

Sztukmistrze XXI wieku

Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę

pod redakcją
Mirosławy Zalewskiej-Pawlak



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Sztukmistrze XXI wieku



40 LAT
WYDAWNICTWA
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Sztukmistrze XXI wieku

*Rzecz o pedagogach
wychowujących przez sztukę*

pod redakcją Mirosławy Zalewskiej-Pawlak



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2013

Mirosława Zalewska-Pawlak
UNIwersytet ŁÓDZKI
WYDZIAŁ NAUK O WYCHOWANIU
KATEDRA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
ul. Pomorska nr 46/48, 91-408 Łódź

RECENZENT
Krystyna Pankowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Urszula Dzieciatkowska

PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI
Joanna Ludwiczak

SKŁAD TEKSTU
Piotr Soszyński

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ
przez Wydział Nauk o Wychowaniu

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06410.13.0.K

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7969-026-8
ISBN (ebook) 978-83-7969-374-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

<i>Wstęp</i>	7
I. Status kulturowy i społeczny pedagoga sztuki	11
Giulio Sforza <i>L'insegnante per il mondo futuro / Nauczyciel dla przyszłości</i>	13
Grzegorz Sztabiński <i>Przewodnik czy uczestnik: jak współcześni estetycy widzą rolę pośrednika w relacjach sztuka – odbiorca</i>	17
Urszula Szuścik <i>Pedagog sztuki – plastyki – a rzeczywistość szkoły polskiej</i>	31
Elżbieta Szubertowska <i>Nauczyciel muzyki – zawód czy misja</i>	43
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz <i>Artysta – pedagog – ambasador sztuki</i>	57
Anna Tyl <i>Prestiż zawodu nauczyciela</i>	73
Anna Pikała <i>Autorytet nauczyciela szkolnych przedmiotów artystycznych</i>	85
II. Atrybuty zawodowe pedagoga sztuki	97
Henryk Depta <i>O humanistyczną wrażliwość nauczyciela sztuki</i>	99
Mirosława Zalewska-Pawlak <i>„Zatańcz ze mną”. O sztuce życia i wychowania w profesji pedagoga sztuki</i>	111
Tamara Sass <i>Wolność jako czynnik stymulujący i destruktywny w działalności pedagoga sztuki</i>	123
III. Kształcenie i doskonalenie zawodowe pedagogów sztuki	137
Rafał Ciesielski <i>Tożsamość absolwenta a tożsamość kierunku „edukacja muzyczna”</i>	139
Elżbieta Kukuła, Aleksandra Piskorska <i>Przygotowanie nauczycieli do korzystania z sieci w nauczaniu sztuki (sztuka w sieci – aspekty edukacyjne)</i>	157
Magdalena Sasin <i>Samokształcenie w działalności pedagoga sztuki w świetle opinii studentów – przyszłych nauczycieli</i>	171

Magdalena Pawlak	
<i>Wartościowanie sztuki dla dzieci w przygotowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	185
Beata Kunat	
<i>Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego – komunikat z badań</i>	195
IV. Obszary działalności edukacyjnej pedagoga sztuki	211
Violetta Przeremska	
<i>Muzyka i jej nauczanie w kontekście innych dyscyplin artystycznych</i>	213
Piotr Soszyński	
<i>Nauczyciel muzyki wobec narzędzi informatycznych – komunikat z badań</i>	223
Cezary Marasiński	
<i>Nauczyciel plastyki wobec gry i przypadku jako istotnych elementów dzieła plastycznego</i>	237
Ewa Tomaszewska	
<i>Teatr interaktywny. Między sztuką a edukacją</i>	249
Małgorzata Wiktorko	
<i>Edukacja muzealna w Muzeum Sztuki w Łodzi – narracja i nawigacja</i>	265
Anna Boguszewska	
<i>Wybitni artyści-nauczyciele sztuki książki w Polsce</i>	269
Anna Skolimowska	
<i>Formy przekazu baśni w epoce wtórnej oralności – między archaiczną a współczesną recepcją niewspółczesnych dzieł literatury dla dzieci</i>	285
Joanna Ludwiczak	
<i>Książka obrazkowa – nowocześnie zaprojektowana książka dla dzieci</i>	299
Martyna Justyńska	
<i>Znaczenie animatora mimochodem w działalności społeczno-kulturalnej na przykładzie Kolumny</i>	307
Autorzy	323

Wstęp

Problematyka prezentowanej monografii, piątej z cyklicznie wydawanych przez Katedrę Edukacji Artystycznej UŁ książek o sztuce i wychowaniu¹, dotyczy osoby pedagoga sztuki i jego roli we współczesnej edukacji.

W tytule zakres odniesień został ujęty szeroko – obejmuje on wszystkich pedagogów podejmujących świadomie działalność wychowawczą, których przedmiotem jest sztuka w aspekcie twórczym i odbiorczym. Większość przedstawionych rozważań dotyczy jednak pedagogów sztuki, tzw. zawodowców.

