaries). They talk about two remarkable experiences of specific activities within art education.

Beata Marcinkowska in the text ***(Un)forced Relationships with Art – Is It Possible to Educate the Contemporary Viewer?*** recalls one of the activities carried out within the “project *Art Education in the Context of Cultural Communication: Attitudes and Creations of Artists – Teachers of the Faculty of Visual Arts at Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź*”, which was run in 2012–13. Project manager: prof. Leokadia Bartoszko; team: dr. hab. Andrzej Michalik, dr. Beata Marcinkowska.”

“Do not be afraid of art! Go into the gallery” – these words began a social campaign in one of Łódź galleries. Throughout the project, a survey was carried out on whose basis an attempt at defining the art viewer was made. It resulted in a specific answer who and to what extent is interested in contemporary art.

Sonia Rammer in the text *Is Variability the Nature of Things? A Few Words on Art Education* draws attention to the *contemporaneity of the world around us*, its technical conditions and attempt to produce a common space in which on an equal footing meet educators and the recipient of their actions. "Due to the complexity of the issue and the possibility of examining it from many different perspectives, my considerations will be limited to the relationship that occurs between designers of broadly conceived activities in the field of art education and their beneficiaries. As designers can be regarded those who create curricula for the field of study Art Education at universities, primary and secondary schools teachers, preparing young people to participate in culture, as well as employees of cultural institutions responsible for constructing a workshop offer aimed at bringing the issues related to e.g. the current exhibition programme."

The author emphasizes the importance of education, which affects the transformation and enriches its participants. Hence the significant role of art education.

The collected texts clearly show that the value of art education also lies in its broad meaning. ●

dr Justyna Ryczek
University of Arts in Poznan
Faculty of Art Education

Między pięknem a prawdą. Próba wstępu do niezwykle ambitnej filozofii skromnego życia

Wstęp

Uczciwe, aktywne i przyjemne uczestnictwo w kulturze – w szczególności w nauce i sztuce – pozbawione powinno być ukrytego kryterium selekcyjnego, a zatem i dyskwalifikacyjnego. Chodzi o to, by w żaden sposób zgody na metafizyczną równość w teraźniejszości naszego bytowania w świecie nie rekompensować pielęgnowaniem ostrych nierówności swoiście „rasowych” w jakiegokolwiek przyszłości, mówiąc zaś dokładniej – w tej sferze ludzkiej pamięci, którą szkicuje się najczęściej za pomocą terminów zaczerpniętych z pojęcia kultury. Czyż nie jest bowiem tak, że powszechnie uznawana etyka uczestniczenia w elitarnych formach kultury współczesności, nakładająca obowiązek przywoływania źródeł intelektualnej inspiracji, nie karmi się prostą logiką oczekiwaną wzajemności ze strony analogicznych aktywnych uczestników domniemanej przyszłości?

Wychowawcy cytują, aby być cytowanymi¹, względnie – na co wskazuje przykład Platona rezygnującego na rzecz Sokratesa z autorstwa nawet własnych pomysłów – aby być wysłuchiwanymi. Mamy nadzieję, że cytując, prowokujemy do istnienia świat, w którym cytowanie uznane zostanie za jedyną dopuszczalną formę trwania w nim². Wychowawcy byliby wówczas demokratami tylko na jawie. Ich sen o salonach przyszłości otwartych tylko dla nich byłby już jednak snem godnym metafizycznych rasistów, którzy za pamięć o pozostałej – pomijanej przez nowoczesne i ponowoczesne środki powielania i utrwalania kulturowych projekcji świata – części społeczności odpowiedzialną czynią jedynie jej aktywność biologiczną. Władza w świecie memów³ – nośników pamięci kulturowej – należy, w prze-

ciwieństwie do demokratycznego świata genów, nośników pamięci gatunkowej, tylko do wzajemnie konsekrujących się wychowawców. Immanuel Kant w znanym cytacie podkreśla, że z poharatanego drzewa człowieczeństwa nie tak łatwo wyciosać coś prostego. Kant, jak przystało na filozofa oświeceniowego, wiązał wiele nadziei z emancypacyjną mocą rozumu i sztuki:

„Sztuka piękna i nauki, które dzięki powszechnie udzielającej się rozkoszy oraz dzięki oglądzie i kulturze towarzyskiej czynią człowieka jeśli nie etycznie lepszym, to przecież cywilizowanym, ograniczają w znacznej mierze tyranie pożądań zmysłowych i przygotowują przez to człowieka do rządów, w których władzę sprawować powinien tylko rozum; klęski zaś, jakie zsyła na nas już to przyroda, już to niezgodliwy ludzki egoizm, mobilizują zarazem, potęgując i hartując siły naszej duszy, byśmy owym skłonnościom nie ulegali, w ten sposób pozwalają nam odczuć pewną ukrytą w nas zdatność do wyższych celów”⁴.

Droga rozumu

Kant nie podziela wspaniałego, a zarazem naiwnego optymizmu filozofów starożytnych, którzy przekonani byli o jedni naczelnych wartości: piękna, prawdy i dobra; niemiecki filozof nie ma równocześnie wątpliwości, że sztuka obok nauki jest skuteczną siłą cywilizującą zmysłową naturę człowieka. Postulat, by ograniczyć tyranie pożądań zmysłowych, nie musi być tożsamy z nakazem eliminowania samych pożądań: dopóty są dobre, dopóki ich władza – najpewniej konieczna – nie przyjmuje postaci tyranii. Filozofia Kanta szkicuje osobowość, której najlepiej żyje się w świecie stanowiącym przez ideały demokracji. Bo chyba tak należy odczytywać postulat, abyśmy jako ludzie rozpoznawali w sobie zdatność do wyższych celów. Jeśli chcemy owe wyższe cele ludzkiego życia względnie precyzyjnie określić, musimy najpewniej przypomnieć Kanta odpowiedź na pytanie:

Współczesna” 1/1993.

¹ Zob. R. Kubicki, *Waltera Benjamin a rozbiór świata* [w:] A. Zeidler-Janiszewska (red.), *„Drobne rysy w ciągłej katastrofie...”: obecność Waltera Benjamin a w kulturze współczesnej*, Warszawa 1993.

² Książka Viléma Flussera, *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?*, Göttingen 1989 wyszła w dwóch formach: tradycyjnej i na dyskietce. W zawartość tej ostatniej czytelnik może bez trudu ingerować – wyrzucać jedno zdanie, dopisywać własne. Zob. A. Zeidler-Janiszewska, *Los książki, los intelektualisty*, [w:] eadem (red.), *„Drobne rysy w ciągłej katastrofie...”, op. cit.*

³ R. Rorty, *Racjonalność i różnica w kulturze: ujęcie pragmatyczne*, „Kultura

⁴ I. Kant, *Krytyka władzy sądzania*, Warszawa 2004, s. 427–428.

co to jest oświecenie? Bo przecież nasze życie ma być właśnie oświecone, to znaczy toczyć się w granicach światła ludzkiego rozumu.

Kant mianem oświecenia w historii człowieka określa jego „wyjście [...] z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!* Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia. Lenistwo i tchórzostwo to przyczyny, dla których tak wielka część ludzi, mimo wyzwolenia ich przez naturę z obcego kierownictwa, pozostaje chętnie niepełnoletnimi przez całe swoje życie. Te same przyczyny sprawiają, że inni mogą tak łatwo narzucić się im jako opiekunowie. To bardzo wygodne być niepełnoletnim⁵. Przyczyną niepełnoletności nie jest brak rozumu, lecz brak odwagi kierowania się nim. Dlaczego jednak człowiek nie ma tej odwagi? Czy dlatego jest tchórzem, że nie ma odwagi kierować się własnym rozumem, czy też raczej dlatego, gdyż wie, że żyje w świecie, w którym nie warto, a być może nawet nie wolno kierować się własnym rozumem? Posłuszeństwo rozumnych ludzi wobec praw rozumu jest ich pozytywną reakcją na argumenty rozumu.

Kant podaje przykłady postępowania ludzi, którzy nie kierują się własnym rozumem. Czytamy: „Jeśli posiadam książkę, która zastępuje mi rozum, opiekuna duchowego, który zamiast mnie posiada sumienie, lekarza, który zamiast mnie ustala dietę [...] – nie muszę sam o nic się troszczyć. Nie potrzebuję myśleć [...]”. Podane przez filozofa przykłady są zastanawiające, ponieważ prowadzą do paradoksów niekoniernie mile widzianych w królestwie rozumu. Czy jeśli czytamy rozprawy napisane przez Kanta i znajduję w nich cenne inspiracje dla mojego myślenia o świecie, życiu i sobie samym, to próbuję tymi książkami zastąpić własny rozum, czy też raczej wzbogacić? Czyż mogą nie dziwić słowa zniechęcające do czytania książek, jeśli pojawiają się one w ustach człowieka je piszącego? Może Kantowi chodzi o to, aby książek nie czytać w pozycji kłęczącej? Zatem nie po to mamy Kanta czytać, by „Kantem myśleć” (bo wtedy Kant zastępuje nam własny rozum), lecz po to, by go co najwyżej instrumentalnie wykorzystać w własnych poszukiwaniach. Czyżby tylko wtedy lektura Kanta naszego rozumu nie tłamsiła, kiedy przemyślenia Kanta wychodzą z niej śmiertelnie pobite, niezdolne już w naszych głowach do dalszego życia?

Przykład opiekuna duchowego, który zastępuje innym ludziom ich własne sumienie, nie powinien raczej budzić kontrowersji, gdyby nie możliwy przypadek człowieka, który wie (i, niestety, ma chyba rację), że dla niego oraz dla wszystkich innych ludzi będzie zdecydowanie lepiej, kiedy uzna, że nie powinien się kierować w życiu własnym sumieniem. Bywa, że opiekuni duchowi, wyrzucani z życia przez drzwi deklarowanej suwerenności intelektualnej, wracają do nas oknami intelektualnych i medialnych mód. Nie wystarczy nie cytować, aby mieć pewność, że nie trzymają nas szpony zastanych konwencji i schematów myślowych.

Zdecydowanie kuriozalny jest natomiast przykład trzeci przywołany przez Kanta. Trudno bowiem zrozumieć, dlaczego sami mamy ustalać dietę, a nie zlecać jej opracowanie lekarzom, którzy z racji swego biologiczno-medycznego wykształcenia posiadają wiedzę naukową o ludzkim ciele. Prawdą jest, że w czasach Kanta nauki biologiczne (medyczne) nie odstawały nadto od ówczesnych mniemań zdrowego rozsądku na temat jego funkcjonowania. Dzisiaj jednak mamy pod tym względem sytuację zdecydowanie odmienną.

Sam Kant nieco się płacze, kiedy szuka powodów, dla których ludzie rezygnują z własnego myślenia: „Nie potrzebuję myśleć...”, jeśli tylko mogą za wszystko zapłacić; inni już zamiast mnie „zajmą się tą kłopotliwą sprawą”. Kłopot tkwi w zwrocie: „jeśli tylko mogą za wszystko zapłacić”, ponieważ mogą zapłacić lekarzowi specjalistcie za przepisanie odpowiedniej diety, rezygnując z trudu związanego z jej samodzielnym opracowaniem. Także dla tego celu umiemy zarabiać pieniądze: aby kupować za nie umiejętności (także umiejętności myślenia o pewnych sprawach), których sami nie zdążyliśmy opanować. Okazuje się, że pieniądze nie tylko nie dają szczęścia, lecz nade wszystko są one – sugeruje Kant – zagrożeniem dla naszej oświeceniowej pełnoletności, ponieważ umożliwiają nam powierzenie wybranych aspektów własnego życia specjalistycznym diagnozom i decyzjom. Kant przyznaje ze smutkiem, że niepełnoletność potrafi często smakować lepiej aniżeli dojrzałość. Dlatego „tylko niewielu ludziom udało się wydobyć z niepełnoletności dzięki własnej pracy swojego ducha i stanąć pewnie na swych własnych nogach”. Podejmowane przez pojedynczego człowieka w świecie respektującym zasady niepełnoletności próby wybicia się na duchową pełnoletność skazane są według Kanta najczęściej na niepowodzenie. Pojedynczy człowiek skazany jest na zatracenie. Człowiek jest pełnoletni jedynie w pełnoletnim świecie. Są wyjątki, lecz one jedynie potwierdzają tę regułę. W społeczeństwie nieoświeconym ludźmi oświeconymi mogą być tylko jednostki szczególne i wybitne, sprawdzeni bohaterowie wojen rozumu o jak największe miejsce dla jego praw w świecie i życiu. Sytuacja zmienia się, gdy żyjemy w społeczeństwie realizującym ideę wolności: „Natomiast taki wypadek, by publiczność oświeciła się sama, jest raczej możliwy; co więcej: nawet nieunikniony, jeśli pozostawić publiczności wolność. Znajdą się bowiem wśród niej zawsze ludzie samodzielnie myślący, i to nawet pośród opiekunów dużego stada, którzy zrzuciwszy z siebie jarzmo niepełnoletności, szerzyć będą dokoła siebie ducha rozumnej oceny wartości własnej każdego człowieka i samodzielnego myślenia o jego przeznaczeniu”.

Kant wydaje się przypuszczać, że o ile społeczeństwo jest wolne, o tyle żyjący w nim ludzie rozwijają w sobie potrzebę duchowej pełnoletności. Wolność społeczna sprzyja myśleniu i egzystencjalnej pełnoletności, ponieważ podsyca w ludziach ambicję stanowienia o sobie samym. Świat może sprzyjać myślowej pełnoletności, może też – i tak chyba jest najczęściej – być źródłem wody zatrutej, która gasi w ludziach potrzebę jej osiągnięcia i przeżywania. Takie rozumowanie prowadzi niestety do sytuacji, w której stan pełnoletności może się okazać nie rezultatem heroicznej i ambitnej pracy człowieka nad samym sobą, lecz efektem wydanego przez społeczeństwo wyroku, który skazuje go na pełnoletność.

⁵ I. Kant, *Co to jest oświecenie?*, cytuję za: T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966.

Czyżby w społeczeństwie absolutnie wolnym w tym sensie, że za pomocą obowiązujących w nim rozwiązań instytucjonalnych oraz moralno-prawnych idealnie i absolutnie sprzyjającym wolności człowieka, każdy człowiek osiągałby stan duchowej i intelektualnej pełnoletniości, ponieważ wybierałby obowiązujący społecznie model dojrzałego życia? Bez reformy sposobu myślenia jest ono zawsze zagrożone przez „nowe przesady”, które – ostrzega filozof – „tak jak przedtem stare, staną się nicią przewodnią bezmyślnej masy”. Dlatego myślenie musi być czujne. Jego dramat zaczyna się wtedy, gdy jest w swej czujności osamotnione. Wrogiem szczególnie podstępny myślenia pełnoletniego jest zarówno poczucie oczywistości, jak i jego potrzeba. Poczucie oczywistości usypia; nie musimy myśleć, bo już wiemy zaś potrzeba trwania w poczuciu oczywistości.

Droga sztuki

Także sztuka – przypomnijmy – do tych ideałów przybliża. Nic więc dziwnego, że w oświeceniowej i poświeceniowej Europie do dobrego tonu towarzyskiego należy otrzymanie porządnego wykształcenia estetycznego. Edukacja artystyczna staje się coraz bardziej znaczącym motywem w biografii ludzi, którzy w przyszłości mają należeć do elit społecznych. Dla sztuki nie brakuje zachwyty nawet ze strony filozofów, mimo że ci raczej rzadko lubią wskazywać miejsce spoczywania/dojrzwania jakkolwiek zwanej i rozumianej prawdy absolutnej poza własnym ogrodem filozoficznych poszukiwań i spekulacji. Jeśli Kant wymienia w jednym zdaniu sztukę i naukę (filozofię) jako potencjalne nosicielki prawdy, to Schelling nie ma już wątpliwości. Monopol na doświadczanie prawdy w każdym możliwym jej aspekcie i kontekście ma tylko i wyłącznie sztuka. Dzieło sztuki jest wytworem oglądu, który graniczy „z wytworem przyrody z jednej strony, z drugiej zaś, z wytworem wolności”. Schelling zarazem odcina się od estetyki hedonistycznej: „Świętość i czystość sztuki wynika z owej niezależności od celów zewnętrznych. Idzie ona przy tym tak daleko, że wyklucza nie tylko pokrewieństwo ze wszystkim, co jest jedynie przyjemnością zmysłową – której domaganie się od sztuki jest prawdziwym barbarzyństwem – lub z użytecznością, której domagać się od sztuki może tylko epoka kierująca najwyższe wysiłki ducha na wynalazczość ekonomiczną”⁶.

Schelling przeciwstawia sztukę także nauce, która jest jedynie manufakturowym rzemiosłem, gdy tymczasem sztuka albo jest udziałem geniuszu, albo nie ma jej wcale: „W naukach nie ma geniuszy, nie w tym sensie, że nie byłoby możliwe genialne rozwiązanie jakiegoś zadania, ale dlatego, że to samo zadanie, którego rozwiązanie może znaleźć geniusz, daje się również rozwiązać mechanicznie.[...] To, co stwarza sztuka, jest możliwe jedynie i wyłącznie dzięki geniuszowi. Jest tak, ponieważ w każdym zadaniu, jakie wypełniła sztuka, pogodzona zostaje nieskończona sprzeczność”. Sprzeczność jest nieskończona, ponieważ jeśli po jednej stronie jej przepaści jest martwa materia, która jest bytową podstawą każdego dzieła sztuki, to po drugiej stronie znajdujemy właśnie owo dzieło sztuki, które jest

emanacją samego życia. Nauka nie ożywia materii, lecz jedynie obejmuje ją zimnym światłem rozumu. Dlatego „rezultaty nauki mogą być uzyskane dzięki geniuszowi, ale konieczności takiej nie ma”. Choć to genialny Einstein skonstruował teorię względności, to jeśli wierzyć Schellingowi, wcześniej czy później taką teorię mogłaby również skonstruować jakaś grupa utalentowanych, ale niekoniecznie genialnych naukowców. Innymi słowy, geniusz uczonego jest zastępowalny przez wysiłek pewnej zbiorowości niegeniuszów. Natomiast – podkreśla Schelling – inaczej prezentuje się sytuacja dzieła geniuszu artysty. Jak każdy człowiek jest z biologicznego punktu widzenia dzieckiem konkretnej kobiety i konkretnego mężczyzny, a żaden nie mógłby być poczęty przez innych rodziców, tak równie nienaruszalny, niepowtarzalny i niezastępowalny jest związek pomiędzy artystą a stworzonym przez niego dziełem sztuki: „Dzieło sztuki odzwierciedla mi to, co nie znajduje odbicia w niczym więcej”. To właśnie estetyczne doświadczenie dzieła sztuki, a nie filozoficzne doświadczenie prawdy umożliwia człowiekowi całkowite wyzwolenie się od tych wszystkich ograniczeń i złudzeń, które sprawiają, że jest on wciąż bytem dryfującym obok niej: „Wejrzenie w przyrodę, które filozof musi osiągnąć sztucznie, w sztuce jest pierwotne i naturalne”. To, co mieści się w konkretnym dziele sztuki, może zaistnieć wyłącznie poprzez to dzieło: „Każde wspaniałe malowidło powstaje niejako przez uchylenie niewidzialnej przegrody dzielącej świat rzeczywisty i idealny i jest tylko otwarciem, przez które w całej pełni ukazują się te postaci obszary świata fantazji, jakie przez świat rzeczywisty zaledwie przeblaskują”. Tylko sztuka – podobnie jak miłosna lub religijna ekstaza⁷ – potrafi wypełnić sobą całego człowieka. Poza sztuką człowiek skazany jest na fragmentaryczność: „Filozofia osiąga wprawdzie to, co najwyższe, ale doprowadza tam jak gdyby tylko cząstkę człowieka”. Zgodnie z receptą platońską, aby wyjść z jaskini, trzeba zamknąć oczy; w świecie sztuki trzeba je mieć cały czas szeroko otwarte: „W te rejony, mianowicie do poznania tego, co najwyższe, sztuka prowadzi całego człowieka, takiego, jakim jest – i na tym polega odwieczna cecha wyróżniająca oraz cud sztuki”⁸.

To przyznanie sztuce władzy absolutnej w wymiarze ontycznym (tylko dzieło sztuki istnieje naprawdę), epistemologicznym (jedynie dzieło sztuki wytycza drogę prowadzącą człowieka do prawdy całościowej) i aksjologicznym (jedynie poprzez dzieło sztuki człowiek konstytuuje siebie jako wartość totalną) nie mogło się okazać dla sztuki bezkarne. Każda władza deprawuje – zwykł powtarzać Lord Acton – władza absolutna deprawuje w sposób absolutny. W napisanym tuż przed pierwszą wojną światową opowiadaniu *Tonio Kröger* Tomasz Mann odwołuje się do założenia powszechnie przyjętego przez ówczesne koła artystyczne, „które powiada, że literatura i sztuka są związane z nienormalnością i chorobą, a nawet są ich funkcją”⁹. Sztuka nie jest powołaniem, lecz przekleństwem. „Artysta musi być nieludzki, poza-ludzki – mówi Tonio Kröger – musi on pozostawać dziwnie na uboczu wobec naszego człowieczeństwa; jedynie wtedy

⁶ Wszystkie cytaty pochodzą z: F. Schelling, *System idealizmu transcendentalnego. O historii nowszej filozofii*, przekł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1979 oraz idem, *Filozofia sztuki*, Warszawa 1983.

⁷ Zob. R. Kubicki, *Egzystencjalne konteksty dzieła sztuki. Studium z pogranicza estetyki i filozofii kultury*, Bydgoszcz 2013, s. 112–113.

⁸ F. Schelling, *Filozofia sztuki*, op. cit., s. 369–370.

⁹ Cz. Miłosz, *Życie na wyspach*, Kraków 1997, s. 78.

ma on dane czy raczej należałoby powiedzieć: jedynie wtedy może on ulec pokusie, aby przedstawiać je, pokazywać, portretować z dobrym skutkiem. Sam dar stylu, formy, ekspresji nie jest niczym innym niż taką chłodną i wybredną postawą wobec człowieczeństwa; rzecz można, że to zubożenie i spustoszenie jest niezbędne jako wstępny warunek¹⁰. Kröger zabija w sobie człowieka, gdyż tylko w taki sposób może urodzić się w nim **prawdziwy artysta**, w którym jego **matka sztuka** rozpozna swego geniusza.

Choć figura myślowa wyszła nam nieco zagadkowo genderowa: mężczyzna Tonio Kröger rodzi siebie jako prawdziwego artystę, w którym sztuka rozpoznaje dlatego swoje genialne dziecko – jest ona zgodna z platońską tradycją, kontynuowaną wbrew duchowi Starożytności przez chrześcijaństwo, zgodnie z którą jedynie wzięcie w nawias problemów i dylematów tworzących nasz „świat cieni” umożliwi wybiegnięcie na wyższy i jedynie prawdziwy poziom człowieczeństwa. Mężczyzna staje się świętym Kościoła, kiedy zabija w sobie mężczyznę (to znaczy przezwycięża pragnienie współżycia z kobietą lub potrzebę walki z innym mężczyzną), by w ten sposób urodzić się ponownie jako prawdziwie uduchowiony – oddany tylko Bogu – człowiek; także kobieta staje się świętą Kościoła, kiedy zabija w sobie kobietę (to znaczy przezwycięża pragnienie oddania się mężczyźnie), by w ten sposób urodzić się ponownie jako prawdziwie uduchowiony – oddany tylko Bogu – człowiek. Im mocniejsza jest miłość do Boga, tym mniej miejsca w jej świetle pozostaje dla dylematów każdego konkretnego życia. Ci, którzy kochają całą ludzkość, niezwykle rzadko wstają w nocy obudzeni płaczem własnego dziecka. Także Tonio Kröger chce być budzony przez inne wyzwania świata.

Czesław Miłosz przypomina, że pisarze i artyści przywołują najczęściej doskonałość jako najwyższy argument. Według nich, arcydzieło samym swoim istnieniem płaci za mroczność („nieetyczność”) wewnętrznych operacji, z których się wywodzi. Wtedy jednak musimy pogodzić się z tym, że wszelka doskonałość jest obciążona pewnym długiem, że artysta osiągnął ją za pewną moralnie okrutną cenę. Mimo to zyskuje ona nie tylko estetyczną rację bytu, lecz „staje się czymś w rodzaju moralnego obowiązku¹¹”. „Uczucie, ciepłe serdeczne uczucie, jest zawsze banalne i nieprzydatne, artystyczne zaś są tylko podrażnienia i zimne ekstazy naszego zepsutego, artystycznego systemu nerwowego – wyznaje Kröger. – Trzeba być czymś nadludzkim i nieludzkim. [...] dar stylu, formy i wyrazu zakłada z góry ten chłodny i wybredny stosunek do tego, co ludzkie; ba, pewne człowiecze zubożenie i wyniszczenie¹²”.

Przypomnę, że wątpliwości nie miał także Tadeusz Borowski: „Pracujemy pod ziemią i na ziemi, pod dachem i na deszczu [...]. Zakładamy podwaliny jakiejś nowej, potwornej cywilizacji. Teraz dopiero poznałem cenę starożytności. Jaka potworna zbrodnia są piramidy egipskie, świątynie i greckie posągi! [...] Lubilem Platona. Dziś wiem, że kłamał. Bo w rzeczach ziemskich nie odbija się ideał, ale leży ciężka, krwawa praca człowieka. To myśmy budowali piramidy. Rwali

marmur na świątynie i kamienie na drogi imperialne. [...] a oni pisali dialogi i dramaty, usprawiedliwiali ojczyznami swoje intrygi, walczyli o granice i demokracje. Myśmy byli brudni i umierali naprawdę. Oni byli estetyczni i dyskutowali na niby¹³”.

Podsumowanie

Piękno nie zawsze usypia; potrafi także wzbudzić agresję w życiu, którego godność miało bezczelność urazić. W książce Janiny Bauman *Zima o poranku* jest scena, która przypomina o niegodziwości piękna, zdolnego za cenę swego istnienia służyć każdemu panu i władcy. Bohaterką opowieści jest kilkunastoletnia dziewczynka, która w getcie podejmuje rozpaczliwą walkę o przetrwanie. Pewnego dnia zmuszona zostaje do sprzątanania i mycia mieszkań, których właściciele przepędzono i wymordowano: „W pokoju z porcelaną zrobiłam sobie przerwę. Usiadłam na podłodze, żeby przyjrzeć się z bliska poszczególnym przedmiotom. Były tam wykwintne serwisy z cienkiej, ręcznie malowanej porcelany, komplety misternych kryształowych kielichów, cenne wazy i figurynka – niektóre bardzo stare, niektóre wyjątkowo piękne. Zawsze przepadałam za pięknymi rzeczami i dotykanie ich sprawiało mi przyjemność. Toteż skorzystałam teraz z okazji, by wziąć w rękę to ten, to ów cenny przedmiot i delikatnie wodzić palcami po jego powierzchni. Jednocześnie myślałam o tych, którzy kiedyś byli właścicielami tych filiżanek i waz i cieszyli się nimi, a teraz już nie żyli. Nowi właściciele – prawdopodobnie niemieccy oficerowie i ich rodziny – wkrótce ustawią to wszystko na własnych stołach i będą żarli smakowały skradzione w wielu krajach Europy z tych kruchych talerzy i żłopali najprzedniejsze francuskie wina z tych kryształowych kielichów. [...] Odczuwając niemal fizyczny ból i starając się robić jak najmniej hałasu, wzięłam się do rozbijania najcenniejszych filiżanek, talerzy i figurynek, uderzając z całych sił jednym przedmiotem o drugi. Był to mój pierwszy akt czynnego oporu. A także ostatni¹⁴” ●

prof. dr hab. Roman Kubicki
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu
Wydział Edukacji Artystycznej

¹⁰ T. Mann, *Tonio Kröger*, [w:] idem, *Tonio Kröger i inne opowiadania*, Warszawa 1987.

¹¹ Ibidem, s. 80.

¹² T. Mann, *Tonio Kroeger i inne opowiadania*, przekł. L. Staff, Warszawa 1973, s. 66.

¹³ T. Borowski, *U nas, w Auschwitzu...* [w:] idem, *Wspomnienia. Wiersze. Opowiadania*, Warszawa 1997, s. 118.

¹⁴ J. Bauman, *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*, Kraków 1989, s. 114–115.

Between beauty and truth. An attempt to introduce an exceptionally ambitious philosophy of modest life.

Introduction

Honest, active and pleasant participation in culture – especially in science and art – should be also devoid of a hidden selection criterion, thus a disqualifying one. The point is that not to compensate for agreement on metaphysical equality in the presence of our living in the world by nurturing sharp inequalities of a peculiar ‘racial’ nature in any future, though, speaking more precisely, – in that sphere of human memory which is most often outlined by terms taken from the concept of culture. Isn't it like that that the commonly acknowledged ethics of participation in elite forms of the present culture which imposes an obligation to refer to sources of intellectual inspiration feeds on crude logic of expected mutuality from analogical active participants in the supposed future.

Teachers cite, to be cited¹, or – as the example of Plato resigning even from the authorship of his own ideas for Socrates indicates – to be listened to. We hope that when citing we provoke the world into existing, the world where citing will be considered as the only acceptable form of remaining in it.² Teachers were democrats only in reality at that time. However, their dream of salons of the future opened only for them would be already a dream by metaphysical racists who make only biological activity responsible for memory of the remaining – omitted by modern and postmodern means of copying and recording cultural projections of the world – part of society. Power in the world of memes³ – means of conveying cultural memory – is the

responsibility of, in contrast to the democratic world of genes, means of conveying species memory, only teachers consecrating each other. Immanuel Kant in the well-known quotation emphasizes that “out of the crooked timber of humanity, no straight thing was ever made”. Kant, as befits the Enlightenment philosopher, attached great hope to emancipation power of reason and art. *Beautiful arts and sciences, which by means of a universally communicable pleasure and an elegance and refinement make human beings, if not morally better, at least better mannered for society, very much reduce the tyranny of sensible tendencies, and prepare humans for a sovereignty in which reason alone shall have power; while the evil that is visited upon us partly by nature, partly by the intolerant selfishness of human beings, at the same time calls forth, strengthens, and steals the powers of the soul not to be subjected to those, and thus allows us to feel an aptitude for higher ends, which lies hidden in us.*⁴

The way of reason

Kant is not as amazingly and, at the same time, naively optimistic as ancient philosophers who were convinced about the oneness of value of beauty, truth and good; the German philosopher does not have any doubts that apart from sciences, art is an effective power civilizing sensual human nature. A demand for the restriction of the tyranny of sensual desires does not have to be identical with an order to only eliminate desires: they are good as long as their power – most likely necessary – does not take a form of tyranny. Kant's philosophy outlines personality which lives the best in the world governed by the ideals of democracy. It seems that we should understand the demand that, as people, we should recognize an aptitude for higher ends in ourselves. If we want to describe these higher ends of human life relatively precisely, for sure, we have to recall Kant's answer to the

¹ See: R. Kubicki, *Waltera Benjaminia rozbiernie świata [Walter Benjamin's Dissection of the World]*, in: A. Zeidler-Janiszewska (ed.) „drobne rysy w ciągłej katastrofie...” „Obecność Waltera Benjaminia w kulturze współczesnej” [The Presence of Walter Benjamin in Modern Culture], Warsaw 1993.

² The book by Viléma Flussera, *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?*, Göttingen, Immatrix Publications 1989, was published in two formats: traditional paper and on a floppy disk. The content of the latter could be modified by the reader without any problems – delete some sentences and add their own. See: A. Zeidler-Janiszewska, *Los książki, los intelektualisty. [The Fate of Book, the Fate of Intellectualist]* In that volume.

³ R. Rorty, *A Pragmatist View of Rationality and Cultural Difference*, trans. L. Wit-

kowski, in: *Kultura Współczesna*, 1993 no. 1.

⁴ I. Kant, *Critique of the Power of Judgement*, p. 301.

question: what is enlightenment? Since our life has to be enlightened, it means lasting within human reason.

Kant describes enlightenment in human history as his “exit from its self-incurred immaturity. Immaturity is the inability to make use of one’s own understanding without the guidance of another. Self-incurred immaturity is this inability if its cause lies not in the lack of understanding but rather in the lack of the resolution and the courage to use it without the guidance of another. *Sapere aude!* Have the courage to use your own understanding! is thus the motto of enlightenment. Laziness and cowardice are the reasons why such a great part of mankind, long after nature has set them free from the guidance of others, still gladly remain immature for life and why it is so easy for others to set themselves up as guardians. It is so easy to be immature.”⁵ The reason for immaturity is not lack of understanding, but lack of courage to be guided by it. Thus, why a man does not have such courage? Is he a coward because he does not have courage to be guided by his own reason, or rather because he knows that he lives in the world where it is not worthy being guided by one’s own reason, or maybe it is even not allowed? Obedience of reasonable people to the laws of reason is their positive reaction to arguments of reason.

Kant gives examples of behaviour of people who are not guided their own reason. We can read: “If I have a book that has understanding for me, a pastor who has a conscience for me, a doctor who judges my diet for me, ..., surely I do not need to trouble myself. I have no need to think...”. The examples given by Kant make one think because they lead to paradoxes not necessarily welcome in the kingdom of reason. If I read dissertations written by Kant and find in them valuable inspirations for my thinking about the world, life and myself, do I try to replace my own reason with these books or rather enrich it? Aren’t the words discouraging reading books surprising if they come from the mouth of a person who has written them? Perhaps Kant means that books should not be read in the so-called ‘kneeling’ position. Thus, we do not read Kant in order to ‘think by Kant’ (because then Kant replaces our own reason), but at most to use it in our own search. Could it be only then that reading Kant does not suppress our reason when Kant’s thoughts come from it fatally beaten and unable to live any longer in our heads?

The example of a pastor who replaces other people’s conscience should not rather arouse controversy unless there is a possible case of a human who knows (and, unfortunately, perhaps is right) that for him and all other people it will be far better when he acknowledges that he should not be guided in his life by his own conscience. It happens that pastors, thrown away from their lives through the doors of declared intellectual sovereignty, return to us through the windows of intellectual and media trends. It does not suffice to cite in order to be certain that we are in the clutches of outdated conventions and patterns of thought.

Definitely, the third example, however, which Kant refers to, is peculiar. It is difficult to understand why we ourselves should determine a diet and not order doctors to devise it who on account of their biological and medical education have scientific knowledge of a human body. It is true that in the times of Kant biological sciences (medical) did not diverge a lot from beliefs of the time on the common sense about its functioning. Nowadays, however, we have a definitely different situation in that respect.

Kant himself is a little confused when he searches for reasons why people resign from their own thinking: “I have no need to think... if only I can pay: others will take over the tedious business for me.” The problem underlies in the phrase: “if only I can pay.” Since I can pay a doctor – a specialist for putting me on an appropriate diet, I resign from effort connected with devising it by myself. Because of that also we can earn money to buy skills (also abilities to think about particular issues) which we have not managed to master on our own. It appears that money not only brings happiness but, more than anything else, it poses – as Kant suggests – a threat to our enlightening immaturity because they enable us to entrust specialized diagnoses and decisions with particular aspects of our lives.

Kant acknowledges sadly that immaturity can often taste better than maturity. Thus “there are only a few who have managed to free themselves from immaturity through the exercise of their minds, and yet proceed confidently.” According to Kant, attempts to become spiritually mature made by a single human being in the world respecting the rules of immaturity are most often doomed to failure. A single human being is doomed to perdition. A human is only mature in the mature world. There are exceptions, however, but they only prove the rule.

In the non-enlightened society, enlightening people can only constitute special and outstanding individuals, reliable heroes of wars of reason over the highest place for its rights in the world and life. The situation changes when we live in a society realizing the idea of freedom: “But that the public should enlighten itself is more likely; indeed it is nearly inevitable, if only it is granted freedom. For there will always be found some who think for themselves, even among the established guardians of the masses, and who, after they themselves have thrown off the yoke of immaturity, will spread among the herd the spirit of rational assessment of individual worth and the vocation of each man to think for himself.” Kant seems to suppose that since society is free, people living in it develop in themselves the need for spiritual maturity. Social freedom favours thinking and existential maturity as it stimulates ambition in people to decide on themselves. The world can favour mental maturity as well as – and it is most often – it can be a source of poisoned water that dampens the need in people for achieving and experiencing it. Unfortunately, such reasoning leads to a situation when the state of maturity can turn out not to be the result of heroic and ambitious work of a human on himself, but the effect of judgement pronounced by society which sentences him to maturity.

Is it possible that in society absolutely free, where by means of existing in it institutional as well as moral and legal solutions perfectly and absolutely favourable to human freedom, each person would

⁵ I. Kant, *An Answer to the Question: What is Enlightenment?*, in: J. Schmidt (ed.), *What is Enlightenment?: Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 1996.

achieve the state of spiritual and intellectual maturity since they would choose a model of a mature life existing in society? Without a reform of a way of thinking, it is always threatened with “new prejudices” which – warns the philosopher – “will serve, like the old, as the leading strings of the thoughtless masses.” Thus thinking must be vigilant. Its drama begins when it is alone with its vigilance. An especially devious enemy of mature thinking is the feeling of obviousness as well as the need for it. The feeling of obviousness dulls; we do not need to think as we already know, and the need for having the feeling of obviousness [brak zakończenia zdania]

The way of art

Let's remember that art also brings us closer to these ideals. It does not come as a surprise that it was deemed socially appropriate during the Enlightenment and Post-Enlightenment in Europe to receive decent aesthetic education. Art education becomes even more significant element in biographies of people who are to be the social elites in the future. There is a lot of admiration for art from philosophers, even though they very rarely like to point the place where however named and understood absolute truth lies/matures which is not their own field of philosophical search and speculations. If Kant mentions art and science (philosophy) in one sentence as potential means of truths, then Schelling has no doubts at all. Art is the only field that has monopoly on experiencing truth in all of its aspects and contexts. Work of art is a product of intuition that *verges on the one side upon the product of nature and on the other upon the product of freedom*. Simultaneously, Schelling moves away from hedonistic aesthetics: *The independence of external goals is the source of that holiness and purity of art, which goes so far that it not only rules out relationship with all mere sensory pleasure, to demand which of art is the true nature of barbarism; or with the useful, to require which of art is possible only in an age which supposes the highest efforts of the human spirit to consist in economic discoveries*. Schelling juxtaposes art with science, which is only a manufactory craft, while genius contributes to art which cannot exist without it: *There is no genius in science; not indeed that it would be impossible for a scientific problem to be solved by means of genius, but because this same problem whose solution can be found by genius, is also soluble mechanically. [...] Only what art brings forth is simply and solely possible through genius, since in every task that art has discharged, an infinite contradiction is reconciled*. The contradiction is infinite because if on the one side of the verge there is dead matter, which is the living basis for each work of art, and on the other there is the art of work itself, which is an emanation of life. Science does not animates matter it only encompasses it in a cold light of reason. That is why *the results of science may be achieved through genius but it is not necessary*. Even though it was Einstein, a man of genius, who devised the theory of relativity, if one is to believe what Schelling said, such a theory, sooner or later, could have been devised by a group of talented but not genius scientists. In other words, we can replace a man of genius with the effort of a group of non-genius people. However, as Schelling highlights, the case of art of work made by a genius artist is different. As every man is a biological child of a particular man and woman,

and no person can be conceived by other parents, the relationship of an artist with his work of art is similarly inviolable, inimitable and irreplaceable: *The work of art merely reflects to me what is otherwise reflected by nothing*. This aesthetical experiencing of a work of art and not the philosophical experiencing of truth allows a person to completely free himself from all limitations and illusions that make him an entity constantly floating next to it: *The view of nature, which the philosopher frames artificially, is for art the original and natural*. What is included in a particular work of art can exist only through this work of art: *Each splendid painting owes, as it were, its genesis to a removal of the invisible barrier dividing the real from the ideal world, and is no more than the gateway through which come forth completely the shapes and scenes of that world of fantasy which gleams but imperfectly through the real*. Only art – similarly to love or religious ecstasy⁶ – can fill a person completely. Without art a man is doomed to fragmentation: *Philosophy attains, indeed, to the highest, but it brings to this summit only, so to say, the fraction of a man*. According to the Plato's solution, you need to close your eyes in order to leave the cave, but in the world of art, you have to have them wide open all the time: *Art brings the whole man, as he is, to that point, namely to a knowledge of the highest, and this is what underlies the eternal difference and the marvel of art*.⁷ (227 – 233)

Granting art absolute power both on the ontic level (only art of work really exists), epistemological level (only art of work can set the path leading man to absolute truth) and axiological level (a man constitutes himself as an absolute value only through art of work) could not go unpunished. It was Lord Acton who used to say that all power tends to corrupt – absolute power corrupts absolutely. Thomas Mann in his short story written just before World War I, *Tonio Kröger*, references to a quite common assumption used by the artistic circle “which states that literature and art are connected with abnormality and disease and these are even their function.”⁸ Art is not a calling, it is a curse. “The artist must be unhuman, extra-human; he must stand in a queer aloof relationship to our humanity; only so is he in a position, I ought to say only so would he be tempted, to represent it, to present it, to portray it to good effect. The very gift of style, of form and expression, is nothing else than this cool and fastidious attitude towards humanity; you might say there has to be this impoverishment and devastation as a preliminary condition”.⁹ Tonio Kröger kills what is human inside him as it is the only way to become a real artist in who his mother art recognizes a genius. Even though this figure of thought is somewhat mysteriously of a gender nature: Tonio Kröger, a man, gives birth to himself as a real artist, who is recognized by art as its genius child – this complies with

⁶ See: Roman Kubicki, *Egzystencjalne konteksty dzieła sztuki. Studium z pogranicza estetyki i filozofii kultury* [Existential Context of a Work of Art. A Borderline Study Between Aesthetics and Philosophy of Culture], Epigram, Bydgoszcz 2013, p. 112-113

⁷ All quotations are from: Schelling, *System of Transcendental Idealism* (1800), translated by Peter Heath, University Press of Virginia, Charlottesville 1997.

⁸ Czesław Miłosz, *Życie na wyspach* [Life on Islands], Znak, Kraków 1997, p. 78 (own translation).

⁹ Thomas Mann, *Tonio Kröger*,

Platonic tradition continued by Christianity against the spirit of the Old Testament, according to which only through ignoring problems and dilemmas that create our “world of shadows” can we move on the higher and only true level of humanity. A man becomes the saint of the Church when he kills the man inside him (it means: he overcomes the desire to have sex with a woman or the need to fight with other men) in order to be reborn as a genuinely spirited man of the God; similarly also woman becomes a saint of the Church when she kills the woman inside her (it means: overcomes the desire to be with a man) to be reborn as a genuinely spirited woman of the God. The stronger the love to God is, the less space is left for the dilemmas of each particular life. The ones who love all the humanity extremely rarely wake up at night because of the cries of their own child. Also Tonio Kröger wants to be woken up by other challenges of the world. Miłosz reminds that writers and artists most often invoke perfection as the highest argument. According to them, a masterpiece pays for its darkness (‘unethicality’) of the internal operations it derives from with its sheer existence. We have to accept that all perfection bears the debt which is the fact that an artist achieved it by paying a cruel moral price. Apart from it, it gains not only an aesthetic rationale but “becomes something of a moral duty”.¹⁰ “Feeling, warm, heartfelt feeling, is always banal and futile; only the irritations and icy ecstasies of the artist’s corrupted nervous system are artistic”, admits Tonio Kröger, “the artist must be unhuman, extra-human. [...] the very gift of style, of form and expression, is nothing else than this cool and fastidious attitude towards humanity; you might say there has to be this impoverishment and devastation.”¹¹

I should remind that Tadeusz Borowski also did not have any doubts: „We work underground and on the ground, under the roof and in the rain, [...]. We lay foundations of some new horrible civilization. Only now I met the price of antiquity. What a horrible crime are the Egyptian pyramids, temples and Greek statues! [...] I liked Plato. Today, I know he lied. Because earthly goods do not reflect an ideal, but hard, back-breaking human work. We built pyramids. We broke marble for temples and stones for imperial roads. [...] and they wrote dialogues and dramas, justified their intrigues with homelands, fought for borders and democracies. We were dirty and were really dying. They were aesthetic and pretended to discuss.”¹²

Conclusion

Beauty does not always dull; it can also cause aggressiveness in life which dignity beauty had the impudence to offend. In the book *Winter in the Morning* by Janina Bauman, there is a scene which reminds of vile acts of beauty able to serve each master and king at the cost of its existence. The main character of the book is a teenage girl who takes up the fight for survival in the ghetto. One day, she is forced to clean and wash flats which owners were chased away and mur-

dered: “In the room with porcelain, I took a break. I sat on the floor to take a closer look at particular items. There were exquisite services from thin, hand-painted porcelain, sets of elaborate crystal goblets, valuable vases and a figurine – some of them very old, other exceptionally beautiful. I have always liked beautiful things and touching them was a great pleasure. That’s why I used the opportunity to take one valuable object or the other in my hands and to run gently my fingers over its surface. At the same time, I thought about those who used to be owners of these cups and vases, and were happy with them, but now they were dead. New owners – most probably German officers and their families – will soon put it all on their own tables and will be guzzling delicacies stolen in many European countries using these fragile plates and swilling the most delectable French wine from these crystal goblets. ... Feeling almost physical pain and trying to make as little noise as possible, with all my might, I started smashing the most valuable cups, plates and figurines hitting one with the other with all my strength. It was my first act of active resistance. And the last one.”¹³ ●

prof. dr hab. Roman Kubicki
Adam Mickiewicz University in Poznan
Faculty of Social Sciences
University of Arts in Poznan
Faculty of Art Education

¹³ Janina Bauman, *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta* [*Winter in the Morning: A Young Girl's Life in the Warsaw Ghetto and Beyond*], Krakow 1989, p. 114–115 (own translation)

¹⁰ Ibidem, p. 80.

¹¹ T. Mann, *Tonio Kroeger i inne opowiadania* [*Tonio Kroeger and other stories*], trans. L. Staff, Warsaw 1973, p. 66

¹² T. Borowski, *U nas, w Auschwitzu...* [*Among Us, in Auschwitz...*], in: *Wspomnienia. Wiersze. Opowiadania* [*Memoirs, Poems, Stories*] Warsaw 1997, p. 118 (own translation).

Mapując edukację kulturową w Polsce. Od metafor do systemowych rozwiązań

Wstęp

Edukacja kulturowa¹, o czym często zapominamy, jest ważna. Jej dostępność i jakość, różnorodność form, w jakich się ona realizuje, decydują przecież o tym, kim jesteśmy jako jednostki i jako wspólnota. To od nich zależy również charakter naszych relacji z innymi, umiejętności, wola i zdolność twórczego działania. To one w końcu wyznaczają kształt przyszłości, tworząc podstawy dla świata, w którym będziemy żyć my i przyszłe generacje.

Nie wszyscy jednak o tych prostych zależnościach pamiętamy. Dużo częściej traktujemy edukację kulturową jako barwny dodatek do ważniejszych od niej aktywności. Rzadko też współdziałamy ze sobą, by uczynić ją bardziej powszechną oraz silniej zakorzenić w instytucjach kulturalnych i oświatowych, w działaniach organizacji pozarządowych i kształceniu pozaformalnym.

Można próbować to zmienić i w ostatnich latach wiele na rzecz edukacji kulturowej zrobiono. Jak się jednak wydaje, punktem wyjścia dla tego rodzaju transformacji powinno być ustalenie tego, czym jest edukacja kulturowa w Polsce, w jakim kontekście ona funkcjonuje, jakie są jej cechy specyficzne, przed jakimi barierami staje, co można uznać za jej deficyt, a co jest jej mocną stroną. Przyjmując, że tego rodzaju „zmapowanie” jest istotne, w artykule tym chciałbym zaprezentować najważniejsze, w moim przekonaniu, zjawiska cechu-

jące edukację kulturową w Polsce. Spróbuję tego dokonać poprzez zbiór poręcznych słów-kluczy, metafor, za pomocą, których dobrze się o niej myśli² i które wskazują zarówno na to, co wartościowe w interesującym nas zjawisku, jak i to, co wymagałoby poprawy³. Istotne jednak, by refleksja nad edukacją kulturową nie kończyła się na metaforyzowaniu, ale żeby prowadziła do pozytywnych zmian tego typu praktyk kulturowych. Dlatego też na końcu tego tekstu pojawia się prezentacja założeń programu *Bardzo Młoda Kultura*, który tego rodzaju funkcję może wypełniać.

I. Polisemia. Jednym z najbardziej widocznych problemów związanych z edukacją kulturową w polskim kontekście jest brak zgody co do tego, jak należy ją rozumieć i co powinno być desygnatem tego pojęcia. Dla niektórych jest to termin tożsamy z edukacją przez sztukę i do sztuki, z wychowaniem estetycznym. Dla innych edukacja kulturowa to po prostu ten aspekt działań edukacyjnych, który dotyczy kultury. Dla jeszcze innych edukacja kulturowa to wszechstronne

¹ Przyjmuję tu definicję edukacji kulturowej wypracowaną przez zespół Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu. Zgodnie z nią: „Edukacja kulturowa, w najogólniejszym sensie, jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza narzędzi do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji”. Zob. M. Kosińska, [w:] R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, Poznań 2014, s. 173, wersja online: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_porecznik_interaktywny.pdf (21.09.2015).

² Zob. D. Dennett, *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*, Kraków 2015.

³ Ten zbiór metafor jest przeze mnie stale wzbogacany i modyfikowany. Jego pierwszą wersję zaprezentowałem podczas seminarium *Deutsch-polnisches Kolloquium Kulturelle Bildung in Deutschland und Polen* w Genshagen (12–13.03.2013), drugą zaś podczas konferencji *Praktyki i metody edukacji kulturalnej* w Poznaniu (7–8.11.2013). Artykuł ten zawiera liczne modyfikacje tego wstępnego zbioru metafor i nowe ustalenia, poczynione m.in. dzięki działaniom Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu oraz realizacji dwu projektów badawczych: *Muzyka i plastyka w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Polsce* (raporty z tego przedsięwzięcia można znaleźć: <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/przedmioty-artystyczne-w-szkolnictwie-powszechnym.php>) oraz *Animacja/edukacja. Ograniczenia animacji i edukacji kulturowej w Polsce* (raporty z tego przedsięwzięcia można znaleźć: <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/category/malopolskie-observatorium-kultury/animacjaedukacja/>, 21.09.2015).

wprowadzanie jednostki do kultury, w której ona żyje, a więc zjawisko tożsamy z socjalizacją czy uspołecznianiem. Niektórzy widzą w niej kategorię nadrzędną wobec animacji kulturowej, inni jako z nią tożsamą, a jeszcze inni traktują te zjawiska jako zupełnie odrębne i wobec siebie konkurencyjne⁴.

Polisemia ta nie jest rezultatem sporów czysto terminologicznych, ale raczej skutkiem konkurowania ze sobą odrębnych koncepcji określających, w jaki sposób kultura powinna być obecna w procesach edukacyjnych, a szerzej to, jaką rolę odgrywa ona w życiu społecznym, czy i dlaczego warto ją wspierać i dbać o jej rozwijanie. Wyodrębnić można tu dwa podstawowe stanowiska.

Zgodnie z pierwszym, które można określić mianem tradycyjnego, kultura to przede wszystkim sfera tożsamy z działalnością artystyczną, zaś jej obecność w procesach edukacyjnych uzasadnia to, że wspiera ona harmonijny rozwój jednostki poprzez wzmacnianie w nim tego, co duchowe, wyobrażeniowe i intuicyjne⁵. Stanowisko to, o czym świadczy pobieżny chociażby przegląd podręczników akademickich, dominuje w przygotowywaniu nauczycieli zajmujących się edukacją artystyczną, zwłaszcza tych studiujących na wydziałach pedagogicznych.

Drugie stanowisko, nazywane często antropologicznym, utożsamia kulturę ze sposobem życia określonej zbiorowości, a więc nie jest tak selektywne jak to pierwsze, zaś podstawowymi przymiotami kultury czyni zdolność do wspierania przez nią procesów adaptacyjnych czy też jej potencje uspołeczniające i wzmacniające więzi. W drugim ujęciu kultura jest, jak powiedziałby Raymond Williams, „zwyčajna”⁶, towarzyszy nam wszędzie i na każdym kroku, co sprawia, że edukacja kulturowa to raczej wymiana doświadczeń i wiedzy, wzajemne czerpanie od siebie niż proces celowy, uprzywilejowujący jakiś ideał jako punkt dojścia. Ten drugi sposób rozumienia praktykowany jest przede wszystkim w działaniach organizacji pozarządowych oraz przez niektóre, progresywne instytucje kultury.

Oznacza to, że polisemia, o której tu mówimy, nie objawia się tylko w akademickim sporze, ale też w podziałach instytucjonalnych, co znacznie utrudnia współpracę, zwłaszcza pomiędzy sferą edukacji szkolnej a sferą kultury. Pomiedzy nimi usytuowane jest jeszcze trzecie stanowisko, zgodnie z którym edukacja kulturowa to forma rozrywki albo inwestycji czynionej w przyszłość dzieci. Stanowisko

to przejawia się w dynamicznie rozwijającym się w Polsce rynku komercyjnych zajęć edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. Pojawiają się one w bardzo różnych miejscach: w kawiarniach, restauracjach i centrach handlowych, prywatnych szkołach i przedszkolach, proponując zazwyczaj, choć nie zawsze, efektowne i pomysłowe działania animacyjne, które mają przede wszystkim zająć dzieci czymś, co zaabsorbuje ich uwagę, co rozwija ich, pożądane przez rodziców, cechy. W miejscach tych edukacja kulturowa traktowana jest jako usługa, której wzorce czerpane są przede wszystkim z działań edukacyjnych w pierwszym, wspomnianym wyżej, rozumieniu. Nie wzbogacają więc one naszego rozumienia tego procesu, ale niewątpliwie upowszechniają modę na aktywne spędzanie przez dzieci czasu, wskazują na konieczność ich aktywizowania, rozbudzają wśród rodziców nowe aspiracje związane z wychowywaniem dzieci, zwiększają ich oczekiwania wobec szkoły.

Dodatkowe podziały, przecinające środowisko zajmujące się edukacją kulturową w Polsce, zostały zidentyfikowane w trakcie badań *Animacja i edukacja kulturowa w Polsce. Możliwości i ograniczenia*, w czasie których okazało się, że podmioty zajmujące się tego typu działaniami w naszym kraju są zróżnicowane pod każdym względem: celów działania, ich formuły, kontekstu aktywności edukacyjnych, wykorzystywanych narzędzi pracy edukacyjnej czy preferowanych relacji z otoczeniem. Tak duże zróżnicowanie świadczy niewątpliwie o ogromnym pluralizmie środowiska edukacyjnego w Polsce, ale sprawia ono też, iż podmioty w nim obecne funkcjonują w odrębnych, niewspółmiernych światach. Dodatkowo, jak stwierdzamy w raporcie, tym, co łączy te podmioty „[...] nie jest jakaś wspólna platforma czy pole działania, zgoda co do podstawowych kwestii określających tożsamość [...] edukacji. Jest nim raczej opresyjny kontekst instytucjonalny, w którego obrębie się funkcjonuje; wspólni wrogowie i podobne zagrożenia, przed którymi stają edukatorzy; dysfunkcje systemu finansowania, waloryzowania i upowszechniania ich działań”⁷. Mówiąc jeszcze inaczej, samo zróżnicowanie edukacji kulturowej w Polsce nie jest problemem, przeciwnie – można je uznać za wartość wzbogacającą wielość form, w jakich ten typ działań się urzeczywistnia, oraz potęgującą aksjologiczną i światopoglądową różnorodność. Problemem jest natomiast to, że podstawa identyfikacji środowiska edukatorów ma charakter negatywny, zaś tym, co przede wszystkim łączy jego przedstawicieli, jest niepewność.

II.

Funkcjonowanie w sytuacji niepewności nie jest oczywiście problemem dotyczącym wyłącznie edukatorów i animatorów kultury. Przeciwnie, stanowi ono podstawowy wymiar naszej egzystencji, którego źródłem jest współczesny kontekst naszego życia, na który składają się społeczeństwo ponowoczesne, zdeorganizowany kapitalizm, głębokie procesy globalizacyjne i sieciowy charakter rzeczywistości⁸.

⁴ Na temat tych różnych sposobów rozumienia edukacji i animacji kulturowej zob. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, Poznań 2012; *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Warszawa 2010; B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz (współpraca), *Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna im ją zapewni*, Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009; J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012; *Rezolucja Rady z dnia 16 listopada 2007 r. dotycząca europejskiego planu działań na rzecz kultury*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 287/1; *Podstawa programowa z komentarzami, tom 7: Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, Warszawa 2008, https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tomom_7.pdf (21.09.2015); W. Jakubowski, *Kultura i edukacja*, Kraków 2010; H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976 i wiele innych.

⁵ Więcej na temat tych rozróżnień: M. Krajewski, *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i społeczeństwo” 1/2013.

⁶ W. Raymond, *Keywords. A vocabulary of culture and Society*, Revised edition, Nowy Jork 1990, s. 90.

⁷ Zob. M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, Kraków 2014, s. 35–36.

⁸ Zob. Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności uboczne w epoce globalizacji*, Kraków 2011; P. Sloterdijk, *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*, Warszawa 2011; J. Urry, *Globalne układy złożone*, [w:] A. Wierzchowski, A. Jawłowska, M. Kempny (red.), *Kultura w czasach globalizacji*, Warszawa 2004; F. Furedi, *Culture*

Jednocześnie niepewność dotycząca interesujące nas tu środowiska ma swój unikalny wymiar.

Dla jego podkreślenia używamy metafory **ruchomych piasków**. Ma ona wielowymiarowy charakter i dotyczy, **po pierwsze**, niestabilności systemu instytucjonalnego, w obrębie którego edukacja kulturowa w Polsce jest realizowana, a którego organizatorami, poza nielicznymi wyjątkami, są władze samorządowe. Wydatki na kulturę zajmują w większości przypadków ostatnie pozycje w budżetach gmin⁹, zaś szukanie oszczędności zazwyczaj rozpoczyna się właśnie od tej sfery. Kultura, w tym też edukacja kulturowa, nie należy do priorytetów działań lokalnych samorządów, przeciwnie – jest ona traktowana jako rodzaj zbytku, luksusu, z którego korzysta się po zaspokojeniu podstawowych potrzeb. Chociaż wydatki na kulturę w ostatnich latach powoli, ale systematycznie rosną, to związane jest to przede wszystkim z jej wykorzystywaniem do celów autopromocyjnych i reprezentacyjnych, a nie dla podkreślenia tego, że kultura jest istotnym, podstawowym czynnikiem harmonijnego rozwoju czy warunkiem społecznego dobrostanu.

Po drugie, niestabilność ta wynika też z tego, że większość przedsięwzięć, zwłaszcza tych realizowanych przez organizacje pozarządowe, opiera się na grantach przyznawanych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego i przez inne podmioty (takie jak Unia Europejska czy prywatne fundacje), grantach mających charakter krótkotrwały, co najwyżej dwuletni. Taki model finansowania wymusza z kolei działania o charakterze jednorazowym, zdecydowanie mało pomocne w urzeczywistnianiu praktyk animacyjnych, przynoszących efekty długofalowe¹⁰.

of fear: risk-taking and the morality of low expectation, Londyn, Nowy York 2002; U. Beck, *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012; G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014 i wiele innych.

⁹ Na ten temat zob. J. Głowacki, J. Hausner, K. Jakóbiak, K. Markiel, A. Mituś, M. Żabiński, *Finansowanie kultury i zarządzanie instytucjami kultury*, Kraków 2009.

¹⁰ Zjawisko to, określane mianem „grantozy” albo „projektozy”, jest szeroko rozpoznany problemem w sektorze kultury, z którym borykają się edukatorzy, co znajduje odzwierciedlenie w przeprowadzonych przez nas badaniach. W ich trakcie zidentyfikowaliśmy też cały szereg negatywnych skutków, jakie sytuacja ta za sobą niesie. Do najpoważniejszych z nich należą: (a) brak kontroli nad tym, co się robi (ośrodek tej kontroli jest umiejscowiony poza zasięgiem animatorów i edukatorów, tam, gdzie decyduje się o przyznawaniu grantów. To z kolei sprawia, że realizowane są tylko takie przedsięwzięcia, na które otrzymuje się pieniądze, a nie uznane za najbardziej wartościowe czy te, które chciałoby się kontynuować); (b) specyficzne strategie dostosowawcze (np. składa się jednocześnie kilkanaście aplikacji grantowych, tak aby zabezpieczyć możliwość funkcjonowania stowarzyszenia lub fundacji, co sprawia, że realizuje się projekty przypadkowe i słabej jakości); (c) marnotrawienie środków grantowych; (d) tak zwany efekt Mateusza (zwycięskie w rywalizacji o granty są przede wszystkim te podmioty, które już je wcześniej otrzymały i które, zgodnie z zasadą *the winner takes it all*, są niezwykle efektywne w pozyskiwaniu środków dotacyjnych, a tym samym pozbawiają dostępu do nich inne podmioty); (e) brak szans na poprawę jakości projektów – grantozna nie pozwala na korygowanie popełnianych błędów, bo faworyzuje działania o charakterze jednorazowym i krótkotrwałym, zwłaszcza że zwykle słaby nacisk kładzie się na merytoryczną ewaluację zrealizowanych działań; (f) brak konsekwencji (grantodawca nie jest zainteresowany podtrzymaniem wartościowych i ważnych dla lokalnej społeczności przedsięwzięć, które sam w przeszłości sfinansował, nie ma też wiedzy na temat tego, które z nich okazały się wartościowe, a które niekoniecznie); zob. M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja.....*, op. cit., s. 47–48.

Po trzecie, niestabilność, o której tu mówimy, ma też swoje źródło w gwałtownych przemianach, jakie przechodzi dziś polska szkoła. Eksperymentuje się dziś z nowymi podstawami programowymi (wprowadzonymi w 2008 roku), toczy się także gorąca, publiczna dyskusja na temat tego, jaka powinna być szkoła, jakie wartości wpajać dzieciom i młodzieży, zaś do samych szkół szybko przenikają nowe technologie informatyczne i audiowizualne, nowoczesne pomoce edukacyjne (np. *Muzykoteka Szkolna* czy *Filmoteka Szkolna* – projekty realizowane przez MKiDN za pośrednictwem Narodowego Instytutu Audiowizualnego). Problemem jest to, że te nowoczesne rozwiązania lokowane są w niedoinwestowanych, w sensie najbardziej podstawowym, szkołach oraz zderzają się z tradycyjnymi koncepcjami edukacji preferowanymi przez nauczycieli¹¹.

Po czwarte w końcu – sytuacja niepewności, w obrębie której ulokowana jest dziś edukacja kulturowa, ma też bardziej podstawowy wymiar, związany z gorącymi dyskusjami i sporami wokół kulturowej tożsamości Polaków, ich stosunku wobec przeszłości, Innych i Obcych, cenionych przez nich wartości, a więc wokół tego wszystkiego, co sprawia, że tworzymy zbiorowość. Spory te są oczywiście efektem procesów kulturowej dekolonizacji oraz rosnącej relacyjności naszych identyfikacji, ale też rezultatem akcesji Polski do Unii Europejskiej, gwałtownej kulturowej globalizacji, będącej skutkiem upowszechniania się internetu i mobilnych technologii. Skutkiem wszystkich tych zjawisk jest niepewność co do tego, kim jesteśmy, a więc też co do przedmiotu działań edukacyjnych. Niepewność przejawiająca się skrajnie odmiennymi próbami poradzenia sobie z nią: albo całkowitym i bezkrytycznym poddaniem się tym zmianom, skutkującym „wyplukiwaniem” tego, co lokalne ze zbiorowej tożsamości albo przeciwnie – okopywaniem się w bastionach tradycjonalizmu oraz ksenofobii. Te kłopoty z identyfikacją w znaczący sposób problematyzują też to, czemu/komu powinna służyć edukacja kulturowa, na jakich wartościach powinna być ona oparta, jaki model jednostki i życia zbiorowego powinien być w jej ramach preferowany.

„Ruchome piaski”, na których osadzona jest dziś edukacja kulturowa (oraz oczywiście większość sfer naszego życia), sprawiają, że staje się ona zajęciem dla zuchwałych, zdolnych do działania w takim niestabilnym środowisku. Niepewność popycha też edukację kulturową w kierunku eksperymentu, wypróbowywania nowych form działania, w przestrzeni ideowego sporu wokół tożsamości. Należy w tym nowym kierunku widzieć szansę na zdynamizowanie działań z zakresu edukacji kulturowej, jako wyzwanie, które czyni ją jedną z najważniejszych form aktywności wspieranych z publicznych funduszy. Warto jednak pamiętać też o tym, że te nowe cele nie powinny prowadzić do porzucania dotychczasowych, zwłaszcza tych związanych z edukowaniem do sztuki, kształceniem manualnych i technicznych umiejętności, doskonaleniem warsztatu artystycznego. Równie istotne jest więc eksperymentowanie co uczenie podstawowych umiejętności umożliwiających tworzenie.

¹¹ Jednym ze skutków tego niedopasowania jest to, że z nowych rozwiązań, jak pokazują badania dotyczące plastyki i muzyki w polskich szkołach, korzysta bardzo niewielu nauczycieli. zob. M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzenia nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Poznań 2014, <http://goo.gl/t39h4S>, s. 40–42 (21.09.2015).

III.

Sytuacja niestabilności i braku pewności sprzyja zbiorowym formom poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak można w tym nowym środowisku przetrwać i jak wykorzystać nowe możliwości, które ono stwarza. Intensywność tych procesów w ostatnich latach w Polsce uprawnia do określenia ich mianem **wrzenia**. Podstawowym przejawem tego zjawiska jest wielość dyskusji dotyczących sytuacji, w jakiej znalazła się kultura, w tym również edukacja kulturowa. Co istotne – większość tych debat ma oddolny¹² i konkluzyjny charakter¹³, przyczyniają się one w znaczący sposób do przebudowania tego, w jaki sposób definiowana, dotowana jest kultura, w jakim kontekście instytucjonalnym i organizacyjnym rozwija się ją i buduje. Efektem tych sporów jest, deklaracyjne przynajmniej, uznanie istotności kultury w życiu społecznym, dostrzeżenie potrzeby inwestowania w nią i jej rozwijania, zauważenie związku pomiędzy jej poziomem a poziomem życia obywateli, jakością sfery publicznej, poziomem kapitału społecznego i tak dalej. Zarówno władze samorządowe, jak i państwowe przyjęły do wiadomości, że „kultura się liczy!”¹⁴, czego efektem są liczne programy dotacyjne mające wspierać jej budowanie i rozwijanie. Mam tu na myśli między innymi takie programy Ministra Kultury ogłoszone w ostatnich latach, jak *Obserwatorium kultury; Kultura+ (Biblioteki+ oraz Domy kultury+)*, *Rozwój infrastruktury kultury i szkolnictwa artystycznego oraz wzrost efektywności zarządzania kulturą*, *Edukacja Kulturalna i diagnoza kultury*, *Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa* i inne.

Wszystkie te inicjatywy niewątpliwie przyczyniają się do przełamania stereotypu, zgodnie z którym działalność kreatywna jest zbytkiem, potrzebnym i dostępnym dla nielicznych oraz do wypracowania nowych standardów włączenia tego rodzaju aktywności w życie społeczne. Efektem tego wrzenia jest też niezwykle gwałtowny rozwój inicjatyw w sferze edukacji kulturowej, które jednak rzadko zakorzenione są w strukturach systemu edukacyjnego czy w instytucjach kultury, a przede wszystkim w działaniach organizacji pozarządowych. To właśnie te ostatnie podmioty eksperymentują z nowymi formami edukacji i animacji kulturowej, prowadzą badania nad nimi, w nowoczesny sposób upowszechniają wiedzę o nich. Warte wspomnienia jest również to, że ferment ten ewokuje dyskusje nad statusem tradycyjnych instytucji kultury, celami ich działania, powinnościami wobec zbiorowości, w obrębie których one funkcjonują. Najwyraźniej jest to widoczne w odniesieniu do edukacji muzealnej i muzeów sztuki. Szczególną rolę odgrywają w tym procesie takie inicjatywy, jak Stowarzyszenie Edukatorów Muzealnych czy Koalicja Otwartej Edukacji oraz instytucje, takie jak ms2, Bunkier Sztuki, Muzeum Sztuki Nowoczesnej i wiele innych. Efektem edukacyjnych eksperymentów

¹² Mam tu na myśli przede wszystkim obywatelskie, lokalne kongresy kultury, organizowane w Warszawie (2011), Poznaniu (2011), Łodzi (2011); Bydgoszcz i w innych miastach, ale też Europejski Kongres Kultury, zorganizowany w 2011 roku we Wrocławiu, czy Kongres Kultury Polskiej, zorganizowany w Krakowie w 2009 roku.

¹³ Mam tu na myśli przede wszystkim Pakt dla Kultury (podpisany 14.05.2011 przez premiera Donalda Tuska i ruch społeczny Obywatele Kultury), ale również Bydgoski Pakt dla Kultury (podpisany w grudniu 2011 roku przez władze miasta oraz Obywatelską Radę ds. Kultury).

¹⁴ Jak głosi hasło kampanii społecznej zainicjowanej w 2010 roku przez Narodowe Centrum Kultury (zob. <http://kulturasieliczy.pl/>).

podejmowanych w tych instytucjach jest powolne wypieranie z nich takiego myślenia o edukacji kulturowej, zgodnie z którym jest ona tożsama z usługami przewodników oprowadzających po muzeum albo z lekcjami dla klas szkolnych, organizowanymi w tego typu placówkach. W jego miejsce pojawia się myślenie o edukacji kulturowej w kategoriach partycypacyjnych eksperymentów, działań animacyjnych na rzecz lokalnych zbiorowości, inicjowania dekonstrukcyjnych praktyk podejmowanych przez widzów, a dotyczących statusu muzeum jako instytucji kulturowej i tak dalej.

Wrzenie przejawia się też w obecności nowych podmiotów instytucjonalnych, które poprzez swoje działania, tworzenie sieci współpracy oraz banków wiedzy, szkolenia i warsztaty przyczyniają się do przebudowy naszego myślenia o edukacji kulturowej, a także o kulturze. Mam tutaj na myśli przede wszystkim takie instytucje, jak Narodowy Instytut Audiowizualny, Narodowe Centrum Kultury, Małopolski Instytut Kultury, Instytut Kultury Miejskiej, Centrum Praktyk Edukacyjnych i wiele innych.

Jak się wydaje, niepewność jest tylko jedną z przyczyn wrzenia. Inną jest niewątpliwie też to, że przez wiele lat (zwłaszcza w ostatniej dekadzie XX wieku i w pierwszej XXI) o kulturze niewiele się mówiło, zaniebdywano ją, traktowano jako coś mniej istotnego niż donioślejsze od niej kwestie polityczne czy gospodarcze. Efektem tych zaniedbań jest nie tylko zdewastowana infrastruktura kulturalna, upadające centra kultury i teatry, zamykane biblioteki, ale też powolne budzenie się społeczeństwa z konsumpcyjnego snu, w który zapadło ono po zmianie systemowej. Pobudkę tę przyspiesza nowe pokolenie edukatorów – dobrze wykształconych, mobilnych, o kosmopolitycznym światopoglądzie, świadomych tego, w jaki sposób edukacja kulturowa praktykowana jest w innych kontekstach kulturowych, ale też i tego, jak istotne jest jej umiejętne wykorzystywanie w konkretnym miejscu¹⁵. Coraz częściej są oni również kształceni na polskich uniwersytetach – warto tu wspomnieć przede wszystkim o kierunkach Animacja kulturowa w Instytucie Kultury Polskiej i Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim.

IV.

Wrzenie w sferze kultury owocuje też stanem paradoksalnym – intensywną produkcją nowych idei, nowych form edukacji kulturowej, bardzo silnie rozwijającym się sektorem w pełni komercyjnych usług kulturalnych i edukacyjnych, których beneficjentami są dzieci i młodzież, ale też osoby starsze; tworzeniem niezliczonych podręczników, pomocy dydaktycznych, powstawaniem sieciowych repozytoriów informacji oraz raportów z badań nad stanem edukacji kulturowej. Paradoks polega na tym, że niewiele osób jest w stanie zapoznać się z tą ofertą, nie mówiąc już o korzystaniu z niej. Sytuacja ta nie wynika z niechęci edukatorów i animatorów do poznania tego, co nowe, ale raczej z tego, że większość z nich jest przeciążona innymi obowiązkami

¹⁵ W trakcie naszych badań nad animacją i edukacją kulturową w Polsce wyróżniliśmy trzy typy osób zajmujących się tego typu działalnością w Polsce: zakorzenieni, miłośnicy kultury oraz metropolitarni kosmopolici. Co interesujące, podziały te pokrywają się z dystynkcjami o charakterze pokoleniowym, zaś ostatni z wymienionych tu typów charakterystyczny jest właśnie dla najmłodszego pokolenia edukatorów i animatorów. Zob. *Animacja/edukacja...*, op. cit., s. 37–38.

kami (przede wszystkim dydaktycznymi, ale też biurokratycznymi), pracuje w kilku miejscach jednocześnie, uczestniczy w przedsięwzięciach czysto komercyjnych, które pozwalają im się utrzymać przy życiu. Tę nową sytuację, w której znalazły się tego rodzaju osoby, określiłem mianem **przeładowania**.

Charakterystyczne dla niej poczucie nadmiaru możliwości ma też inne niż wskazane wyżej źródło. W polskim kontekście brakuje systematycznie prowadzonej, opartej na czytelnych przesłankach polityki w zakresie edukacji kulturowej, czego efektem jest podejmowanie wielu działań, które dublują się zakresowo (np. programy *Biblioteki+*, *Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa*, akcja *Moja pierwsza książka* itd.) albo takich, które wzajemnie się wykluczają (np. wspomniane wyżej programy przy jednoczesnej propozycji likwidacji bibliotek szkolnych). Stan ten ma swoją przyczynę również w tym, że edukacja kulturowa to sfera działań rozgrywających się na swoistej „ziemi niczyjej”, a więc pomiędzy zakresami odpowiedzialności dwu resortów MKiDN oraz MEN, które współpracują ze sobą w stopniu, moim zdaniem, niewystarczającym. Stan ten nie sprzyja podejmowaniu działań długofalowych, o charakterze systemowym, faworyzuje natomiast te bardziej spektakularne i o mało kontrowersyjnym charakterze, przynoszące niewiele społecznych korzyści. Przeładowanie przejawia się też w tym, że intensywne dyskusje, o jakich wspominałem wyżej, doprowadziły do sytuacji, w której kultura została obciążona nadmiarem zadań, mających uzasadniać jej doniosłość. Zgodnie z obowiązującym dziś, również w dokumentach strategicznych, dyskursem ma ona być orężem walki z marginalizacją, podstawą budowania kapitału społecznego, rozwoju gospodarczego, wyposażać dzieci i młodzież w podstawowe kompetencje, tworzyć podstawy społeczeństwa obywatelskiego, aktywizować lokalne społeczności i tak dalej.

Wielość tych zadań może świadczyć o dwu rzeczach: albo o tym, że kultura jest rzeczywiście istotna, albo o tym, że trudno jest nam dziś znaleźć dobre rozwiązania podstawowych dylematów społecznych, a co za tym idzie: rozpaczliwie poszukujemy nowych remediów na nie, sięgając tym razem do sfery kultury. Problemem jest to, że zadania te wzajemnie sobie przeczą – nie da się jednocześnie traktować kultury jako ekonomicznego zasobu i podstawy budowania społeczeństwa obywatelskiego, solidarności i zaufania; nie sposób jednocześnie odwoływać się do kultury jako środka budowania marek (miast, regionów) i narzędzia pomnażania społecznego pluralizmu i tak dalej. Podstawowym zagrożeniem wynikającym z przeładowania kultury nadmiarem zadań jest jednak uznawanie jej wartości tylko tam, gdzie może ona wypełniać instrumentalne cele, gdy tymczasem warunkiem rozwoju kultury jest wspieranie praktyk i inicjatyw, na pierwszy rzut oka, autotelicznych. Przeładowanie przejawia się też w jeszcze innej postaci. O ile jeszcze do niedawna działania z zakresu edukacji kulturowej były niezwykle atrakcyjne dla ich uczestników ze względu na to, że stanowiły alternatywę wobec sztamowej edukacji szkolnej, o tyle dziś edukatorzy muszą rywalizować o uwagę potencjalnych odbiorców tego rodzaju działań z niezwykle bogatą i dystrykcyjną kulturą medialną i sieciową, a także brać pod uwagę to, że dziś każdy (albo prawie każdy) posiada w swoich rękach narzędzia umożliwiające tworzenie i upowszechnianie efektów swoich

działań w skali całego świata i to w sposób praktycznie bezkosztowy. Na naszych oczach wyłania się więc nowa kultura uczestnictwa, profesjonalnych amatorów (*pro-am*¹⁶), których kompetencje i umiejętności często przerastają te, jakimi dysponują profesjonalści. Jej obecność stanowi nie tylko istotną alternatywę wobec tradycyjnie rozumianych działań edukacyjnych, ale też problematyzuje pozycję, jaką zajmowali dotąd edukatorzy.

V.

Obecna sytuacja edukacji kulturowej w Polsce może być również opisana poprzez wskazanie na jej wymiar społeczno-przestrzenny. Kiedy przyglądamy się jej z tej perspektywy, to dostrzegamy, po pierwsze, przeładowanie oferty tego rodzaju w największych miastach, po drugie, kilka zaledwie aktywnie działających ośrodków w miejscowościach mniejszych i na wsiach (chodzi tu przede wszystkim o te miejsca, gdzie osiedlili się pochodzący z dużych ośrodków „pozytywni wariaci”, o których będzie mowa niżej), o trzecie zaś – prawie zupełny brak tego rodzaju oferty albo ofertę ogromnie tradycyjną w pozostałych miejscowościach. Sytuację tę określa dobrze kolejna metafora: **asymetrie**.

Zwraca ona uwagę nie tylko na znaczące nierówności rozwoju edukacji kulturowej w Polsce, ale też trudność ich skorygowania. Dzieje się tak dlatego, że jak już wspominałem, najczęściej podejmuje się tego rodzaju próby w oparciu o system grantów, co skutkuje jednorazowymi, akcyjnymi działaniami i to podejmowanymi przez animatorów z dużych ośrodków. Tylko oni są bowiem na tyle kompetentni, by rywalizować o granty¹⁷. Sytuacja ta jest trudna do zmiany również dlatego, że mamy dziś do czynienia w Polsce nie tylko z intensywnymi ruchami imigracyjnymi, które są skutkiem otwarcia rynków pracy dla Polaków w wielu państwach europejskich, ale też z migracją wewnętrzną, z przenoszeniem się młodych ludzi z prowincji do największych miast. Problemem jest więc intensywne zasysanie kapitału społecznego przez największe ośrodki, co z kolei sprawia, że duże miasta oraz te o prowincjonalnym charakterze rozwijają się z różnymi prędkościami.

Asymetria, o której tu mowa, ma też inny wymiar – społeczny. Z jednej strony, odbiorcami działań z zakresu edukacji kulturowej są przede wszystkim osoby dysponujące już wysokim kapitałem kulturowym:

¹⁶ Zob. C. Leadbeater, P. Miller, *The Pro-Am Revolution*, London 2004.

¹⁷ Zjawisko to, nazwane przez nas w trakcie badań nad animacją i edukacją kulturową metropolizacją i pustynnieniem, przejawia się m.in. w nierównej dystrybucji środków grantowych. Jak piszemy w naszym raporcie badawczym: „Szansa na uzyskanie dofinansowania rośnie wraz ze wzrostem wielkości miejscowości: największym odsetkiem wniosków rozpatrzonych pozytywnie może się pochwalić Warszawa (29%), znacznie mniejszym – inne wielkie miasta (19%) oraz miasta średniej wielkości (17%), najmniejszym zaś – miasta liczące mniej niż 100 tys. mieszkańców (8%) i wsie (10%). Wydaje się, że tego rodzaju zależność wynika z tego, że im większy ośrodek, tym silniejsza jest w nim kumulacja różnego rodzaju kapitałów, również tych, które pozwalają stworzyć warty finansowania program edukacyjny oraz napisać przekonujący wniosek grantowy. Dodatkowo w dużych miastach, zwłaszcza w Warszawie (co widoczne jest w skokowym wzroście skuteczności aplikujących podmiotów z tego miasta), szczególną rolę odgrywa dostęp do informacji, które zwiększają szanse uzyskania dotacji, a które są dystrybuowane w nieformalnych sieciach znajomych i przyjaciół zatrudnionych w podobnych typach instytucji. Tego rodzaju wsparcia z pewnością brakuje w mniejszych miejscowościach”, zob. *Animacja/edukacja...*, op. cit., s. 23–24.

dzieci i młodzież z rodzin inteligentnych, często te, których rodzice wykonują wolne zawody o kreatywnym charakterze. Edukacja kulturowa jest tutaj traktowana przede wszystkim jako forma „ambitnej rozrywki” lub inwestycja w przyszłość dziecka. Z drugiej – mamy do czynienia z działaniami skierowanymi do osób funkcjonujących na marginesie życia społecznego, pochodzących z zagrożonych patologiami rodzin, żyjących w trudnych społecznie dzielnicach. W tym wypadku edukacja kulturowa jest traktowana jako jeszcze jedno z narzędzi wyrównywania szans, forma społecznej aktywizacji bądź terapia. Wśród tych ostatnich działań istnieje wiele aktywności niezwykle wartościowych, realizowanych długoterminowo, opartych na logice wyposażania w użyteczne umiejętności (warto tu wspomnieć o płockim Podwórku czy o zielonogórskim Ulicznym Uniwersytecie). Problemem jest jednak to, że taka logika lokowania działań z zakresu edukacji kulturowej sprawia, iż sama kultura, pełne uczestnictwo w niej staje się rodzajem działalności fakultatywnej – obowiązkowej tylko dla dobrze wykształconych i dla tych potrzebujących pomocy¹⁸.

Problem ten jest o tyle istotny, że w nowych programach szkolnych edukacja kulturowa jest obecna w postaci trzech przedmiotów: muzyki, plastyki oraz nieobligatoryjnej wiedzy o kulturze, zaś w ich ramach przekazywane są raczej informacje z zakresu historii kultury, o zmianach, jakim ona podlegała, o różnorodnych formach artystycznych i ich przeobrażeniach, nie zaś wiedza o tym, jaką rolę kultura odgrywa w życiu społecznym, o jej znaczeniu w codziennej adaptacji czy potencjach rozwojowych. W rezultacie procesy kształcenia ogólnego rozwijają raczej kulturową erudycję o encyklopedycznym charakterze, niż pomagają w wykorzystywaniu zdobytych umiejętności w radzeniu sobie z różnorodnymi społecznymi problemami, w późniejszym życiu zawodowym i w relacjach z innymi oraz otoczeniem. Zgodnie z nowymi podstawami kształcenia: „Szkoła powinna stwarzać możliwości czynnego uczestnictwa uczniów w kulturze, w wystawach i wydarzeniach artystycznych, organizowanych w szkole i poza szkołą. Zalecane jest odpowiednie wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne, w tym reprodukcje dzieł sztuki”¹⁹, ale jednocześnie ustawodawca nie określa, w jaki sposób obowiązek ten powinien być realizowany. W efekcie wywiązywanie się z tego obowiązku realizuje się w sposób bardzo przypadkowy, określony w swoim charakterze przez wolę i kompetencje samego nauczyciela i przez docierające do szkoły oferty najbardziej przedsiębiorczych instytucji kultury. Podstawową formą kontaktu z kulturą uczniów stają się „wyjście na wystawę”, „do kina” czy „parku tematycznego”, jednorazowy „udział w warsztatach” organizowanych przez lokalne instytucje kultury; uczestnictwo w koncertach i spektaklach organizowanych na terenie szkoły; udział w różnorodnych konkursach, czę-

sto o wyłącznie marketingowych funkcjach²⁰. Trudno więc oprzeć się wrażeniu, że obecność kultury w szkołach ma charakter przypadkowy, zaś uczniów przyzwyczajają się przede wszystkim do roli bycia konsumentem kulturowych towarów, zupełnie zaś zaniedbuje się możliwość wykorzystywania potencjału rozwojowego kultury, jej zdolności do kształtowania użytecznych społecznie umiejętności.

Osobnym problemem wydaje się przekazanie odpowiedzialności za edukację kulturową wyłącznie nauczycielom trzech wskazanych wyżej przedmiotów, ponieważ skutkuje to nie tylko złożeniem na ich barki zbyt dużej odpowiedzialności, ale również reprodukuje przekonanie, że kultura jest osobną sferą życia i to o małej społecznej użyteczności.

Nie mniej istotny i utrudniający rozwijanie edukacji kulturowej jest wyjątkowo niski status zajęć artystycznych w szkolnej hierarchii przedmiotów. Prawie połowa ankietowanych przez nas nauczycieli plastyki i muzyki deklaruje, że ma problemy z zainteresowaniem uczniów kulturą i sztuką, a w odniesieniu do uczniów słabo utalentowanych odsetek nauczycieli zgłaszających ten problem przekracza 80%. Próbuując wyjaśnić ten stan rzeczy, stwierdzamy w raporcie: „Przedmioty artystyczne są traktowane z przymrużeniem oka przez dorosłych wychowujących dzieci oraz, co szczególnie istotne, także przez innych nauczycieli. Ocena końcowa z tych przedmiotów nie jest tak istotna jak z przedmiotów podstawowych; brakuje efektywnych środków pobudzania uczniów do aktywnego udziału w tego rodzaju lekcjach. Źródła niskiego statusu zajęć artystycznych są złożone i, co istotne, przenika je logika błędnego koła – uczniowie traktują przedmioty te jako drugorzędne, co sprawia, że uczestnicząc w nich, niespecjalnie się starają. Z kolei brak wysiłku z ich strony powoduje, że nauczyciele przestają się angażować w prowadzenie lekcji, uważając, że uczniowie są mało zdolni, zaś praca z nimi nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a także starają się nadawać zajęciom charakter relaksujących i nie do końca poważnych «przerwywników» w planie lekcji. Wskutek tego zajęcia są prowadzone na niskim poziomie lub bez przekonania, że mogą być dla kogokolwiek istotne. A to powoduje, że uczniowie uważają je za drugorzędne i pozbawione znaczenia. Niski status zajęć artystycznych jest też niestety podtrzymywany przez postawę rodziców, którzy zazwyczaj nie potrafią dostrzec związku między sztuką a innymi obszarami życia, dzieląc przedmioty na te, które kończą się oceną testową i pozostałe oraz zniechęcają swoje dzieci do wyboru takich zajęć dodatkowych, które związane są z jakimś rodzajem twórczości”²¹.

Równie poważnym problemem, który obniża status przedmiotów artystycznych w szkole, są częste praktyki dyrektorów tego rodzaju placówek, którzy próbując znaleźć uzasadnienie funkcjonowania w nich nauczycieli prowadzących „tak nieistotne zajęcia”, często obciążają ich dodatkowymi zajęciami obowiązkami, takimi jak tworzenie opraw muzycznych i plastycznych uroczystości szkolnych, obsługa sprzętu nagłaśniającego, prowadzenie gazetek szkolnych i tym podobne. Marginalność zajęć artystycznych przejawia

¹⁸ Por. B. Mateja-Jaworska, F. Schmidt, M. Skowrońska, *Relacje między młodymi ludźmi a teatrem*, [w:] B. Mateja-Jaworska, P. Luczys, J. Pańczak, W. Rapior, F. Schmidt, M. Skowrońska, M. Wdowik, *Młodzi i teatr. Szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski*, Poznań 2014, s. 52–56, raport dostępny: http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/raporty%20polska/2014/Mlodzi%20i%20teatr.%20Raport%20z%20projektu%20badawczego.%202014.pdf (21.09.2015).

¹⁹ Zob: *Podstawa programowa z komentarzami*, tom 7. *Edukacja artystyczna...*, op. cit., s. 43.

²⁰ Więcej na ten temat: M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad wprowadzeniem nowej podstawy...*, op. cit.

²¹ *Ibidem*, s. 24.

się również w tym, że zdecydowana większość naszych respondentów boryka się z prozaicznymi problemami, które jednak znacznie utrudniają im prowadzenie zajęć. Do najważniejszych z nich należą: brak osobnych pracowni plastycznych i muzycznych; niedobory w ich podstawowym wyposażeniu; konieczność korzystania w trakcie lekcji z prywatnego sprzętu muzycznego czy wyposażania uczniów w materiały plastyczne kupowane przez nauczycieli z własnych pieniędzy²².

Rozwiązaniem, przynajmniej niektórych, opisywanych tu dylematów może być zacieśnienie współpracy pomiędzy podmiotami reprezentującymi sfery kultury i edukacji szkolnej, skutkujące uczynieniem tego rodzaju współdziałania mniej przypadkowym i silniej włączającym uczniów w różnorodne działania kreatywne.

VI.

Jak łatwo zauważyć, w takim kontekście, w którym brakuje dobrych systemowych rozwiązań, rośnie rola „pozytywnych wariatów”, a więc osób, których pasja i zaangażowanie, wola działania są substytutem środków finansowych, dobrych praktyk, polityki kulturowej i traktowania kultury na poważnie²³. Sytuacja ta ma swoje dobre strony i sprawia, że funkcjonują w Polsce instytucje w pełni autorskie, podporządkowane wyrazistej wizji prowadzących je osób. Do takich miejsc należą niewątpliwie Centrum Sztuki Dziecka, ms2, Małopolski Instytut Kultury, Narodowy Instytut Audiowizualny, Laboratorium Edukacji Twórczej działające przy Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie, Uniwersytet Powszechny imienia Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach i wiele innych. Z drugiej jednak strony, instytucje te występują również w roli listka figowego przysyłającego słabości systemu edukacji kulturowej w Polsce oraz usprawiedliwiającego brak działań na rzecz jego rekonstrukcji, poszukiwania rozwiązań o charakterze systemowym. Trudno o ten stan rzeczy winić „pozytywnych wariatów”, tym bardziej że nie tylko eksperymentują oni z nowymi formami animacyjnymi, upowszechniają je, ale też wychowują osoby podobne do siebie, zarażając je swoją pasją i przekazując im swoją wiedzę. Chodziłoby raczej o to, by wykorzystywać ich doświadczenia w tworzeniu rozwiązań systemowych, by traktować te doświadczenia jako wzorce dla konstruowania systemu edukacji kulturowej, a nie widzieć w nich tylko i wyłącznie dowód na to, że nie jest z nią tak źle. Oparcie systemu edukacji kulturowej wyłącznie na „pozytywnych wariatach” sprawia też, że jest on ogromnie niestabilny i nie posiada zdolności do reprodukcji się w czasie oraz zależy jest w swoim istnieniu, praktykowania w nim standardach od woli i siły nielicznych, zaangażowanych „odszczepieńców”. Można mieć oczywiście nadzieję, że na ich miejsce pojawią się nowe osoby, o podobnych cechach, ale chodziłoby raczej o to, by system był zdolny do ich stwarzania, dawał im szanse rozwoju oraz realizacji pomysłów i pasji. Oznacza to przede wszystkim

konieczność edukowania edukatorów, ale też rozwijania sieci współpracy pomiędzy instytucjami zajmującymi się tego rodzaju działalnością.

Zakończenie

Jak łatwo zauważyć, większość dylematów i słabości określających sposób funkcjonowania edukacji kulturowej w Polsce ma swoje źródła w braku systemowych rozwiązań, które tego rodzaju praktyki czyniłyby bardziej permanentnymi, stabilnymi, długofalowymi. Nie brakuje nam więc wiedzy, umiejętności, zapału, ale raczej struktury, w której wszystkie te potencjały mogłyby zostać należycie spożytkowane. Dlatego też tak duże nadzieje pokładane są w Programie Ministra *Bardzo Młoda Kultura*²⁴, który ma wystartować jesienią 2015 roku. Będzie on realizowany przez 16 lokalnych operatorów (mają być nimi zarówno instytucje kultury, jak i organizacje pozarządowe), wyłonionych w drodze otwartego konkursu. Do podstawowych zadań tych podmiotów będzie należeć realizacja następujących, ściśle ze sobą powiązanych zadań: (a) diagnoza regionalnego środowiska zajmującego się edukacją i animacją kulturową, w tym przede wszystkim: identyfikacja podmiotów zajmujących się tego typu działalnością w regionie, określenie relacji występujących pomiędzy nimi, potencjałów i ograniczeń, które obecne są w pracy animacyjnej i edukacyjnej; (b) prowadzenie szerokiej działalności informacyjnej, popularyzującej działania i ofertę lokalnego operatora, której odbiorcami mają być nauczyciele, dyrektorzy placówek oświatowo-dydaktycznych, przedstawiciele NGO i instytucji kultury, władze samorządowe, rodzice i prawni opiekunowie dzieci i młodzieży; (c) prowadzenie działalności szkoleniowo-warsztatowej skierowanej do przedstawicieli instytucji kultury i placówek oświatowo-edukacyjnych, której celem byłoby wzmacnianie zawodowych kompetencji animatorów, edukatorów i nauczycieli, zajmujących się edukacją kulturową; do podstawowych form tego rodzaju działalności mają należeć: wydawanie materiałów szkoleniowych i metodycznych, organizowanie warsztatów i szkoleń, działalność konsultacyjna i doradcza; (d) prowadzenie programów regrantingowych przeznaczonych na finansowanie przedsięwzięć z zakresu animacji i edukacji kulturowej, tworzonych wspólnie przez przedstawicieli instytucji kultury, NGO oraz placówek oświatowo-edukacyjnych; odbiorcami tych przedsięwzięć mają być nie tylko dzieci i młodzież szkolna, ale też osoby dorosłe i seniorzy; (e) prowadzenie działań mających na celu usieciwienie oraz integrację instytucji, organizacji i osób prywatnych zajmujących się animacją i edukacją kulturową w Polsce, w tym przede wszystkim: tworzenie regionalnych portali informacyjnych, organizacja konferencji, spotkań i prezentacji działań z zakresu animacji i edukacji kulturowej, tworzenie przestrzeni wymiany doświadczeń dla animatorów i edukatorów.

²² Ibidem, s. 25–26.

²³ Por. M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja...*, op. cit., s. 31–32; M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport z III etapu badań w ramach projektu „Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce”: terenowe case studies*, s. 20, 24, 32; B. Mateja-Jaworska, P. Luczynski, J. Pańczak, W. Rapior, F. Schmidt, M. Skowrońska, M. Wdowik, *Młodzi i teatr...*, op. cit., s. 32–35.

²⁴ Prace nad tym programem rozpoczęły się w końcu 2011 roku z inicjatywy Obywateli Kultury, a przy wydatnej pomocy MKiDN. Dokument określający sposób realizacji tego przedsięwzięcia został ukończony w 2013 roku, zaś w 2014 roku przeprowadzono jego pilotaż. Ten ostatni został realizowany przez Centrum Kultury Zamek w Poznaniu jako projekt zatytułowany *Centrum Praktyk Edukacyjnych* i wniósł cały szereg korekt do pierwotnego zamysłu. W 2015 roku MKiDN podjęło decyzję o realizacji programu w skali ogólnopolskiej, powierzając pieczę nad jego wprowadzeniem w życie Narodowemu Centrum Kultury.

Wskazane wyżej działania, zgodnie z założeniami programu, powinny być realizowane w taki sposób, aby zazębiały się ze sobą, tworząc zintegrowany system pozwalający na planowe wprowadzanie założeń *Bardzo Młodej Kultury* na poziomie lokalnym. Istotne, że program ma u swoich podstaw założenie o długotrwałości. Jego pierwsza edycja będzie trwać 3 lata, co zapewnia większą niż w przypadku innych projektów grantowych stabilność działania i pozwala realizować bardziej złożone, wymagające czasu działania edukacyjne. Dodatkowo beneficjenci programu nie zostaną pozostawieni samym sobie, ale będzie ich wspierał organizacyjnie i merytorycznie zespół działający przy Narodowym Centrum Kultury, odbywać się również będą coroczne spotkania wszystkich beneficjentów, w trakcie których będą się oni dzielić doświadczeniami i poszukiwać wspólnie rozwiązań dylematów, na jakie natrafili podczas swojej pracy.

Program *Bardzo Młoda Kultura* z pewnością nie rozwiąże wszystkich bolączek edukacji kulturowej w Polsce i nie uczyni tego od razu. Daje on jednak szansę na zbudowanie stabilnej struktury, w obrębie której problemy te będą w sposób systematyczny rozwiązywane. ●

dr hab. Marek Krajewski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Wydział Nauk Społecznych

Mapping Cultural Education in Poland. From Metaphors to Systemic Solutions.

Introduction

Cultural education¹, which we often forget, is important. Its availability and quality, diversity of forms in which it is performed decide after all who we are both as individuals and as a community. The nature of our relationships with others, skills, will and ability for creative action also depend on them. Eventually they also determine the shape of the future, laying the groundwork for the world in which we and future generations will live.

However, not all of us remember about these simple relations. More often we treat cultural education as a colourful addition to more important activities. Also, we rarely cooperate with each other to make it more universal and more strongly embedded in cultural and educational institutions, in the activities of non-governmental organizations and non-formal education.

One can try to change it and for the last few years, it has been done a lot to boost cultural education. It seems, however, that the starting point for this kind of transformation should be defining what cultural education in Poland is, in what context it operates, what its characteristic features are, what barriers it is facing, what can be regarded as its deficit and what is its forte. Assuming that this kind of *mapping* is important, in this article I would like to present the most essential, in my opinion, phenomena characteristic of cultural education in Poland. I will try to do that by means of a set of handy key words, metaphors whereby one can think well about the cultural education² and which indicate what is valuable in this phenomenon,

as well as what would require improvement³. It is vital, however, not to end up reflection on cultural education with *metaphorization*, but to make this reflection lead to positive changes of this kind of cultural practices. Therefore, at the end of this text will appear a presentation of the assumptions of the Very Young Culture programme (Bardzo Młoda Kultura) which can perform this kind of function.

I.
Polysemy. One of the most obvious problems associated with cultural education in the Polish context is disagreement about the way it should be understood and what should be a reference of this concept. For some it is a term synonymous with education through art and for art, a synonym of aesthetic education. For others, cultural education is simply this aspect of educational activities, which deals with culture. For yet another, cultural education is a comprehensive introduction of an individual to culture which she lives in, so, it is something synonymous with socialization. Some people see it as an overriding category in relation to cultural animation, others as identical with it, and yet another treat these phenomena as completely separate and competing against each other⁴.

¹ I adopt the definition of cultural education developed by the team from the Centre for Educational Practices in Poznań. According to it: *Cultural education, in the broadest sense, is a process of preparing for a more active, conscious and often critical participation in culture. It provides tools to: 1) independent and critical, in-depth understanding of the meanings of various cultural products; 2) efficient activity in the network of socio-cultural relations.* (Entry's author: M. Kosińska, in *Edukacja kulturowa*. Podręcznik, R. Koschany, A. Skórzyńska (eds.), Poznań, 2014, p. 173; the book can be downloaded from: http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/CPE_porecznik_interaktywny.pdf)

² See D. Dennett, *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press, 2015.

³ This collection of metaphors is constantly enriched and modified by me. Its first version I presented at the seminar *Deutsch-polnisches Kolloquium Kulturelle Bildung in Deutschland und Polen in Genshagen* (12-13.03.13), the second one at the conference *Practices and Methods of Cultural Education in Poznań*, (7-8.11.13). This article contains a number of modifications to this initial set of metaphors as well as some new findings made inter alia thanks to activities of the Centre for Educational Practices in Poznań and the implementation of two research projects: Music and arts in primary and secondary schools in Poland (reports from this project is available at <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/przedmioty-artystyczne-w-szkolnictwie-powszechnym.php>) and Animation / education. Limitations of animation and cultural education in Poland (reports from this project is available at <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/category/malopolskie-observatorium-kultury/animacjaedukacja/>).

⁴ On these different ways of understanding education and cultural animation, see *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (eds.), Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2012; *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Brussels: European Commission, EACEA, P9 – Eurydice, 2009;

Polysemy is not a result of sheer terminological conflicts, but rather a consequence of competition of separate conceptions defining how culture should be present in the educational processes and, more broadly, what role it plays in social life, whether and why it is worth supporting and caring for its development. We can distinguish here two basic positions.

According to the first one, which can be described as traditional, culture is primarily a sphere synonymous with artistic activities, and its presence in the educational processes is justified by the fact that it supports the harmonious development of the individual by strengthening in her the spiritual, imaginative and intuitive elements⁵. This first position, as evidenced by even a cursory review of academic textbooks, dominates in preparing teachers who work in art education, especially those studying at faculties of education.

The second position, often called *anthropological*, equates culture with *the way of life of a particular community*, so it is not as selective as the first one, and the essential quality of culture for it is an ability to support its adaptation processes or its socializing and bonding potential. In this second perspective culture is, as Raymond Williams would say, *ordinary*⁶, it accompanies us everywhere and at every step, which makes cultural education the exchange of experience and knowledge, mutual taking from each other rather than an intentional process, privileging some ideal as a point of destination. This second way of understanding of culture is practiced primarily in the activities of non-governmental organizations and by some progressive cultural institutions.

This means that polysemy we are talking about does not manifest itself only in the academic dispute, but also in institutional divisions, which significantly hampers cooperation, especially between the sphere of school education and the sphere of culture. Between them it is also situated yet another, third position, according to which cultural education is a form of entertainment or investments made for the future of children. This position can be seen in the Polish context in the booming market of commercial educational activities for children and youth. They appear in very different places: cafes, restaurants and shopping malls, private schools and kindergartens and offer usually, but not always, attractive and creative animation activities aimed primarily at absorbing children in something what gets their attention, what develops their qualities desirable by parents. In these places cultural education is treated as a service

B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz (cooperation), *Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia. Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa, 2009; J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa, 2012; Resolution of the Council of 16 November 2007 on a European Agenda for Culture, Official Journal of the European Union C 287/1; Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne, Warszawa: MEN, 2008 (https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tomom_7.pdf); W. Jakubowski, *Kultura i edukacja*, Kraków: Impuls, 2010; H. Read, *Education Through Art*, London: Faber and Faber, 1947 and many more.

⁵ More about these distinctions see M. Krajewski, 'W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze', *Kultura i społeczeństwo*, no. 1/2013.

⁶ R. Williams., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. Revised Edition*, New York: Blackwell, 1990, p. 90.

whose patterns are derived primarily from the educational activities in the abovementioned first meaning. So, they do not broaden our understanding of this process, however, they certainly popularize the fashion for active leisure time for children, show the necessity of activating them, arouse among parents new aspirations associated with raising children, increase their expectations with respect to the school.

Additional divisions among the groups involved in cultural education in Poland have been identified during the research *Animation and Cultural Education in Poland. Possibilities and Limitations*. In the course of this research, it turned out that the agents involved in this type of activities in our country are diverse in basically all respects: goals of the activities and their formula; the context of educational activities; the tools used in educational work or preferred relationships with the surroundings. Such great differentiation indicates, no doubt, considerable pluralism of educational circles in Poland, but it also causes the agents involved in it to operate in separate, incompatible worlds. In addition, as we state in the report, what unites these agents (...) *is not a common platform or field of activity, agreement on the basic issues determining the identity (...) of education. It is rather an oppressive institutional context within which these agents operate; common enemies and similar threats faced by educators; dysfunctions of financing systems, valorisation and popularization of their activities*⁷. To put it another way, differentiation of cultural education in Poland is not itself a problem, on the contrary, it can be regarded as a value enriching the multiplicity of forms in which this type of activities becomes real and as a value intensifying axiological and worldview diversity. The problem is the fact that the basis for the identification of the circle of educators is negative, and what primarily connects its representatives is uncertainty.

II.

Functioning in a situation of uncertainty is not obviously a problem affecting only educators and culture animators. On the contrary, it forms a fundamental dimension of our existence whose source is the contemporary context of our life which is the postmodern society, disorganized capitalism, deep processes of globalization and the network character of reality⁸. At the same time uncertainty affecting above-mentioned circles has its own unique dimension. For its emphasizing we use the metaphor of **quicksand**. It has a multidimensional character and refers, **firstly**, to the instability of the

⁷ See M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, Kraków: Wydawnictwo MIK, 2014, pp. 35-36.

⁸ See Z. Bauman, *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*, Cambridge: Polity Press, 2011; P. Sloterdijk, *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2011; J. Urry, *Globalne układy złożone*, in *Kultura w czasach globalizacji*, A. Wiercokiewicz, A. Jawłowska; M. Kempny (eds.), Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2004; Furedi F., *Culture of Fear: Risk-Taking and the Morality of Low Expectation*, London-New York: Continuum, 2002; U. Beck, *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002; U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012; G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014 and many more.

institutional system, within which cultural education in Poland is implemented and whose organizers, with few exceptions, are the local authorities. Expenditure on culture occupies mostly the last positions in the budgets of municipalities⁹, while looking for savings usually starts from this sphere. Culture, including cultural education, does not belong to the priorities of the local self-government, but, on the contrary, it is treated as a kind of luxury, which is exercised when basic needs are met. Thus, although spending on culture in recent years, slowly but steadily, has been growing, it is related primarily to its use for self-promotional and representative purposes and not to recognition of the fact that culture is important as a basic factor in the harmonious development or the condition of social welfare.

Secondly, this instability stems also from the fact that most projects, especially those implemented by NGOs, are based on short-term grants awarded by the Ministry of Culture and National Heritage and by other agents (such as the European Union and private foundations), grants which last at most for two years. Such a financing model forces to take up one-off activities, definitely unhelpful in implementing animation practices yielding results, provided that they are a long-term process¹⁰.

Thirdly – instability we are talking about has its origin in the rapid changes that the Polish school is going through today. There are experiments with the new curricular guidelines (introduced in 2008), and the hot public debate is taking place on what the school should be like, what values should it inculcate into children and young people, while in the meantime schools are penetrated intensively by new audiovisual and information technologies, modern educational resources (e.g. *School Musicotheque* or *NINATEKA EDU. For teachers and students* – projects implemented by the Ministry of Culture through the National Audiovisual Institute). The problem is that these new solutions are introduced in under-invested, in the most basic

sense, schools, and collide with traditional education conceptions favoured by the teachers¹¹.

Fourthly in the end – the situation of uncertainty, which characterizes cultural education at present, also has a more fundamental dimension associated with heated discussions and disputes about the cultural identity of Poles, their attitude to the past, to Others and Strangers, to cherished by them values, so around everything that makes us a community. These disputes are of course the result of processes of cultural decolonization and the growing relatedness of our identifications, but also the result of Polish accession to the EU, violent cultural globalization, which is a result of the dissemination of the internet and mobile technologies. The consequence of all these phenomena is uncertainty about who we are, and therefore also about what constitutes educational activities. The uncertainty manifested in extremely different attempts to deal with it: either total and uncritical submission to these changes, resulting in *leaching* that what is local out of collective identity, or on the contrary – entrenching in bastions of traditionalism and xenophobia. These problems with identity in a meaningful way also problematize the issue what / whom should cultural education serve, what values should it be based on, which model of the individual and collective life should be preferred in it.

Quicksand on which cultural education is based today (and of course most aspects of our lives) causes it to become a task for the bold, capable of operating in such an unstable environment. Uncertainty also pushes cultural education into the experiment, trying new forms of action, into the space of ideological dispute over identity. It should be seen in this new direction an opportunity to revitalize the activities in the field of cultural education, as a challenge which makes it one of the most important forms of activity supported from public funds. But it ought not to be forgotten that these new targets should not lead to the abandonment of existing ones, especially those related to educating for art, training manual and technical skills, improving artistic skills. Equally important then as experimentation is teaching basic skills enabling creativity.

III.

The situation of instability and lack of confidence favours collective forms of finding answers to the question: how to survive in this new environment and how to use new opportunities it creates. Intensity of these processes in the Polish context in recent years entitles us to define them as **boiling**. The primary manifestation of this phenomenon is the multiplicity of discussions on the situation faced by culture, including cultural education. What is important – most of these debates has a grassroots¹² and conclusive¹³ character, they contri-

⁹ On this topic see .J. Głowacki, J. Hausner, K. Jakóbiak, K. Markiel, Mituś A., M. Żabiński, *Finansowanie kultury i zarządzanie instytucjami kultury*, Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, 2009.

¹⁰ This phenomenon referred to as grantosis or projectosis (Polish: grantozja or projektoza respectively) is a widely recognized problem in the cultural sector, faced by educators, which is reflected in our research. During this research we also identified a number of negative effects which this situation causes. The most serious ones include: (a) lack of control over what you are doing (centre of this control is placed beyond the reach of animators and educators, there, where the decisions on the allocations of grants are made. This in turn has such consequences that only these projects are implemented which receive money, and not those that are considered to be the most valuable, or those which would be worth continuing); (b) specific adaptation strategies (e.g. an institution [association or foundation] submits several grant applications at the same time in order to secure the possibility of its functioning, which results in carrying out accidental and poor quality projects); (c) wasting grants; (d) the Matthew effect (winning in the competition for grants are primarily those entities which already previously received grants and which, according to the principle the winner takes it all, are extremely effective in raising grants, and thus deprive other agents of access to them); (e) lack of opportunities to improve the quality of projects – grantosis does not allow for correction of errors, because favours the activities of one-off and short-term character, especially as a weak emphasis is usually put on substantive evaluation of the carried out activities, (f) lack of consequence (the donors are not interested in maintaining important and valuable to local community projects which they themselves financed in the past, there is no knowledge about which of them turned out to be valuable, and which not) see M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja.....*, op.cit., pp. 47-48.

¹¹ One of the consequences of this *mismatch* is that these new solutions, as research into art and music in Polish school shows, are used by very few teachers. See M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzenia nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Poznań, 2014, pp. 40-42 (report available at: <http://goo.gl/t39h4S>).

¹² I am thinking above all about grassroots, local congresses of culture organized in Warsaw (2011), Poznań (2011), Łódź (2011); Bydgoszcz and other cities, but also the European Culture Congress, held in 2011 in Wrocław, the Congress of Polish Culture, organized in Krakow in 2009.

¹³ I am thinking primarily about the "Culture Pact" (signed on 14 May 2011 by

bute significantly to rebuild the way culture is defined and subsidized, and to reshape the institutional and organizational context in which it develops. The result of these disputes is, declaratively at least, the recognition of the significance of culture in society, recognition of the need to invest in it and develop it, noticing the relationship between its quality and the quality of life of citizens, the quality of the public sphere, the level of social capital etc. Both local and state authorities have acknowledged that "culture matters!"¹⁴, which results in numerous grant programmes supporting its creation and development. I have in mind, *inter alia*, announced in recent years by the Minister of Culture programmes such as "Observatory of Culture"; "Culture +" (Libraries + and Culture Centres +); "Development of Culture Infrastructure and Art Education, and Growth of Culture Management Efficiency"; "Cultural Education and Diagnosis of Culture", "*National Program of Reading Development*" and others.

All of these initiatives undoubtedly contribute to overcoming the stereotype according to which creative activity is a luxury, needful and available for the few, and to developing new standards of incorporating this kind of activities into social life. The effect of this *boiling* is also extremely fast growth of initiatives in the field of cultural education, which, however, rarely are rooted in the structures of the educational system and in cultural institutions, and above all in the activities of NGOs. It is these latter agents that are experimenting with new forms of education and cultural animation, doing research on them, in a modern way disseminating knowledge about them. It is also worth mentioning that this ferment evokes discussions on the status of traditional cultural institutions, goals of their actions, the duties towards the community within which they operate. This is the most clearly visible in relation to museum education and art museums. A special role in this process play initiatives such as *the Association of Museum Educators* or *Open Education Coalition* as well as institutions, like *ms2*, *Bunker of Arts*, *Museum of Modern Art*, and many others. The effect of educational experiments undertaken in these institutions is slow removing from them such kind of thinking about cultural education according to which it is identical to the services offered by museum guides or lessons for school classes organized in such institutions. In its place appears thinking about cultural education in terms of participatory experiments, animation activities for the benefit of local communities, initiating deconstructive practices undertaken by viewers and related to the status of the museum as a cultural institution and so on.

Boiling can also be seen in the presence of new institutional actors who, through their actions, creating cooperation networks and banks of knowledge, training and workshops, help to rebuild our thinking about cultural education and, more broadly, also about culture. I refer primarily to institutions such as *the National Audiovisual Institute*, *National Centre for Culture*, *Malopolska Institute of Culture*, *City Culture Institute*, *Centre for Educational Practices*, and many others.

Prime Minister Donald Tusk and social movement Citizens of Culture), but also about the Bydgoszcz Culture Pact (signed in December 2011 by the local authorities and the Civic Council for Culture).

¹⁴ As it is stated in the slogan of the social campaign launched in 2010 by the National Centre for Culture (see <http://kulturasieliczy.pl/>).

It seems that uncertainty is only one of the causes of *boiling* about which we are talking here. Another is undoubtedly the fact that for very many years (especially in the last decade of the twentieth century and the first of twenty first century) culture was ignored and neglected, was treated as something less important than more significant political or economic issues. The consequence of this negligence is not only devastated cultural infrastructure, declining culture centres and theatres, closed libraries, but also society's slow waking up from the consumer dream, in which it had fallen after the system change. That wake-up call accelerates the appearance of the new generation of educators – a very well-educated, mobile, with a cosmopolitan outlook, aware of how cultural education is practiced in other contexts, but also how important is its skilful use in a specific place¹⁵. Increasingly, they are also educated at Polish universities – it is worth mentioning above all about fields of study "cultural animation" in *the Institute of Polish Culture* and *the Institute of Applied Social Sciences* at the University of Warsaw.

IV.

Boiling in the cultural sphere results in a paradoxical state – intensive production of new ideas, new forms of cultural education, rapidly growing sector of fully commercial, cultural and educational services whose beneficiaries are children and young people, but also adults; it also results in creating countless textbooks, teaching resources, formation of web repositories of information and research reports on the state of cultural education. The paradox lies in the fact that few people are able to familiarize themselves with this offer, not to mention the use of it. This situation is not due to the reluctance of educators and animators to get to know what is new, but rather from the fact that most of them are overburdened with other duties (mainly didactic, but also bureaucratic), and work in several places at once, participate in purely commercial activities that allow them to get by. This new situation in which these people are I have described as **overloading**.

A characteristic for its sense of excess of possibilities has also other source than the above-mentioned one. In the Polish context there is a lack of systematic, based on clear premises, policy on cultural education, which results in launching a lot of overlapping activities (e.g. programme *Libraries +*, *the National Program of Reading Development*, campaign *My First Book* etc.), or such which are mutually exclusive (e.g. above-mentioned programmes and simultaneous proposals to close down school libraries). This situation is also caused by the fact that cultural education is the sphere of activities taking place in the sort of "no man's land", namely between areas of responsibilities of two ministries: Ministry of Culture and Ministry of Education. In my opinion, they cooperate with each other to an insufficient extent. This condition is not conducive to long-term, system-type

¹⁵ During our research on animation and cultural education in Poland we have identified three types of people involved in this type of activity: *rooted*, *lovers of culture* and *metropolitan cosmopolitans*. Interestingly, these divisions coincide with the generational divisions, and the last mentioned type is characteristic of the youngest generation of educators and animators. See *Animacja/edukacja*, op. cit., pp. 37-38.

actions, favouring instead more spectacular and less controversial, bringing very few social benefits. *Overloading* can also manifest itself in the fact that intensive discussions, I mentioned above, led to a situation in which culture has been burdened with an excess of tasks aimed at justifying its importance. According to the present operative discourse, also in strategic documents – culture is meant to be a weapon to fight marginalization, the basis for building social capital, economic development, a means of equipping children and young people in basic competencies, forming the basis of civil society and activating local communities, etc.

Multiplicity of these tasks may be indicative of two things: either that culture is really important, or that it is difficult today to find good solutions to basic dilemmas of society and therefore we are desperately looking for new remedies for them in the cultural sphere. The problem is that these tasks mutually contradict each other – you cannot simultaneously treat culture as an economic resource and the basis for building the civil society, solidarity and trust; it is impossible to simultaneously see culture as a means of building brands (of cities, regions) and the tool of multiplication of social pluralism, etc. The main risk arising from *overloading* culture with excess of tasks, however, is the recognition of its value only there where it can fulfil instrumental goals, while the condition of cultural development is supporting practices and initiatives, at first glance, autotelic. *Overloading* manifests itself in yet another form. While, until recently, activities in the field of cultural education have been extremely attractive to their participants due to the fact that they were an alternative to run-of-the-mill school education, today educators have to compete for the attention of potential participants of this kind of activities with the extremely rich media and network culture of distraction, and also they have to take into account the fact that today everyone (or almost everyone) has in its hands creative tools and means to disseminate the effects of their activities on a global scale and in a way virtually costless. Before our eyes then, a new culture of participation, of professional amateurs (pro-am¹⁶) is emerging whose competence and skills often surpass those possessed by professionals. Its presence is not only a viable alternative to traditionally understood educational activities, but also problematizes the position occupied so far by educators.

V.

The current situation of cultural education in Poland can be described by pointing to its socio-spatial dimension. When we look at it from this perspective, we can see, on the one hand, *overloading* with this kind of offer in the biggest cities, on the other hand, only a few very actively operating centres in smaller towns and villages (above all those places where settled down, coming from big cities, *positive freaks* who will be discussed below), and on the third hand almost complete absence of such an offer, or the very traditional offer for the other places. This situation defines well another metaphor: **asymmetries**.

It points out not only to the significant inequalities of development of cultural education in Poland, but also to the fact that it is very difficult to eradicate them. This is because, as it was already mentioned, such attempts are usually undertaken on the basis of the system of grants, which results in the fact that we are dealing with one-off activities carried out by animators from large centres. For only they are in fact sufficiently competent to compete for grants¹⁷. This situation is difficult to change also for this reason that we are now faced in Poland not only with intense immigration due to open labour markets for the Poles in many European countries, but also with internal migration, relocation of young people from the provinces to the largest cities. The problem is then intensive *suction* of social capital by the largest centres, which in turn makes the big cities and those of provincial character develop at different speeds.

This *asymmetry* also has another dimension – social one. The beneficiaries of activities in the field of cultural education are primarily those people who already had high cultural capital – children and young people from upper middle class families, often those whose parents practise free professions of creative character. Cultural education is here regarded primarily as a form of “ambitious entertainment” or investment in the future of the child. On the other hand, there are activities targeted at people living on the margins of society, from families at risk of pathologies, living in socially difficult neighbourhoods. In this case, cultural education is treated as one of the tools of implementing equal opportunities, a form of social mobilization, or as therapy. Among the last mentioned activities, there are many activities extremely valuable, carried out on a long-term basis, based on the logic of equipping with useful skills (it is worth mentioning “Back Yard” project from Płock or “The Street University” from Zielona Góra). The problem, however, is that such logic of locating cultural education activities makes culture itself, full participation in it, a kind of optional activity – compulsory only for well-educated and for those in need¹⁸.

This problem is important inasmuch as in the new curricula cultural education is present in the form of three subjects – *music*, *art* and non-compulsory *cultural studies*, and they transfer rather infor-

¹⁷ This phenomenon, called by us in the course of research on animation and cultural education *metropolitanisation* and *desertification*, manifests itself, *inter alia*, in an unequal distribution of grants. As we write in our research report: *A chance of obtaining funding increases with the size of the place: the highest percentage of accepted applications is in Warsaw (29%), much smaller – in other big cities (19%) and medium-sized cities (17%), while the smallest – in towns with less than 100 000 residents (8%) and villages (10%). It seems that this kind of regularity stems from the fact that the larger is the centre, the stronger is in it the accumulation of various types of capital, including those that allow to create a worthy funding educational programme and write a convincing grant application. Additionally, in large cities, especially in Warsaw (which is evident in the steep increase in the effectiveness of applicants from this city), a special role is played by access to information that increases the chances of getting a grant, and which are distributed in informal networks of friends and acquaintances working in similar types of institutions. Smaller towns and villages are certainly lacking in this kind of support. (See *Animacja/edukacja...*, op.cit., pp. 23-24).*

¹⁸ See B. Mateja-Jaworska, F. Schmidt, M. Skowrońska, *Relacje między młodymi ludźmi a teatrem*, in: B. Mateja-Jaworska, P. Luczys, J. Pańczak, W. Rapior, F. Schmidt, M. Skowrońska, M. Wdowik, *Młodzi i teatr. Szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski*, Poznań 2014, p. 52-56, report is available at: http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/raporty%20polska/2014/Mlodzi%20i%20teatr.%20Raport%20z%20projektu%20badawczego.%202014.pdf

¹⁶ See C. Leadbeater, P. Miller, *The Pro-Am Revolution*, London: Demos, 2004.

mation about the history of culture and changes which it has been undergoing, about a variety of artistic forms and their transformations, but not knowledge about the role culture plays in social life, its importance in everyday adaptation or its development potential. As a result, the processes of general education develop cultural erudition of an encyclopaedic character rather than promote using acquired skills in coping with various social problems, in future professional life and in relationships with others and the environment.

According to new curricular guidelines: *Schools should create opportunities for active participation of students in culture, exhibitions and artistic events organized in and out of school. It is recommended that workshops are appropriately equipped with teaching resources, including reproductions of works of art*¹⁹, but at the same time the lawmaker by no means specifies how this obligation should be fulfilled. The consequence of it is a situation in which this obligation is carried out in a very casual way, laid down in its character by the will and competence of the teacher and by offers of most enterprising cultural institutions which are able to get through to schools. As a result, the basic form of students' contact with culture is "going to the exhibition", "to the cinema" or "to the theme park", one-off "joining in the workshop" organized by local cultural institutions; participation in concerts and performances organized at school; taking part in various competitions, often with only marketing functions²⁰. So, it is hard to resist the impression that the presence of culture in schools is accidental, and students are being accustomed primarily to the role of consumer of cultural goods, while completely neglecting the opportunity to use the development potential of culture, its ability to shape socially useful skills.

Another problem seems to be attributing the responsibility for cultural education solely to teachers of the three above-mentioned subjects, because it results in not only putting on their shoulders too much responsibility, but also it reproduces the belief that culture is a separate sphere of life and is of little social utility.

No less important and hindering the development of cultural education is very low status of artistic activities in the school hierarchy of subjects. Evidence of this, among other things, is that almost half of the interviewed music and art teachers declare that they have problems with getting students to be interested in culture and art, and with reference to students less talented the percentage of teachers reporting this problem exceeds 80%. Trying to explain this low status of artistic subjects we find in the report that *Artistic subject are not treated seriously by adults raising children and, most importantly, also by other teachers. The final grade from these subjects is not as important as from core subjects; there is a lack of effective methods to stimulate students to actively participate in such classes. Sources of the low status of artistic classes are complex and, importantly,*

*they are permeated by the logic of a vicious circle – students treat these subjects as secondary, and in consequence they do not put much effort into participating in them. In turn, the lack of effort on their part means that teachers no longer get involved in conducting classes, believing that students are hardly talented, and work with them does not produce the desired results, as well they strive to give classes a relaxing character of not entirely serious "interludes" in the timetable. As a result, classes are conducted at low level or half-heartedly, without belief that they can be important for anyone. And this means that students regard them as unimportant and irrelevant. The low status of artistic classes is also, unfortunately, supported by the attitude of parents who usually fail to see the connection between art and other areas of life, divide the subjects into ones that end with an assessment test and others, and discourage their children to choose these additional classes that are related to some kind of creativity*²¹.

An equally serious problem that lowers the status of artistic subjects at school are common practices of headmasters who trying to find justification for the functioning in it teachers conducting *such irrelevant classes*, often burden them with additional tasks – such as preparing musical and artistic setting of school ceremonies; operating sound system, running school newsletters, etc. Marginality of artistic activities is also reflected in the fact that the vast majority of our respondents are struggling with prosaic problems that nevertheless make conducting classes significantly difficult for them. The most important of these include: lack of separate art and music studios; deficiencies in their basic equipment; necessity to use during the lesson personal audio equipment and teacher's own musical instruments or equipping students in art materials purchased by teachers from their own money and so on²².

The solution to at least some of these dilemmas may be closer cooperation between the agents representing the sphere of culture and schooling, resulting in rendering this kind of cooperation less casual and more strongly integrating the students in a variety of creative activities.

VI.

As one can easily see, in such a context which lacks a good system solutions, increases significantly the role of **positive freaks**, that is people whose passion and commitment, will to act are a substitute for financial resources, best practices, cultural policy and treating culture seriously²³. This situation has its advantages because it brings about operating in Poland creative institutions, subordinated to clear vision of those who run them. They include undoubtedly the *Children's Art Centre, ms2, Malopolska Institute of Culture, the National Audiovisual Institute, Laboratory of Creative Education*

¹⁹ See Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*. Warszawa: MEN, 2008, p. 43. (https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tomom_7.pdf).

²⁰ More about this see: M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad wprowadzeniem nowej podstawy...*, op.cit.

²¹ Ibidem, p. 24.

²² Ibidem, pp. 25–26.

²³ See M. Krajewski, F. Schmidt, *Animacja/edukacja...*, op. cit., s. 31–2; M. Krajewski, F. Schmidt, Raport z III etapu badań w ramach projektu „Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce”: terenowe case studies., pp. 20, 24, 32; B. Mateja-Jaworska, P. Luczys, J. Pańczak, W. Rapior, F. Schmidt, M. Skowrońska, M. Wdowik, *Młodzi i teatr...*, op. cit., pp. 32–35.

operating at the Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle in Warsaw, *Jan Józef Lipski Common University* in Teremiski and many others. On the other hand, these institutions also occur as a fig leaf hiding cultural weaknesses of the education system in Poland and justifying the lack of activities for its reconstruction, for searching for systemic solutions. It is hard to blame for this state of affairs *positive freaks*, especially that not only are they experimenting with new forms of animation, popularizing them, but also they educate people similar to them, infecting them with their passion and transmitting knowledge to them. The point is rather to use their experience in developing systemic solutions, to treat these experiences as models for the construction of cultural education system, and not only to see in them evidence that it is not so wrong with it. Backing cultural education system only on "positive freaks" also makes this system extremely unstable and unable to reproduce itself, as well as makes it depend in its existence and standards practiced in it on the will and strength of very few engaged *dissenters*. One can, of course, hope that in their place new people will appear with similar characteristics, but the point is rather that the system should be capable of creating them, giving them the chance to develop and implement ideas and passions. This means above all the need for education of educators, but also the development of cooperation between institutions involved in such activities.

Conclusion

As you can see most of the dilemmas and weaknesses that determine the way of functioning of cultural education in Poland has its origins in the lack of systemic solutions that these practices would make more permanent, stable and long-term. So, we do not lack knowledge, skills, enthusiasm, but rather a structure in which all these potentials could be properly utilized. That is why such high hopes are seen in the programme of the Minister of Culture *Very Young Culture*²⁴, which is due to start in the autumn of 2015. It will be implemented by 16 local operators (both cultural institutions and non-governmental organizations), selected in an open competition. The main objectives of these agents will be completion of the following closely related tasks: (a) diagnosis of regional environment dealing with cultural education and animation, including in particular: identification of those involved in this type of activity in the region, determining the relationships existing between them, potentials and limitations which are present in the animation and educational activities. (b) Conducting extensive information work, popularizing activities and offers of local service provider whose customers are to be teachers, directors of educational institutions, representatives of NGOs and cultural institutions, local authorities, parents and legal guardians of children and adolescents. (c) Running training workshops aimed at represen-

tatives of cultural and educational institutions, whose goal would be strengthening the professional competence of the animators, educators and teachers involved in cultural education. The basic forms of this type of activity are to include: publishing training and methodological materials; organizing workshops and training; consulting and advisory activities. (d) Conducting regranting programmes intended for financing projects in the field of animation and cultural education, created jointly by representatives of cultural institutions, NGOs and educational institutions. The beneficiaries of these projects are meant to be not only schoolchildren, but also adults and seniors. (e) Performing activities aimed at networking and integration of institutions, organizations and individuals engaged in animation and cultural education in Poland, including in particular: creation of regional web portals; organization of conferences, meetings and presentations of activities in the field of animation and cultural education; creating a space to exchange experiences for animators and educators.

Above-mentioned activities, in accordance with the Programme, should be implemented in such a way as to overlap with each other, creating an integrated system that allows for planned introduction of assumptions of *Very Young Culture* at the local level. What is important is that the Programme has at its basis the assumption of longevity. Its first edition will last three years, which guarantees that stability of activities is greater than in case of other grant projects and allows to implement more complex, taking more time, educational activities. In addition, the beneficiaries of the Programme will not be left on their own, but they will be supported organizationally and substantively by the team working at the National Centre for Culture in Warsaw. An annual meeting of all beneficiaries will also take place, during which they will share their experiences and seek together solutions to the dilemmas they have encountered during their work. *Very Young Culture* Programme will certainly not solve all the ills of cultural education in Poland and will not do this immediately. However, it gives a chance to build a stable structure within which these problems will be, in a systematic way, solved. ●

dr hab. Marek Krajewski
Adam Mickiewicz University in Poznan
Faculty of Social Sciences

²⁴ Work on the Programme began at the end of 2011, on the initiative of Citizens of Culture, and with considerable assistance of the Ministry of Culture and National Heritage. The document defining the way of implementation of this project was completed in 2013 and in 2014 its pilot version was carried out. The latter was implemented by the ZAMEK Culture Centre, under the title *the Centre for Educational Practices* and made a whole series of adjustments to the original plan. In 2015, the Ministry of Culture decided to carry out the Programme nationwide, appointing the National Centre for Culture in Warsaw to take care of its implementation.

Transformacja jako źródło kreacji

I. Transformacja jako warunek istnienia sztuki

Transformacja, przemiana, przeistoczenie to pojęcia, które wszyscy znają i identyfikują je z różnymi obszarami od biologicznego, czyli naturalnego, przez obszar wiary, na którym da się zauważyć obecność zjawiska transformacji w prawie każdej religii, rozumianego na inny sposób, następnie w obszarze kultury i samej sztuki czy technologii. Zatem pojęcie transformacji jest nie tylko związane z istnieniem człowieka, ale z istnieniem w ogóle.

Transformacja w obszarze sztuki może zatem stanowić o jej rozwoju, jeśli przyjmiemy, że takowy istnieje, bądź też transformacja może być rozumiana jako potrzeba podjęcia jakiegoś problemu w inny sposób, mimo że zaistniał on wcześniej w sztuce. Odniesienie się w sztuce, w kreacji do czegoś raz jeszcze postuluje więc kilka stwierdzeń; nierozwiązanie tego problemu na płaszczyźnie uniwersalnej i niemożliwość stworzenia stereotypu, zmianę świadomości płynącą z faktu istnienia w innej rzeczywistości i chęci zbadania go przez inny pryzmat w celu doświadczania, wiedzy i potrzeby permanentnej aktualizacji oraz przekonanie o niewyczerpywalności zagadnienia. To przekonanie może wynikać z dwóch sytuacji: po pierwsze, kolejne doświadczenia wykazują nowe, inne wartości dotąd nieodkryte, po drugie, z potrzeby znalezienia się oko w oko z nieprzewidywalnym.

Transformacja czy przemiana wszechobecna na różny sposób są warunkiem pojawiania się nowego albo tego samego na inny sposób, co pozwala traktować to jako nowe.

Nasze najbliższe otoczenie ulega ciągłej przemianie, zmienia się również nasz stosunek do wielu rzeczy, pojęć, pojawia się inny rodzaj obyczajowości. Te przemiany w skali mikro czy makro mają wpływ na czyny człowieka i jednocześnie są rezultatem ludzkiej aktywności nie zawsze pozytywnej, ale nie to jest przedmiotem naszych rozważań. Ta permanentna transformacja jest pokarmem dla sztuki, która ciągle może abstrahować od nowego czy innego, jednocześnie tworząc nowe lub inne w stosunku do wcześniejszych fakty artystyczne. Kreacja niejako wymusza istnienie transformacji. Ta zaś często jest efektem kreacji. Stąd między innymi w sztuce realizacje poruszające wcale nie nowe problemy, lecz sam fakt penetrowania ich przez pryzmat współczesności daje nowe rezultaty w postaci refleksji i odkryć nowych sensów.

Możemy zadać sobie pytanie, czy gdyby nie istniała transformacja i gdyby nie była ona częścią istnienia w ogóle, to czy mielibyśmy do czynienia ze zjawiskiem kreacji? To pytanie prezentuje się zupełnie inaczej, jeśli postawilibyśmy je wobec kultury i tradycji japońskiej. Ogród japoński, z charakterystycznymi kamieniami i zagrabionym obszarem dookoła, istnieje dzisiaj w takiej samej postaci jak kiedyś. Czy to brak transformacji, czy tylko kurczowe trzymanie się tradycji? Tradycja na pewno, ale ona jest czymś nowym wobec kontekstu aktualnej współczesności.

Transformacja natomiast dokonuje się na zewnątrz tego ogrodu wobec wszystkiego, czego może bardziej lub mniej dotyczyć. Nawet jeśli nie wiemy, czy dotyczy, trudno powiedzieć, jak by było, gdyby te ogrody nie istniały do dzisiaj. Całą tę siłę elektroniki i automatyki japońskiej musimy więc przyjąć razem z tymi ogrodami, nie znamy bowiem ich siły oddziaływania, ale znamy ich silną obecność. Czy jeśli coś sytuuje się dalej od czegoś, tym bardziej nie wskazuje wzajemnie na swoją obecność?

II. Transformacja edukacji artystycznej

Skoro szeroko pojęta kreacja jest związana ze zjawiskiem transformacji, wydaje się zasadne pytanie o transformację w edukacji, tym bardziej że edukację traktujemy jako kreację.

Traktowanie edukacji jako twórczości nie jest niczym nowym, w szczególności jeśli chodzi o wszelkiego rodzaju działania natury artystycznej. Forma, która okazała się najtrafniejsza, to forma warsztatów. Tym, co wyróżnia warsztaty spośród innych form edukacji, jest niestałość metody albo inaczej mówiąc: jednorazowość metod odpowiednich, adekwatnych do charakteru danego warsztatu. Powtarzanie metod bądź też traktowanie ich jako regułę eliminuje możliwość traktowania warsztatu, a w konsekwencji – edukacji artystycznej jako twórczości. Moment popadania w rutynę nastąpi jeszcze szybciej, a przecież rutyna jest wrogiem kreacji, nie znosi wątpliwości i nie ma w niej miejsca na słabość, błędy, potknięcia, niewiedzę, jak również nie ma miejsca na nieprzewidywalne. W kreacji natomiast z tych wszystkich pozornych nieistotności można zrobić użytek. Skoro wątplię, to myślę; skoro jestem „słaby”, to jak zamienić to w siłę lub wartość? Dzięki błędom uczymy się, a każdy może dopełniać inne.

Potknięcia, niepowodzenia mogą przynieść refleksję w zależności od światła, w jakim je przedstawimy tym, których to dotyczy. Nie-wiedza nie powoduje rutyny, a „wszelka wiedza, wszelka pewność wytwarza równą, a nawet większą niepewność” – jak twierdził Jean Baudrillard. Nieprzewidywalne odgrywa inną rolę, stoi bowiem na straży kreacji, wyzwala ją i zabezpieczając przed rutyną, a jednocześnie ponosi odpowiedzialność za transformację, przemianę czy przeistoczenie.

Jeśli warsztaty są miejscem kreacji, to jednocześnie są miejscem wielopłaszczyznowych transformacji myśli, wzajemnych relacji uczestników, świadomości czy wiedzy. Dzięki takiej formie edukacji, jaką są warsztaty, mamy do czynienia z przemianą wewnętrzną uczestników, a co najważniejsze: ze zmianą stosunku do samego siebie, do świata, w jakim żyją, poznają siłę wyobrazonego, które daje możliwość dokonywania dowolnych transformacji w zależności od potrzeby kreowanego.

Transformacji ulegają rzeczywistości, transformacji ulega sztuka, która zawsze „będzie taka, jaka będzie”, parafrazując Jerzego Ludwińskiego. Transformacji wreszcie ulega sama edukacja artystyczna, coraz szybciej i częściej próbując nadążyć za rzeczywistościami i sztuką, łudząc się, że je dogoni, a najchętniej by wyprzedziła. Na szczęście nie ma takiej możliwości i edukacja sama musi kreować dzięki permanentnej transformacji nowe „prowokacje” dla swoich uczestników. To sztuka wymusza na edukacji transformację. Czyżby intuicja edukacji artystycznej nie pokrywała się z intuicją sztuki? Niestety, nie pokrywa się, a jedyną możliwością jest zawierzenie intuicji sztuki, wtedy będzie miała ona szansę równoległej egzystencji. A może intuicja edukacji artystycznej pokrywa się z intuicją rzeczywistości? A o jakiej rzeczywistości mówimy? Czy jest ona jedna, czy istnieje wiele równoległych, a każda posiada sobie tylko właściwą intuicję? Niestety, nie pokrywa się, a raczej sama nie chce. Nie chce również zawierzyć różnym intuicjom różnych rzeczywistości, ponieważ sama siebie stawia wyżej i boi stać się jedną z nich. Posiada kompleks braku własnej intuicji. Edukacja artystyczna jest jedną z wielu rzeczywistości, ale bez własnej intuicji. Jeśli sama chce być rzeczywistością, to jej obowiązkiem jest utrzymywanie dialogu z innymi rzeczywistościami na rzecz współistnienia i dzielenia się, ale może dokonać tego tylko wtedy, kiedy zawierzy intuicji sztuki jako jednej ze szczególnych spośród wielości form twórczości i zaadoptuje ją jako własną.

III. Konieczna obecność gotowości

Warsztaty w sposób szczególny umożliwiają indywidualną partycypację w prowokacji przygotowanej przez prowadzącego. Przystawanie wiedzy następuje tu poprzez własne, doraźne doświadczenie albo może powstać sytuacja szczególna, którą można by nazwać odkryciem wiedzy.

Odkryciem indywidualnym wiedzy może być uświadomienie sobie jakiegoś faktu występującego w określonym kontekście, czyli napotkanie go, natrafienie na niego, spotkanie, zauważenie. Zauważenie czegoś samemu jest szczególną formą zdobywania nowej wiedzy, bo przecież „coś” może zostać zauważone tylko dzięki wiedzy zdobytej uprzednio. Aby mógł jednak zaistnieć moment zauważenia,

który może się stać wiedzą lub świadomością, potrzeba indywidualnej gotowości, czyli umiejętności korzystania z tego, co się posiada, by zauważać inne. Gotowość ta winna być używana, rozwijana, aby była coraz bardziej wrażliwa w celu zauważania najbardziej ukrytych nowych obszarów, zarówno tych najistotniejszych, jak i tych pozornie błażych.

Gotowość do zauważenia jest jednym z podstawowych kryteriów umożliwiających głębokie doświadczenia jednostkowe, te z kolei są odpowiedzialne za indywidualne, jednostkowe porządkowanie świata.

Fakt porządkowania jednostkowego świata widzimy bardzo wyraźnie w sztuce na przykładzie chociażby takich artystów, jak Joseph Beuys czy Andy Warhol. Co ciekawe, ten pierwszy porządkuje świat według kryteriów powstałych w wyniku uratowania mu życia poprzez uprawianie swoistej archeologii tego zdarzenia i dzielenie się nim poprzez uniwersalizowanie z innymi. Warhol natomiast porządkuje świat poprzez porządkowanie jednostki światem, co czyni na sobie i swojej tożsamości. Widzieć świat po swojemu to znaczy również go kreować czy współkreować w opiniach i relacjach, nie bać się ryzyka tego doświadczenia.

Jest to zdolność posiadania komfortu życia i aktywności w świecie według każdego z nas. Własny porządek świata jest niejako koniecznością, mającą swe źródło w kakofonii rzeczywistości „za oknami”, gdzie każda z nich próbuje na własny sposób przekonać do swoich racji, bo każda ma inne, ze sztuką włącznie, czyniącą to na jeszcze inny, wieloraki sposób. Jednostkowy porządek świata to dowód na świadomość istnienia tej kakofonii rzeczywistości i umiejętność korzystania z niej.

Warsztaty są moim zdaniem okazją do stawiania jednostek wobec niej i prowokowania do jednostkowego porządkowania bez względu na to, czy będą w przyszłości artystami, czy nie, ponieważ tak jak zjawisko porządkowania identyfikowane było głównie ze sztuką, teraz istnieje potrzeba identyfikowania go z codzienną egzystencją.

IV. Stereotyp jako wartość powszechnie oczekiwana

Tak jak rutyna jest hamulcem dla kreacji i może wyzwalać stereotyp, tak tworzenie sytuacji warsztatowych, w których nie ma szans na wykorzystanie znanych, uzgodnionych i ogólnie stosowanych „odpowiedzi”, daje możliwość autentycznemu przeżyciu twórczemu. Stereotyp, z którym mamy do czynienia na każdym kroku, jest między innymi wytworem kultury, która sama je powołuje po to, aby zaraz zastąpić innym. Nowe, nieznanne sytuacje nie dają możliwości sięgania po stereotyp, bo takiego jeszcze nie ma. Nie było na to czasu, nie można było tego wypracować, ustalić, skonsultować, wreszcie sprawdzić, czy tak w ogóle można. Stereotypowe zadania czy tematy warsztatów wymuszają stereotypowe odpowiedzi, a te z kolei są zgodne ze stereotypowym oczekiwaniem społeczności nauczycielskiej oraz dzieci i młodzieży utwierdzanych przez większość rodziców czy stereotypową edukację artystyczną w imię świętego spokoju. Wobec braku możliwości zaistnienia stereotypu stajemy nadzy i nic nas nie przykryje – ani prowadzącego, ani uczestnika. Stereotyp wreszcie jest bezpieczny, sprawdzony, nie ma więc miejsca na nieoczekiwane.

Czy może zatem zaistnieć zjawisko transformacji, przemiany? Otóż nie. Nastąpi tylko kolejne potwierdzenie zasadności użycia stereotypu, bo on potrafi skutecznie bronić swoich racji, a my przestajemy się obawiać, czy warsztat się udał. Efekt został osiągnięty i można się jeszcze nim pochwalić przed innymi. Stereotyp wytrąca wątpliwości. Jak pisze Baudrillard: „Nie ma nic bardziej nierzeczywistego niż nagromadzenie faktów, i nic bardziej nie odstrasza niż nagromadzenie dowodów”.

Standardem staje się także rozdzielanie procesu od produktu: rysowania, aby narysować rysunek, malowania, aby namalować obraz i tak dalej. Tymczasem w samym rysowaniu czy malowaniu, w samym procesie może się kryć produkt. Nie zawsze efektowny, taki, którym można się „podzielić wizualnie” z innymi, ale odróżniamy efektowność od efektywności, a nie zawsze się to pokrywa.

Jesteśmy zakładnikami oczekiwań nie tylko naszych, zatem zasadne jest prowokowanie sytuacji, w których nie będziemy krępować innych naszymi oczekiwaniami, sami uczestnicy z kolei nie będą mieli możliwości krępować się własnymi.

Twórczość jest procesem szalenie intymnym i wymaga delikatności. Jeśli transformacja jest jednym z warunków istnienia sztuki, to winna być również szeroko rozumianym sensem edukacji. ●

prof. Marcin Berdyszak
Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu
Wydział Rzeźby i Działań Przestrzennych

Transformation as the Source of creation

I. Transformation as a condition for the existence of art

Transformation, metamorphosis or transfiguration are widely known terms that are identified with a range of spheres, from the biological or natural one, through the religious sphere where one can find the transformation phenomenon in almost each religion in one form or another, to the cultural sphere and art itself, or technology. Thus the term transformation is not only connected with the existence of human but also with the existence in general.

Transformation in the field of art may, therefore, be its development, if we agree that it exists at all, or transformation may be understood as a need to approach some issue in another way, even though said issue has already been raised in art. Thus referencing in art, in creation to something once again calls for several statements; this issue may not be tackled on a universal plane and there is no possibility of creating a stereotype, the change of awareness stems from the fact of existence of another reality and the need to look into it through another prism in order to experience it again, the knowledge and need for constant adjustment and the conviction that the issue is inexhaustible. Such a conviction may result from two situations. Firstly, experiencing it again shows new, different and yet undiscovered values. Secondly, there is a need to meet the unpredictable face to face.

Therefore, the ubiquitous transformation or metamorphosis present in various forms is a precondition for the manifestation of the new or of the same in another way so it can also be treated as the new.

Our closest surroundings are subject to constant transformation. Our attitude to many issues and notions changes and a new type of morality emerges. All these metamorphoses influence, on a micro and macro levels, human activity and simultaneously they are the outcome of human activity which is not always positive, but this is not the subject of our deliberations. Art feeds on this ongoing transformation and it can still prescind from the new or the other, simultaneously creating new or other than previous artistic facts. Creation somehow imposes the existence of transformation which is often a result of creation. Thus, for example, what gives new effects in the form of reflection and discovery of new sessions are not really artworks on not so new issues, but the sheer fact of penetrating them through the perspective of modern times.

We could ask ourselves that if there was no transformation and it was not part of the existence at all, would we be able to even talk about the phenomenon of creation?

This question looks quite differently if we asked it in relation to the culture and tradition of Japan. The Japanese garden with its typical rocks and area of raked land exists in the same form as before. Is this a lack of transformation or just clinging to tradition?

Surely, it is about tradition, but it is also something new in relation to the context of modern times.

However, the transformation is made outside the garden in view of everything it concerns to any extent. Even if we do not know whether it concerns an issue, it is difficult to say how it would be different if these gardens did not exist nowadays. That is why we must accept all that power of Japanese electronics and automation together with the gardens because while we do not know their impact, we know their strong presence. Is it untrue that the further two things are, the more they do not indicate the presence of each other?

II. Transformation of art education

since broadly understood creation is connected with the transformation phenomenon, it seems reasonable to investigate the transformation in education, given the fact that we treat education as creation. Treating education as creative output is not anything new, in particular if we consider all kinds of artistic activity. The most appropriate form for it is workshop. What distinguishes workshop from other forms of education is the changeability of methods, or in other words, one-time use of methods which are accurate and adequate for a given nature of workshop. Repeatability of methods or treating them as rules make it impossible to consider workshop, and in consequence art education, as creation. As a result, the moment of falling into routine is drawing nearer and it is known that routine is the enemy of creation. Routine does not tolerate doubt and has no room for weakness, errors, stumbles or lack of knowledge, as well as no place for the unexpected. But creation can use all of these apparent insignificances. Doubting means thinking on how to transform my 'weakness' into strength or value. We learn through our mistakes and everybody can make different ones. Stumbles and failures may bring reflection depending on how we show it to those that

it concerns. Lack of knowledge does not result in routine and all knowledge, all certainty produces an equal or even greater uncertainty, as Jean Baudrillard says. The unexpected plays a different role. It guards creation by unleashing it and protects against routine, while simultaneously it is responsible for transformation, metamorphosis or transfiguration.

If workshop is a place for creation, then at the same time it is a place of multidimensional transformation of thought, interrelations of participants, awareness or knowledge. Thanks to such a form of education as workshop, we experience an internal metamorphosis of participants and, more importantly, due to change of attitude towards themselves and towards the world they live in, they discover the power of the imagined which gives an opportunity to transform anything as the creator wills.

Reality is transformed, art is transformed and it will, paraphrasing Jerzy Ludwinski, always "be as it will be", and art education itself is transformed too, trying constantly faster and more often to keep up with the reality and art being under illusion that it will catch up with or even get ahead of them. Fortunately, it is impossible and education has to create new 'provocations' for its participants thanks to permanent transformation. It is art that imposes transformation of education. Doesn't the intuition of art education overlap with the intuition of art? Unfortunately, it does not and the only possibility is to trust the intuition of art as then it will have a chance to exist parallelly. Maybe the intuition of art education overlaps with the intuition of reality? Which reality are we considering here? Is there only one or are there multiple parallel ones and each of them has its own unique intuition? Unfortunately, it does not overlap or does not want it to happen. It does not want to trust various intuitions of different realities because it puts itself above and is afraid to become one of them. Its complex is lack of own intuition. Art education is one of many realities, but without its own intuition. If it wants to be a reality, its duty is to maintain a dialogue with other realities for establishing coexistence and sharing, but it can be achieved only if it trusts the intuition of art as one of many forms of creation and adopts this intuition.

III. Necessary presence of readiness

Workshop has a unique way of enabling individual participation in the provocation prepared by the tutor. In such an event, knowledge is acquired through own experience, or there might be a special situation which principal is something called the discovery of knowledge.

Individual discovery of knowledge may involve being aware of a fact that exists in a particular context or finding, stumbling upon, meeting or noticing it. Noticing something yourself is a special form of gaining new knowledge because that 'something' may only be noticed thanks to previously gained knowledge. However, in order to experience the moment of noticing which may result in new knowledge or awareness, there is a need for individual readiness, an ability to use your insight to notice new ones. This readiness should be used and developed to be more sensitive to notice even the most hidden new areas, both the most significant and the seemingly trivial ones.

Readiness to notice is one of the basic criteria for deep individual experiences, which, in turn, are responsible for creating personal and unitary world order.

Creating unitary world order is clearly seen in the art, for example, of such artists as Joseph Beuys or Andy Warhol.

Interestingly, Beuys puts the world in order according to criteria that come from the event of saving his life by digging into it, sharing it by making it universal, whereas Warhol puts the world in order by ordering a unit against the world, what he does to himself and his identity. To see the world in your own way also means to create or co-create it in opinions or relations and not to be afraid of the risk that comes with such experience.

It is an ability or skill of having comfort of living and acting in the world according to us. Own world order is some kind of a necessity resulting from the cacophony of the 'outside' realities, where each of them tries to convince to its opinions in its own way as each of them have different opinions, including art which does it in other various ways. Unitary world order proves that one is aware of the existence of such cacophony of realities and has the necessary skill to use them. In my opinion, workshop is a place where persons should face it and be provoked to order the world unitarily regardless of the fact whether they will become artists because just as the phenomenon of ordering that used to be identified mainly with art, there is a need to identify it with the everyday existence.

IV. Stereotype as a commonly expected value

Just as routine hampers creation and may lead to stereotypes, creating situations during workshop when there is no possibility of using known, established and commonly used 'answers' gives a possibility of having a genuine artistic experience. An ubiquitous stereotype is, among others, a product of culture because it establishes a stereotype to exchange it with another one a moment later. New unknown situations do not give a chance to use a stereotype as it does not exist yet. There was no time to develop, agree, consult and check whether this is possible at all. Stereotypical tasks or topics of workshop impose stereotypical answers. These, in turn, are compliant with the stereotypical expectations of the teaching community and the community of children and youths reassured for the sake of peace and quiet by majority of parents and stereotypical art education. Without the possibility of having a stereotype, we stand naked and nothing will cover either a tutor or a participant. Finally, stereotype is safe and sound and has no room for the unexpected.

Thus, is it possible for transformation or metamorphosis to exist?

No, it is not. There will be only another validation of the use of a stereotype because it can effectively defend its rights and we do not have to concern ourselves whether the workshop is successful or not. We have achieved desired effect and additionally we can show off in front of others. Stereotypes dispel doubts. Baudrillard writes:

There is nothing more unreal than accumulation of facts and nothing more repelling than accumulation of proofs.

The separation of a process from a product is becoming standard. The process of drawing to draw a drawing, the process of painting

to paint a painting, etc. Meanwhile, there may be a product hiding within the process of drawing or painting.

It is not always spectacular or one that can be 'visually shared' with others, but we need to distinguish being spectacular from being effective as this does not always come in hand.

We are held hostage to not only our expectations; therefore, it is reasonable to provoke a situation in which we are not constrained by our expectations and participants, in turn, will not have a possibility of being constrained by our own expectations.

Creation is an extremely intimate process and it requires subtlety.

If transformation is one of the conditions for the existence of art, it should be also a widely understood sense of education. ●

prof. Marcin Berdyszak
University of Arts in Poznan
Department of Sculpture and Space Activities

Szukanie tożsamości wśród wszystkich oferowanych treści i możliwości programów edukacyjnych w Republice Czeskiej. Z naciskiem na profesjonalne przygotowanie nauczycieli kierunku artystycznego, edukacji artystycznej, zajęć plastycznych

Edukacja czeska w ciągu ostatnich 25 lat poszukiwała sposobów osiągnięcia celów, których realizacja miała prowadzić do umożliwienia jakościowych zmian społeczeństwa i warunków edukacyjnych panujących w instytucjach szkoleniowo-edukacyjnych. Transformacja treści i form kształcenia na wszystkich poziomach i we wszystkich typach szkół, w tym uniwersytetów i innych instytucjach szkolnictwa wyższego, powinna zapewnić między innymi poszerzenie podstawowych umiejętności kulturowych przekazanych uczniom i studentom, z naciskiem na rozwinięcie postrzegania i odbierania bodźców z natury (potrzeb jej ochrony), historii kultury światowej, jej dziedzictwa kulturowego, a także twórczości kulturalno-artystycznej, codziennego życia społecznego, z jego poziomu oraz właściwości indywidualnych i grupowych społeczeństwa.

Kierunki poglądowe tych, którzy byli i nadal są zaangażowani w realizację programów edukacyjnych w rzeczywistych warunkach edukacyjnych w szkołach i innych instytucjach społecznych, zmieniały się. Dochodziło do zjednoczenia oraz wzbogacenia dzięki ich indywidualnym i grupowym doświadczeniom.

1. Oficjalne dokumenty szkolne, które poszukują wspólnego mianownika dla wszystkich problemów świata, nie tylko związanych z edukacją

W ostatnim ćwierćwieczu powstała seria oficjalnych dokumentów, które dążyły do stopniowego określenia i nadania kierunku szkolnictwu w procesie transformacji czeskiej szkoły, dotyczących humanistycznych, konstruktywistycznych i wszystkich innych, rozsądnych działań i dążeń na polu edukacji i wychowania. Ostatnimi, najbardziej aktualnymi i najważniejszymi dokumentami Edukacji Narodowej pozostają nadal *Narodowy program nauczania* oraz *Ramowe programy nauczania w Republice Czeskiej*. Oficjalna – cyfrowa i przeznaczona dla mediów – wersja dokumentów

jest stale dostępna¹ od chwili pierwszej publikacji dla całej społeczności pedagogicznej i niepedagogicznej. Założenia i zasady na wszystkich poziomach programu są ze sobą ściśle powiązane – dążą do ograniczenia, strukturalizacji i odpowiedzi na pytania związane z wewnętrznymi i zewnętrznymi działaniami dzieci, młodych ludzi i dorosłych na poziomie programów kształcenia o charakterze narodowym, poprzez programy ramowe i szkolne edukacji przed-szkolnej, podstawowej, średniej i artystycznej. W związku z cechami typowymi dla wieku uczniów i studentów, rolami społecznymi, ich indywidualnymi możliwościami i perspektywami starają się rozwijać i oferować podstawowe punkty orientacyjne oraz treści umożliwiające orientację w działaniach edukacyjnych nauczycieli wszystkich typów szkół i stopni specjalizacji, które włączone są do trwającego całe życie kształcenia indywidualnego w ramach instytucjonalnych (zob. wizualizacja nr 1).

1.1 Wysiłki, które podejmują i do których dążą w wymiarze ogólnym szkolne programy nauczania:

- biorące pod uwagę indywidualność dzieci (ich potrzeby i możliwości) oraz heterogeniczne grupy społeczne;
- korzystny klimat społeczny, emocjonalny i klimat pracy oparty na stymulującej motywacji do działań edukacyjnych uczniów, do ich skutecznej motywacji w kierunku różnych treści, na różnych poziomach i w różnych formach kształcenia;
- dążenie do indywidualnej oceny i działań ucznia, elastycznej organizacji i indywidualizacji kształcenia, rozszerzenia oferty przedmiotów fakultatywnych, odpowiednich dla rozwoju zainteresowań uczniów i ich zamierzeń i tym podobne.

¹ Zob. <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1> (15.08.2015).



1.2 Kluczowe kompetencje określone przez *Ramowe programy nauczania w Republice Czeskiej*

Podstawową kategorią struktury programów nauczania w Republice Czeskiej, w stosunku do treści zawartych w różnych typach i na różnych poziomach edukacji, są kompetencje kluczowe uczniów. Stanowią one ogólne dyspozycje w indywidualnym rozwoju osobowym. Ich celem jest zapewnienie uczniom w dorosłym życiu, także w życiu społecznym, odnoszenia sukcesów. Należą do nich:

- kompetencje uczenia się,
- kompetencje do rozwiązywania problemów,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje społeczne i osobiste,
- kompetencje obywatelskie,
- inne.

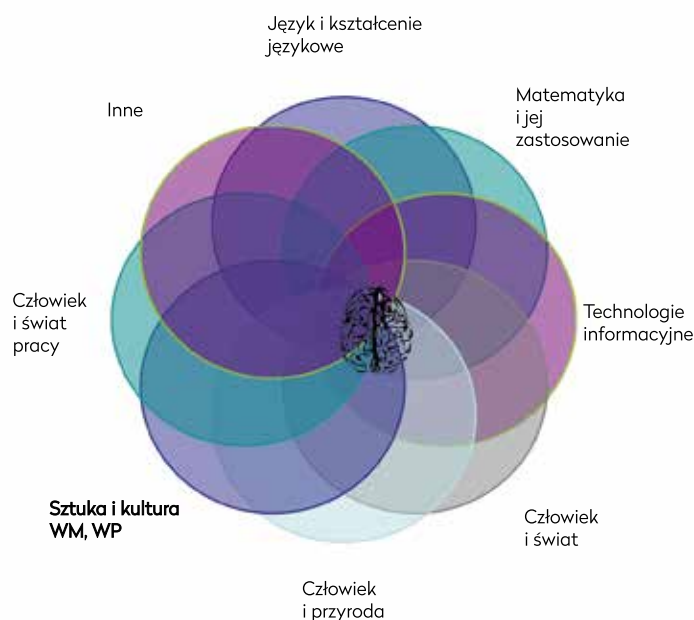
Ich treść i dotychczasowe uzasadnienie oficjalnie określone są jako środki i wyniki całego procesu edukacyjnego, jako kategorie wielofunkcyjne w omawianym procesie. Ich powstanie i rozwój powinny „wspierać wszelkie treści kształcenia, aktywność i działania, mające miejsce w szkole”².

Kompetencje kluczowe obowiązują na wszystkich obszarach edukacyjnych, które zostały wymienione i określone w programach nauczania.

² Ramowy program nauczania dla szkoły podstawowej, 2004, s. 8, <http://www.nuv.cz/cinnost/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1> (15.08.2015).

nia. Do podstawowych zaliczamy: język i kształcenie językowe (język czeski i literatura, język obcy), matematyka i jej zastosowanie, technologie informacyjno-komunikacyjne, człowiek i jego świat, człowiek i społeczeństwo (historia, edukacja obywatelska), człowiek i przyroda (fizyka, chemia, biologia, geografia), **sztuka i kultura (wychowanie plastyczne i muzyczne)**, człowiek i świat pracy oraz inne obszary edukacyjne.

Wizualizacja nr 2 w zakresie zintegrowanych interdyscyplinarnych powiązań w systemie kształcenia, zintegrowane pole podkreślające myślenie ucznia, nauczyciela i innych elementów ich kompetencji stosowanych w ramach psychicznej, neuropsychiatrycznej, społecznej i kulturowej integracji.



1.2.1 Sztuka i kultura jako jeden z obszarów edukacyjnych w czeskich szkołach

Celem obszaru edukacyjnego w zakresie sztuki i kultury jest **prezentacja uczniom wszystkich najszlachetniejszych treści i wartości dziedzictwa kulturowego ludzkości**. Powinny one skupić ich uwagę na wartości kultury jako integralnej części życia codziennego. Sztuka oferuje wiedzę w dziedzinie twórczości artystycznej poprzez autentyczne doświadczenie kreatywnych studentów. Mogą oni odkrywać poprzez własne doświadczenia swój stosunek do przyrody, do otaczającego świata i do siebie. Z głębokim, osobistym zaangażowaniem mogą szukać powiązań między formami sztuki i ich historycznymi kontekstami oraz zajmować się aktualnymi tematami z życia osobistego lub całej społeczności, a także odkrywać relacje pomiędzy ich subiektywnymi uprzedzeniami do życia, potrzebami kulturalnymi innych, ich stosunkiem do wartości życia, treści i sensu życia, dylematów zasobów twórczych i potrzeb artystycznych.

Estetyczno-społeczny, społeczno-socjalny model dyspozycji nauczycieli wychowania plastycznego, sztuki			
Wrażliwość nauczyciela		Produktywność nauczyciela	
estetyczna wrażliwość na wartości artystyczne i jakość	wrażliwość we wszystkich innych dziedzinach życia, zwłaszcza na obszarze wychowania społecznego i kulturalnego	autentyczna twórczość artystyczno-intelektualna i materialna	autentyczne tworzenie w ramach edukacji artystycznej / wychowanie plastyczne

Do obszaru edukacyjnego Sztuka i kultura zaliczamy następujące przedmioty: **wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne (jako przedmioty obowiązkowe) oraz wychowanie dramatyczne (jako przedmiot niobowiązkowy).**

W ramach wizualnych i niewizualnych działań twórczych uczniowie odkrywają zasady ekspresji niewerbalnej i działań artystycznych, które mają przekazać rozumienie sztuki nie tylko jako oryginalnego sposobu na zdobywanie wiedzy, ale także środka ekspresji i komunikacji za pomocą języka sztuki w postaci języka migowego, języka obrazów, znaków słownych i bez wyrażania słowem – wizualnie, które w języku kultury i sztuki oraz ich historii zawsze były związane z twórczym potencjałem i jakością wrażliwości, zwłaszcza wrażliwości estetycznej postrzegającego.

W ramach wychowania plastycznego zostały w programie nauczania określony i opisany zakres kształcenia, które wspiera i rozwija oczekiwane kompetencje uczniów. Na przykład w szkole podstawowej treści nauczania zostały skonstruowane z naciskiem na:

- rozwój zmysłów i wrażliwości ucznia (doświadczenia i spostrzeżenia dotyczące elementów ekspresji wizualnej i ich kombinacji w czasie i przestrzeni);
- stosowanie osobowości twórczej i ekspresji artystycznej;
- weryfikację procesów komunikacyjnych z wykorzystaniem języka komunikacji wizualnej i systemu znaków.

Nowoczesna szkoła jest coraz częściej obszarem, na którym rozważane są zagadnienia związane z kulturami świata. Współczesne akulturacyjne procesy integracji przeplatają się, przynosząc dowody ludzkiego doświadczenia. Pośredniczącym w przekazie myśli poprzez słowa lub niewerbalne obrazy, zachęcającym uczniów i studentów do myślenia wizualnego w środowisku edukacji artystycznej – nie tylko w polu widzenia, ale właśnie edukacji artystycznej – jest przede wszystkim nauczyciel. Na polu edukacji artystycznej, jej funkcji estetyczno-wychowawczej, zakresu nauczania, zakłada się i oczekuje dyspozycji nauczycieli do wrażliwego podejścia psychodydaktycznego (psychologicznego, społecznego i dydaktycznego). Powiązanie świata kultury wizualnej, kultury, sztuki ze światem społeczno-kulturowym powinno być zintegrowane z innymi kontekstami mowy ludzkiej, obrazu oraz jakości wiedzy i kultury, która jednocześnie jest elementem każdego środowiska edukacyjnego.

Na Wydziale Edukacji Artystycznej Uniwersytetu w Ostrawie w ramach przygotowań psychodydaktycznych przyszłych nauczycieli sztuki respektujemy podstawowe wymogi kwalifikacyjne wobec

nauczycieli. Ich wrażliwość i efektywność składają się na strukturę estetyczno-społeczny modelu rozwiązywania problemów edukacyjnych z pozycji społecznych i przyjmowanych postaw estetycznych wobec środowiska, w którym ludzie spotykają się, uczą dzieci, przygotowują się do życia i jego zadań. Ważne są kompetencje estetyczne i efektywne nauczycieli, z naciskiem na świat wizualny – kulturę wizualną i wizualne – wartości artystyczne świata przyrody. Oczekiwania dotyczące wrażliwości i produktywności przyszłego nauczyciela w ramach modelu psychodydaktycznego:

- umiejętność przygotowania studentów nowoczesnej szkoły do odczytania aktualnych zagadnień współczesnej kultury wizualnej, kultury w ogóle;
- nauczanie uczniów i studentów interdyscyplinarnego rozumienia komunikacji wizualnej;
- wykształcenie w uczniach postaw wobec wpływów strategii politycznych, kulturowych i społecznych używających dla różnych celów obrazów wizualnych;
- rozwijanie ich zdolności do obrony przed spekulacyjną płytkością manipulacji wizualnymi środkami przekazu;
- kierowanie ich ku metodycznej percepcji dzieł sztuki wizualnych, obrazów naukowych i komunikacyjnych w życiu codziennym;
- podnoszenie poziomu praktycznej i teoretycznej kreatywności i wrażliwości artystycznej uczniów;
- szczególnie wzmocnienie i otwarcie dostępu do postrzegania informacji zawartych w obrazach jako komunikacji wewnętrznej, komunikacji będącej transkryptem myślenia, rozwijanie zainteresowania takimi informacjami;
- wykorzystanie własnego, indywidualnego, społecznego i twórczego nastawienia do komunikowania się z innymi ludźmi ponad dziełami sztuki lub przedmiotami artystycznymi, które pojawiają się w życiu codziennym.

Oczekiwania dotyczące efektywności przyszłego nauczyciela:

- zdolność do przygotowania, realizacji i oceny działań twórczych uczniów oraz metody teoretycznego i praktycznego zainteresowania nimi.

Studenci sztuki i wychowania plastycznego Wydziału Edukacji Artystycznej Uniwersytetu w Ostrawie uczą się dostrzegać i oceniać wizualną ekspresję artystyczną człowieka w wyrazistych dziełach sztuki – znak wizualny i symboliczny jest wyrazem ukrytej komunikacji intelektualnej w mowie wewnętrznej lub jako mniej lub bardziej świadomy ruch wewnętrzny. Ich złożoność (złożoności), uczciwość

(ciągłość) i intensywność (zasilanie) wyrażone za pomocą symbolów i znaków artystycznych wymagają doświadczenia, praktycznej wiedzy i ich stopniowego łączenia. Przyszli nauczyciele rozwijają swój potencjał twórczy podczas zajęć obowiązkowych i fakultatywnych, w ramach ich treści teoretycznych, kreatywnych, z których najbardziej efektywne są empiryczne, twórczo inicjowane sytuacje, gwarantujące zrozumienie zagadnień teoretycznych.

Podstawowym elementem uzasadniającym profesjonalne przygotowanie nauczycieli jest również poszanowanie i podkreślanie pokrewieństwa wszystkich ludzkich czynności psychicznych i fizycznych w połączeniu z uwzględnieniem ich podłoża neuropsychologicznego. Nauczyciele znają funkcje mózgu, jego specjalistyczne i synergiczne działania w procesie „wizji”. Problem wizualności ma charakter interdyscyplinarny. Aktywacja obrazów w umyśle, ich transkrypcja jest wymagana od studentów na wszystkich poziomach edukacji – w tym kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli – w celu wzmocnienia ich kompetencji kulturowych i wizualnych, wrażliwości na sztukę i wrażliwości społecznej, kształcenia ogólnego i artystycznego. Konieczne jest także stworzenie odpowiednich warunków instytucjonalnych. ●

Dr hab. Danuše Sztablová
Uniwersytet Ostrawski, Ostrava
Wydział Edukacji Artystycznej

Bibliografia:

- Gardner, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7278-279-3.
- Kulka, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- Matěj, M. (ED). *Technické památky v Ostravě*. Ostrava: Statutární město Ostrava, 2007. ISBN 978-80-7329-157-0.
- Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky, díl 1.)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- Sourieau, É. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-8-X.
- Sztablová, D. *Celodenní škola a estetická výchova [w:] Jak úspěšně překonávat handicapy prostředí*. <http://www.estetikaprojekt.cz/cz/vystupy-projektu/article/61/publikace-jak-uspesneprekonavat-handicap-prostredi.html>
- Sztablová, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání (1)*. Ostrava: 2008. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7369-558-4.
- Sztablová, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1997. ISBN 80-7042-121-5.
- Sztablová, D. Cieslar, M. *Proicio 1: Esteticko-sociální model profesní přípravy učitelů v projektech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Přírodovědecká fakulta, 2013, 254 stran. <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=915&id=8039>.



Galeria zdjęć z lekcji Danuši Sztablovej, Katedra wychowania plastycznego, Wydział Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Ostrawski
Photo gallery of the classes of Danuše Sztablová, PhD. Department of Art Education, Faculty of Art Education, University of Ostrava



Danuše Sztablová, *Szukanie tożsamości wśród...*

Galeria zdjęć z lekcji mgr. Milana Cieślara, Katedra wychowania plastycznego, Wydział Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa

Danuše Sztablová, *Looking for Identity among...*

Photo gallery of the classes of Milan Ciešlar, PhD. Department of Art Education, Faculty of Art Education, University of Ostrava

Searching for identity among all offered contents and possibilities of education programmes in the Czech Republic. With an emphasis on professional training of teachers of artistic field of study, art education and art classes

For the last twenty five years the Czech education has been looking for ways to achieve the goals whose implementation was supposed to enable qualitative changes of society and educational conditions prevailing in the training and educational institutions. The transformation of content and forms of education at all levels and in all types of schools, including universities and other higher education institutions, should provide – among other things – higher levels of basic cultural skills of pupils and students, with an emphasis on the abilities to perceive and receive stimuli from nature (the need to protect it), from history of world culture, its cultural heritage as well as the cultural and artistic activities, from everyday social life and its quality, from individual and group characteristics of society.

General opinions of those who were and still are involved in the implementation of curricula in real educational contexts of schools and other social institutions have been changing. Thanks to their individual and group experiences we now have more consensus and balanced views on these matters.

1. Official school documents that are searching for a common denominator for all the world's problems not only related to education

For the last twenty five years a series of official documents has been created which sought to gradually define and give direction to education on its way to the transformation of the Czech school and referring to humanistic, constructivist, and all other wise activities and aspirations in the field of education and upbringing. The last of these documents – the most recent and most important documents of National Education – still are *The National Programme for*

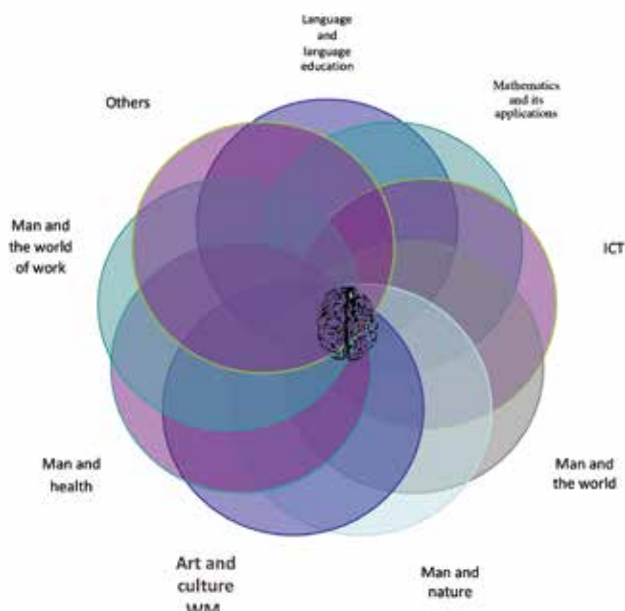
the Development Of Education and The Framework Educational Programmes in the Czech Republic. Official – digital and paper – version of the documents has been continuously available since its initial publication for the entire educational and non-educational community. Content and principles at all levels of the programme are closely related. They aim to reduce, structure and answer questions related to internal and external activities of children, young people and adults at the level of curricula of national character, through the framework and school programmes of preschool, primary, secondary and artistic education. According to features characteristic to the ages of pupils and students, social roles, their individual abilities and prospects they strive to develop and offer basic landmarks and content enabling orientation in educational activities of teachers of all types of schools and degrees of specialization, which are incorporated into lifelong individual and institutional teaching. (See visualization No. 1)

1.1. Efforts undertaken by school curricula and their general objectives:

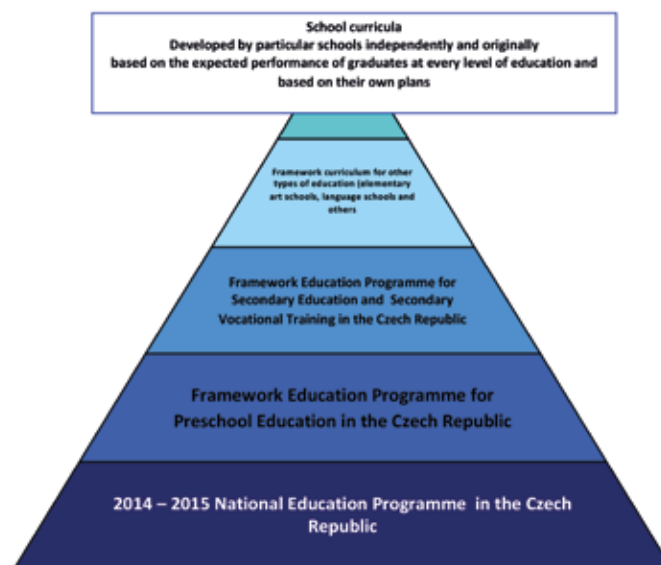
- taking into account individuality of children (their needs and capabilities) and heterogeneous social groups;
- a favourable social and emotional climate, and working atmosphere based on stimulating motivation for students' educational activities, on their effective motivation towards different content at different levels and in various forms of education.
- striving for an individual assessment of student activities, flexible organization and individualization of education, broadening of the offer of optional subjects, relevant for the development of students' interest and their initiatives, etc.

Visualization No 1.

System of documents within the curricula in the Czech Republic 2004-2015



Visualization No 2. Integrated interdisciplinary links in the education system, the integrated field emphasizing the student and the teacher's thinking and other elements of their competencies used in the context of mental, neuropsychiatric, social and cultural integration.



1.2 Key competencies defined by the Framework Education Programmes in the Czech Republic

The basic category of the structure of the curricula in the Czech Republic in relation to the content of the different types and at different levels of education are **key competencies of students**. They provide general dispositions of their individual personal development. Their objective is to enable students in their adult life, including social life, to achieve success. These are following competencies:

- learning competencies
- competencies for solving problems
- communicative competencies
- social and personal competencies
- civic competencies
- others

Their content and the hitherto existing justification are officially referred to as the means and results of the entire educational process, as a multifunctional categories in this process. Their origin and development should "support all training contents and activities taking place at school."

Key competencies are valid for all educational areas that have been listed and defined in the curricula. The basic ones include: language and language teaching (Czech language and literature, foreign language), mathematics and its applications, information and communication technologies, man and his world, man and society (history, civic education), man and nature (physics, chemistry, biology, geog-

raphy), **art and culture (art and music education)**, man and the world of work and other areas of education.

1.2.1 Art and culture as one of the areas of education in Czech schools

The aim of the educational area of **Art and Culture** is to provide students with all the noblest content and values of the cultural heritage of mankind. They should focus their attention on the value of culture as an integral part of everyday life. Art brings expertise in the artistic activities through an authentic experience of creative students. They can discover through their own experiences their attitude to nature, to the surrounding world and to each other. With deep personal commitment they can look for links between art forms, their historical contexts and deal with current issues of personal life or the entire community. They can also disclose relations between their subjective prejudices towards life, between cultural needs of others, their attitude to the value, content and meaning of life, creative resources' dilemmas and artistic needs.

The educational area of **Art and Culture** include the following school subjects:- **music education, art education (as obligatory subjects)** and drama education (as optional).

As a part of the visual and non-visual creative activities, students discover the principles of nonverbal expression and artistic activities that are to convey understanding of art as an original way of knowledge, expression and communication through the language of art as sign language, visual language, language of verbal and

Aesthetic/social, societal/social model of art teachers' dispositions			
Teacher's sensitivity		Teacher's productivity	
Aesthetic sensitivity to artistic values and quality	sensitivity in all other areas of life, especially in the area of social and cultural upbringing	authentic artistic creation – intellectual and material one	authentic creation in the field of art education

nonverbal signs i.e. visual expression by use of imagination which in the language of art and culture and their history have always been associated with the creative potential and quality of sensibility, especially aesthetic sensibility of the viewer.

As a part of art education in the curriculum is defined and described the content of education which supports and develops the expected competencies of students. For example, in elementary education the teaching content has been designed with an emphasis on:

- development of students' senses and sensibility (experiences and insights referring to the elements of visual expression and their combination in time and space);
- use of creative personality and artistic expression;
- verification of communication processes using the language of visual communication and the system of signs.

Modern school is increasingly an area where issues related to cultures of the world are discussed. Contemporary acculturation processes of integration are intertwined, bringing evidence of human experience. A mediator of thoughts in words or nonverbal images, encouraging students to think visually in the environment of art education – not only in the field of sight, but in the very field of art education – is first and foremost a teacher. In the field of art education, its aesthetic and educational function, content of teaching teachers are supposed to have a disposition to sensitive psychological, social and educational approach. Linking the world of visual culture, culture and art with the socio-cultural world should be integrated with other contexts of human speech, image and quality of knowledge and culture, which also is a part of every educational environment.

At the Faculty of Art Education of the University of Ostrava in psycho-educational training of prospective art teachers we respect the basic structure of the qualification requirements for teachers. Their sensitivity and effectiveness make up the structure of aesthetic and social model of solving educational problems from the social perspective as well as aesthetic attitudes towards the environment in which people meet, teach children, prepare for life and its tasks. Aesthetic and effective competencies of teachers, with an emphasis on visual world, visual culture and visual artistic values of the natural world are also important.

Expectations concerning sensitivity and productivity of the prospective teacher in the context of psycho-didactic model:

- ability to prepare students of modern school to interpret current topics of contemporary visual culture, culture in general;
- teaching pupils and students the interdisciplinary understanding of visual communication;
- developing in students critical attitudes towards influences of political, cultural and social strategies using visual images for different purposes;
- developing their ability to defend against speculative shallowness of manipulation by visual media;
- teaching them well-organized perception of visual artworks, research and communication images in everyday life;
- raising the level of practical and theoretical creativity and artistic sensibility of students;
- especially strengthening and opening up access to perception of information contained in images as internal communication which is the transcript of thinking, developing interest in such information;
- using one's own individual, social and creative attitude to communicate with other people over above mentioned works of art or artistic objects that appear in everyday life.

Expectations regarding effectiveness of the prospective teacher:

- ability to prepare, implement and evaluate students' creative activities and the skill of making students theoretically and practically interested in them.

Students of art and artistic education at the Faculty of Art Education of the University of Ostrava learn to recognize and evaluate human visual artistic expression in expressive works of art – visual and symbolic signs are an expression of hidden intellectual communication in inner speech – or as a more or less conscious internal movement. Their complexity, integrity (continuity) and intensity (power) expressed through artistic symbols and signs require experience, practical knowledge and their gradual linking. Prospective teachers develop their creative potential during compulsory and optional courses in the framework of their theoretical and creative content. The most effective element of it are the empirical creatively initiated situations warranting understanding of theoretical issues. The basic element showing the professional preparation of teachers is also respecting and emphasizing affinities between all mental and physical human activities together with their neuropsychological base. Teachers know brain functions, its specialized and syner-

gistic activities in the process of “vision”. The problem of visuality is of interdisciplinary character. Activation of the images in the mind, and their transcription into visible forms is required from students at all levels of education – including vocational training of prospective teachers – in order to strengthen their cultural and visual competency, general and artistic education and their sensitivity to art and social problems. It is also necessary to create appropriate institutional conditions. ●

PhDr. Danuše Sztablová
Ostrava University, Ostrava
Faculty of Artistic Education

Bibliography:

- Gardner, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7278-279-3.
- Kulka, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- Matěj, M. (ED). *Technické památky v Ostravě*. Ostrava: Statutární město Ostrava, 2007. ISBN 978-80-7329-157-0.
- Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky, díl 1.)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- Sourieau, É. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-8-X.
- Sztablová, D. *Celodenní škola a estetická výchova [w:] Jak úspěšně překonávat handicap prostředí*. <http://www.estetikaprojekt.cz/cz/vystupy-projektu/article/61/publikace-jak-uspesneprekonavat-handicap-prostredi.html>
- Sztablová, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání (1)*. Ostrava: 2008. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 97/-80-7369-558-4.
- Sztablová, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1997. ISBN 80-7042-121-5.
- Sztablová, D. Cieslar, M. *Proicio 1: Esteticko-sociální model profesní přípravy učitelů v projektech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Přírodovědecká fakulta, 2013, 254 stran. <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=915&id=8039>.

(Nie)przymuszone relacje ze sztuką – czy można wyedukować współczesnego widza?

„Nie lękaj się sztuki! Wejdź do galerii” – tymi słowami w jednej z łódzkich galerii została zainicjowana akcja społeczna zachęcająca do odwiedzania miejsc, w których prezentowana jest sztuka współczesna¹. To działanie po raz kolejny pokazuje, że odbiorca, pomimo starań twórców, kuratorów, dyrektorów galerii i edukatorów, jest wciąż niedostatecznie obecny na salonach sztuki.

Kto lub co ponosi odpowiedzialność za ten stan? Zapewne trudno będzie wskazać tu jednoznacznie winnego lub określić przyczyny. Faktem jest, że widz obawia się stanąć przed obliczem sztuki, szczególnie współczesnej, która bywa trudna i kontrowersyjna, ulega ciągłym przemianom, przez co potęguje wrażenie pogłębiającego się chaosu i najwyraźniej sprawia kłopot tym, którzy mają tę sztukę oglądać.

Czy rzeczywiście sztuka współczesna nie jest w stanie przekonać widza do wartości, jakie przekazuje i do wejścia z nią w dialog? Według koncepcji Romana Ingardena w dziele sztuki jego nieodłączną część stanowi odbiorca. Perceptor jest współtwórcą i interpretatorem. A więc sztuka potrzebuje odbiorcy, bo dopiero „wtedy zacznie funkcjonować, nasycając się znaczeniami”².

Pojmowanie odbiorcy jako tego, który wzbogaca, uzupełnia pierwotny przekaz (i zawarte w nim możliwości dookreślenia) oraz który w akcie konkretyzacji dzieła sztuki wykazuje się znajomością pewnych prawideł i reguł artystycznych oraz związanych z nimi specyficznych systemów sądów estetycznych, powoduje, że obarcza się go dużą odpowiedzialnością, jakiej najwyraźniej nie jest w stanie sam podźwignąć³. W obliczu sztuki współczesnej odbiorca czuje się onie-

śmielony i bezradny. Aktywne konstruowanie znaczeń wymaga wiedzy i solidnego treningu w obcowaniu ze sztuką. Lecz „w dziedzinie odbioru sztuki działają, jak się wydaje, prawa powolnego wrastania w nowo powstające formy”⁴, choćby z racji tego, że twórca zawsze będzie miał przewagę nad odbiorcą jako ten, który propozycję artystycznego wytworu przedkłada jako pierwszy.

Prawdopodobnie widz omija galerie ze sztuką współczesną, bo nie chce być zmuszany do większej aktywności percepcyjnej i bardziej wnikliwego, samodzielnego myślenia. Dlaczego widz nie chce nadążać za tym, co się dokonuje na terenie sztuki? Może taki sposób patrzenia na odbiorcę jako obciążonego zadaniem interpretowania, dokonywania aktu konkretyzacji dzieła sztuki, konstytuowania go na równi z twórcą, jest zbyt odpowiedzialnym i trudnym zadaniem w kontekście działalności artystów współczesnych? Ta misja wywołuje frustracje, niechęć, a nawet opór i niejednokrotnie przerasta możliwości widza, który nie ma szans nadążyć za twórcą.

Sztuka jest zwierciadłem czasów. Obecnie wszystko ulega ciągłym przemianom. Artyści od dawna nie stworzyli stylu, który byłby charakterystyczny dla choćby jednego pokolenia. W tym zamęcie widz może się czuć sfrustrowany koniecznością ciągłego pogłębiania wiedzy i rozwijania kompetencji niezbędnych do właściwej interpretacji dzieł sztuki. Apelowanie zatem do odbiorcy, by zajął do galerii i stanął przed obliczem sztuki skomplikowanej i pozostawiającej go w niepewności wydaje się niełatwym zadaniem. I choć fizyczny dostęp do sztuki nie nastęrcza trudności – czeka bowiem ona cierpliwie na widza w licznych galeriach wraz z twórcami i kuratorami objaśniającymi twórczość współczesnych artystów – to wykształcenie potrzeby świadomego obcowania ze sztuką współczesną wydaje się problemem trudnym do rozwiązania.

W takiej sytuacji warto postawić pytanie, co może stymulować

¹ Akcja społeczna zainicjowana na przełomie maja i czerwca 2015 roku w Galerii Manhattan w Łodzi, inicjatorką projektu jest Krystyna Potocka. Informacje pojawiły się w Łodzi na ulotkach oraz na stronie: <http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lękaj-sie-sztuki.aspx> (1.07.2015).

² Ibidem.

³ K. Sauerland, *Od Diltheya do Adorna*, Warszawa 1986.

⁴ M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Kraków 1967, s. 23.

odbiorcę, by nawiązał relację ze sztuką współczesną bez obawy, że pojawią się niepotrzebne rozczarowania wynikające z niedopowiedzeń i niespełnionych oczekiwań?

Jednym z możliwych rozwiązań tego problemu byłoby zbudowanie relacji równouprawnionej, w której pojawia się postawa akceptacji dla odbiorcy, zainteresowanie nim, wsparcie, zrozumienie, komunikacja interaktywna, dwustronna. Postawa taka sprzyja poszanowaniu obszarów autonomii twórcy i odbiorcy. Na pewno służą temu takie działania, jak spotkania z artystami, kuratorami, wernisaże oraz zwiedzanie galerii z przewodnikiem. Aktywny i nieprzymuszony udział widza w różnych rodzajach sztuk performatywnych także buduje relację, w której mają szansę się ujawnić jego aktywność twórcza i inicjatywa, rozwijające samodzielność, niezależność i odpowiedzialność za własne działanie.

Czy istnieją zatem odbiorcy, którzy posiadają niezbędną wiedzę i kompetencje do odbioru sztuki współczesnej? Odpowiedź na to pytanie przynosi proste studium dotyczące widza, jego wiedzy o sztuce, uczestnictwa w kulturze, poziomu powszechnej edukacji artystycznej oraz postaw wobec sztuki, oparte na ankietach przeprowadzonych wśród losowo wybranych mieszkańców Łodzi⁵.

W badaniach wzięły udział 72 osoby, w tym 48 kobiet i 24 mężczyzn. Wiek badanych kształtował się w przedziale od 15. do około 60. roku życia. Spośród ankietowanych najmłodsza była grupa 21 osób w wieku od 15 do 19 lat, która kształciła się na specjalizacji ogólnej. Kolejną grupę stanowiło 16 osób w wieku od 20 do 25 lat, w której 4 osoby miały wykształcenie ogólne, 10 osób – humanistyczne i 2 – techniczne, 21 osób reprezentowało grupę w wieku od 26 do 45 lat, z których 4 osoby miały wykształcenie ogólne, 7 osób – techniczne, 9 osób – humanistyczne, a 1 osoba – artystyczne. W następnym przedziale wiekowym od 46. do 60. roku życia znalazło się 12 osób, wśród nich były 3 osoby z wykształceniem ogólnym, 4 z humanistycznym, również 4 z technicznym i 1 z medycznym. W grupie powyżej 60. roku życia znalazły się 2 osoby, z których pierwsza miała wykształcenie techniczne, a druga – humanistyczne.

Merytoryczna część ankiety zawierała sześć pytań, z których pierwsze miało charakter otwarty, trzy następne można zakwalifikować do pytań mieszanych, będących połączeniem pytania zamkniętego i otwartego. Wymagały one zaznaczenia właściwej odpowiedzi z podanej listy, a dodatkowo – w miarę możliwości ankietowanego – można było je doprecyzować, podając więcej danych. Dwa ostatnie pytania były zamknięte z podaną listą możliwych odpowiedzi. Na końcu zamieszczona była metryczka dotycząca danych respondenta, takich jak wiek, płeć i rodzaj wykształcenia.

Kwestionariusz liczył 7 stron i był dość długi z powodu rozbudowanych oraz skrupulatnie sformułowanych pytań otwartych i mieszanych.

Respondenci mieli możliwość wyboru odpowiedzi spośród precyzyjnie wyodrębnionych informacji, co było dla nich dużym ułatwieniem. Wszystkie pytania odnosiły się do konkretnych faktów nawiązujących do praktyki i wiedzy, tylko jedno było prośbą o sformułowanie opinii.

Pierwsze pytanie dotyczyło stopnia zainteresowania sylwetkami twórców z zakresu sztuk wizualnych. Podzielone było na dwie części; w pierwszej należało podać nazwiska współczesnych artystów i przyporządkować ich do dziedzin sztuki, w obszarze których działają, a także zaznaczyć, czy są to artyści z Łodzi, spoza Łodzi, czy z zagranicy. W drugiej części pytania ankietowani mieli za zadanie wymienić znane im nazwiska nieżyjących już artystów i przyporządkować ich do dziedzin sztuki, w jakich działali.

Największą liczbę nazwisk artystów potrafiły wymienić osoby w wieku 26–45 lat z wykształceniem ogólnym i artystycznym oraz w wieku 46–60 lat z wykształceniem ogólnym i humanistycznym. W większości jednak były to nazwiska popularne, artystów historycznych (już nieżyjących), rzadziej artystów współczesnych. Podobnych odpowiedzi udzieliły osoby z grupy wiekowej 15–19 lat. Wykazały się one podstawową wiedzą na temat czołowych przedstawicieli poszczególnych dziedzin artystycznych. I tak jak w poprzednio wspomnianych grupach, niewielu ankietowanych wymieniło nazwiska twórców mniej znanych, jak również lokalnych i działających współcześnie. Najlepiej zaznajomione z sylwetkami łódzkich twórców były osoby powyżej 60. roku życia.

Drugie pytanie dotyczyło znajomości dzieł z zakresu sztuk wizualnych. W pierwszej części pytania należało zaznaczyć ulubione dziedziny sztuki współczesnej i w miarę możliwości podać tytuł dzieła. W drugiej części ankietowani mieli się odnieść do ulubionych epok, kierunków i nurtów w sztuce oraz podać nazwy dzieł, które je reprezentują. W większości badani ograniczali się do zaznaczenia ulubionych dziedzin bez wymieniania tytułów prac. Odnosząc się do sztuki współczesnej, podkreślali oni swoje zamiłowanie do malarstwa, fotografii, filmu fabularnego i animowanego oraz komiksu, pominęli natomiast takie formy, jak: performans, happening, street art, instalacja artystyczna, multimedia i intermedia. Zainteresowanie dziełami sztuki minionej (do romantyzmu) okazywali, zaznaczając ulubione okresy i sporadycznie wpisując nazwy dzieł, ankietowani w wieku 15–19 lat z wykształceniem ogólnym i w wieku 26–45 lat z wykształceniem humanistycznym. Orientację i zainteresowanie kierunkami i nurtami sztuki XX wieku deklarowały również osoby w wieku 15–19 lat z wykształceniem ogólnym i w wieku 26–45 lat z wykształceniem humanistycznym, a także w przedziale wiekowym 46–60 lat z takim samym wykształceniem.

Trzecie pytanie miało na celu zbadanie rodzajów kontaktów z działaniami z zakresu sztuk wizualnych. Należało zaznaczyć rodzaj uczestnictwa, podając oglądane ostatnio wystawy, dzieła lub udział w działaniach artystycznych. W pierwszym podpunkcie można było wybrać z szeregu propozycji dotyczących uczestnictwa bezpośredniego, a więc udział w wernisażach, wystawach czasowych, jak również wizyty w muzeach w Łodzi, w Polsce i za granicą. Dodatkowo można było zaznaczyć kontakt z prywatnymi zbiorami sztuki.

⁵ Badania ankietowe wykonano w ramach projektu *Edukacja artystyczna w kontekście komunikacji kulturowej, postawy i kreacje twórców-pedagogów Wydziału Sztuk Wizualnych Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, realizowanego w latach w 2012–2013*. Kierownik projektu: prof. Leokadia Bartoszek, zespół: dr hab. Andrzej Michalik, dr Beata Marcinkowska. Celem projektu było zebranie informacji o postawach twórczych pedagogów łódzkiej ASP i zwrócenie uwagi na kwestie przekazywania własnych doświadczeń młodemu pokoleniu artystów. Ankiety są doskonałym źródłem informacji na temat zainteresowania łódzkiego społeczeństwa sprawami kultury i sztuki.

Uczestnictwo bezpośrednio związane z działaniami z zakresu sztuk wizualnych przejawiało się najczęściej przez oglądanie wystaw czasowych czy zwiedzanie muzeów w wyżej wymienionych miejscach. Najbardziej aktywne grupy reprezentowały osoby w wieku 26–45 lat z wykształceniem humanistycznym oraz wszystkie osoby reprezentujące przedział wiekowy 46–60 lat. Znacznie mniejszą frekwencją na wystawach i w muzeach mogły się pochwalić osoby w wieku od 15 do 19 lat z wykształceniem ogólnym i z grupy wiekowej 20–25 lat. Kontakt z prywatnymi zbiorami dzieł sztuki u wszystkich ankietowanych wyglądał podobnie i najczęściej miał miejsce u przyjaciół, w domu rodzinnym, w pracowniach artystów oraz w galeriach autor-skich. W drugim podpunkcie respondenci wypowiadali się w kwestii uczestnictwa pośredniego. Tutaj ankietowani wymieniali kontakt ze sztuką poprzez wydawnictwa (książki, albumy, prasa), programy telewizyjne, a także własne poszukiwania w internecie; w nieznacz-nym stopniu – poprzez radio, rodzinę czy kontakty towarzyskie i por-tale społecznościowe. Również tutaj najlepiej wypadły grupy osób w wieku 26–45 lat z wykształceniem humanistycznym oraz wszy-stkie osoby reprezentujące przedział wiekowy 46–60 lat. Najmłodszy zaglądnij do różnego rodzaju wydawnictw, choć nie tak często jak wcześniej wymienione grupy, przodują natomiast w eksploracji inter-netu. Respondenci w wieku 26–45 lat z wykształceniem humani-stycznym, wszystkie osoby w wieku 46–60 lat oraz osoby po 60. roku życia również aktywnie nawiązują kontakt ze sztuką za pośrednic-twem wymienionych źródeł. Wyjątkiem była najstarsza grupa, która wykorzystywała jedynie tradycyjne media, wykluczając korzystanie z internetu.

W czwartym pytaniu ankietowani mieli zaznaczyć obszar własnych działań autorskich w zakresie sztuk wizualnych oraz wybrać z poda-nych propozycji formy zajęć i miejsca, w których się one odbywały. Z odpowiedzi wynika, że własne działania w zakresie sztuk wizualnych ankietowane osoby realizowały samodzielnie, w szkołach i uczelniach oraz na warsztatach. Najczęściej wymieniane były malarstwo i rysunek, fotografia i wideo, grafika. W tym obszarze wyróżniły się osoby w wieku 15–19 lat z wykształceniem o profilu ogólnym i dalej kolejno: ankietowani w wieku 26–45 lat z wykształceniem humanistycznym oraz osoby w wieku 46–60 lat z wykształceniem technicznym.

Piąte pytanie dotyczyło określenia przez badanych, czym jest dla nich kontakt ze sztuką. Spośród dziesięciu różnych propozycji można było wybrać dowolną ich liczbę zgodną z osobistymi przekonania-mi. Tutaj dużą inwencją w przyporządkowaniu zróżnicowanych określeń wykazały się osoby najmłodsze z wykształceniem ogólnym. Dla połowy z nich sztuka była relaksem i odprężeniem, a także roz-rywką. Ankietowani w przedziale wiekowym 26–45 lat znajdowali w sztuce formę terapii, a osoby w wieku 46–60 lat byli jej ciekawi i wykazywali chęć poznania jej, poszukiwali z nią kontaktu intelek-tualnego, ale też oczekiwali od niej relaksu i odprężenia.

Ostatnie pytanie (szóste) dotyczyło oceny powszechnej eduka-cji w zakresie upowszechniania sztuki. W pierwszej części należało zaznaczyć poziom, na którym realizowane są lekcje z zagadnień sztuki. Prawie wszystkie z 72 badanych osób zaznaczyły odpowie-dzi mówiące o niewielkim i bardzo ogólnym zakresie realizowania programu nauczania sztuki, podobnie było w odniesieniu do pyta-

nia o organizowanie przez szkoły wycieczek do muzeów i na wystawy. Wśród respondentów dominowała odpowiedź „bardzo rzadko”, a następnie – „raz w roku”.

Wnioski

Odpowiedzi z ankiet pozwalają na naszkicowanie sylwetki widza. Być może jest to szkic lapidarny ze względu na małą próbę badaw-czą, jednak zróżnicowany pod względem wieku. W wyniku przepro-wadzonych badań udało się zebrać sporo interesujących informacji, na podstawie których można wyciągnąć interesujące wnioski na temat edukacji artystycznej. Co ma do zaoferowania edukacja i jakie działania powinny być w tym obszarze podjęte w przyszłości? W jakim stopniu wpływa na przyszłe zainteresowania sztuką?

Prawie wszyscy ankietowani potrafili podać nazwiska artystów i jednocześnie przyporządkować je do epoki. Można przyjąć, że zdol-ność wymienienia nazwiska malarza czy nazwy stylu jest podstawo-wym wskaźnikiem wiedzy o sztuce: „Znajomość nazwisk sławnych malarzy należących do kanonu kultury [Pierre] Bourdieu uznaje za elementarny wskaźnik kompetencji artystycznej”⁶. Według tego badacza rośnie on wraz ze wzrostem wykształcenia. Odpowiedzi uzyskane z ankiet pokazują tę prawidłowość. Umiejętność wymie-nienia nazwisk twórców, tytułów dzieł sztuki, umiejętność osadzenie ich w poszczególnych stylach, szkołach czy konwencjach rosła wraz z wykształceniem, ale też z wiekiem. Zainteresowanie problemami sztuki przejawiały w dużej mierze osoby między 26. a 45. rokiem życia i powyżej 46. roku życia. Może to być związane z osiągnięciem życio-wej dojrzałości i mądrości, przekładającej się na chęć dalszego roz-woju i poszukiwania głębszych życiowych wartości. Najlepiej obrazują ten fakt odpowiedzi udzielone na pytanie, być może najbardziej oso-biste, o to, czym prywatnie jest (dla respondenta) kontakt ze sztuką. Badane osoby oczekują od sztuki relacji intelektualnej, są jej cie-kawe, a nawet chcą dorównać znawcom sztuki. Sztuka jest dla nich ponadto terapią i inspiracją oraz potrzebą duchowego obcowania, dlatego uczestniczą w życiu kulturalnym miasta, zwiedzają też ośrodki kultury w Polsce i za granicą. Być może jest to tylko progra-mowe zwiedzanie muzeów i galerii podczas podróży, na które mogą sobie pozwolić dzięki własnej zamożności, dzięki temu jednak mogą doświadczać autentycznych przeżyć związanych z obcowaniem ze sztuką najwyższej jakości i rozwijać swoją artystyczną wrażliwość. Młodzi ludzie, w wieku 15–19 lat, będący jeszcze uczniami szkoły średniej ogólnokształcącej, tak jak inni ankietowani, mieli wiedzę niewykraczającą poza tę zdobywaną w trakcie edukacji szkolnej; wykazywali się poprawnością w znajomości dzieł i sylwetek twórców, potrafili przytaczać nazwiska artystów i dzieła reprezentatywne dla najważniejszych stylów i kierunków w sztuce. Świadczy to o pobież-nym traktowaniu sztuki w edukacji powszechnej, małej wadze przy-wiązywanej do nauczania przedmiotów artystycznych. Swoją poziom wiedzy z zakresu historii sztuki badani określili jako bardzo ogólny i przekazywany w niewielkim zakresie, aczkolwiek ich wiedza powinna być świeża i aktualna ze względu choćby na to, że w tym czasie pod-

⁶ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 95.

dawani byli zabiegom edukacyjnym. Świadczy to o niewywiązywaniu się szkoły z zadań w zakresie edukacji artystycznej. Znikomy jest też udział uczniów w życiu kulturalnym miasta. Ankietowani w punkcie dotyczącym organizacji wizyt w muzeach i na wystawach zaznaczyli, że w ich opinii zdarzają się one bardzo rzadko. Ci młodzi ludzie w niewielkim stopniu korzystają też z zajęć artystycznych w szkole, w większości swoje zainteresowania związane ze sztuką realizują samodzielnie lub w domach kultury i na warsztatach.

Ankietowani z najmłodszej grupy wyraźnie odróżniają się od pozostałych. Są bardziej ekspresywni i różnorodni, co odzwierciedla się w ich sposobach kontaktu ze sztuką. Dla większości był on rozrywką, relaksem i odprężeniem, ale też źródłem inspiracji i ciekawości poznawania. Zbieranie informacji z zakresu sztuki młodzi respondenci chcą wykorzystywać do celów towarzyskich, choć byli i tacy, dla których sztuka była zbędnym balastem, stratą czasu i pieniędzy. To pokolenie bezproblemowo uczestniczy w sztuce za pośrednictwem internetu i wymienia informacje o niej na portalach społecznościach. Jak wszyscy młodzi ludzie, mają oni potencjał, którego nie realizują w czasie zajęć szkolnych. Być może szkoła nie nadąża za potrzebami młodych ludzi w tej konkretnej kwestii edukacji artystycznej. Najwyraźniej w szkole średniej ciągle brakuje kształcenia do sztuki, jaki i kształtowania kultury niezbędnej do poznawania i oceniania zjawisk we współczesnej sztuce. Brakuje nowoczesnych programów, które uczą odbioru sztuki najnowszej i uwrażliwiają na jej przejawy w otaczającym świecie. Dla młodych odbiorców język, jakim posługuje się współczesna sztuka, może być zaskakująco zrozumiały, gdyż współczesne sposoby przedstawiania artystycznego opierają się na możliwościach formalnych, które dla młodego pokolenia są prawdopodobnie w większym stopniu zrozumiałe niż dla starszego.

Jak zatem sprostać wyżej opisanym problemom? Wydaje się, że współcześnie do odbioru sztuki widz edukuje się, a raczej dojrzewa sam. A hasło twórców akcji społecznej: „Nie lękaj się sztuki! Wejdź do galerii” ma sens. Skoro edukacja w szkole nie zapewnia nic więcej poza podstawową wiedzą o sztuce, to następny krok powinny uczynić zarówno sam odbiorca, jak i instytucje rozpowszechniające sztukę. To te ostatnie oferują narzędzia pomocne w kształtowaniu kompetencji do odbioru sztuki najnowszej i skracają drogę do jej poznania.

„Nie lękaj się sztuki!

B ł o g o s ł a w i e n i, którzy weszli”⁷... ●

Bibliografia:

Bartoszek L. (red.), *ARTRANZYT. Edukacja artystyczna w kontekście komunikacji kulturowej*, Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Wł. Strzemińskiego, Łódź 2013.

Gołaszewska M., *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1967.

Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Sauerland K., *Od Diltheya do Adorna*, PIW, Warszawa 1986.

<http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lekaj-sie-sztuki.aspx> (1.07.2015).

dr Beata Marcinkowska

Akademia Sztuk Pięknych im. Wł. Strzemińskiego w Łodzi

Wydział Sztuk Wizualnych

⁷ Tekst umieszczony na plakacie na stronie *Kalejdoskopu Kulturalnego*, <http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lekaj-sie-sztuki.aspx> (1.07.2015).

(Un)forced Relationships with Art – Is It Possible to Educate the Contemporary Viewer?

“Do not be afraid of art! - Go into the gallery”. These words in one of Łódź galleries initiated a social campaign encouraging to visit places where contemporary art is being presented¹. This action shows once again that the audience, despite the efforts of artists, curators, gallery directors and educators, is still not sufficiently present in the salons of art.

Who or what is responsible for this situation? Probably it will be difficult to point out straightforwardly who is guilty or determine the causes of that state of affairs. The fact is that the viewer is afraid to face art, particularly contemporary one which is sometimes difficult and controversial, changing continuously, and, consequently, reinforces an impression of escalating chaos and apparently making trouble for those who are to watch art.

Is contemporary art really not able to convince the viewer of the values it conveys and to persuade her to enter into dialogue with it? According to Roman Ingarden's conception, an integral part of the work of art is the viewer. The viewer is a co-creator and interpreter. So art needs the viewer because only “then it begins to function saturating with meanings”².

Seeing the viewer as somebody who enriches, supplements an original message and included in it possibilities of determinacy, who in the act of concretization of artwork shows an awareness of certain regulations and rules of art and related to them special systems of aesthetic judgments, brings about that she is burdened with a great responsibility which apparently she is unable to bear herself³. In the face of contemporary art the viewer feels intimidated and helpless.

Active construction of meanings requires knowledge and an intensive training in dealing with art. But “in the field of art perception, it seems, the laws of slow growing into emerging forms work”⁴ [if only because of the fact that the artist will always have an advantage over the viewer as one who first submits a proposal of artistic product.

Probably the viewer bypasses galleries of contemporary art, because she do not want to be forced to engage into more intensive perceptive activity and more thorough independent thinking. Why does the viewer not want to keep up with what is going on in the field of art? Perhaps this way of looking at the viewer as someone who is burdened with the task of interpreting, making the act of concretization of work of art, constituting it on a par with the artist, is very responsible and difficult task in the context of the activities of contemporary artists? This mission brings out frustration, reluctance, even resistance, and often surpasses the capabilities of the viewer who has no chance to keep up with the artist.

Art is a mirror of time. Currently, everything is constantly changing. Artists have long been not created a style that would be unique for at least one generation. In this turmoil, the viewer may feel frustrated by the need to continuously improve knowledge and develop competence essential to properly interpret works of art. Therefore it seems a daunting task appealing to the viewer that at least for a while she pops in at the gallery and confronts complicated art that keeps her in suspense. And although physical access to art is easy because art is waiting patiently for the viewer in numerous galleries together with artists and curators ready to explain works of contemporary artists, however, forming the need of conscious communion with contemporary art seems to be a problem difficult to solve.

¹ A social campaign started at the turn of May and June 2015 in Manhattan Gallery in Łódź by the project initiator, Krystyna Potocka. Information appeared in Łódź on the leaflets and at the website: <http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lekaj-sie-sztuki.aspx> [accessed: 1 July 2015].

² Ibidem.

³ K. Sauerland, *Od Diltheya do Adorna*, Warszawa: PIW, 1986.

⁴ M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Kraków: Wyd. Literackie, 1967, p. 23.

In such a situation it is worth asking the question what can stimulate the audience to establish a relationship with contemporary art, without fear that there will appear unnecessary disappointment due to understatement and unfulfilled expectations?

One possible solution to this problem would be to build an equal relationship, in which appears an attitude of acceptance for the audience, interest in them, support, understanding, interactive, two-sided communication. Such an attitude enables to respect the autonomous areas of the artist and the audience. Certainly meetings with artists and curators, vernissages and gallery guided tours can help it. Also active and unforced participation of the viewer in different types of performance art builds a relationship in which she has a chance to reveal her creative activity and initiative, developing self-reliance, independence, and responsibility for her own action.

So are there viewers who have essential knowledge and skills to take in contemporary art? The answer to this question gives a simple survey on the viewer, her knowledge of art, participation in culture, the general level of art education and attitudes towards art, based on questionnaires compiled among randomly selected residents of Łódź⁵.

72 people including 48 women and 24 men were surveyed. The ages of the participants ranged from 15 to over 60. Among the respondents the youngest group was a group of 21 people between the ages of 15 and 19 who studied the general specialisation. Another group consisted of 16 people ranging in age from 20 to 25, in which 4 people have general education, 10 were educated in the humanities and 2 have technical education. 21 people represented a group ranging in age from 26 to 45, in which 4 people have general education, 7 technical one, 9 were educated in the humanities, and one person has artistic education. In the 46–60 age group there were 12 people, among them 3 people have general education, 4 in the humanities, also 4 technical and one medical. In the group over 60 there were 2 people, one with technical education, and the other was educated in the humanities.

The substantive part of the survey consisted of six questions, the first one was an open-ended question, next three can be classified as mixed questions, which are a combination of closed-ended and open-ended ones. The questions required from the respondents to tick the correct answer from the given list, and in addition, as far as it was possible for the respondent, they could be clarified by giving more details. The last two questions were of closed-ended type with the given list of possible answers. At the end there was a section of personal details such as age, gender and type of education.

The questionnaire has 7 pages and was quite long because of the extensive and meticulously formulated open-ended and mixed

questions. The respondents could choose answers from the precisely listed pieces of information which was for them a great help. All the questions relate to specific facts referring to the practice and knowledge, only one was asking the respondent to formulate an opinion.

Question No. 1 referred to the extent of respondents' interest in visual artists. It was divided into two parts; in the first one the respondent should give the names of contemporary artists and assign them to an appropriate field of art, as well as indicate whether they are artists from Łódź, outside Łódź, or outside Poland. In the second part of the question, respondents were asked to list known to them names of deceased artists and assign them to an appropriate field of art.

The greatest number of artists' names were given by people between the ages of 26 and 45 with general and artistic education and between 46–60 with general education and education in the humanities. For the most part, however, they mentioned the names of popular historical (already dead) artists, less often contemporary ones. Similar answers were given by people belonging to the 15–19 age group. They have demonstrated basic knowledge of leading representatives of the various types of art. And as in the previously mentioned groups, few respondents mentioned the names of lesser-known as well as local and active today artists. The most familiar with works of Łódź artists were people over 60.

The second question was about acquaintance with works of visual arts. In the first part of the question the respondents were to indicate the favourite fields of contemporary art and, if possible, give the title of the work. In the second part the interviewees had to refer to favourite periods and trends in art, and, if possible, give the names of works that represent them. Mostly the respondents only mark their favourite fields without mentioning the titles of the works. Referring to contemporary art, they emphasized their passion for painting, photography, fictional and animated film, and comics, but they did not mention such forms as performance, happening, street art, installation art, multimedia and intermedia. The interest in the works of art of the past (up to romanticism) by marking favourite periods and occasionally typing the titles of works was showed by the respondents between the ages of 15 and 19 with general education and ranged in age from 26 to 45 with education in the humanities. Understanding and interest in the trends of twentieth-century art was also declared by people ranged in age from 15 to 19 with general education and in age from 26 to 45 with education in the humanities, as well as in the 46–60 age group with the same education.

The third question was designed to investigate the types of contacts with the activities in the field of visual arts. The respondents were asked to mark the type of participation (i.e. recently seen exhibitions, works or participation in artistic activities). In the first section the interviewees could choose from a number of suggestions of direct participation, such as vernissages, temporary exhibitions as well as visits to museums in Łódź, in Poland and abroad. In addition, they could mark contacts with private art collections.

Direct participation in the visual arts activities manifested itself mostly in visiting temporary exhibitions and museums. The most active groups were people aged 26–45 with education in the

⁵ The survey was carried out as a part of the Project ART EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURAL COMMUNICATION: attitudes and creations of artists – teachers of the Faculty of Visual Arts at Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, which was run in 2012–13. Project manager: prof. Leocadia Bartoszko; team: dr. hab. Andrzej Michalik, dr. Beata Marcinkowska. The aim of the project was to gather information about the attitudes of creative educators of Academy of Fine Arts in Łódź and draw attention to the issues of transmitting their experience to the young generation of artists. The survey is an excellent source of information about an interest of the Łódź society in art and culture.

humanities and all people representing the 46–60 age group. Much lower attendance at exhibitions and in museums was reported by people aged 15–19 with general education and the age group of 20–25. Contacts with private art collections by all the respondents look similar and mostly took place at friends' places, in one's own family house, artists' studios and galleries. In the second section, the respondents spoke about the issue of indirect participation. Here the interviewees mentioned contact with art through publications (books, albums, magazines), television programmes as well as their own research on the Internet; to a small extent through radio, family or social contacts and social networking sites. Again, the best results here are found in the age group of 26–45 with education in the humanities and all the people in the age group of 46–60. The youngest look into all sorts of publications, although not as often as before mentioned groups, however, they are leaders in the exploration of the Internet. Respondents aged 26–45 with education in the humanities, all people aged 46–60 and people over 60 also actively liaise with art through these sources. The exception was the oldest group which used only traditional media, excluding Internet.

In the fourth question the respondents were to mark the area of their own activities in the field of visual arts, and select from the given suggestions forms of activities and places in which they were held. The answers show that respondents' own activities in the field of visual arts were conducted by them in schools, universities and workshops. The most frequently mentioned areas were: painting and drawing, photography, video and graphics. In this area the age group of 15–19 with general education stood out, next successively: the respondents aged 26–45 with education in the humanities and those aged 46–60 with technical education.

In the fifth question the respondents were asked to determine what is for them their contact with art. Out of the nineteen different suggestions they could choose as many as they wanted according to their personal beliefs. Here, considerable inventiveness in allocating different terms was showed by the youngest people with general education. For half of them art was relaxation and entertainment. The respondents aged 26–45 found in art a form of therapy, and those aged 46–60 were curious about it and showed a desire to know it, sought an intellectual contact with it, but also expected from it relaxation.

The last question (No. 6) referred to the assessment of public education regarding popularization of art. In the first part the respondents were to mark the level at which lessons concerning art issues were given. Almost all of the 72 respondents marked the answers stating small and very general scope of implementation of the art curriculum, it was similarly in relation to the question of organizing school trips to museums and exhibitions. Among the respondents the most common answer was "very rarely", next – "once a year".

Conclusions

The answers given in the questionnaires allow to outline the characteristics of viewer. Perhaps this outline is not adequate enough due to the small sample, however it is at least diverse in terms of age. Research findings collected a lot of valuable information which

allows to draw interesting conclusions about art education. What is education to offer and what kind of activities should be undertaken in this area in the future? To what extent does it affect future interest in art?

Almost all respondents were able to give the names of artists and simultaneously assign them to a given period of art. It can be assumed that the ability to list a name of an artist or style is the key indicator of knowledge about art. "Knowing the names of famous painters belonging to the cultural canon Bourdieu considers as a basic artistic competence indicator"⁶. According to him, it goes up with increasing education. The responses to the questionnaires confirm this pattern. The ability to list names of artists, titles of works of art, the ability to assign them to appropriate styles, schools or conventions was increasing with education, but also with age. Interest in the problems of art was expressed, largely, by people between the ages of 26 and 45 and over 46. This may be connected with gaining maturity and wisdom that involves a desire for further development and exploration of deeper life values. This fact is best illustrated by responses to the question, perhaps the most personal one, what is (for the respondent) private contact with art. The surveyed people expect from art an intellectual relationship, are interested in it, and even want to emulate art experts. For them, art is also a sort of therapy, inspiration and the need of spiritual communion. Therefore they participate in the cultural life of the city, visit the cultural centres in Poland and abroad. Perhaps this is only routine visiting museums and galleries during the trip, which they can afford thanks to their own prosperity, nevertheless, they can have a genuine experience of highest quality art and develop their artistic sensibility.

Young people, 15–19-year old, who are still secondary school students, like other respondents, had knowledge not surpassing that acquired during the school education; they correctly recognised works of art and artists, were able to give the names of artists and works representative of the most important styles and trends in art. This demonstrates the cursory treatment of art in general education, low importance attached to the teaching of artistic subjects. The interviewees described their knowledge of art history as very general and transmitted to them only to a small extent, however, their knowledge should be fresh and up to date, if only because of the fact that at that time were subjected to educational treatment. This demonstrates the failure of educational institutions to perform tasks in the field of art education. The students also hardly ever take part in the cultural life of the city. The respondents in the section on organizing visits to museums and exhibitions indicated that in their opinion, they happen very rarely. These young people also seldom take part in artistic activities at school, mostly they develop their interest in art on their own or in community centres and workshops. The respondents from the youngest group clearly distinguish themselves from the others. They are more expressive and various, which is reflected in their ways of communicating with art. For most of them contact with art was a kind of entertainment and relaxation, but also an inspi-

⁶ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, p. 95.

ration and cognitive curiosity. Collected pieces of information from the field of art they want to use for social purposes, although there were also such people for whom art was unnecessary ballast, a waste of time and money. This generation easily participate in art via the Internet and exchange information about it in social media. Like all young people they have potential which they do not realize during school classes. Perhaps the school does not keep up with the needs of young people in this particular issue of artistic education. Apparently, the secondary level of education is still lacking in art education as well as in shaping culture necessary to explore and evaluate phenomena in contemporary art. There is a lack of modern programmes that teach how to experience contemporary art and make people aware of its manifestations in the surrounding world. For the young audience language used by contemporary art can be surprisingly understandable because modern ways of expressing art are based on formal possibilities that for the younger generation are probably more understandable than for the older one.

So how can we cope with the problems described above? It seems that nowadays viewers educate themselves, or, to put it more accurately, get ripe for experiencing art on their own. And the slogan of initiators of social action, "Do not be afraid of art! - Go to the gallery" makes sense. Since education in school does not provide anything more than basic knowledge about art, the next step is up to the audience and to the places where art is disseminated. They offer tools to help in the development of competences for experiencing contemporary art and accelerate the path to its cognition.

"Do not be afraid of art!

B l e s e d are those who have come inside"⁷... ●

dr Beata Marcinkowska

Strzeмиński Academy of Fine Arts in Łódź

Faculty of Visual Arts

Bibliography:

Bartoszko L. (red.), *ARTRANZYT. Edukacja artystyczna w kontekście komunikacji kulturowej*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Wł. Strzeмиńskiego, 2013.

Gołaszewska M., *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1967.

Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.

Sauerland K., *Od Diltheya do Adorna*, Warszawa: PIW, 1986.

<http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lekaj-sie-sztuki.aspx> [accessed: 1 July 2015].

⁷ The text from the poster at the website: <http://www.e-kalejdoskop.pl/nie-lekaj-sie-sztuki.aspx>

Zmienność jest naturą rzeczy? O edukacji artystycznej słów kilka

[...] Sztuka współczesna z trudem poddaje się wszelkim formom związku z organizacją instytucjonalną. Od początku [XX] stulecia atakowała ona akademie, muzea, systemy premiowań, wreszcie galerie. Jest rzeczą pouczającą przypomnieć sobie, jak musiała wymusić ona na tych instytucjach zmianę ich tradycyjnego oblicza, jak bardzo musiały one odejść od swej «akademickości» i nieustannie przekształcać swoje formy działania, aby być w zgodzie z intencją sztuki. Przekształcanie to nigdy nie będzie procesem zakończonym: jest ono koniecznością poprzez fakt, że sztuka sama jest nieustającą przemianą, ruchem myśli i idei, nieustannym procesem selekcji wartości i dokonywania wyboru. Oczywiście, struktury organizacyjne uczelni z natury rzeczy nie mogą podlegać równie szybkim przekształceniom. Nie muszą one jednak pozostawać w sprzeczności z życiem sztuki, albowiem mogą być okresowo modyfikowane [...]¹.

Szybkość, zmienność, postępująca technologizacja i specjalizacja wydają się pojęciami pomocnymi w określeniu charakteru współczesnego świata. Sztuka – fenomen poznawczej i emocjonalnej aktywności człowieka – podlega oddziaływaniom specyficznym dla tego, co „tu i teraz”. Pozostając mniej lub bardziej odległą refleksją nad rzeczywistością, zanurzona jest w kontekście czasu i miejsca, w którym powstaje.

We współczesnym świecie trudno zachować apolityczność czy aspołeczność. Przyjmując, że twórczość artystyczna jest mieszaniną aktów świadomych i nieświadomych², można uznać, że „wybór” formy na przykład dalece wyabstrahowanej od rzeczywistości jest również zajęciem stanowiska, a nie tylko reaktywną ucieczką w wewnętrzny świat tego, który tworzy (artysty).

Posługując się daleko idącą analogią; w duchu Freudowskiej psychoanalizy milczenie analizującego traktowane było jako opór, później zaczęło być postrzegane jako cel – znak świadczący o tym, „że pacjent bierze odpowiedzialność za swój wewnętrzny świat i nie odczuwa potrzeby ujawniania wszystkiego [...]”³. Można by zatem powiedzieć, że artysta również powinien brać odpowiedzialność za sposób komunikowania się, gdyż forma jest nośnikiem znaczenia⁴. W skomplikowanym współczesnym świecie nie tylko forma wymaga „namysłu”. Również medium, które zostaje wybrane przez artystę, nie pozostaje neutralne. W dobie cyfrowych układów reprodukujących i generujących tysiące obrazów, dostępnych w wirtualnych sieciach, wybór aparatu analogowego jako narzędzia rejestracji obciążony jest innego rodzaju znaczeniowymi konsekwencjami, niż to miało miejsce sto lat temu. Niejako od razu pojawia się pytanie, dlaczego autor korzysta z fotografii analogowej, a udzielenie odpowiedzi tylko w polu rozważań estetycznych wydaje się niewystarczające.

„[...] Marshall McLuhan twierdził, że każdy nowy rodzaj medium, a nawet jego modyfikacja wprowadza zmiany w polu całej struktury ludzkiej społeczności⁵. Medium wymusza na użytkowniku określony sposób rozumienia świata niezależnie od treści, którą za sobą niesie [...]”⁶. Jakie wnioski na temat współczesnej kultury można by zatem wprowadzić, analizując rozwój mediów, stwarzających prawie nieograniczone możliwości reprodukcji i upubliczniania osobistych wizerunków? W ubiegłym roku „Time” umieścił „kij narcyza” na liście najważniejszych wynalazków obok generatora prądu *high beta fusion*⁷, natomiast w 2013 roku *Oxford English Dictionary*

¹ A. Kępińska, [w:] A. Rogoś (red.), *Difference beyond difference*. Archive, Poznań 2008, s. 33.

² Odwołując się do psychologii, można odnaleźć, w zależności od przyjętego paradygmatu, szereg różnorodnych poglądów dotyczących świadomości vs. nieświadomości aktu twórczego. Freud zakładał, że twórczość jest sublimacją popędów, jej źródła upatrywał w nieświadomości. Nie potrafił jednak określić, co decyduje o tym, że jednostka staje się wybitnym twórcą. Patrz: Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1994.

³ L. Gamwell, *Wiek milczenia. Abstrakcja i zamknięcie się w sobie w sztuce współczesnej*, [w:] N. Ginsburg, R. Ginsburg (red.), *Psychoanaliza i kultura na progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań 2002, s. 227.

⁴ Patrz: Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, Warszawa 1985.

⁵ Zob. D. Mersch, *Teorie mediów*, Warszawa 2010.

⁶ S. Rammer, *With the smart phone to school – education in the multimedia times*, nieopublikowany tekst, międzynarodowa konferencja internetowa *Kreatívne vzdelávanie*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2015.

⁷ K. Kłopotowski, *Kij Narcyza*, SDP, <http://sdp.pl/felietony/10698,kij-narcyza,1420573543> (31.08.2015).

ogłosił słowo *selfie* słowem roku⁸. Media społecznościowe, takie jak Facebook, a ostatnio Snapchat stały się sceną kreowania mniej lub bardziej wirtualnej tożsamości. W sieci każdy może być „artystą”, publikowanie własnych wytworów (przez profesjonalistów i amatorów) nie wymaga już wykupienia serwera i zaprogramowania strony www (nie mówiąc o wymogach dotyczących jakości prac). Wystarczy wirtualna przestrzeń bloga lub konto na Facebooku. Przyjmując, że ilość cytowań jest jednym z mierzalnych kryteriów zewnętrznych twórczego dzieła, jak traktować ilość przesłuchań danego utworu na YouTube lub ilość lajków znajdujących się pod pracą nieznanego, a może już znanego, artysty? Zmiany, które można zaobserwować poprzez pryzmat koncepcji McLuhana, wpłynęły nie tylko na postępujące rozproszenie tożsamości współczesnego człowieka, ale też na zanik czy komplikację w obszarze kryteriów określających, czym jest, a czym nie jest dzieło sztuki. To, co było relatywne⁹, stało się jeszcze bardziej relatywne, o ile relatywizm podlega stopniowaniu. Niewątpliwie z popularności słowa *selfie*, powszechnej używalności kija narcyza oraz wszechobecności mediów społecznościowych można by wyprowadzić daleko idące wnioski na temat współczesnego *homo sapiens*. W 1979 roku Christopher Lasch¹⁰ postawił tezę, która nie straciła na aktualności, dotyczącą narcystycznego charakteru kultury. *Selfie* to tylko jeden z przejawów postępującego procesu narcyzacji. Współczesny człowiek chce zaistnieć za wszelką cenę, być oglądany, widoczny, niekoniecznie w realnej odsłonie, pragnie posiadać wielu znajomych – fanów. Nieistnienie na Facebooku równa się z niebyciem. Kultura wypełniona jest obrazem, czasem w szcztątkowej lub zsampowanej formie. Bardziej chce się patrzeć, niż widzieć, „przerzucać” informacje, niż je analizować. Trudno oprzeć się wrażeniu, że skorupa łatwo dostępnej kultury (choć może powinno być napisane: „kultury”) przypomina kompensacyjny stan narcystycznej jednostki, która poprzez system obrony próbuje utrzymać dobry wizerunek samej siebie.

Można zadać pytanie, jak naszkicowany powyżej obraz współczesnego świata wpływa na funkcjonowanie uczelni artystycznych, oficjalnych instytucji kultury oraz ich beneficjentów. Z uwagi na rozległość tematu i możliwość rozpatrywania go z wielu różnych perspektyw rozważania zostaną ograniczone do relacji zachodzącej pomiędzy projektantami szeroko pojętych oddziaływań z zakresu edukacji artystycznej i ich odbiorcami. Za projektantów można uznać zarówno osoby tworzące programy nauczania na kierunku edukacji artystycznej na wyższych uczelniach, nauczycieli szkół średnich i podstawowych, przygotowujących młodzież do uczestnictwa w kulturze, jak i pracowników instytucji kulturalnych, którzy odpowiedzialni są za konstruowanie oferty warsztatowej mającej na celu przybliżenie zagadnień związanych na przykład z bieżącym programem wystawienniczym. Relacje między „edukatorami” i „edukowanymi” są ze sobą powiązane. Każdy poziom kształcenia, choć specyficzny, jest tak samo ważny, ponieważ w równym stopniu warunkuje przy-

szłe uczestnictwo jednostek w życiu kulturalnym. Aby dobrze zaprojektować jakiegokolwiek oddziaływanie o charakterze edukacyjnym, należy wziąć pod uwagę grupę docelową. Beneficjentami większości programów galeryjnych i muzealnych są dzieci i młodzież, która w przyszłości może się stać potencjalnym „nabywcą” usług proponowanych przez wyższe uczelnie artystyczne¹¹. Co zatem oferują instytucje kultury oraz uniwersytety i w jaki sposób ich „menu” dostosowane jest do pokolenia dorastającego w XXI wieku? Konstruując warsztat, lekcję muzealną, wykład, należy przede wszystkim rozważyć kontekst, w którym kształtowały się i kształtują struktury poznawcze młodego człowieka. Trudno dziś nauczać o świecie, sztuce, mając do dyspozycji tylko kartkę, ołówek, kredę i tablicę. Umysł dorastający w XXI wieku funkcjonuje inaczej niż umysł XIX-wieczny, gdyż podlega innym wpływom. [...] Jeśli rozwój poznawczy rozpatrywać w kategoriach dwóch komplementarnych procesów, o których pisał Jean Piaget¹², akomodacji i asymilacji, można by dojść do konkluzji, że sposób przekształcania się struktur poznawczych zależy od okoliczności, stymulacji, którym podlegają. Asymilacja polega na rozpoznawaniu i rozumieniu świata za pośrednictwem struktur poznawczych, w które wyposażony jest podmiot, asymilacja zaś – na przekształcaniu tych struktur pod wpływem kontaktu z nowym czy też doświadczania czegoś innego. Oba procesy są komplementarne i składają się na adaptację – czyli mówiąc najogólniej – zastosowanie [...]¹³. Człowiek, niezależnie od wieku, nieustannie próbuje równoważyć procesy asymilacji i akomodacji. W zależności od charakteru struktur poznawczych, którymi dysponuje (ich elastyczności, otwartości), dokonuje korekt lub usiłuje stać na straży starego porządku, pogłębiając swoje nieprzystosowanie do zmieniającego się świata. Tego rodzaju „zamknięcie” może pełnić funkcje obronne, dzięki niemu nie dochodzi do powstania dysonansu poznawczego¹⁴. Nieprzyjemne napięcie wywołane niezgodnością w obrębie struktur poznawczych jest wpisane w doświadczenie człowieka na każdym etapie rozwoju. Dysonans poznawczy może się pojawić zarówno po stronie „edukowanego”, jak i „edukatora”. Jeśli zatem dziecko całą swoją wiedzę z zakresu malarstwa opiera na znajomości reprodukcji *Słoneczników* van Gogha na pudełku bombonierek, zapewne nie będzie skore do pozbawionej negatywnego wartościowania kontemplacji abstrakcji Kandinskiego. Posługując się terminologią Piagetowską: asymilowanie Kandinskiego poprzez znajomość van Gogha jest trudne. Tego rodzaju świadomość może chronić „edukatora” przed frustracją. Nie zawsze brak współpracy ze strony dzieci/

¹¹ Stosowanie języka z pogranicza ekonomii ma na celu zwrócenie uwagi na problem funkcjonowania uczelni w dobie neoliberalnej polityki. Patrz: np. J. Read, *Doświadczanie uniwersytetu: neoliberalizm przeciwko dobrom wspólnym*, Korporacja Ha!art, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1684-jason-read-doswiadczanie-uniwersytetu-neoliberalizm-przeciwko-dobrom-wspolnym.html> (31.08.2015).

¹² Zob. koncepcja J. Piageta [w:] R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

¹³ S. Rammer, *With the smart phone to school...*, op. cit.

¹⁴ Teoria dysonansu poznawczego została wprowadzona po raz pierwszy przez Leona Festingera (1957 rok). Dysonans poznawczy pojawia się wskutek uświadomienia sobie, że w systemie poznawczym istnieją dwa sprzeczne elementy. Człowiek dąży do zredukowania nieprzyjemnego napięcia – dysonansu. Patrz: D. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, s. 177.

⁸ *Oxford Dictionaries Word of the Year: Frequently Asked Questions* [http](http://www.blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq/), Oxford Dictionaries, www.blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq/ (31.05.2015).

⁹ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

¹⁰ zob. C. Lasch, *The Culture of Narcissism*, New York 1979.

młodzieży podczas warsztatów/lekcji wynika z niechęci wobec przedmiotu czy prowadzącego. Bywa natomiast, że staje się manifestacją braku narzędzi poznawczych, a tym samym zrozumienia. Można zaryzykować twierdzenie: dobry „edukator” to taki, którego struktury poznawcze są na tyle elastyczne, że potrafią pomieścić brak sprężystości w obszarze struktur „edukowanych”. Zrozumienie sztuki współczesnej (performans, instalacja, bioart itd.) jest trudne, jeśli podstawą jej percypowania są doświadczenia nabyte w wyniku kontaktu ze wspomnianą powyżej reprodukcją na bombonierce. Zadaniem „edukatora” jest zatem dostarczenie „edukowanemu” takich nowych przeżyć, które pozwolą mu na modyfikację/przekształcenie struktur poznawczych składających się na pojęcie twórczości/sztuki. Wszelkie oddziaływania powinny jednak się odbywać w poszanowaniu dla przeszłości odbiorcy. Być może dziecko kojarzy *Śloneczniki* z babciną kuchnią, a galopujące konie, wytłoczone w chińskim plastiku, z prezentem od cioci. Brutalne wtargnięcie w świat wspomnień może wywołać niechęć. Nie chodzi o to, aby negocjować, a raczej aby poszerzać. Dostarczanie nowych bodźców związane jest jednak nie tylko z ich zawartością treściową, istotne jest również medium, za pośrednictwem którego jest ona przekazywana. Można by zadać pytanie, również w kontekście teorii mediów McLuhana, jak cyfrowe gadżety używane przez młode pokolenie wpłynęły zwrotnie na kształtowanie się struktur poznawczych? W jaki sposób „dziecko XXI wieku”, którego umysł od samego początku poddawany jest oddziaływaniu dynamicznych środków przekazu informacji, percypuje statyczny obraz malarski? Czy reprodukcje dzieł wielkich mistrzów drukowane na kubkach, koszulkach są dla młodych odbiorców atrakcyjne, czy obojętne, a może stanowią tylko kolejny element wizualnego kodu? Jeśli zatem umysł dzieci/młodzieży przyzwyczajony jest bardziej do smartfonu, tabletu niż farb plakatowych, może warto, paradoksalnie, wykorzystać te narzędzia do zrozumienia medium malarskiego? Multimedialność wydaje się cechą charakterystyczną czasów współczesnych, zatem nowoczesne formy edukacji nie powinny się ograniczać tylko do tradycyjnych metod przekazu informacji.

Sztuka współczesna korzysta z różnorodnych technologii. Jej dynamiczność i interaktywność może stać się de facto ciekawszą ofertą dla młodego odbiorcy niż statyczność sztuki XIX-wiecznej. Istotne jest „odkurzenie” myślenia o sztuce współczesnej, jej celach, założeniach tak, aby dialog, który prowadzi z widzem, nie był tylko analizowany w oparciu o jej wizualną atrakcyjność, ale również przez pryzmat jej intelektualnego i często społecznego zaangażowania. W jaki sposób zachęcić odbiorców do „uczenia się” sztuki? Jedną z metod może być aktywne uczestnictwo – partycypacja. Wydaje się, że jest ona pojęciem niewygodnym (choć modnym), stwarzającym problemy nie tylko publicznym instytucjom kultury, ale także całemu systemowi edukacji. Wiąże się to z wysiłkiem zachęcenia odbiorców do aktywności, dzięki której staje się możliwe uczenie poprzez własne doświadczenia. „Edukowanym” należy zatem stworzyć przestrzeń wolności, akceptować ich odmienność oraz tolerować nieoczekiwane zmiany w scenariuszu zajęć wynikające z charakteru interakcji z drugim człowiekiem, a szerzej grupą. Tego rodzaju relacja „edukacyjna” stanowi wyzwanie zarówno natury psychologicznej, jak i metodycznej.

Jak konstruować przestrzeń partycypacji, by nie stała się miejscem iluzorycznej wymiany pseudointelektualnych wartości? Nie wystarczy zjeść ciastko, wypić kawę w muzeum i kupić ołówek z nadrukiem, by mówić o aktywnym uczestnictwie.

[...] Jak zorganizować przestrzeń galerii, muzeum, aby, z jednej strony, zachęcić publiczność do uczestniczenia, z drugiej zaś – nie „uśmiercać” intelektualnych wartości¹⁵, których nośnikiem jest/ może być sztuka? Od początku lat 60. XX wieku obserwować można postępującą „disneyizację”¹⁶ muzeów, co stwarza pozór egalitarności instytucji i zachęca do złudnej partycypacji. Nie tylko zatem istotne jest dopasowanie narzędzi, aby zachęcały one młodego widza do tworzenia, ale też poddanie działania koniecznej refleksji [...]¹⁷. Niezależnie od wieku beneficjentów, tylko pewien rodzaj namysłu nad podejmowanymi działaniami gwarantuje ich stymulujące oddziaływanie. Odwołując się do powyższych rozważań, można by skonstruować idealny profil „dawcy” oraz odbiorcy „usług” edukacyjnych. Obie strony powinny cechować: ciekawość poznawcza, otwartość, niezależność, refleksyjność oraz tolerancja dysonansu poznawczego. Dodatkowo prowadzący na przykład warsztaty powinni mieć podstawową wiedzę z zakresu psychologii, a szczególnie pracy z grupą¹⁸. Wymienione powyżej cechy „edukatorów” i „edukowanych” traktowane są przez psychologię twórczości jako znamienne dla jednostek twórczych¹⁹. Co warunkuje kreatywność i czy można się jej nauczyć? Programy galeryjne realizują egalitarny postulat twórczości, traktują zatem, nie wprost, kreatywność jako cechę o różnym natężeniu przynależącą każdej jednostce. Rozpatrując bycie twórczym w takich samych kategoriach jak bycie inteligentnym (każdy posiada jakiś potencjał IQ), można założyć, że kreatywność podlega stymulacji i rozwojowi. Nie tylko rodzina, ale też środowisko szkoły stają się facylitatorem lub inhibitorem twórczego lub nietwórczego umysłu. Badania wskazują, że twórcze jednostki częściej bywają „niewygodnymi uczniami”²⁰, a kreatywność podopiecznych bywa groźna dla nauczycieli, gdyż wymaga od nich elastyczności i tolerancji dla „zmiennych kolei losu” prowadzonych lekcji. Również przygotowanie zajęć (nie jest istotna treść przedmiotu: matematyka, przyroda, język polski) uwzględniających stymulowanie twórczego potencjału wymaga więcej wysiłku niż podążanie za wypracowanym książkowym konspektem, co nie oznacza, że w obszarze pedagogiki twórczości nie zostały wypracowane zasady i metody dydaktyki twórczości²¹.

W pedagogice twórczości napotkać można szereg różnorodnych modeli stymulowania zdolności twórczych. Większość z nich podkreśla specyficzny udział nauczyciela, który poza wspieraniem i zachę-

¹⁵ O problemie partycypacji pisze F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008.

¹⁶ Zob. M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*, za: L. Karczewski, *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*, [w:] M. Kosińska, K. Sikora, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań 2012, s. 93.

¹⁷ S. Rammer, *With the smart phone to school*, op. cit.

¹⁸ Zob. D. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, rozdział 9.

¹⁹ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.

²⁰ Ibidem.

²¹ Patrz: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013.

caniem do aktywności twórczej ma stanowić „wzorzec człowieka twórczego”²². To założenie przypomina postulat Carla Rogersa dotyczący cech terapeuty humanistycznego, czyli osoby bezwzględnie akceptującej, empatycznej i kongruentnej²³. Nauczyciele posiadający atrybuty, które umożliwiają stymulację aktywności twórczej, są pożądanymi na każdym etapie kształcenia. Ich obecność wydaje się szczególnie istotna w kontekście nauczania przyszłych „edukatorów twórczości”. Ci bowiem, mając kontakt z dorastającym pokoleniem dzieci i młodzieży, wpływają realnie na ich przyszłe uczestnictwo w kulturze.

Proces przekazywania wiedzy można analizować w różnorodny sposób, zależny od wybranej perspektywy teoretycznej. Przyglądanie się nawet tak odległym dziedzinom jak pedagogika twórczości czy psychoanaliza, co zaskakujące, prowadzi do podobnych wniosków. Mimo różnego języka i sposobu wyjaśniania, zwracają uwagę na konieczność wytworzenia w procesie przekazywania wiedzy „trzeciej pozycji”. Chodzi o wykształcenie zdolności do obserwowania siebie w trakcie bycia o czymś przekonanym²⁴. Dzięki temu powstające w umyśle twórcy/ucznia idee nie są traktowane jako jedynie pewne i możliwe, są dyskutowane, a ich status może być podawany w wątpliwość. Rolą nauczyciela nie jest nadawanie znaczeń, a pomoc w ich odkrywaniu. Rolą edukacji nie jest tylko doświadczać więcej, ale wiedzieć, czego się doświadcza. Twórcze okazują się różnice, a nie podobieństwa. Przed sztuką stoi trudne zadanie ustosunkowania się do zmian zachodzących we współczesnym świecie. Puls sztuki wpływa na kształt edukacji artystycznej, która ma być... transformująca, pogłębiająca rozumienie siebie i innych? To trudne zadanie, niemniej jeśli nie zostanie podjęte, przepaść między sztuką, edukacją i światem będzie się pogłębiać. ●

dr Sonia Rammer

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Wydział Edukacji Artystycznej

Bibliografia:

F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualisci*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 2008.

Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 1994.

L. Gamwell, *Wiek milczenia. Abstrakcja i zamknięcie się w sobie w sztuce współczesnej*. [w:] *Psychoanaliza i kultura na progu trzeciego tysiąclecia*, red. N. Ginsburg, R. Ginsburg, Rebis, Poznań 2002.

J. Gościński, S. Rammer, *O konieczności mówienia o sobie w trzeciej osobie*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, red. M. Kosińska, K. Sikora, A. Skórzyńska, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2012.

²² Ibidem, s. 464.

²³ Kongruencja oznacza spójność wewnętrzną. Terapeuta w koncepcji C. Rogersa może pełnić rolę modelu – osoby godnej naśladowania. Aby klient uzyskał zgodność pomiędzy własnym „ja” i „organizmem”, terapeuta również powinien taką zgodność posiadać. Analogicznie w pedagogice twórczości: nauczyciel wzbudzający cechy twórcze sam powinien je mieć.

²⁴ Patrz: J. Gościński, S. Rammer, *O konieczności mówienia o sobie w trzeciej osobie*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, op. cit., s. 308.

L. Karczewski, *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, red. M. Kosińska, K. Sikora, A. Skórzyńska, Arsenal, Poznań 2012.

A. Kępińska, [w:] *Difference beyond difference*. Archive, red. A. Rogoś, ASP, Poznań 2008.

C. Lasch, *The Culture of Narcissism*. Norton, New York 1979.

D. Mersch, 2006. *Teorie mediów*, sic!, Warszawa 2010.

D. Myers, *Psychologia społeczna*, Zys i S-ka, Poznań 2003.

E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

S. Rammer, *With the smart phone to school – education in the multimedia times*, nieopublikowany tekst, międzynarodowa konferencja internetowa *Kreatívne vzdelávanie*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2015.

Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, PWN, Warszawa 1985.

R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.

K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2013.

Źródła internetowe:

J. Read, Doświadczenie uniwersytetu: neoliberalizm przeciwko dobru wspólnym, ha!art.pl, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1684-jason-read-doswiadczenie-uniwersytetu-neoliberalizm-przeciwko-dobrom-wspolnym.html> (1.08.2015).

K. Kłopotowski, Kij Narcyza, SDP, <http://www.sdp.pl/felietony/10698,kij-narcyza,1420573543> (31.08.2015).

Oxford Dictionaries Word of the Year: Frequently Asked Questions, Oxford Dictionaries, <http://blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq> (31.05.2015).



Praca Laury Pawlikowskiej pod tytułem *Z rodzinnego albumu. Intymność*, 2015

Pracownia rysunku prof. Joanny Imielskiej i dr Soni Rammer

„Codziennie wybierałam jedno zdjęcie z masy wrzucanej do sieci, starałam się wyłowić kadry najbardziej prywatne wraz z informacjami na ich temat: narodziny, śluby, przeprowadzki, wyznania miłości oraz śmierci. Praca jest formą buntu, uświadamia, jak łatwo można pozyskać dane, zebrać je, «przemieścić» i wrzucić z powrotem do morza podobnych, często tanich i prostych uniesień. [...]”

Laura Pawlikowska, studentka II roku studiów magisterskich, Wydział Architektury i Wzornictwa UAP, projektowanie mebla.

Is Variability the Nature of Things? A Few Words on Art Education

(...) Contemporary art does not surrender easily to any form of institutional dependence. Since the beginning of this century [from the beginning of the 20th century] it has attacked academies, museums, award systems and finally galleries. It is a valuable lesson to recall that it had to force those institutions to change their traditional nature, go away from their academicism and reform their activities, to stay in harmony with the art's intention. This transformation will never be a closed process: it is a necessity, for the art itself is a continuous change, a movement of thoughts and ideas, an endless process of values selection and making choices. Certainly, the organizational structures for their nature cannot undergo such rapid transformations. However, they do not need to stay in conflict with the art's life since they can be modified periodically. (...)¹

Speed, variability, progressive technologization and specialization seem to be useful concepts in determining the nature of the contemporary world. Art – a phenomenon of cognitive and emotional human activity – is subject to the interactions specific to what happens “here and now”. Remaining more or less distant reflection on reality, it is immersed in the context of time and place in which it originates.

In the contemporary world it is difficult to maintain political neutrality or asociality. Assuming that artistic creativity is a mixture of conscious and unconscious acts², it can be concluded that the “choice” of form, e.g. one highly abstracted from reality, is also taking a stance, and not just a reactive escape into the inner world of the one who creates (an artist).

Using a far-fetched analogy, in the spirit of Freudian psychoanalysis, silence of analysis was treated as resistance, then it came to be seen as a goal – a sign showing that “the patient is taking responsibility for their inner world and does not feel the need to disclose everything” (...)³ One could say that the artist also should take responsibility for the way of communication, since the form is a vehicle of meaning⁴. In the complex contemporary world not only the form requires “reflection”. Also a medium that is selected by the artist does not remain neutral. In the era of digital systems reproducing and generating thousands of images available in virtual networks, the choice of analogue camera as a recording device is burdened with the consequences of a different kind than it was 100 years ago. Somehow immediately the question is raised why the author uses analogue photography, and giving an answer only in the field of aesthetic considerations seems to be insufficient.

(...) Marshall McLuhan claimed that every new type of media, and even its modification introduces changes in the entire structure of human society”⁵. Medium forces the user to a particular way of understanding the world regardless of the content that it conveys”(...)⁶ What conclusions about contemporary culture could therefore be deduced by analysing the development of the media, which open up almost unlimited possibilities for reproducing and publishing personal images? Last year, *Time* put “the Wand of Narcissus” (the selfie stick) on the list of the most important inventions next to an electricity generator “high beta fusion”⁷, while in 2013 the Oxford

¹ A. Kępińska, *In Difference beyond Difference. Archive*, ed. A. Rogoś, Poznań: ASP, 2008, p. 37.

² Referring to psychology one can find, depending on the adopted paradigm, a number of different views concerning conscious versus unconscious nature of the creative act. Freud assumed that creativity is the sublimation of drives, so its sources he saw in the unconscious. But he could not work out what determines that an individual becomes an outstanding artist. See Z. Freud, *Beyond the Pleasure Principle (The Standard Edition)*, trans. J. Strachey, New York: Liveright Publishing Corporation, 1961.

³ L. Gamwell, *Wiek milczenia. Abstrakcja i zamknięcie się w sobie w sztuce współczesnej*. in *Psychoanaliza i kultura na progu trzeciego tysiąclecia*. ed: N. Ginsburg, R. Ginsburg, Poznań: Rebis, 2002, p. 227.

⁴ See Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, Warszawa: PWN, 1985.

⁵ See D. Mersch, 2006. *Teorie Mediów*, Warszawa: Sic!, 2010.

⁶ S. Rammer, *With the Smartphone to School – Education in the Multimedia Times*, unpublished text, international internet conference *Kreatívne vzdelávanie*, Comenius University in Bratislava, 2015.

⁷ <http://sdp.pl/felietony/10698,kij-narcyza,1420573543> [accessed: August 2015].

Dictionary has announced word *selfie* the Word of the Year⁸. Social media such as Facebook, and recently Snapchat have become the scene of creating a more or less virtual identity. On the web everyone can be an “artist”. Publishing one’s own products (by professionals and amateurs) no longer requires purchasing the server and programming the website (not to mention the requirements for the quality of the works). Having a blog or an account on Facebook will do. Assuming that the number of citations is one of measurable external criteria for a creative work, how to treat the number of views of a given video on YouTube or the number of likes next to the work of an unknown, or perhaps, already a well-known artist? The changes which can be seen through the prism of the McLuhan’s conception have not only caused the gradual dispersion of identity of contemporary man⁹, but also the disappearance or intricacy of the criteria for determining what is and what is not a work of art. What was relative¹⁰ has become even more relative, provided that relativism is subject to gradation. Undoubtedly, from the popularity of word *selfie*, universal use of selfie stick and ubiquity of social media could be drawn far-reaching conclusions about the contemporary *homo sapiens*. In 1979, Christopher Lasch¹¹ presented a thesis, that has not expired yet, regarding the narcissistic nature of culture. Selfie is just one of the manifestations of the ongoing process of becoming narcissistic. Contemporary man wants to, at all costs, be seen, be visible, not necessarily as a real person, (s)he wants to have many friends – fans. Nonexistence on Facebook is equivalent to non-being. Culture is filled with the image, sometimes in the residual or sampled form. People want rather to watch than to see, “flip through” information than to analyse it. It is hard to resist the impression that the shell of easily accessible culture (though perhaps it should be written “culture”), reminds compensatory state of narcissistic individual who through defence mechanisms is trying to maintain a good self-image.

One could ask the question how outlined above image of the contemporary world affects the functioning of art schools, official cultural institutions and their beneficiaries. Due to the complexity of the issue and the possibility of examining it from many different perspectives, my considerations will be limited to the relationship that occurs between designers of broadly conceived activities in the field of art education and their beneficiaries. As designers can be regarded those who create curricula for the field of study Art Education at universities, primary and secondary schools teachers, preparing young people to participate in culture, as well as employees of cultural institutions responsible for constructing a workshop offer aimed at bringing the issues related to e.g. the current exhibition programme. Relations between “educators” and the “educated” are interrelated. Each level of education, although specific, is equally important

because it is to the same extent a prerequisite for future participation of individuals in the cultural life. In order to properly design any educational activity it is essential to take into account the target group. The beneficiaries of most gallery and museum programmes are children and young people who may become in the future a potential “buyer” of services offered by the higher schools of art¹². What then do cultural institutions and universities offer and how is their “menu” tailored to the generation growing up in the twenty-first century? Constructing a workshop, museum lesson, lecture one should first of all consider the context in which cognitive structures of young people have been developed. It is difficult to teach about the world, about art having at one’s disposal only a sheet of paper, pencil, chalk and blackboard. The mind growing up in the twenty-first century works differently than the nineteenth century mind because it is subjected to different influences. (...) If cognitive development is to be considered in terms of two complementary processes, which Jean Piaget wrote about¹³, accommodation and assimilation, one might come to the conclusion that the way of transformation of cognitive structures depends on the circumstances, the stimulations to which they are subjected. Accommodation involves identifying and understanding of the world through cognitive structures which belong to the subject, while assimilation involves transforming these structures under the influence of contact with the new or experiencing something different. Both processes are complementary and constitute adaptation¹⁴. (...) Human beings, regardless of age, are constantly trying to balance the processes of assimilation and accommodation. According to the nature of cognitive structures which they administer (their flexibility, openness), they make adjustments or attempt to uphold the old order, deepening their lack of adaptation to the changing world.. This kind of “closure” can have defensive functions thereby cognitive dissonance does not appear¹⁵. Unpleasant tension caused by incompatibility within the cognitive structures is inscribed in human experience at every stage of development. Cognitive dissonance can occur both on the side of the “educated” and “educator”. Therefore, if the child all its knowledge of painting builds on acquaintance with reproduction of van Gogh’s *Sunflowers* on the box of chocolates it probably will not be inclined to, devoid of negative evaluation, contemplation of Kandinsky’s abstraction. Using Piaget’s terminology: assimilation of Kandinsky by knowledge of van Gogh is difficult. This kind of awareness can protect the “educator” from frustration. Not always a lack of cooperation on the part of

⁸ <http://blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq/> [accessed: May 2015].

⁹ ‘Man’ is used here to refer both to men and women and is not to be understood as marked for gender as such [translator’s note].

¹⁰ See: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP, 2001.

¹¹ See: C. Lasch, *The Culture of Narcissism*. New York: Norton, 1979.

¹² The use of language from the field of economics is meant to draw attention to the problem of the higher education institutions in the era of neo-liberal policy. See e.g. <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1684-jason-read-doswiadczanie-uniwerytetu-neoliberalizm-przeciwko-dobrom-wspolnym.html> [accessed: August 2015].

¹³ See J. Piaget’s conception, in R. H. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN, 2005.

¹⁴ S. Rammer *With the Smartphone to School – Education in the Multimedia Times*, op. cit.

¹⁵ The theory of cognitive dissonance was first introduced by Leon Festinger in 1957. Cognitive dissonance occurs as a result of gaining awareness that in the cognitive system there are two conflicting elements. Human being seeks to reduce the unpleasant tension – dissonance. See D. Myers, *Psychologia Społeczna*, Poznań: Zysk i S-ka, 2003, p. 177.

children / adolescents during the workshops / lessons is due to the aversion to a subject or teacher. Sometimes, however, it is a manifestation of the absence of cognitive tools and thus understanding. One can venture an opinion that a good “educator is one whose cognitive structures are flexible enough to accommodate the lack of elasticity within the structures of the “educated”. Understanding of contemporary art (performance, installation, bio-art etc.) is difficult if the basis of its perception are experiences gained from the contact with the above-mentioned reproduction on the box of chocolates. The task of the “educator” is to provide the “educated” with such new experiences that will allow them to modify / transform cognitive structures that make up the concept of creativity / art. Any impact, however, should be carried out with respect for the past of the pupils. Perhaps the child associates *Sunflowers* with grandmother’s kitchen, and galloping horses, embossed in Chinese plastic with a gift from its aunt. The brutal intrusion into the world of memories can cause resentment. The point is not to deny but rather to broaden. Supplying new stimuli is related not only to the content, also the medium through which it is passed is important. One could ask the question, also in the context of McLuhan’s media theory, how have digital gadgets used by the younger generation influenced the formation of cognitive structures? How does the “child XXI century”, whose mind from the very beginning is subjected to the influence of dynamic media, perceives a static painting? Are reproductions of great masters’ works printed on mugs and T-shirts attractive or indifferent for the young audience, or perhaps they are just another element of the visual code. If, therefore, minds of children / young people are more accustomed to the smartphone or tablet than poster paints, it may be worth paradoxically using these tools to understand the medium of painting? *Multimediality* seems to be a characteristic of present times, so modern forms of education should not be limited only to traditional methods of communication.

Contemporary art makes use of various technologies. Its dynamism and interactivity can become, de facto, a more attractive offer for the young audience than a static art from of e.g. the nineteenth century art. It is important to “dust off” thinking about contemporary art, its objectives, assumptions, so that the dialogue that it conducts with the audience was not only analysed on the basis of its visual appeal, but often also through the prism of its intellectual and social engagement. How to encourage the audience to “learn” art? One of methods may be active involvement – participation. It seems that the notion of participation is uncomfortable (though fashionable), which creates problems not only for public cultural institutions, but also the whole system of education. This involves efforts to encourage the audience to be active, whereby it becomes possible to them to learn through their own experience. It should be therefore created for the “educated” an area of freedom, their difference should be accepted and unexpected changes in the scenario of classes resulting from the nature of interaction with other people should be tolerated. This kind of “educational” relationship is both a psychological and methodical challenge.

How to construct the space of participation so that it would not become a place of exchange of illusory pseudointellectual values?

In order to talk about active participation it is not enough to eat cake, drink coffee at the museum and buy a pencil with printing.

(...) How to organize the space of the gallery, museum, on the one hand, to encourage the audience to participate, and, on the other hand, not to “kill” the intellectual values¹⁶, whose medium is / can be art? Since the beginning of the sixties of the twentieth century, one can observe a progressive “Disneyization”¹⁷ of museums, which creates the delusion of egalitarianism of institutions and encourages to the illusory participation. Therefore, it is important not only to choose right tools in order to encourage young viewers to create, but also to subject the activities to necessary reflection. (...) ¹⁸ Whatever the age of the beneficiaries only a certain kind of reflection on undertaken activities guarantees a stimulating impact. Referring to the above considerations, we could construct the perfect profile of “giver” and receiver of educational “services”. Both sides should be characterized by cognitive curiosity, openness, independence, reflection and tolerance of cognitive dissonance. In addition, it is advised that those who run e.g. workshops have basic knowledge of psychology and especially possess skills of working with the group¹⁹.. The above-mentioned features of the “educators” and “educated” are regarded by the psychology of creativity as a characteristic of creative individuals²⁰. What determines creativity and can one learn it? Gallery programmes implement egalitarian demand of creativity, therefore they treat, not directly, creativity as a feature of varying intensity belonging to any individual. Seeing being creative as the same categories as being intelligent (each person has some IQ potential) it can be assumed that creativity is something that is subject to stimulation and development. Not only the family but also the school environment becomes a facilitator or inhibitor of creative or uncreative mind. Research shows that creative individuals often tend to be “troublesome students”²¹, and pupils’ creativity is sometimes inconvenient for teachers because it requires from them flexibility and tolerance for “vicissitudes” of the lessons. Also preparation of classes (the content of the course: mathematics, science, Polish is not relevant) which takes into account the stimulation of creative potential requires more effort than following ready-made lesson plans, which does not mean that in the area of pedagogy of creativity have not been worked out the principles and methods of teaching creativity²².

In pedagogy of creativity one can encounter a number of different models of stimulating creative abilities. Most of them emphasize a specific role of the teacher who besides supporting and encourag-

¹⁶ About the problem of participation see F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualniści*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008.

¹⁷ See M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*, after: L. Karczewski, *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*, in *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, ed. M. Kosińska, K. Sikora, A. Skórzyńska, Poznań: Arsenal, 2012, p. 93.

¹⁸ S. Rammer, *With the Smartphone to School – Education in the Multimedia Times*, op. cit.

¹⁹ See D. Myers, *Psychologia Społeczna*, Poznań: Zysk i S-ka, 2003, chapter 9.

²⁰ See E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP, 2001.

²¹ Ibidem.

²² See K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP, 2013.

ing creative activity is supposed to be a “paragon of human creativity”²³. This assumption resembles C. Rogers’s postulate regarding the humanistic qualities of the therapist, that is a person who is absolutely accepting, empathic and congruent²⁴. Teachers having attributes enabling them to stimulate creative activity are wanted at every stage of education. Their presence seems to be especially important in the context of teaching future “educators of creativity”. For those who have contact with generation of children and young people have an influence in real terms on their future participation in culture.

The process of knowledge transfer can be analysed in various ways, depending on the chosen theoretical perspective. Looking at even such distant from each other fields like pedagogy of creativity and psychoanalysis, surprisingly, leads to similar conclusions. Despite the different language and way of explanation, they both pay attention to the need to produce, in the teaching-learning process, “third position”. The point is to develop ability to monitor oneself in the course of being convinced about something²⁵. Thanks to it arising in the mind of the creator / student ideas are not treated as the only possible and utterly undoubted, but they are debatable and their status may be subject to doubt. The role of the teacher is not to give meanings, but to help in their discovery. The role of education is not only to experience more, but to know what you are experiencing. Differences rather than similarities seem to be creative.

Art faces a difficult task to respond to the changes taking place in the contemporary world. The pulse of art affects the shape of artistic education which ought to be ... transforming, deepening understanding of oneself and others? It is a difficult task, nevertheless, if not undertaken the gap between art, education and the world will be getting bigger. ●

dr Sonia Rammer

University of Arts in Poznan

Faculty of Art Education

²³ See *ibidem*, p. 464.

²⁴ Congruence means internal cohesion. The therapist in the conception of C. Rogers can serve as a model – a person worthy of imitation. In order that the patient may gain a correspondence between his own “I” and “organism”, the therapist should also have such correspondence. Likewise, in the pedagogy of creativity; the teacher fostering creative qualities should themselves have such qualities.

²⁵ See J. Gościński, S. Rammer, *O konieczności mówienia o sobie w trzeciej osobie*, in *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, ed. M. Kosińska, K. Sikora, A. Skórzyska, Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2012, p. 308.



Work of Laura Pawlikowska: “From the family Album. Intimacy”, 2015

Drawing Studio of prof. Joanna Imielska and dr. Sonia Rammer

(...) Everyday I chose one photo out of a mass uploaded to the web, I tried to pick out the most private stuff with information about: births, marriages, moving, declarations of love and death. The work is a form of rebellion, it realizes how easy it is to obtain data, collect them, “grind” and throw back into the sea of similar, often cheap and simple, elations. (...)

Laura Pawlikowska, a second year MA student, Faculty of Architecture and Design, Furniture Design.

Cele wychowania plastycznego w zakresie edukacji galeryjnej

Wstęp

Z historii. Powstanie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Komeńskiego jest wynikiem długotrwałego procesu formowania współczesnego społeczeństwa, w tym nauki i procesów badawczych. Naszym celem nie jest opisanie całej historii wydziału oraz uniwersytetu, pokażemy jedynie najważniejsze daty.

Wydział Pedagogiczny, choć jego historia sięga XIX stulecia, rozpoczął pracę w 1946 roku. Wówczas rozpoczęto tam także zajęcia dydaktyczne. Od roku powstania do dziś liczba studentów, w tym studentów wychowania plastycznego, wynosi razem 2560. Wśród pierwszej trzynastki profesorów wydziału znajdziemy postać znaczącego plastyka, pioniera współczesnej rzeźby słowackiej, profesora Jozefa Kostku. W tym samym czasie pracował na uczelni założyciel współczesnej grafiki słowackiej, ilustrator Koloman Sokol. Do 1953 roku na wydziale wykładało kilka wybitnych osobistości z różnych dziedzin nauki, na przykład plastyk Orest Dubaj, Frico Hoffstädter – grafik, malarz, pedagog. Od 1990 roku w Katedrze Wychowania Plastycznego pracuje profesor Karol Ondeička, znaczący przedstawiciel słowackiej sztuki plastycznej, grafik, ilustrator. W latach 1970–1979 i 1990–2003 w Katedrze Sztuki Plastycznej nauczał docent Jozef Trepáč, który specjalizuje się w plastyce komornej, a oprócz pejzaży dziś koncentruje się także na malarstwie figuralnym. Wspomniane tutaj osobistości uważamy za znaczące dla historii i formowania programu nauczania na katedrze.

Współczesność. Dzisiaj Katedra Sztuki Plastycznej zabezpiecza kompleksowe kształcenie pedagogów, kierunek pedagogiczny sztuki i przedmiotów wychowawczych, i to na trzech poziomach studiów: licencjackich, magisterskich i doktoranckich.

Profil absolwenta pedagogiki sztuki plastycznej

Studia w zakresie pedagogiki sztuki plastycznej są dwustopniowe: licencjackie i magisterskie. Absolwent studiów licencjackich jest przygotowany do studiowania tego kierunku na drugim stopniu – magisterskim, na którym uzyska ogólne wiadomości z zakresu nauk edukacyjnych, społecznych i prawnych dotyczą-

cych procesów wychowania i nauczania, uzyska podstawy digitalnej i psychologicznej kwalifikacji nauczyciela. Swoje fachowe umiejętności i wiadomości oraz pedagogiczne przygotowanie wykorzystuje przy planowaniu i realizacji lekcji pozaszkolnych oraz organizacji czasu wolnego. Ponieważ nauczanie w muzeach i galeriach należy do kształcenia nieformalnego, absolwent studiów licencjackich otrzymuje kwalifikacje pracownika wychowawczo-naukowego w resorcie kultury, to znaczy w instytucjach kulturalnych, którymi są na przykład muzeum, galeria, muzeum dla dzieci i tym podobne. Ponieważ absolwenci stopnia licencjackiego niezbyt szybko znajdują pracę w swoim fachu, większość studentów zgłasza się na studia magisterskie.

Absolwent studiów magisterskich programu studyjnego pedagogiki sztuki plastycznej uzyskuje dyplom nauczyciela ogólnokształcących (fachowych) przedmiotów (grupy przedmiotów) szkoły podstawowej (nauczanie początkowe: klasy I–IV, niższe ponadpodstawowe: klasa V–IX) oraz szkoły średniej albo w podstawowych szkołach artystycznych i w placówkach prowadzących zajęcia artystyczne. Może również pracować jako doradca metodyczny albo pracownik do spraw kultury i oświaty w placówkach państwowych.

*

Pedagogika galeryjna

Dlaczego pedagogika galeryjna? Jednym z podstawowych działań w muzeum oraz w galerii jest udostępnianie zbiorów, przedmiotów i obiektów historycznych. Oprócz udostępniania zbiorów realizowane są różnego rodzaju działania wychowawczo-naukowe, prezentacyjne. Właśnie działania wychowawczo-naukowe, organizowane w czasie ostatnich dziesięciu lat w Słowacji, zostały włączone do celów marketingowych i komunikacji muzeum, galerii z publicznością. I tego dotyczy pedagogika muzealna, w tym pedagogika galeryjna, szczególnie galerii sztuki plastycznej.

Po 1989 roku w Słowacji, w wyniku zmian dotyczących instytucji kultury i oświaty, powstało zapotrzebowanie na nowe profesje w tym

zakresie, takie jak na przykład wykształceni pracownicy muzealnej i pedagogiki galerijnej, lektorzy, animatorzy. Ogólnie można powiedzieć, że są to oświatowo-edukacyjni pracownicy kultury i sztuki. Na to zapotrzebowanie zareagowały szkoły wyższe, które do swoich programów włączyły nowe treści. Cały proces realizowano w dwóch kierunkach:

- poprzez włączenie nauczania pedagogiki muzealnej do studiów muzeologicznych,
- poprzez włączenie nauczania pedagogiki muzealnej (oraz jej części: pedagogiki galerijnej) do programów studiów pedagogiki albo tworzenie nowych samodzielnych programów nauczania.

Powyżej napisaliśmy, że Katedra Wychowania Plastycznego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie w stosunku do nowych potrzeb społecznych poszerzyła zakres przygotowania absolwentów studiów licencjackich w dziedzinie nauczania sztuk plastycznych o kompetencje kształcenia w muzeach, galeriach i innych instytucjach oświaty i kultury. Ponieważ nasza uwaga skierowana jest na dziedzinę sztuki i kulturę, poniżej posłużymy się pojęciami „galeria” oraz „pedagogika galerijna”.

Jaką pozycję zajmują galeria i muzeum w nauczaniu?

Możemy powiedzieć, że każda galeria i muzeum stanowią bardzo dobre środowisko dla nauczania, polecając całe spektrum programów do kształcenia. W porównaniu do kształcenia formalnego w szkołach, edukacja w galeriach i muzeach należy do tej dziedziny nieformalnego kształcenia, które jest celowe i bez przymusu.

Z naszego punktu widzenia możliwości kształcenia w galerii oraz w muzeum są nieskończone. Umożliwiają kształcenie w różnych dziedzinach sztuki, poznawanie wartości dzieł sztuki, zrozumienie działań instytucji gromadzącej dzieła sztuki i opiekującej się nimi, poznawanie historii kultury swojego i innych narodów, kształtowanie smaku, wypróbowanie różnego rodzaju technik, ale przede wszystkim wspierają rozwój myślenia krytycznego.

Co jest pedagogika galerijna? To specyficzna dziedziną pedagogiki muzealnej, rozumianej jako wychowanie i nauczanie w muzeum, edukacja inicjowana przez muzeum i dla muzeum. Skierowana jest do zwiedzających, do ich potrzeb i wymagań.

W systemie nauk pedagogika muzealna jest pewną dziedziną pedagogiki ogólnej oraz muzeologii i oparta jest na: socjologii, psychologii, teorii informacji, teorii komunikacji, pedagogice czasu wolnego. Posiada charakter interdyscyplinarny, sięga do wszystkich programów kształcenia, dlatego powiela zakres procesów edukacyjnych. W tym miejscu chcielibyśmy wskazać bliskość tej dziedziny z wychowaniem plastycznym, które stara się być przedmiotem integrującym treści nauczania, ponieważ łączy pojęcia z zakresu sztuki i kultury, ale także z innych sposobów doświadczenia ludzkiego, nauk, techniki i innych – te tradycyjnie nie należąc do sztuk plastycznych, ale na obecnych, intermedialnych kierunkach sztuki i kultury znajdują one coraz częstsze zastosowanie.

W porównaniu z pedagogiką muzealną pedagogika galerijna specjalizuje się w edukacji w galeriach i muzeach sztuki. Zakres jej

obszaru naukowego podaje Katarina Sokolová¹, według której wynika on z odmienności wewnętrznych warunków edukacyjnych, a tym samym edukacyjnych sytuacji w muzeum i galerii, które są określone charakterem ich zbiorów. Zrozumienie dzieł sztuki przez oglądających, również sposoby tłumaczenia ich przez edukatorów są zupełnie inne w porównaniu do procesów edukacyjnych w szkołach.

Co jest podstawowym zadaniem kształcenia w galerii i muzeum?

W programach edukacyjnych realizowanych w galeriach i muzeach najważniejsze jest kształcenie młodego człowieka poprzez rozwijanie i podtrzymywanie jego świadomości estetycznej. W doskonaleniu orientacji wizualnej, która obejmuje analizę i krytyczne odbiór impulsów wizualnych, podkreśla się zarówno kompetencje kulturowe, zdolności kreacyjne, jak i zdolności empatyczne – jest to zatem wychowywanie wykształconej, kulturowej jednostki.

Galeria może stanowić pewną formę laboratorium edukacyjnego z historii własnej i innych kultur w zakresie sztuki.

Pod względem celów edukacyjnych galeria może stanowić interakcyjną przestrzeń dla:

- turystyki kulturowej – według Aleksandry Brabcovej² jej celem jest wywołanie wyjątkowych i pięknych doświadczeń; turystyka kulturowa, związana z ofertami galerii i muzeum, wychodzi od spostrzeżenia, że specyfika każdej kultury przejawia się w znaczący sposób poprzez i w sztuce;
- wychowania multikulturowego – według Ericha Mistríka i innych autorów pracy *Kultúra a multikultúrna výchova*³ celem wychowania wielokulturowego jest nakierowanie od tolerancji do aktywnej postawy empatii oraz dążenie do wspierania innych kultur; punktem wyjścia miałaby być własna kultura, ponieważ pewne jej fundamenty mogą się stać podstawą dla poznawania i rozumienia innych kultur;
- rozwijania kompetencji kulturowych – alfabetyzm kulturowy określony jest jako uzyskanie kompetencji do aktywnego istnienia człowieka w pewnym środowisku kulturowym; jest to zdolność rozumienia i władania językiem, komunikowania i prowadzenia dialogu, poznawania i rozumienia różnych dziedzin sztuki, nauki, polityki, stylu życiowego;
- samorozwoju, samorealizacji, samooceny – poprzez rozumienie sztuki jako środka dla poznawania samego siebie, rozumienia swojego stosunku do innych i do świata wokół siebie; sztuka, będąc procesem twórczym, jest środkiem realizacji samego siebie i środkiem komunikacji z innymi.

Co może dać galeria oraz pedagogika galerijna szkole? W jaki sposób może wspierać i poszerzać nauczanie? Galeria i muzeum mogą być dla szkoły interesującym partnerem, możliwa jest również

¹ K. Sokolová, *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*, Banská Bystrica 2010.

² A. Brabcová, *Výchova uměním*, [w:] idem (red.), *Brána muzea otevřená*, Náchod 2003, s. 146–157.

³ E. Mistrík, S. Haapanen, H. Heikkinen, R. Jazudek, N. Ondrušková, R. Räsänen, *Kultúra a multikultúrna výchova*, Bratislava 1999, zob. także: <http://www.erichmistrík.sk/knihy/kamkv.pdf> (15.08.2015).

sytuacja odwrotna. Instytucje te w ramach swoich programów edukacyjnych proponują:

- interakcyjną przestrzeń do kształcenia, której składnikiem są elementy dziedzictwa kulturalnego,
- tematyczną różnorodność – ciągle zmiany aktualnych wystaw przynoszą ciągle nowe wątki, o które można poszerzyć treści nauczania,
- specjalnie skierowane programy, które związane są ze specyficznymi warunkami regionu,
- pomoc w porozumieniu i poznawaniu własnej kultury oraz zdobywanie tożsamości kulturowej,
- przestrzeń dla realizacji połączeń interdyscyplinarnych, możliwość zespolenia różnych treści nauczania,
- programy nauczania realizowane pod kierunkiem wykwalifikowanych pedagogów galeryjnych.

Pedagog galeryjny odgrywa ważną rolę w pedagogice galeryjnej. Określenie jego kompetencji możliwe jest za pomocą dostępnych publikacji, które opisują osobowość pedagogiczną. Pedagog galeryjny musi być fachowcem w swojej dziedzinie, to znaczy ekspertem, który pośredniczy w poznawaniu sztuki w kontekście jej całości, porównaniu odróżnieniu od historyka sztuki, który jest ekspertem danego okresu w procesie rozwoju sztuki⁴.

Pedagog galeryjny jest w pewnym sensie „kelnerem sztuki”, pośrednikiem pomiędzy „obrazem” a zwiedzającym – dlatego pracuje jako: kreatywny kontakt – współpracuje z artystami, kuratorami, miejscowymi władzami (wspólnotami, zrzeszeniami), wspólnie kształtują nowe programy, które pomogą szerokiej publiczności znaleźć drogę do kultury i sztuki,

- kreatywny twórca – tworzy nowe programy od początkowych założeń po samą realizację,
- zastępca publiczności – zastępuje wymagania i oczekiwania szerokiej publiczności kulturalnej,
- fachowiec z punktu widzenia kształcenia i komunikacji ze zwiedzającymi – potrafi dostosować się do grupy zwiedzających ze względu na ich wiek, stopień wykształcenia i tym podobne,
- prawnik i menedżer projektowy – prezentuje i poleca publiczności różne projekty i programy,
- menedżer finansowy – uzyskuje poparcie, granty i sponsorów na realizację projektów.

Kompetencje galeryjnego pedagoga

kompetencje fachowe – do podstawowych kompetencji galeryjnego pedagoga należą między innymi kompetencje dotyczące pewnej ilości wiadomości z takich nauk, jak:

1. teoria i historia sztuki,
2. praktyczna działalność artystyczna,
3. pedagogika (dydaktyka) i psychologia,
4. oraz wiadomości z szeroko rozumianej kultury, na przykład z literatury, filmu, teatru, muzyki i tym podobne;

kompetencje społeczne, psychospołeczne i komunikacyjne – zadania pedagoga galeryjnego są ciężkie, programy realizuje z różnymi grupami zwiedzających. Chociaż członkowie grupy są w tym samym wieku, ich poznawanie, myślenie i patrzenie są zróżnicowane. Dużo grup przychodzi do galerii tylko raz, dlatego pedagog galeryjny w porównaniu z pedagogiem w szkole, nie może poznać zwiedzających lepiej, co jest w szkole podstawą efektywnego nauczania. Dlatego ważne jest, by taka osoba posiadała poniższe zdolności:

- umiejętność pracy z różnorodnymi grupami zwiedzających,
- efektywne komunikowanie się ze zwiedzającymi od pierwszego momentu spotkania,
- umiejętność dostosowania swoich metod pracy do rodzaju grupy;

kompetencje osobowościowe – galeryjny pedagog miałby być:

1. charyzmatyczny, wykształcony, empatyczny, twórczy, ze zdolnościami organizacyjnymi i komunikacyjnymi,
2. umięjący kreatywnie reagować na powstałe sytuacje, które pojawiają się z nowymi grupami i łączą się z nowymi ekspozycjami,
3. zdolny do twórczej improwizacji potrzebnej przy różnych reakcjach zwiedzających,
4. bezpośredni i szybko nawiązujący kontakt z grupą, stający się nieformalnym autorytetem;

kompetencje rozwijające, które dotyczą profesjonalnego i osobowościowego rozwoju pedagoga galeryjnego. Spotyka się on w galerii z nowymi tematami, które nie tylko dotyczą różnych dziedzin sztuki i kultury, ale także odwołują się do różnych zakresów ludzkiego poznawania. Dlatego musi rozwijać swoją wiedzę ogólną i nieustannie się doskonalić.

Pedagog galeryjny, który spotyka się z różnorodnymi grupami, musi szybko reagować na żądania i potrzeby zwiedzających. Jednocześnie powinien umieć w sposób interesujący i inspirujący odnieść się do interpretacji sztuki dokonywanej przez widzów w grupie. Do jego zadań należałoby więc:

- wyszukiwać paralele, związki, kontrasty dla wybranej problematyki nie tylko z historii sztuki, ale i z innych obszarów naukowych,
- interpretować dane zagadnienie z różnych stron, co sprzyja rozwiązaniu i zrozumieniu problematyki oraz zwalczaniu jednostronnych, dogmatycznych wykładów. To aktor, który nie powtarza pewnych zjawisk, ale kieruje ku myśleniu i rozwiązywaniu problemów w procesie zmieniających się kontekstów,
- umożliwić nabywanie doświadczeń ze spotkania ze sztuką,
- animować uczestników programu – zachęcać do odbierania sztuki słuchem, smakiem, węchem, wszystkimi zmysłami, dzięki czemu odczuwanie sztuki staje się bardziej kompleksowe. Wśród sposobów, jakie pedagog galeryjny może wykorzystać, w procesie twórczym, znajdują się:
- korzystanie ze swego *knowhow* – zmiana koloru, szybkości, głębokości głosu, pauzy,
- wybór podstawowych treści z kontekstu i wkładanie ich do innego kontekstu,
- korzystanie z muzyki – przedstawia silny emocjonalny element, który pomaga oddać ciężko dostępne w inny sposób informacje.

⁴ P. Šobánková, *Škola múzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a múzejní pedagogiky*, Olomouc 2007.

Bardzo dobrym dopełnieniem jest wykorzystanie dźwięków takich, jak na przykład: letnia burza, szczekanie psa, bicie ludzkiego serca, dźwięk wody,

- ograniczanie jednego ze zmysłów, na przykład zawiązanie oczu i dotykowe przenoszenie informacji, zmniejszanie pola widzenia (np. kolorowe folie – manipulują postrzeganiem kolorów). Body art przynosi cały arsenał środków cielesno-ruchowych służących zaburzaniu . bodźców. Ta działalność pedagoga należy do jego podstawowych umiejętności,
- praca ze światłem – oświetlenie sali wystawowej (praca ze światłem i cieniem), strumień światła z lamp w ciemnym pomieszczeniu, oświetlanie materiałów, korzystanie ze zwierciadeł, refleksowych materiałów – korzystanie z ruchu oświetlonych materiałów w przestrzeni,
- praca z ciałem – istnieje wiele możliwości, w jaki sposób wykorzystać ciało w ramach programów edukacyjnych.

Pedagog galerijny musi pamiętać, że przed nim stoją zawsze inni ludzie, że każdy człowiek przed nim to inna osobowość, która inaczej patrzy na świat i inaczej o nim myśli.

Jeśli pod pojęciem „galeria” rozumiemy publiczną instytucję, to jej pracownicy muszą dysponować także kompetencjami społecznymi, ponieważ ich działalność zorientowana jest na komunikację z publicznością. Oprócz tego powinni mieć także podstawową wiedzę o pracy menedżera i pracy w grupie.

Podsumowanie

Kwalifikacje w dziedzinie pedagogiki muzealnej i galerijnej w Słowacji można uzyskać na wydziałach pedagogicznych lub filozoficznych, które uzupełniły swoje programy nauczania o nowe zagadnienia, albo otworzyły nowe kierunki kształcenia w zależności od zapotrzebowania rynku. Katedra Wychowania Plastycznego Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie wkomponowała nowe treści w istniejące programy edukacyjne i przygotowuje przyszłych pedagogów galerijnych.

Przyszłość absolwentów i ich działalność w zakresie edukacji galerijnej zależy od określenia profesjonalnych standardów pracowników w muzeach i galeriach. Dzisiaj okazuje się, że absolwenci historii sztuki pracują głównie jako lektorzy, absolwenci wydziałów pedagogicznych – jako pedagodzy wychowania plastycznego.

Jesteśmy przekonane, że absolwenci wydziałów pedagogicznych mają potrzebne kompetencje do działalności praktycznej i teoretycznej oraz do przygotowywania materiałów metodycznych i dydaktycznych. ●

Literatura:

Brabcová, A. *Výchova uměním*, [w:] BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzeotevřená. Náchod: Juko*, 2003. ISBN 80-86213-28-5. s. 146-157.

Letz, R. 2006. *História a súčasnosť Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. NMABAG spol. s.r.o, 2006, ISBN 80-89113-28-1.

Mistrík, E. a kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-62.

Sokolová, K., *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2010, ISBN 978-80-8083-981-9.

Šobáňová, P. *Škola múzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a múzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7.

doc. dr Daniela Valachová
Univerzitet Komenského w Bratysławie
Wydział Pedagogiczny

dr Martina Pavlikánová
Univerzitet Komenského w Bratysławie
Wydział Pedagogiczny

Fine art education goals in the field of gallery education

Introduction

History. The foundation of the Faculty of Education at the Comenius University is the result of a long process of forming contemporary society, including science and research processes. The Faculty of Education was established at the Comenius University in 1946, its history dates back to the 19th century. Our goal is not to describe the whole history of the faculty and the university, we will only show the most important events.

The Faculty of Education, although its history dates back to the nineteenth century, was established in 1946. In that year also classes started at the Faculty. 2560 students, including students of fine arts education, has been studying at the Faculty since that year. Among the first thirteen professors of the faculty there was a significant artist, the founder of Slovak contemporary sculpture, professor **Jozef Kostka**. In the same year illustrator **Koloman Sokol**, a founder of Slovak contemporary graphic art started to work at the university. Until 1953 several eminent personalities from various fields of art worked at the faculty, such as painter **Orest Dubaj**, **Frico Hoffstädter** – a graphic artist, painter and teacher. Since 1990 professor **Karol Ondeička** has been working in the Department of Fine Art Education, a significant representative of Slovak fine arts, graphic designer and illustrator. From 1970 to 1979 and from 1990 to 2003 associate professor **Jozef Trepáč** taught at the Department of Fine Arts who specializes in visual arts especially in landscapes and figurative painting. We consider above mentioned personalities to play a significant role in the history and formation of curriculum in the department.

The present day. Nowadays the Department of Fine Arts provides comprehensive training for teachers – in the pedagogical field of study of art and educational subjects, and at three levels: bachelor's degree, master's degree and doctorate.

Students can take courses in educational programmes of Fine Arts Education in one single field of study or two fields of study.

Graduate profile of fine arts education

Studying fine arts education is two-stage: bachelor's degree and master's degree. BA graduates of fine arts education programme are prepared to study this field of study at the 2nd level of educa-

tion – master's degree. At this stage they acquire general knowledge in the field of educational, social and legal sciences concerning the processes of education and teaching, they also get the basics of ICT and psychological knowledge for teachers. Their professional skills and knowledge, and pedagogical preparation they use in planning and implementation of extracurricular lessons and free time activities. Because teaching in museums and galleries belongs to informal education, BA graduates get qualifications of educational and research professionals in the field of culture, i.e. in cultural institutions like, for example, museums, galleries, museums for children, etc. As BA graduates do not often find work in their field, most students continue to study for master's degree.

MA graduates of fine arts education obtain a teacher's diploma of comprehensive (professional) subjects (group of subjects) in primary school (lower primary education: 1. – 4. forms, upper-primary education 5. – 9. forms) and secondary school, or in primary schools of art and centres for artistic activities. They can work as an educational counsellor or professionals in the field of culture and education in the state institutions.

*

Gallery education

Why gallery education? One of the main activities in the museum and in the gallery is providing to the public collections, things and historical objects. In addition to rendering collections accessible, various educational, scientific and presentation activities are carried out. Those educational and scientific activities organized in Slovakia in the past ten years have been incorporated into marketing and communications strategies of museums and galleries. And museum education including gallery education, especially fine arts gallery education, deals with these issues.

After 1989 in Slovakia as a result of changes in the cultural and educational institutions, demand for new professions in this area rose, e.g. for educated professionals in the field of museum and gallery education, teachers and animators. In general one can say that they are educational professionals in the field of art and culture. To this

demand higher education institutions responded including in their programmes new contents. The whole process was carried out in two lines:

1. Incorporation of the museum education curriculum into museum studies
2. Incorporation of the content of museum education (and its part – gallery education) into educational studies curricula, or creation of new separate curricula.

Above we have written that the Department of Fine Arts Education of Faculty of Education of Comenius University in Bratislava in relation to new social needs has expanded the undergraduate curriculum in the field of fine arts education by adding elements of teaching about museums, galleries and other education and culture institutions. Because we focus on art and culture, we will explore mainly concepts of “gallery” and “gallery education”.

What is the position of gallery and museum in relation to teaching?

We can say that every gallery and museum is a suitable environment for teaching, since they offer the whole spectrum of educational programmes. Compared with formal education in schools, education in galleries and museums belongs to the field of informal, goal-oriented and unforced education.

From our point of view, teaching opportunities in the gallery and the museum are endless. They offer training in various fields of art, learning the value of works of art, understanding the activities of institutions caring for and collecting works of art, learning about the cultural history of one's own and other nations, education of taste, an opportunity to try all sorts of techniques, but primarily they support the development of critical thinking.

What is gallery education? Gallery education is a specific field of museum education. In general, museum education is defined as education and teaching in the museum, education initiated by the museum and also for the museum. It is aimed at visitors, at their needs and requirements.

In the system of social sciences museum education is a part of general education and museology, and is based on: sociology, psychology, information theory, communication theory, leisure education.

It has an interdisciplinary nature, penetrates into all areas of education, therefore, it is a means of copying the content of educational processes. Here we would like to point out that museum education is similar to art education which tries to be the subject integrating different areas of curriculum because it combines the concepts of art and culture, but of course also other areas of human experience, science, technology, etc. They do not belong to traditional fine arts, but in contemporary intermedia art and culture are finding an increasing use. Compared to museum education gallery education specializes in education in galleries and art museums. The scope of its research area is given by Katarina Sokolová¹. According to her it is expressed in the difference of internal educational conditions, including edu-

cational situations in museums and galleries, which are defined by nature of their collections. Understanding works of art by viewers, as well as ways of explaining them by the educators are utterly different in comparison to the educational processes at school.

What is the basic task of education in gallery and museum? In the educational programmes conducted in galleries and museums most important thing is to educate young people by developing and cultivating their aesthetic consciousness. In the development of visual literacy that includes an analysis and critical reception of visual impulses, the cultural knowledge, creative and empathic abilities are stressed. It is therefore upbringing of an educated cultural personality. The gallery can provide a form of educational laboratory of one's own and other cultures' art history.

In terms of educational goals the gallery can provide an interactive space for:

- *cultural tourism* – according to Brabcová² its objective is to bring about unique and wonderful experiences. Cultural tourism linked with galleries and museums offers begins with the observation that the specificity of each culture manifests itself in a significant way in and through its art;
- *multicultural education* – according to Erich Mistrík and other authors of the book *Kultúra a multikultúrna výchova*³ its goals spread from tolerance to an active attitude of empathy and involves taking care of other cultures (support of other cultures). The starting point should be one's own culture because some its elements may become the basis for learning and understanding of different cultures;
- *developing cultural competence*. Cultural literacy is defined as gaining the competence at the active participation of human beings in a given cultural environment. It is the ability to understand and use language, ability to communicate and conduct a dialogue, ability to know and understand various fields of art, science, politics, life style;
- *self-development, self-fulfilment, self-assessment* – understanding art as a means for self-knowledge, understanding my relationship to others and to the world around me. Art being a creative process is a means of self-realization and a means of communicating with others.

What can the gallery and gallery education give school? How can it support and extend teaching? Galleries and museums can be interesting partners for schools, and vice versa. They as a part of its educational programmes offer:

- Interactive space for training whose component are elements of cultural heritage.
- Thematic diversity – constant changes of current exhibitions continuously bring new topics, which can expand curriculum.
- Specially targeted programmes that are related to the specific conditions of the region.

² A. Brabcová, *Výchova uměním*, in idem (ed.), *Brána muzea otevřená*, Náchod 2003, p. 146–157.

³ E. Mistrík, S. Haapanen, H. Heikkinen, R. Jazudek, N. Ondrušková, R. Räsänen, *Kultúra a multikultúrna výchova*, Bratislava 1999, see also: <http://www.erichmistrík.sk/knihy/kamkv.pdf> (15.08.2015).

¹ K. Sokolová, *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*, Banská Bystrica 2010.

- Help in understanding and learning about one's own culture and acquiring cultural identity.
- Space for the implementation of cross-subject connections, possibility of fusion of different elements of curriculum.
- Educational curricula implemented under the guidance of qualified gallery educators.

Gallery educator plays an important role in the gallery education. Defining their competences is possible by means of available publications that describe features of a good teacher. The gallery educator must be an expert in their field, i.e. the expert who is a medium of exploring art in its entirety, compared with an art historian who is an expert in a particular period in the development of art⁴.

The gallery educator is in a sense "a waiter of art", a mediator between the "image" and visitors. Therefore the gallery educator works as:

- creative contact – they collaborate with artists, curators, local authorities (communities, associations), they shape together new programmes that will help a broad general audience find their way into culture and art,
- innovative creator – creates new programmes from initial assumptions to their final implementation,
- audience assistant – satisfies the requirements and expectations of a broad cultural audience,
- *specialist in education of visitors and communication with them* – can adapt to groups of visitors according to their age, level of education, etc.,
- lawyer and project manager – presents and recommends to the public various projects and programs,
- financial manager – gets support, grants and sponsors for projects.

Gallery educator qualifications

Professional qualifications. Among the core qualifications of gallery educator there are some pieces of knowledge from following fields:

- theory and art history,
- practical artistic activity,
- education (teaching) and psychology,
- and general knowledge from different areas of culture such as literature, film, theatre, music, etc.

Social, psychosocial and communication competencies. Gallery educators' tasks are difficult. They carry out programmes with different groups of visitors. Although members of the group are of the same age, their learning, thinking and seeing capabilities are different. Lots of groups come to the gallery only once, so the gallery educator in comparison with the teacher at school, is not able to get to know the visitors better, which is at school the basis for effective teaching and learning. It is therefore important that this person has the following skills:

ability to work with diverse groups of visitors,
ability to effectively communicate with visitors from the first moment of meeting,

ability to adapt its working methods according to the type of group.

Personal competencies. The gallery educator should be: charismatic, educated, empathetic, creative, with good organizational and communication skills, capable of responding creatively to new situations that arise with new groups and with new exhibitions, able to creative improvisation necessary in case of different reactions of visitors, straightforward and able to contact quickly with the group, becoming an informal authority.

Developing competencies. These competences relate to the professional and personal development of gallery educator. Such a person meets in the gallery with new topics that are not only from different fields of art and culture, but from different aspects of human cognition. They must therefore develop their general knowledge and continually improve themselves .

The gallery educators who meet with various groups has to respond quickly to the demands and needs of visitors. At the same time they should in a witty and inspiring way be able to refer to the interpretation of art made by viewers in the group. Therefore, their tasks include:

- searching for parallels, relationships, contrasts for given issues, not only in art history, but also in other areas of learning,
- interpreting a given issue from different sides, which enables comprehension of the issue and fights sided, dogmatic interpretations. They are is agents who does not repeat certain phenomena, but head towards thinking and solving problems in the process of changing contexts,
- allowing the experience of meeting with art,
- activating the participants of the programme – encourage to perceive art by hearing, taste, smell, all the senses, thanks to it experiencing art becomes more complex.

Among the ways which the gallery educator can use in the creative process there are following:

- use of their know-how – change of the timbre, speed, depth of voice, pauses,
- choice of basic issues from a context and inserting them into another context,
- use of music – it represents a strong emotional element that helps pass on information otherwise hardly available. A very good complement is the use of sounds like e.g. a summer storm, a barking dog, human heart beating, sound of water, etc.
- limitation of one of the senses, for example blindfolding when touching something and relying only on haptic transfer of information, reducing the size of eyehole, colourful foil – it manipulates colour perception (sensation). Body art which involves the whole set of body and movement activities. This educators' activity belongs to their basic skills,
- work with the light – light itself in the exhibition hall (work with light and shadow), light beam in a dark room, exposing materials to light, use of mirrors, reflex materials – use of movement of exposed to light materials in space,

⁴ P. Šobánková, *Škola múzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a múzejní pedagogiky*, Olomouc 2007.

- work with the body – there are many possibilities how to use the body as a part of educational programmes.

Gallery educators must remember that in front of them are always standing other people, that every human being in front of them is a different personality, a different type who looks at the world differently and think differently about it.

If we mean by the concept of gallery a public institution, its employees must have social competences because their activity is oriented towards communication with the audience. In addition, they should have basic knowledge about the manager's work and teamwork.

Summary

Qualifications in the field of Museum and Gallery Education in Slovakia can be gained at educational or philosophical faculties that have added to their curricula new elements, or opened new studying fields depending on the market demand. Department of Fine Arts Education of Comenius University in Bratislava has inserted new contents to existing curricula and prepares future gallery educators.

The future of graduates and their activities in the field of gallery education depends on the determination of the professional standards of employees in museums and galleries. Today, it turns out that art history graduates work mainly as teachers, whereas graduates of education faculties as fine art educators.

We are convinced that graduates of education faculties have necessary competences to go in for practical and theoretical activities and to prepare methodical and teaching materials. ●

Doc. Daniela Valachová, PhD.
University Komenského in Bratislava
Faculty of Pedagogy

Martina Pavlíkánová, PhD
University Komenského in Bratislava
Faculty of Pedagogy

Bibliography:

Brabcová, A. *Výchova uměním*, [w:] BRABCOVÁ, A. (ed.) Brána muzeotevřená. Náchod: Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5. s. 146–157.

Letz, R. 2006. *História a súčasnosť Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. NMABAG spol. s.r.o, 2006, ISBN 80-89113-28-1.

Mistrík, E. a kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-62.

Sokolová, K., *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2010, ISBN 978-80-8083-981-9.

Šobáňová, P. 2007. *Škola múzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a múzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-1866-7.

2010



PROJEKT - EDUKACJA ARTYSTYCZNA
Ogólnopolski Konkurs na Najlepszego Dyplom z lat 2009 i 2010



**Wydział Edukacji Artystycznej
Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
i Centrum Kultury „Zamek”**

serdecznie zapraszają na pierwszą edycję
Projektu - Edukacja Artystyczna w ramach którego odbędzie się:

- **Ogólnopolski Konkurs na Najlepszego Dyplom z lat 2009 i 2010**,
który powstał na kierunku: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

Uczestnicy:

**Jolanta Bartkowiak
Dagmara Gąska
Katarzyna Gorzelak
Kamila Kasperowicz
Błażej Krzosek
Marcin Michałak
Izabela Rogaczewska
Barbara Sztybel
Weronika Trojańska**

Otwarcie wystawy: **7 grudnia 2010 godz. 18.00**

Miejsce wystawy: **Centrum Kultury „Zamek”**

Wystawa będzie czynna od **8-23 grudnia 2010 roku**
w godzinach od 11.00-19.00.

- Ogólnopolska Konferencja: *Istota i wielozadaniowość edukacji artystycznej.
Wpływ edukacji artystycznej na kreowanie przemian kulturowych, społecznych
i ekonomicznych w Polsce i na świecie.*

8 grudnia 2010 w godz. 10.00-14.00

Miejsce konferencji: **Centrum Kultury „Zamek” - Sala Kominkowa**





2010

Jolanta Bartkowiak

Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Artystyczny, Instytut Sztuki i Kultury Plastycznej

tytuł pracy artystycznej: *Ku słońcu*, promotor: kw. I st. Zenon Polus

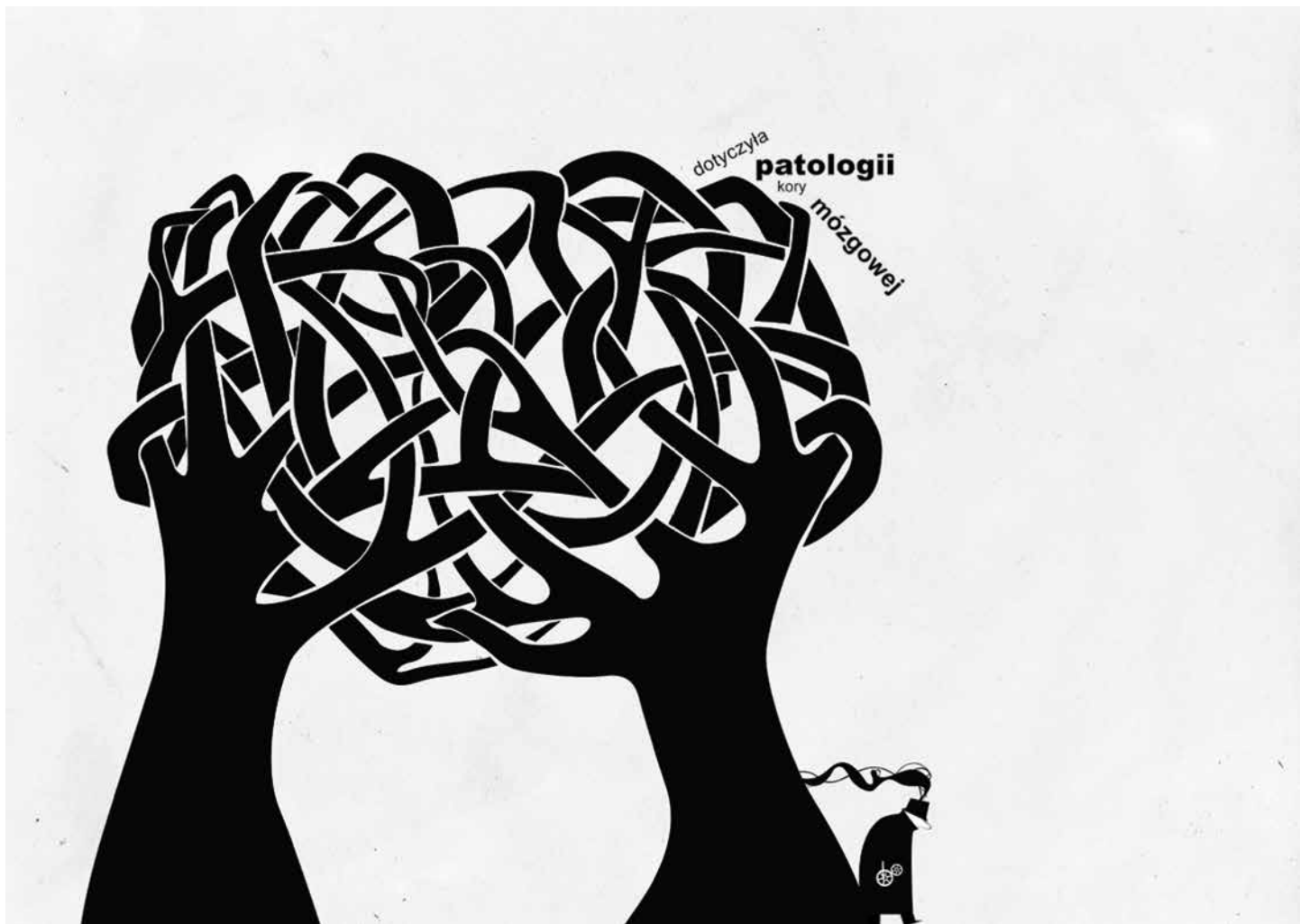
tytuł pracy teoretycznej: *Leona Chwistka teoria wielości i rzeczywistości i jej estetyczne konsekwencje*, promotor: dr Artur Pastuszek

University of Zielona Góra, Faculty of Arts, Institute of Art and Art Culture

Title of artwork: *Towards the Sun*, supervisor: Dr Zenon Polus

Title of theoretical work: *Leon Chwistek's Theory of the Multiplicity of Realities and Its Aesthetic Consequences*, supervisor: Dr Artur Pastuszek

Ku słońcu/Towards the Sun, 2010



Dagmara Gąska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Sztuk Pięknych
specjalność: plastyka intermedialna

tytuł pracy artystycznej: *Człowiek z papieru*, promotor: prof. Witold Chmielewski

tytuł pracy teoretycznej: *Świadomość mityczna w sztuce*, promotor: dr Andrzej Krzywka

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Faculty of Fine Arts

Specialisation: intermedia art

Title of artwork: *Man out of Paper*, supervisor: Prof. Witold Chmielewski

Title of theoretical work: *Mythical Awareness in Art*, supervisor: Dr Andrzej Krzywka

Człowiek z papieru/Man out of Paper, 2010, książka autorska

**Katarzyna Gorzelak**

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Wychowania Artystycznego, Instytut Plastyki
tytuł pracy artystycznej: *Siedmiu Wspaniałych*, promotorka: dr hab. Katarzyna Winczek
tytuł pracy teoretycznej: *Ferdynand Ruszczyc – malarz żywiołów*, promotorka: dr Dorota Berezińska

Jan Długosz Academy in Częstochowa, Faculty of Art Education, Institute of Fine Arts

Title of artwork: *The Magnificent Seven*, supervisor: Dr hab. Katarzyna Winczek

Title of theoretical work: *Ferdynand Ruszczyc – Painter of the Elements*, supervisor: Dr Dorota Berezińska

Siedmiu Wspaniałych/The Magnificent Seven, 2010, maska papierowa



Kamila Kasperowicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Artystyczny w Cieszynie, Instytut Sztuki
specjalność: grafika projektowa

tytuł pracy artystycznej: *Magazyn „FOBIN”*, promotor: prof. Józef Hołard

tytuł pracy teoretycznej: *Logo w świecie mody*, promotor: ad. II st. Aleksander Ostrowski

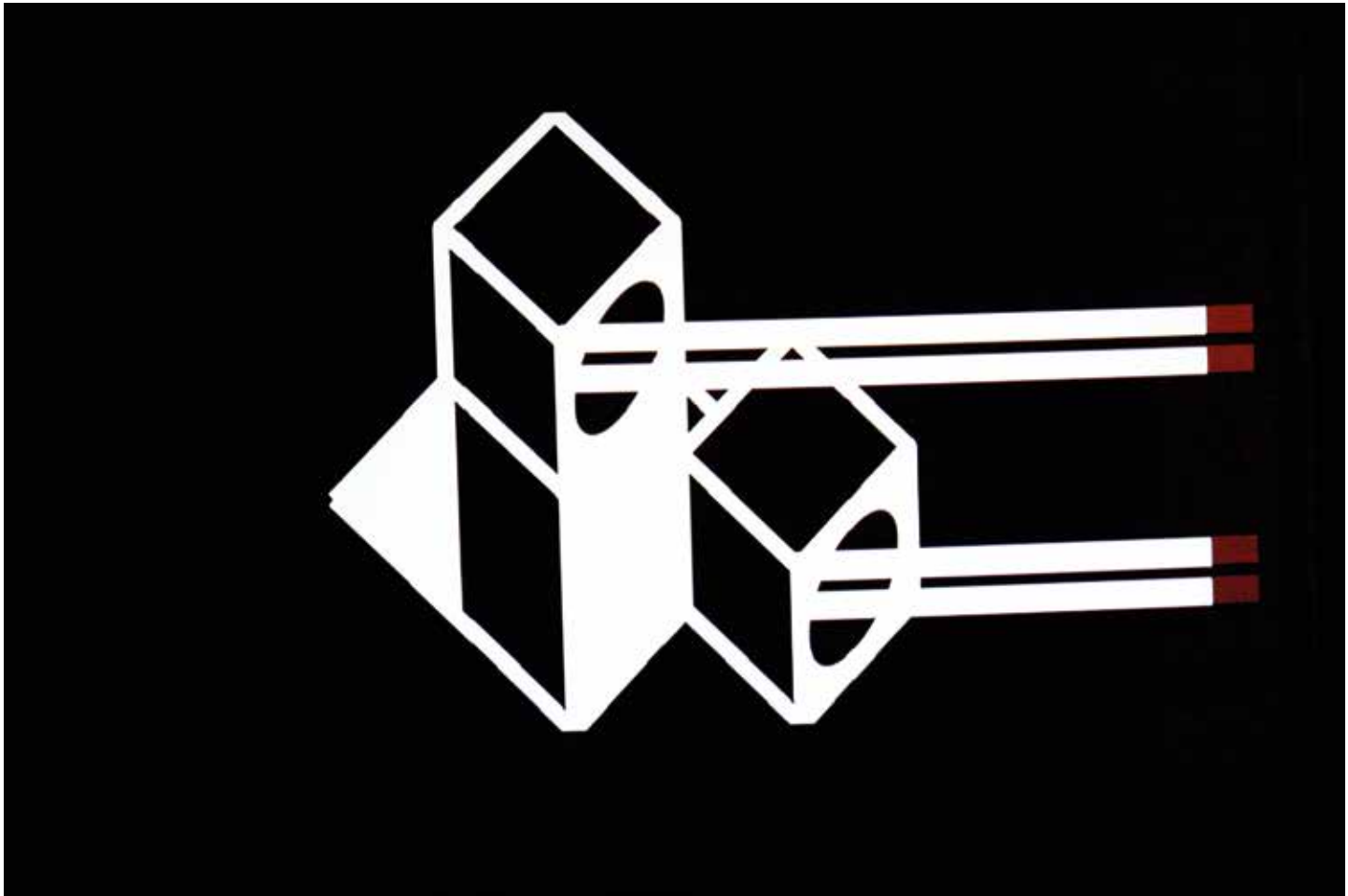
University of Silesia, Faculty of Fine Arts and Music in Cieszyn, Institute of Art

Specialisation: graphic design

Title of artwork: *Magazine „FOBIN”*, supervisor: Prof. Józef Hołard

Title of theoretical work: *Logo in the Fashion World*, supervisor: Dr hab. Aleksander Ostrowski

Magazyn „FOBIN”/Magazine „FOBIN”, 2009/10

**Błażej Krzosek**

Politechnika Radomska im. K. Pułaskiego w Radomiu, Wydział Sztuki

specjalność: multimedia

tytuł pracy artystycznej: *Kolekcja animacji komputerowych*, promotor: prof. Aleksander Olszewski

tytuł pracy teoretycznej: *Wpływ programu Bauhausu na architekturę XX i XXI wieku*, promotor: dr Kazimierz Łyszcz

Kazimierz Pulaski University of Technology in Radom, Faculty of Arts

Specialisation: multimedia

Title of artwork: *Collection of Computer Animations*, supervisor: Prof. Aleksander Olszewski

Title of theoretical work: *The Impact of the Bauhaus Programme on Architecture of the Twentieth and Twenty-First Century*, supervisor: Dr Kazimierz Łyszcz

Kolekcja animacji komputerowych/Collection of Computer Animations, 2010 (kadr z animacji/frame from an animation)



Marcin Michalak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Artystyczny, Instytut Sztuk Pięknych
specjalność: rzeźba

tytuł pracy artystycznej: *Pies*, promotor: prof. Adam Myjak

tytuł pracy teoretycznej: *Edukacyjne formy działalności Fundacji Yannicky Ben Jakober*, promotor: dr Romuald Tarasiuk

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Art, Institute of Fine Arts

Specialisation: sculpture

Title of artwork: *Dog*, supervisor: Prof. Adam Myjak

Title of theoretical work: *Educational Activities of Yannicky Ben Jakober Foundation*, supervisor: Dr Romuald Tarasiuk

Pies/Dog, 2010, rzeźba z żelaza/sculpture of iron, 70 x 50 x 160 cm



Izabela Rogaczewska

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych

tytuł pracy artystycznej: *Projektowanie sytuacji twórczych – projekt artystyczny, realizacja, dokumentacja*, promotor: prof. Wiesław Karolak

tytuł pracy teoretycznej: *Strategie współpracy w sztuce współczesnej*, promotor: prof. Ryszard Kluszczyński

[I NAGRODA ZA PRACĘ ARTYSTYCZNĄ](#)

Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, Faculty of Visual Arts

Title of artwork: *Designing Creative Situations – Artistic Project, Implementation, Documentation*, supervisor: Prof. Wiesław Karolak

Title of theoretical work: *The Cooperation Strategies in Contemporary Art*, supervisor: prof. Ryszard Kluszczyński

[1ST PRIZE FOR THE ARTWORK](#)

Projektowanie sytuacji twórczych, projekt artystyczny, realizacja, dokumentacja/Designing Creative Situations – Artistic Project, Implementation, Documentation, 2009



Barbara Sztybel

Uniwersytet Opolski, Instytutu Sztuki

specjalność: rzeźba / projektowanie graficzne

tytuł pracy artystycznej: *Małe przyjemności – gra*, promotor: prof. Marian Molenda

tytuł pracy teoretycznej: *Sztuka w przestrzeni, przestrzeń sztuki. Problem otwarcia formy*, promotor: dr Adam Szymański

University of Opole, Institute of Art

Specialisation: sculpture / graphic design

Title of artwork: *Small Pleasures – A Game*, supervisor: Prof. Marian Molenda

Title of theoretical work: *Art in Space, Space of Art. Problem of Opening the Form*, supervisor: Dr Adam Szymański

Małe przyjemności – gra/Small Pleasures – A Game, 2010, ceramika, folia samoprzylepna (fragment instalacji)



2010

Weronika Trojańska

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej

specjalność: krytyka i promocja sztuki

tytuł pracy artystycznej: *Ksawery Somiński. Instalacje 1960-1975*, promotor: prof. J. Kozłowski

tytuł pracy teoretycznej: *Katalog tekstów o nieistniejącym artyście Ksawerym Somińskim*,

promotorka: prof. Alicja Kępińska

[NAGRODA ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

University of Arts in Poznań, Faculty of Art Education

Specialisation: criticism and promotion of art

Title of artwork: *Ksawery Somiński. Installations 1960-1975*, supervisor: Prof. J. Kozłowski

Title of theoretical work: *Texts Catalog about Non-Existent Artist Ksawery Somiński*, supervisor: Prof. Alicja Kępińska

[THE PRIZE FOR THEORETICAL WORK](#)

Ksawery Sominski. Instalacje 1960-1975/Ksawery Sominski, Installations (1960-1975), 2010



1. Anna Hryniewiecka, z-ca dyrektora CK Zamek w Poznaniu/Deputy Director of CK ZAMEK

2. Od lewej/From left to right: Anna Hryniewiecka, dr Bernadeta Didkowska, prof. Witold Chmielewski, prof. Łucja Piwowar-Bagińska, prof. Joanna Imielska, dr Przemysław Wachowski, dr Justyna Ryczek, prof. Andrzej Syska

3. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition

4. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition

5. Uczestnicy wystawy, od lewej/Participants of the exhibition, from left to right: Jolanta Bartkowiak, Dagmara Gąska, Katarzyna Gorzelak, Błażej Krzostek, Izabela Rogaczewska, Barbara Szybel, Weronika Trojańska

6. Uczestnicy wystawy, od lewej/Participants of the exhibition, from left to right: Katarzyna Gorzelak, Błażej Krzostek, Izabela Rogaczewska, Barbara Szybel



2010

7-12. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, CK ZAMEK, Poznań

2013



PROJEKT EDUKACJA ARTYSTYCZNA

Drua Edycja Ogólnopolskiego Konkursu na Najlepszy Dyplom z lat 2011 i 2012,
który powstał na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych



Wydział Edukacji Artystycznej
Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
i Centrum Kultury „Zamek”

serdecznie zapraszają na drugą edycję
PROJEKTU - EDUKACJA ARTYSTYCZNA,
w ramach którego odbędzie się:

Ogólnopolski Konkurs na Najlepszy Dyplom z lat 2011 i 2012,
który powstał na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

Uczestnicy:

Katarzyna Bielawska
Barbara Górka
Łukasz Gruszczyński
Marian Zbigniew Guzikowski
Emilia Guz
Justyna Jaworska
Katarzyna Koperczak
Agata Kryszczuk
Cyprian Łukasik
Mariusz Makseł
Krzysztof Marchlak
Gizela Mickiewicz
Elżbieta Prusinowska
Paulina Ptaszyńska
Marta Rostecka
Marta Ruszkowska
Iwona Stefankiewicz
Magda Sygocka

Otwarcie wystawy: 15 stycznia 2013 r. o godz. 18.00

Miejsce wystawy: Centrum Kultury „Zamek”, Poznań ul. Św. Marcin 80/82

Wystawa czynna: 16-27 stycznia 2013 w godz. 11.00-19.00
(codziennie oprócz poniedziałków)



Wydział Edukacji
Artystycznej



CENTRUM
KULTURY
ZAMEK



MECENAS
CZAMEK



Katarzyna Bielawska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Puławskiego w Radomiu
 specjalność: multimedia i grafika cyfrowa

tytuł pracy artystycznej: *Opowieść o kobiecie* – zestaw instalacji, promotor: prof. Aleksander Olszewski, dr Mariusz Dański

tytuł pracy teoretycznej: *Manipulacja wizerunkiem kobiety w sztuce współczesnej*, promotor: dr Kazimierz Łyszcz

Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom

Specialisation: multimedia and digital graphics

Title of artwork: *Story about a Woman* – Set of Installations, supervisor: Prof. Aleksander Olszewski, Dr Mariusz Dański

Title of theoretical work: *Manipulation of Woman's Image in Contemporary Art*, supervisor: Dr Kazimierz Łyszcz

Opowieść o kobiecie – zestaw instalacji/*Story about a Woman* – Set of Installations, 2011



Barbara Górka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

specjalność: plastyka intermedialna

tytuł pracy artystycznej: *Więzy*, promotor: prof. UMK Marian Stępak

tytuł pracy teoretycznej: *Muzeum Etnograficzne im. Marii Znamierowskiej-Prüfferowej w Toruniu jako magiczne miejsce źródła wiedzy i przeżyć*, promotorka: prof. dr hab. Wiesława Limont

[WYRÓŻNIENIE HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNA](#)

Nicolaus Copernicus University in Toruń

Specialisation: intermedia arts

Title of artwork: *Bonds*, supervisor: Prof. UMK Marian Stępak

Title of theoretical work: *Ethnographic Museum in Toruń as a Magical Place of Sources of Knowledge and Experience*, supervisor: Prof. Wiesław Limont

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Więzy/Bonds, 2012

**Łukasz Gruszczyński**

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej

Specjalność: pedagogika sztuki

tytuł pracy artystycznej: *Efekt uboczny, M3S1, Rejestr 0, Taniec godowy*, promotor prof. Kazimierz Raba prof. zw. UAP

tytuł pracy teoretycznej: *Wolności jak kalorii nam trzeba!*, promotor: dr hab. Roman Kubicki prof. ndzw. UAP

University of Arts in Poznań, Faculty of Artistic Education

Specialisation: pedagogy of art

Title of artwork: *Side Effect, M3S1, Register 0, Mating Dance*, supervisor: Prof. Kazimierz Raba

Title of theoretical work: *We need Freedom like Calories!*, supervisor: Prof. UAP Roman Kubicki

Rejestr 0/ Register 0, 2011, drewno, metal, 282 x 77 x 64 cm



Emilia Guz

Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Sztuk Wizualnych

tytuł pracy artystycznej: *Mięsożerka*, promotor: I st. kw. Piotr Czech, ad.

tytuł pracy teoretycznej: *Modyfikacje ciała – od kultu do hiperindywidualizacji*, promotor: dr hab. Roman Sapeńko, prof. UZ

[WYRÓŻNIENIE HONOROWE ZA PRACĘ ARTYSTYCZNĄ](#)

University of Zielona Góra, Institute of Visual Arts

Title of artwork: *Meat-Eating*, supervisor: assistant prof. Piotr Czech,

Title of theoretical work: *Modifications of the Body – from the Worship to Hyper-Individualisation*, supervisor: Prof. Roman Sapeńko

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Mięsożerka/Meat-Eating, książka artystyczna, plansze, wlepki, 2011



Marian Zbigniew Guzikowski

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Artystyczny
specjalność: intermedia

tytuł pracy artystycznej: *Łuk triumfalny Marii Curie-Skłodowskiej*, promotor: prof. nadzw. Jan Gryka

tytuł pracy teoretycznej: *Wybrane aspekty animacji sztuk plastycznych w pejzażu artystycznym miasta Kielce*, promotorka: dr Anna Boguszewska

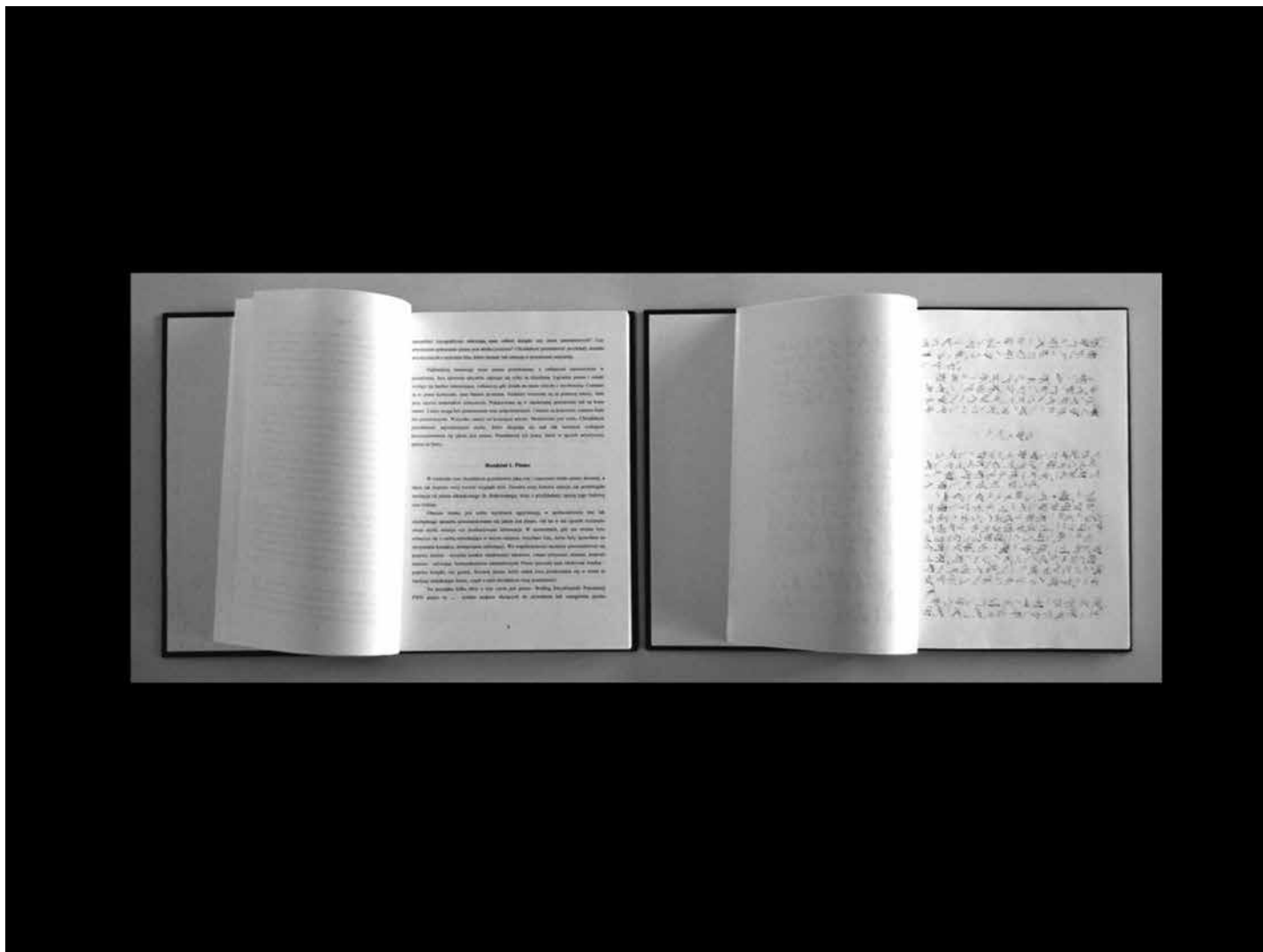
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Art

Specialisation: intermedia

Title of artwork: *Maria Curie-Skłodowska Arc de Triomphe*, supervisor: Prof. Jan Gryka

Title of theoretical work: *Chosen Aspects of Animation of Visual Arts in the Artistic Landscape of Kielce*, supervisor: Dr Anna Boguszewska

Łuk triumfalny Marii Curie-Skłodowskiej/Maria Curie-Skłodowska Arc de Triomphe, 2012



Justyna Jaworska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

specjalność: media rysunkowe

tytuł pracy artystycznej: *Litera jako obszar działań artystycznych*, promotor: prof. Bogdan Chmielewski

tytuł pracy teoretycznej: *Litera jako obszar działań artystycznych*, promotorka: dr Bernadeta Didkowska

Nicolaus Copernicus University in Toruń

Specialisation: drawing media

Title of artwork: *Letter as an Area of Artistic Activities*, supervisor: Prof. Bogdan Chmielewski

Title theoretical work: *Letter as an Area of Artistic Activities*, supervisor: Dr Bernadetta Didkowska

Literatura jako obszar działań artystycznych/Letter as an Area of Artistic Activities, obiekt, 2012



Katarzyna Koperczak

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Artystyczny w Cieszynie, Instytut Sztuki
specjalność: grafika projektowa

tytuł pracy artystycznej: *Opakowania T-shirtów i ekspozytor Koka*, promotor: prof. Józef Hołard, dr Tomasz Kipka, dr Stefan Lechwar

tytuł pracy teoretycznej: *Zanim zajrzysz do środka. O mocy sprawczej opakowań*, promotor: dr Piotr Wysogład

University of Silesia, Faculty of Fine Arts and Music in Cieszyn, Institute of Art

Specialisation: graphic design

Title of artwork: *T-shirts Packaging and Koka Display Stand*, supervisor: Prof. Józef Hołard, Dr Thomas Kipka, Dr Stefan Lechwar

Title of theoretical work: *Before You Look Inside. The Causative Power of Packaging*, supervisor: Dr Peter Wysogład

Opakowania T-shirtów i ekspozytor Koka/T-shirts Packaging and Koka Display Stand, 2011



Agata Kryszczuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Artystyczny

specjalność: media malarskie

tytuł pracy artystycznej: „Mój dom – moje cztery ściany”, promotor: prof. Jacek Wojciechowski

tytuł pracy teoretycznej: „Edukacyjno-artystyczne aspekty pleneru – warsztatów Szeligi 2011”, promotor: dr Romuald Tarasiuk

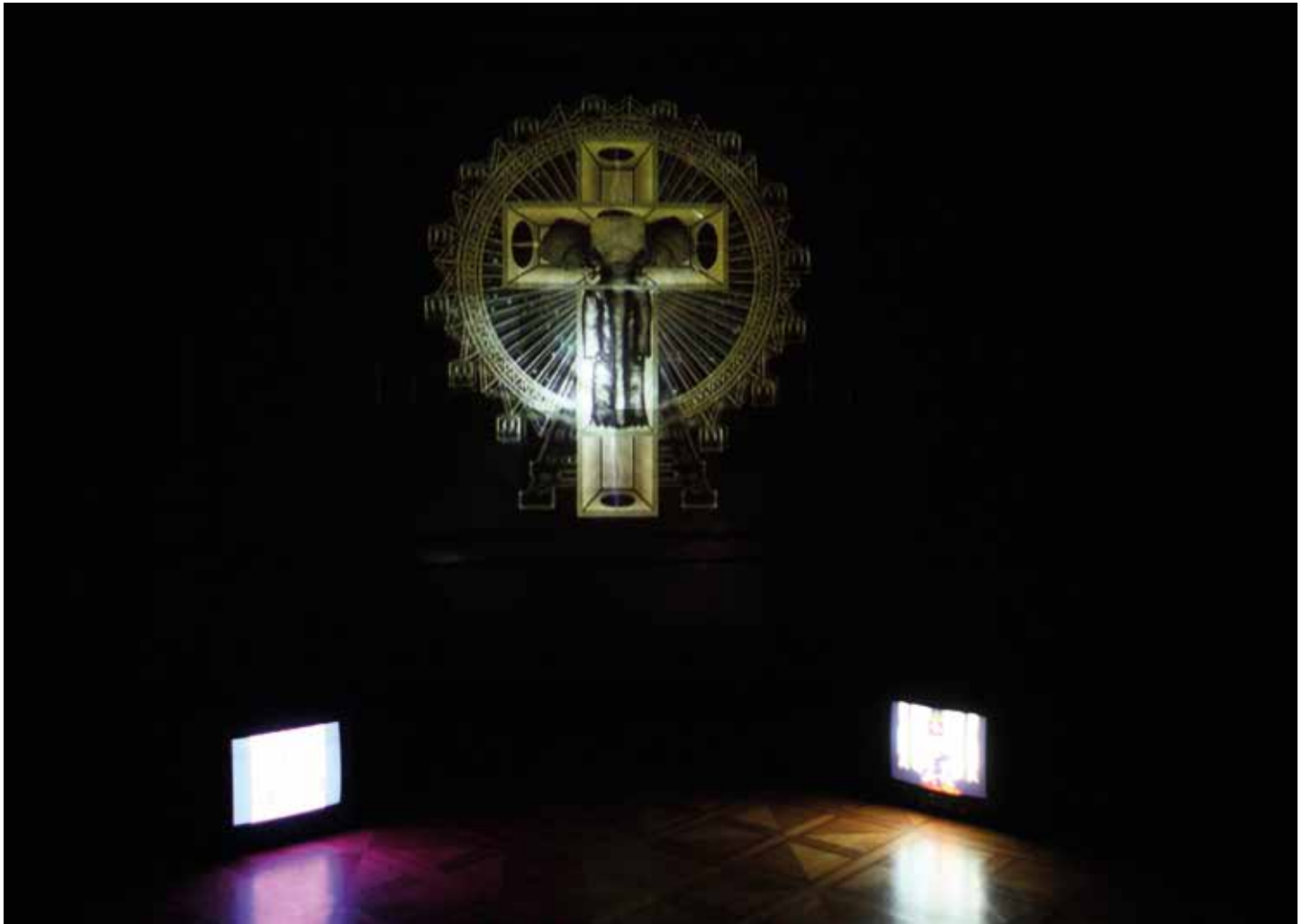
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Art

Specialisation: painting media

Title of artwork: "My House – My Four Walls", supervisor: Prof. Jacek Wojciechowski

Title of theoretical work: "Educational and artistic aspects of Plein Air – 2011 Szeligi workshop", supervisor: Dr Romuald Tarasiuk

Mój dom – moje cztery ściany/My House – My Four Walls, 2012, akryl, 100 x 140 cm

**Cyprian Łukasik**

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych

specjalność: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

tytuł pracy artystycznej: *Koło fortuny*, promotorka: prof. Leokadia Bartoszeko

tytuł pracy teoretycznej: *Przypadek w praktykach artystycznych wybranych twórców sztuki dwudziestowiecznej*, promotor: prof. Ryszard Kluszczyński

Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, Faculty of Visual Arts

Specialisation: art education in visual arts

Title of artwork: *Wheel of Fortune*, supervisor: Prof. Leokadia Bartoszeko

Title of theoretical work: *Chance in the Artistic Practices of Selected Artists of Twentieth-Century Art*, supervisor: Prof. Ryszard Kluszczyński

Koło fortuny/Wheel of Fortune, cykl prac wideo, 2012



Mariusz Makseł

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Artystyczny w Cieszynie, Instytut Sztuki
specjalność: malarska kreacja obrazu

tytuł pracy artystycznej: *Między sacrum a profanum*, promotorka: prof. UŚ dr hab. Elżbieta Kuraj

tytuł pracy teoretycznej: *Kolor złoty i jego symbolika w malarstwie*, promotorka: dr hab. Urszula Szuścik prof. UŚ

University of Silesia, Faculty of Fine Arts and Music in Cieszyn, Institute of Art

Specialisation: painting creation of image

Title of artwork: *Between the Sacred and the Profane*, supervisor: Prof. Elżbieta Kuraj

Title of theoretical work: *Gold Colour and Its Symbolism in Painting*, Supervisor: Prof. Urszula Szuścik

Między sacrum a profanum/Between the Sacred and the Profane, 2012



Krzysztof Marchlak

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie

tytuł pracy artystycznej: *Dwie twarze i Strappato*, promotor: prof. Adam Brincken

tytuł pracy teoretycznej: *Wystawa Życie nie jest gwizdaniem. Sztuka a świat melancholii i depresji*, promotor: prof. Adam Brincken

Jan Matejko Academy of Fine Arts in Kraków

Specialisation: art education in fine arts

Title of artwork: *Two Faces and Strappato*, supervisor: Prof. Adam Brincken

Title of theoretical work: *The Exhibition Life is Not Whistling. Art and the World of Melancholy and Depression*, supervisor: Prof. Adam Brincken

Dwie twarze I/Two Faces I, 2011, technika mieszana, własna, kolaż, 110 x 170 cm



Gizela Mickiewicz

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej
specjalność: krytyka i promocja sztuki, specjalność artystyczna w zakresie rzeźby
tytuł pracy artystycznej: *Not Too Far/Staying in One's Best*, promotor prof. Marcin Berdyszak
tytuł pracy teoretycznej: *Zwykła rzeczy/Ordinary Things*, promotorka prof. Alicja Kępińska
[1 NAGRODA ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

University of Arts in Poznań, Faculty of Art Education
Specialisation: art criticism and promotion, artistic Specialisation in the field of sculpture
Title of artwork: *Not Too Far/Staying in One's Best*, supervisor Prof. Marcin Berdyszak
Title of theoretical work: *Ordinary Things*, supervisor Prof. Alicja Kępińska
[1ST PRIZE FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Not Too Far/Staying in One's Best, 2012



Elżbieta Prusinowska

Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Sztuk Wizualnych UZ

tytuł pracy artystycznej: *Elementy*, promotor: II st. kw. art. Ryszard Woźniak prof. UZ

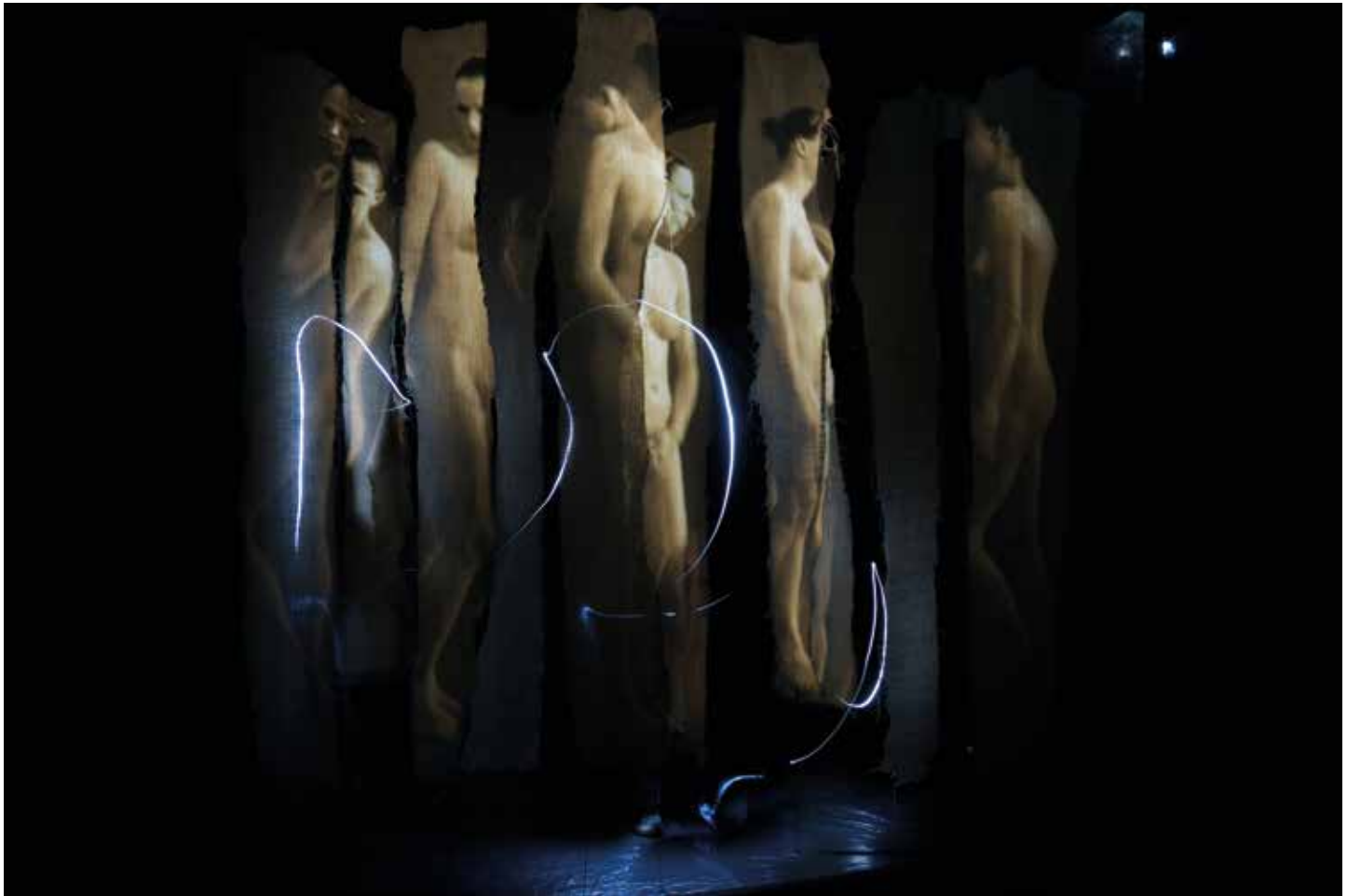
tytuł pracy teoretycznej: *Obrazowanie w malarstwie współczesnym na przykładzie wybranych polskich artystów*, promotor: dr hab. Roman Sapeńko prof. UZ

University of Zielona Góra, Institute of Visual Arts

Title of artwork: *Elements*, supervisor: Prof. Ryszard Woźniak

Title of theoretical work: *Imagining in Modern Painting Illustrated with Examples of Selected Polish Artists*, supervisor: Dr hab. Roman Sapeńko Prof. UZ

Aludki, 2010/2011, akryl, płótno/acrylic on canvas, 20 x 20 cm



Paulina Ptaszyńska

Uniwersytet Opolski, Instytutu Sztuki

specjalność: projektowanie graficzne i nowe media

tytuł pracy artystycznej: *Obecność symulowana*, promotor: dr Bartosz Posacki

tytuł pracy teoretycznej: *Rozwód z materią – sztuka nowych możliwości*, promotor: dr Kazimierz Ożóg

[I NAGRODA ZA PRACĘ ARTYSTYCZNĄ](#)

University of Opole, Institute of Art

Specialisation: graphic design and new media

Title of artwork: *Simulated Presence*, supervisor: Dr Bartosz Posacki

Title of theoretical work: *Divorce with the Matter – Art of New Opportunities*, supervisor: Dr Kazimierz Ożóg

[1ST PRIZE FOR THE ARTWORK](#)

Obecność symulowana/Simulated Presence, instalacja multimedialna, 2012

**Marta Rostecka**

Uniwersytet Opolski, Instytutu Sztuki

specjalność: kurator sztuki

tytuł pracy artystycznej: *Dimpainting*, promotorka: dr hab. Łucja Piwowar-Bagińska prof. UO

tytuł pracy teoretycznej: *Widzenie. Zaburzenia wzroku i widzenia i ich wpływ na malarstwo i twórców*, promotor: dr Adam Szymański

[WYRÓŻNIENIA HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

University of Opole, Institute of Art

Specialisation: art curator

Title of artwork: *Dimpainting*, supervisor: Dr hab. Łucja Brewer-Bagińska Prof. UO

Title of theoretical work: *Vision. Sight and Vision Disorders and Their Impact on Painting and Artists*, supervisor: Dr Adam Szymanski

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

DIM-PAINTING/Dimpainting, interaktywne malarstwo przestrzenne, 2012



Marta Ruszkowska

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie

tytuł pracy artystycznej: bez tytułu, promotor: prof. Adam Brincken

tytuł pracy teoretycznej: „Kim jest właściwie artysta plastyk” – książka edukacyjna dla dzieci, promotor: prof. Adam Brincken

Jan Matejko Academy of Fine Arts in Kraków

Specialisation: art education in fine arts

Title of the artwork: untitled, supervisor: Prof. Adam Brincken

Title of theoretical work: “Who is Actually an Artist” - an educational book for children, supervisor: Prof. Adam Brincken

Ptakosy – Potworosy, 2012, technika mieszana, 130 x 230 cm

**Iwona Stefankiewicz**

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych

tytuł pracy artystycznej: *Strefa nierozpoznawalna*, promotor: prof. Marek Wagner

tytuł pracy teoretycznej: *Sztuka partycypacyjna – od obserwacji do uczestnictwa*, promotor: prof. Grzegorz Sztabiński

Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, Faculty of Visual Arts

Title of the artwork: *Unrecognizable Zone*, supervisor: Prof. Marek Wagner

Title of the theoretical work: *Participatory Art – from Observation to Participation*, supervisor: Prof. Grzegorz Sztabiński

Strefa nierozpoznawalna/Unrecognizable Zone, instalacja



Magdalena Sygocka

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Puławskiego w Radomiu
specjalność: moda i design

tytuł pracy artystycznej: *Kolekcja sukien damskich inspirowanych wieżą Eiffla*, promotorka: dr hab. Hanna Wojdała-Markowska prof. nadzw. UTH

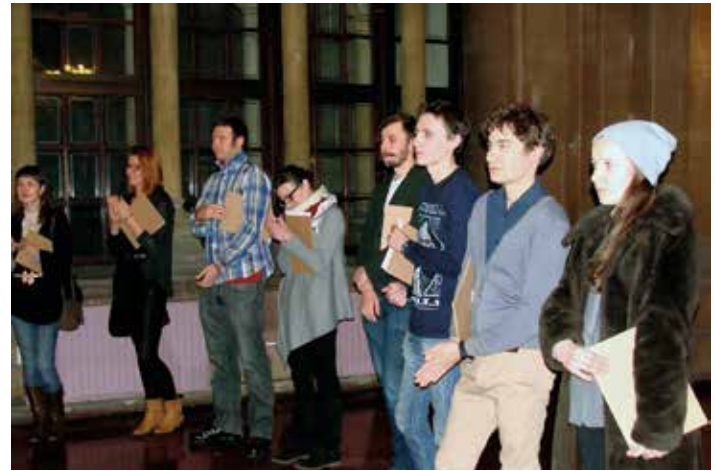
Tytuł pracy teoretycznej: *Architektura a ubiór w dziewiętnastowiecznej Francji, na wybranych przykładach*, promotorka: dr hab. Hanna Wojdała-Markowska prof. nadzw. UTH

Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom
Specialisation: fashion and design

Title of artwork: *Collection of Women's Dresses Inspired by the Eiffel Tower*, supervisor: Dr hab. Hanna Wojdała-Markowska Prof. UTH

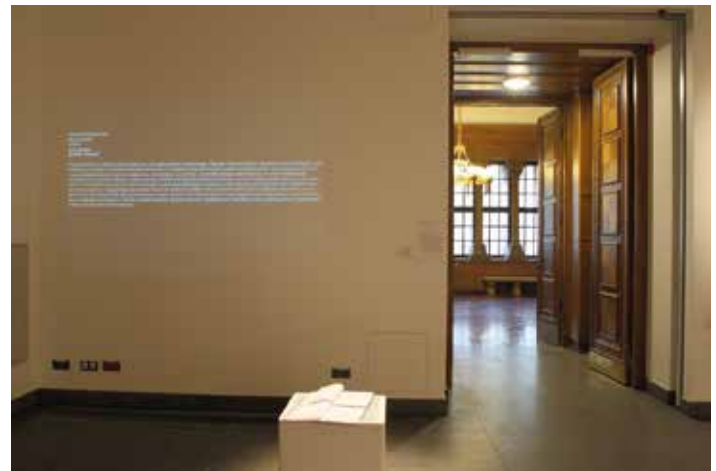
Title of theoretical work: *Architecture and Clothes in Nineteenth-Century France Illustrated with Selected Examples*, supervisor: Dr hab. Hanna Wojdała-Markowska Prof. UTH

Kolekcja sukien damskich inspirowanych wieżą Eiffla/Collection of Women's Dresses Inspired by the Eiffel Tower, 2012



1. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition
2. dr Justyna Ryzek
3. Gizela Mickiewicz, dyr. Anna Hryniewiecka, prof. Joanna Imielska

4. Uczestnicy wystawy/Participants of the exhibition
5. Uczestnicy wystawy/Participants of the exhibition
6. Prof. Rafał Jakubowicz, prof. Piotr C. Kowalski, dyr. Anna Hryniewiecka



2015

PROJEKT EDUKACJA ARTYSTYCZNA 2015

PROJEKT EDUKACJA ARTYSTYCZNA 2015

Wydział Edukacji Artystycznej
Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
oraz Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu
serdecznie zapraszają
na III Edycję Ogólnopolskiego Konkursu
na Najlepszy Dyplom z lat 2013 i 2014,
który powstał na kierunku:
edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych.

wernisaż:

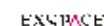
20.10.2015, godz. 17:00
Hol Cesarski, CK ZAMEK, ul. Św. Marcin 80/82, Poznań
godz. 18:00 Aula UAP
Al. Marcinkowskiego29, Poznań

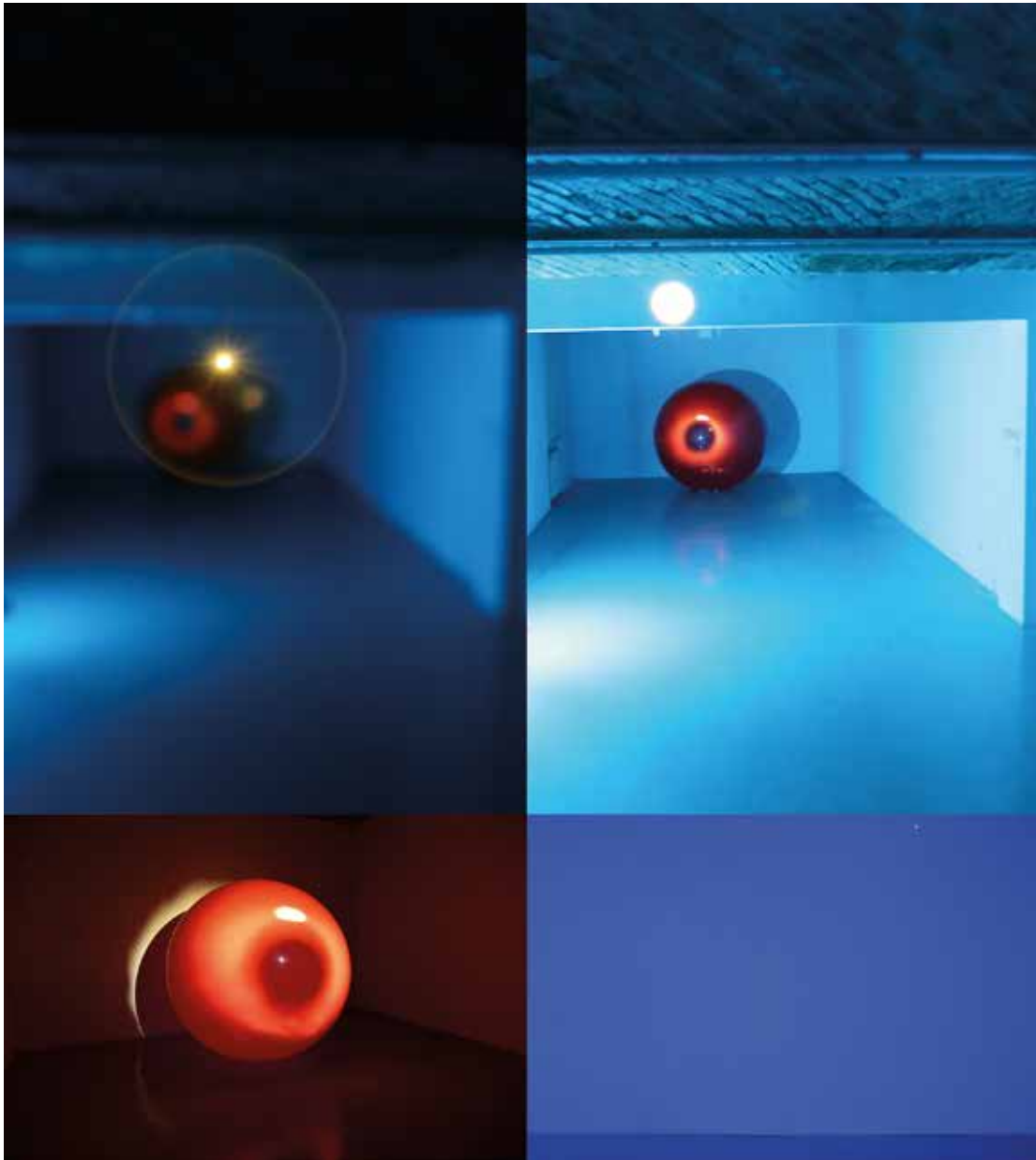
wystawa czynna:

21-29.10.2015, CK ZAMEK,
sala 102-103-104, Sala Kominkowa,
wt.-nd., godz. 12:00-20:00
UAP, Galeria Aula, pn.-sob., godz. 10:00-18:00
wstęp bezpłatny

Uczestnicy wystawy:

Martyna Badura
Joanna Draszawka
Amelia Chwałek
Martyna Cieślak
Katarzyna Gołębiewska
Artur Grochowski
Olga Grodniewicz
Joanna Gryzińska
Izabela Kozłowska
Magdalena Krężelok
Katarzyna Kulikowska
Kaja Pęczak
Natalia Piotrowska-Bąkała
Anna Pytlik
Urszula Rachwał
Mariola Sarbiewska
Anna Spichalska
Urszula Stachurska
Michalina Walicht
Magdalena Zaton





Martyna Badura

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej

specjalność: strategie kuratorskie i promowanie kultury, specjalność artystyczna w zakresie malarstwa

tytuł pracy artystycznej: *LO – prześwit*, promotor: prof. Włodzimierz Dudkowiak prof. zw. UAP

tytuł pracy teoretycznej: *Śmierć widza. O nowych rolach współczesnego odbiorcy*, promotor: dr hab. Roman Kubicki prof. nadzw. UAP

University of Arts in Poznań, Faculty of Art Education

Specialisation: curatorial strategies and culture promotion, artistic specialisation: painting

Title of artwork: *LO – Clearance*, supervisor: Prof. Włodzimierz Dudkowiak.

Title of theoretical work: *Death of the Viewer. On the New Roles of the Modern Arts Audience*, supervisor: Dr hab. Roman Kubicki Prof. UAP

LO – prześwit/LO – Clearance, 2013



Joanna Draszawka

Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku

specjalność: animacja kultury

tytuł pracy artystycznej: *Hierofania*, promotorka: prof. ASP Anna Bem-Borucka

tytuł pracy teoretycznej: *Wartość poznawcza obrazu na podstawie wybranych prac artystycznych*, promotor: dr Zbigniew Mańkowski

[WYRÓŻNIENIA HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

Academy of Fine Arts in Gdańsk

Specialisation: culture animation

Title of artwork: *Hierophany*, supervisor: Prof. AFA Anna Bem-Borucka

Title of theoretical work: *Cognitive Value of an Image Based on Selected Works of Art*, supervisor: Dr Zbigniew Mankowski

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Hierofania/Hierophany, kadr z filmu, 2013



2015

Amelia Chwałek

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie

tytuł pracy artystycznej: *Opowiem Wam*, Interaktywna książka edukacyjna, promotor: prof. Adam Brincken

tytuł pracy teoretycznej: *Opowiem Wam*, promotor: prof. Adam Brincken

Jan Matejko Academy of Fine Arts in Kraków

Specialisation: art education in fine arts

Title of artwork: *I'll Tell You*, interactive educational book, supervisor: Prof. Adam Brincken

Title of theoretical work: *I'll Tell You*, supervisor: Prof. Adam Brincken

W moim pokoju/In my Room, linoryt, 70 x 100 cm



Martyna Cieřlik

Akademia Sztuk Pięknyc im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych
specjalność: projekty wizualne

tytuł pracy artystycznej:

część I: *Bio-manipulacje. Instalacja na granicy nauki i sztuki*, promotor: prof. Marek Wagner

część II: *Labsymbiotic. Projekt kostiumów do motywu laboratorium w filmie science fiction*, promotorka: dr Ewa Bloom-Kwiatkowska

tytuł pracy teoretycznej: *Hodowanie sztuki. Sztuka biologiczna i jej odmiany*, promotor: prof. Ryszard W. Kluszczyński

[WYRÓŻNIENIA HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, Faculty of Visual Arts

Specialisation: visual projects

Title of artwork:

Part I: *Bio-Manipulations. Installation on the Border between Science and Art*, supervisor: Prof. Marek Wagner

Part II: *Labsymbiotic. Costumes Design for the Theme of Laboratory in Science Fiction Film*, supervisor: Dr Ewa Bloom-Kwiatkowska

Title of theoretical work: *Breeding Art. BioArt and Its Varieties*, supervisor: Prof. Ryszard W. Kluszczyński

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Bio-manipulacje. Instalacja na granicy nauki i sztuki/Bio-Manipulations. Installation on the Border between Science and Art, 2014



2015

Katarzyna Gołębiewska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Zakład Plastyki Intermedialnej
specjalność: multimedia i intermedia

tytuł pracy artystycznej: *Patriotyzm*, promotor: prof. UMK Marian Stępak

tytuł pracy teoretycznej: *Zjawisko performance jako tendencja artystyczna w sztuce współczesnej. Teoria i praktyka*, promotorka: prof. dr hab. Wiesława Limont

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Department of Intermedia Art

Specialisation: multimedia and intermedia

Title of artwork: *Patriotism*, supervisor: Prof. NCU Marian Stępak

Title of theoretical work: *The phenomenon of Performance as an Artistic Trend in Contemporary Art. Theory and Practice*, supervisor: Prof. Wiesława Limont

Patriotyzm/Patriotism, performance, 2013

Wizualizacja ekspozycji



Olga Grodniewicz

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie

tytuł pracy artystycznej: *Quem quaeritis? Dramat liturgiczny w średniowieczu – koncepcja wystawy*, promotor: prof. Adam Brincken

tytuł pracy teoretycznej: *Quem quaeritis? Dramat liturgiczny w średniowieczu – koncepcja wystawy*, promotor: prof. Adam Brincken

Jan Matejko Academy of Fine Arts in Kraków

Specialisation: art education in fine arts

Title of artwork: *Quem Quaeritis? Liturgical Drama in the Middle Ages – concept of exhibition*, supervisor: Prof. Adam Brincken

Title theoretical work: *Quem Quaeritis? Liturgical Drama in the Middle Ages – concept of exhibition*, supervisor: Prof. Adam Brincken

Quem quaeritis? Dramat liturgiczny w średniowieczu/Quem Quaeritis? Liturgical Drama in the Middle Ages, koncepcja wystawy, 2014



2015

Joanna Gryzińska

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej

specjalność: strategię kuratorskie i promowanie kultury

tytuł pracy artystycznej: *Mieszane Sztuki Walki*, promotor – zespół kuratorski: dr hab. Anna Tyczyńska prof. nadzw. UAP, dr Justyna Ryczek, dr Witold Kanicki

tytuł pracy teoretycznej: *Wpływ polityki i ideologii na wystawiennictwo*, promotor: dr Witold Kanicki

[I NAGRODA ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

University of Arts in Poznań, Faculty of Art Education

Specialisation: curatorial strategies and culture promotion

Title of artwork: *Mixed Martial Arts*, supervisor – curatorial team: Dr hab. Anna Tyczynska, Prof. UAP, Dr Justyna Ryczek, Dr Witold Kanicki

Title of theoretical work: *Influence of Politics and Ideology on Exhibitions*, supervisor: Dr Witold Kanicki

[1ST PRIZE FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Mieszane sztuki walki/Mixed Martial Arts, 2014



Izabela Kozłowska

Uniwersytet Opolski, Instytutu Sztuki

specjalność: kurator sztuki, projektowanie graficzne i nowe media

tytuł pracy artystycznej: *Gnicie*, promotor: dr Grzegorz Gajos

tytuł pracy teoretycznej: *Fotografia brzydoty. Pomiędzy estetyką, a etyką*, promotor: dr hab. Kazimierz Ożóg

[I NAGRODA ZA PRACĘ ARTYSTYCZNĄ](#)

University of Opole, Institute of Art

Specialisation: art curator, graphic design and new media

Title of artwork: *Decay*, supervisor: Dr Grzegorz Gajos

Title of theoretical work: *Photography of Ugliness. Between Aesthetics and Ethics*, supervisor: Dr hab. Kazimierz Ożóg

[1ST PRIZE FOR THE ARTWORK](#)

Gnicie/Decay, 2013



Magdalena Krężelok

Uniwersytet Śląski, Wydział Artystyczny w Cieszynie, Instytut Sztuki
specjalność: malarska kreacja obrazu

tytuł pracy artystycznej: *Relacje*, promotorka: prof. Elżbieta Kuraj

tytuł pracy teoretycznej: *Malarstwo emocjonalne według Adama Plackowskiego*, promotorka: prof. Urszula Szuścik

University of Silesia, Faculty of Fine Arts and Music in Cieszyn, Institute of Art

Specialisation: painting image creation

Title of artwork: *Relationships*, supervisor: Prof. Elżbieta Kuraj

Title of theoretical work: *Emotional Painting by Adam Plackowski*, supervisor: Prof. Urszula Szuścik

My z cyklu *Relacje/Relationships*, olej na płótnie/oil on canvas, 100 x 100 cm



Katarzyna Kulikowska

Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Artystyczny, Instytut Sztuk Wizualnych
specjalność: nauczycielska

tytuł pracy artystycznej: *Królestwo otchłani*, promotor: prof. Piotr Szurek

tytuł pracy teoretycznej: *Interaktywność w sztuce jako proces twórczo-odbiorczy*, promotor: dr hab. Roman Sapeńko, prof. UZ

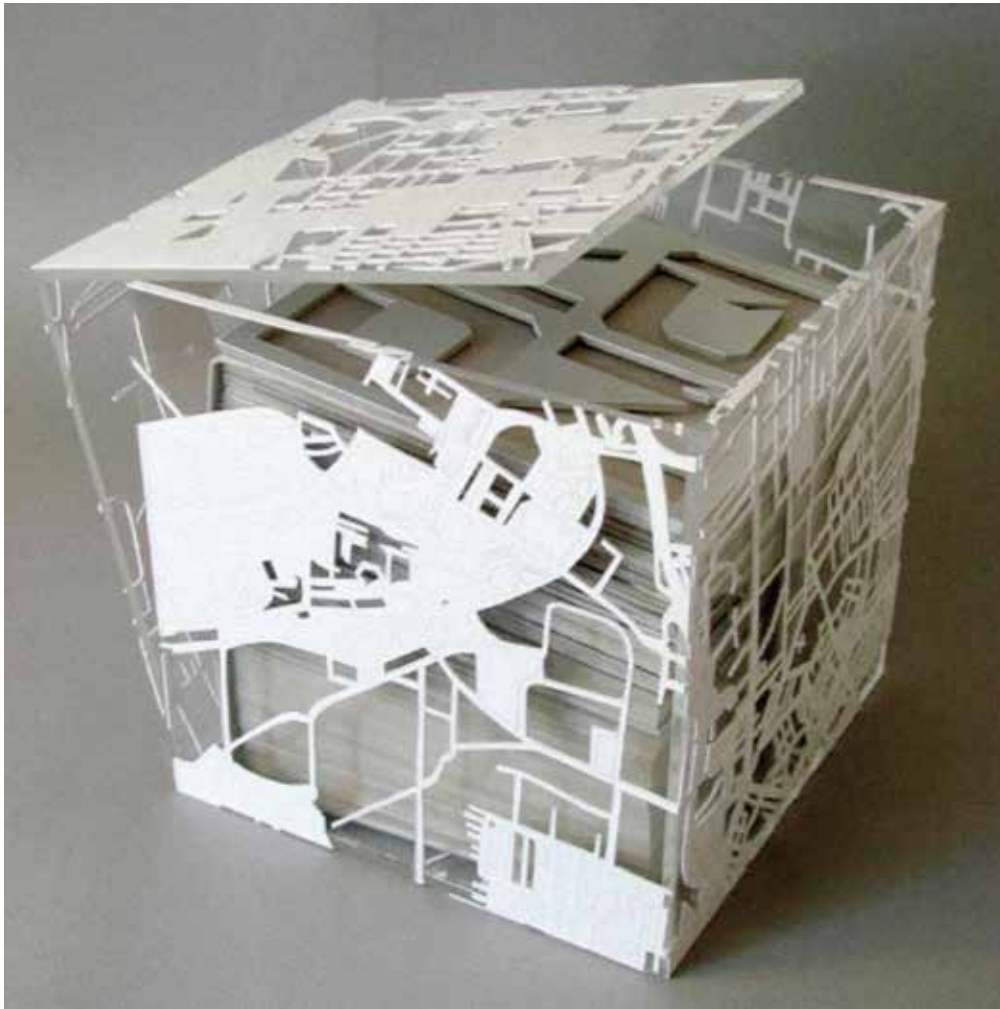
University of Zielona Góra, Faculty of Arts, Institute of Visual Arts

Specialisation: teaching

Title of artwork: *Kingdom of Abyss*, supervisor: Prof. Piotr Szurek

Title of theoretical work: *Interactivity in Art as a Creative-Receptive Process*, supervisor: Dr hab. Roman Sapeńko, Prof. UZ

Cztery postaci wokół tronu, z cyklu *Królestwo otchłani/Kingdom of Abyss*, 2013



2015

Kaja Pęczak

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych
specjalność: projekty wizualne

tytuł pracy artystycznej:

część I: *Książka artystyczna – Subiektywny przewodnik po Łodzi*, promotor: prof. nadzw. Andrzej Michalik

część II: *Cykl plakatów społecznych na temat zabytkowej architektury Łodzi*, promotor: dr Włodzimierz Morawski

Tytuł pracy teoretycznej: *Wizerunki miasta Łodzi. Strategia na przyszłość*, promotorka: dr Aleksandra Sumorok

Strzemiński Academy of Fine Arts in Łódź, Faculty of Visual Arts

Specialisation: visual projects

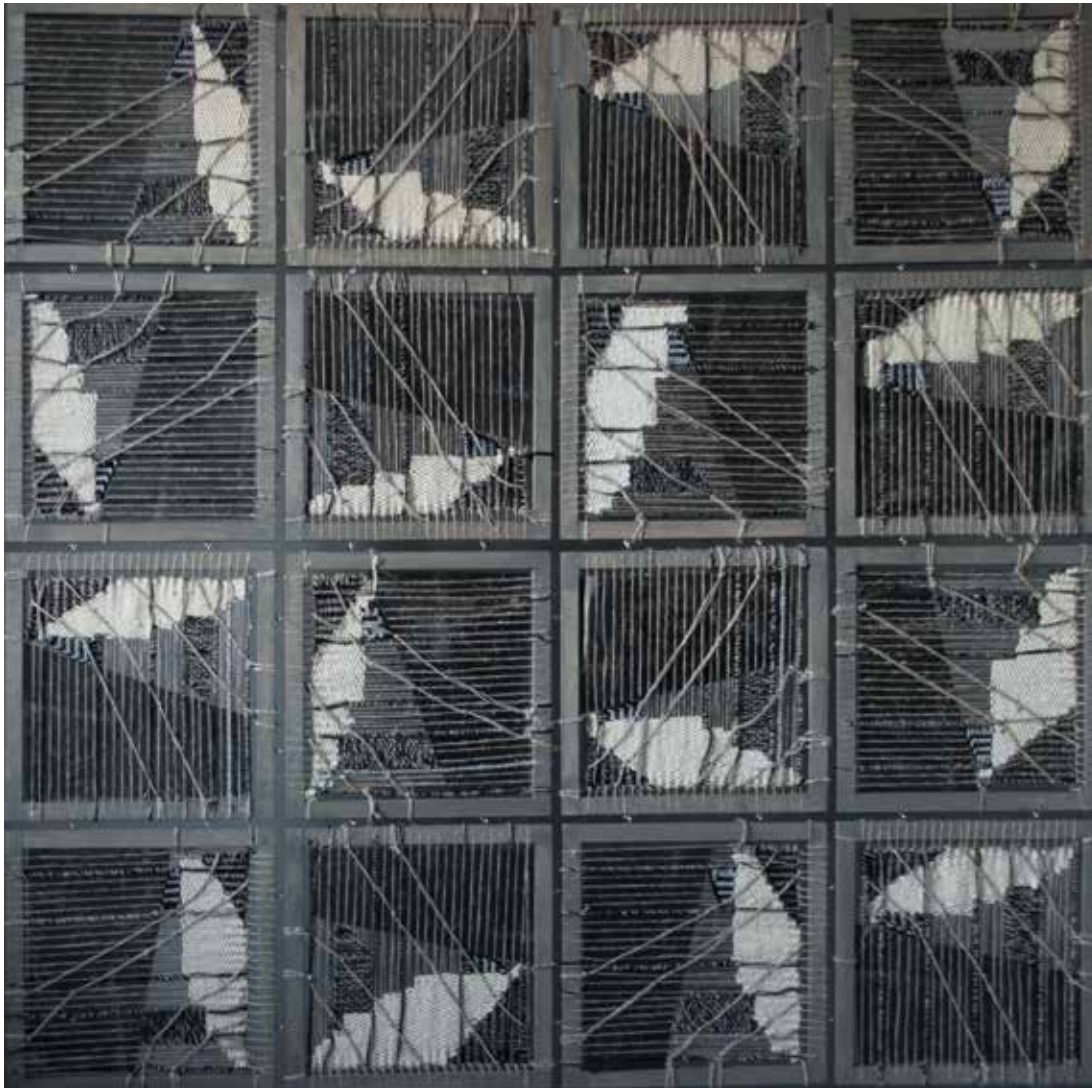
Title of artwork:

Part I: *Artist's book – A Subjective Guide to Łódź*, supervisor: Prof. Andrzej Michalik

Part II: *A Series of Social Posters about the Historic Architecture of Łódź*, supervisor: Dr Włodzimierz Morawski

Title of theoretical work: *The Image of the City of Łódź. The Strategy for the Future*, supervisor: Dr Aleksander Sumorok

Subiektywny przewodnik po Łodzi/A Subjective Guide to Łódź, książka artystyczna, 2014



Natalia Piotrowska-Bąkała

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Puławskiego w Radomiu
specjalność: moda i design

tytuł pracy artystycznej: *Tkanina unikatowa – forma przestrzenna*, promotorka: dr hab. H. Wojdała-Markowska, prof. nadzw. UT-H

tytuł pracy teoretycznej: *Twórczość Jolanty Rudzkiej-Habisiak, przedstawicielki Łódzkiej Szkoły Tkaniny*, promotorka: dr hab. H. Wojdała-Markowska, prof. nadzw. UT-H

Kazimierz Pułaski University of Technology and Humanities in Radom

Specialisation: fashion and design

Title of artwork: *Unique Textile – Spatial Form*, supervisor: Dr hab. H. Wojdała-Markowska, Prof. UT-H

Title of theoretical work: *The Works of Jolanta Rudzka-Habisiak, Representative of the Łódź School of Textile*, supervisor: Dr hab. H. Wojdała-Markowska, Prof. UT-H

Tkanina unikatowa – forma przestrzenna/Unique Textile – Spatial Form, 2013

**Anna Pytlik**

Uniwersytet Opolski, Instytutu Sztuki

specjalność: projektowanie graficzne i nowe media

tytuł pracy artystycznej: *Pibloktoq – Maria Peszek*, promotor: dr hab. Bartosz Posacki

tytuł pracy teoretycznej: *Interaktywne dzieła sztuki maksymalnie wykorzystujące potencjał odbiorcy*, promotor: dr hab. Kazimierz Ożóg

[WYRÓŻNIENIE HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNA](#)

University of Opole, Institute of Art

Specialisation: graphic design and new media

Title of artwork: *Pibloktoq – Maria Peszek*, animated music video, supervisor: Dr hab. Bartosz Posacki

Title of theoretical work: *Interactive Works of Art Maximally Using the Audience's Potential*, supervisor: Dr hab. Kazimierz Ożóg

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Pibloktoq – Maria Peszek, kadr z teledysku animowanego/*Pibloktoq – Maria Peszek*, animated music video, 2014



Mariola Sarbiewska

Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku

specjalność: animacja kultury

tytuł pracy artystycznej: *Kampania Społeczna Sztuka wobec walki z rakiem piersi*, promotor: prof. Andrzej Śramkiewicz

tytuł pracy teoretycznej: *Postmodernistyczna tęsknota za rzemiosłem w sztuce. Przyczyny i przestrzenie refleksji między twórczością a wytwórczością*, promotor: dr Roman Nieczyporowski

Academy of Fine Arts in Gdańsk

Specialisation: culture animation

Title of artwork: *Social Campaign Art in the Face of Fight against Breast Cancer*, supervisor: Prof. Andrzej Śramkiewicz

Title of theoretical work: *Postmodern Longing for Craft in Art. Causes and Spaces of Reflection between Creativity and Production*, supervisor: Dr Roman Nieczyporowski

Sztuka wobec walki z rakiem piersi/Art in the Face of Fight against Breast Cancer, kampania społeczna/Social Campaign, 2014



2015

Anna Spichalska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Zakład Plastyki Intermedialnej

specjalność: media rysunkowe

tytuł pracy artystycznej: *Na początku było słowo*, promotor: prof. Bogdan Chmielewski, dr hab. Elżbieta Jabłońska

tytuł pracy teoretycznej: *Rysunek dziecka w wieku od 7 do 10 lat w nowym kontekście kulturowym*, promotorka: dr Bernadeta Didkowska

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Department of Intermedia Art

Specialisation: drawing media

Title of artwork: *In the Beginning Was the Word – Odd Enea Ijnych Jemisente*, supervisor: Prof. Bogdan Chmielewski, Dr hab. Elżbieta Jabłońska

Title of theoretical work: *Children's Drawing between the Ages of 7 and 10 in the New Cultural Context*, supervisor: Dr Bernadeta Didkowska

Na początku było słowo/In the Beginning Was the Word, kadr z filmu/movie still, 2014



Urszula Stachurska

Uniwersytet Pedagogiczny, Instytut Sztuki, Kraków

specjalność: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

tytuł pracy artystycznej: *Opowiedziała mi babcia – obrazy ceramiczne*, promotorka: prof. Małgorzata Olkuska

tytuł pracy teoretycznej: *Historia i współczesne oblicza sztuki łemkowskiej*, promotorka: dr Monika Nęcka

Pedagogical University, Institute of Art, Kraków

Specialisation: art education in fine arts

Title of artwork: *Grandma Told Me – ceramic pictures*, supervisor: Prof. Małgorzata Olkuska

Title of theoretical work: *History and Present Faces of the Lemko Art*, supervisor: Dr Monika Nęcka

Opowiedziała mi babcia/Grandma Told Me, obraz ceramiczny/ceramic painting, 2014



Michalina Walicht

Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Artystyczny, Instytut Sztuk Wizualnych
specjalność: nauczycielska

tytuł pracy artystycznej: *3MAM*, promotor: dr hab. Radosław Czarkowski prof. UZ

tytuł pracy teoretycznej: *Ewolucja video artu*, promotor: dr hab. Roman Sapeńko, prof. UZ

University of Zielona Góra, Faculty of Arts, Institute of Visual Arts

Specialisation: teaching

Title of artwork: *3MAM*, supervisor: Dr hab. Radoslaw Czarkowski, Prof. UZ

Title of theoretical work: *Evolution of Video Art*, supervisor: Dr hab. Roman Sapeńko, Prof. UZ

3MAM, video, kadr z filmu/movie still, 2014



Magdalena Zaton

Uniwersytet Śląski, Wydział Artystyczny w Cieszynie, Instytut Sztuki

specjalność: multimedia, fotografia i rysunek

tytuł pracy artystycznej: *Tożsamość – maska i odbicie*, promotorka: prof. zw. Anna Kowalczyk-Klus

tytuł pracy teoretycznej: *Społeczne konteksty w fotografii*, promotor: dr Dariusz Rymar

[WYRÓŻNIENIE HONOROWE ZA PRACĘ TEORETYCZNĄ](#)

University of Silesia, Faculty of Fine Arts and Music in Cieszyn, Institute of Art

Specialisation: multimedia, photography and drawing

Title of artwork: *Identity – Mask and Reflection*, supervisor Prof. Anna Kowalczyk-Klus

Title of theoretical work: *Social Contexts in Photography*, supervisor: Dr Dariusz Rymar

[HONOURABLE MENTION FOR THE THEORETICAL WORK](#)

Tożsamość – maska i odbicie/Identity – Mask and Reflection, 2014, technika mieszana/mixed technique, 150 x 200 cm



1. Otwarcie wystawy, CK ZAMEK w Poznaniu, od lewej: dyr. Anna Hryniewiecka, prof. Joanna Imielska
2. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, CK ZAMEK, Poznań
3. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, Galeria/Gallery Aula UAP

4. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, Galeria/Gallery Aula UAP, uczestniczki wystawy/Participants of the exhibition, dr Justyna Ryczek, dr Danuta Michałowska
5. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, Galeria/Gallery Aula UAP
6. Otwarcie wystawy/Opening of the exhibition, Galeria/Gallery Aula UAP



- 7. Performance Katarzyny Gołbiewskiej: *Patriotyzm/Patriotism*
- 8. Performance Katarzyny Gołbiewskiej: *Patriotyzm/Patriotism*
- 9. Wystawa/The exhibition, CK ZAMEK

- 10. Wystawa/The exhibition, CK ZAMEK
- 11. Wystawa/The exhibition, CK ZAMEK
- 12. Nagrodzona praca Izabeli Kozłowskiej: *Gnicie*/Awarded work of Izabela Kozłowska: *Decay*, Galeria Aula UAP

Redakcja

Joanna Imielska, Justyna Ryzek

Projekt graficzny

Mirosław Pawłowski

Projekt okładki

Eugeniusz Skorwider

Tłumaczenia na język angielski

Stanisław Salada

Jan Wasiewicz

Korekta

Justyna Knieć

Recenzent

prof. dr hab. Zbyszko Melosik

Fotografie

autorzy prac, archiwum CK ZAMEK w Poznaniu, WEA UAP

Druk

Artis Poligrafia – Toruń

Wydawca

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej

Wydawnictwo naukowe finansowane ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na naukę w roku 2015.

ISBN 978-83-63533-79-3

Organizatorzy Projektu Edukacja Artystyczna

Wydział Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu



patroni medialni



PROJEKT EDUKACJA ARTYSTYCZNA 2015

ISBN 978-83-63533-79-3