W oficjalnej nomenklaturze zawodów w dziedzinie wychowania i nauczania wymienia się: nauczycieli muzyki, nauczycieli plastyki, nauczycieli wiedzy o kulturze, a w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego – nauczycieli przedmiotów artystycznych. W katalogu zawodów pedagogicznych nie ma klasyfikacji dla pedagogów sztuki. Natomiast wymienia się pedagogów-animatorów kultury i pedagogów specjalności terapii pedagogicznej. Bliżej zatem jesteśmy sytuacji, kiedy to arteterapeuta uzyska status zawodowy pedagoga niż osoba prowadząca edukację estetyczną szkolną i pozaszkolną. Ta druga forma działalności staje się coraz szersza i stąd określenie „nauczyciel sztuki”, odnoszące się tradycyjnie do instytucji szkolnych, zawęża nieadekwatnie zakres rzeczowej działalności edukacyjnej.

Nie było intencją inicjatorów publikacji zapraszających autorów z różnych ośrodków uniwersyteckich do podjęcia rozważań o pedagogach sztuki, formułowanie definicji sprawozdawczej. Dyskusja na ten temat odbyła się na konferencji naukowej zatytułowanej „O tożsamość zawodową pedagoga sztuki”, zorganizowanej przez Katedrę Edukacji Artystycznej w listopadzie 2012 roku.

¹ Dotychczas ukazały się następujące monografie zbiorowe: *Sztuka w dialogu polsko-włoskim*, Łódź 2006; *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź 2007; *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009; *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

Istotny cel w redagowaniu przyjętych opracowań autorskich polegał na zaprezentowaniu rzeczywistych zakresów działalności pedagogów wychowujących przez sztukę. Podkreślono specyfikę kompetencji zawodowych i osobowych wynikających z samej istoty przedmiotu wychowania, jakim jest sztuka. Zwrócono uwagę na bariery i perspektywy w działalności pedagoga sztuki. Tematy podjęte i rozważane przez autorów sugerować mogą potrzebę zdefiniowania pragmatyki zawodowej pedagoga sztuki. Główną jednak motywacją do poszukiwań badawczych stanowiło określenie aktualnych preferencji zawodowych na podstawie doświadczeń z praktyki i analiz procesu kształcenia pedagogów sztuki oraz ich uwarunkowań teoretycznych.

Problematyka związana z zawodem nauczyciela sztuki, pedagoga sztuki, była przedmiotem opracowań w literaturze. I tak znane są koncepcje Ireny Wojnar przedstawione w: *Nauczyciel i wychowanie estetyczne* (1968), idea wychowawcy estetycznego Stefana Szumana w: *Sztuka i wychowanie estetyczne* (1975) oraz propozycja Katarzyny Olbrycht w pracy: *Sztuka a działania pedagogów* (1987). Od tego czasu ukazało się sporo publikacji dotyczących nauczycieli przedmiotów plastyka i muzyka.

Wyjaśnienia wymaga także użycie w tytule pojęcia „sztukmistrze” w odniesieniu do aktualnej działalności pedagoga sztuki XXI wieku. W utrwalonym, słownikowym znaczeniu tym mianem określa się człowieka pokazującego sztuki, akrobatę, cyrkowca. Najbliższe znaczenie słowa „sztukmistrze” użytego w tytule tej monografii odnaleziono w definicji sformułowanej przez Stowarzyszenie Sztukmistrzów Lubelskich na „Karnawale Sztuk-Mistrzów”, zainspirowanej książką Bashevisa Singera *Sztukmistrz z Lublina*: „Są to osoby posiadające niezwykle umiejętności, jednak nie oparte na iluzji”².

Niezwykłe w zawodzie pedagoga sztuki jest współistnienie cech osobowych i kompetencji oraz bardzo wysoki stopień współzależności między nimi. Przedstawione autorskie rozważania, odnoszące się do tego właśnie charakteryzującego pedagoga sztuki aspektu, podzielono na cztery części tematyczne. Są to: I. *Status kulturowy i społeczny pedagoga sztuki* (7 prezentacji), II. *Atrybuty zawodowe pedagoga sztuki* (3 prezentacje), III. *Kształcenie i doskonalenie zawodowe pedagogów sztuki* (5 prezentacji), IV. *Obszary działalności edukacyjnej pedagoga sztuki* (10 prezentacji).

² www.sztukmistrze.eu (dostęp: 26 X 2013).

Jak widać z powyższego zestawienia, najczęściej penetrowanym obszarem badań jest działalność edukacyjna pedagoga sztuki. Wydaje się bowiem, że w obszarach działalności edukacyjnej następuje największe przewartościowanie, co może stanowić pewną barierę mentalną dla wielu pedagogów, nauczycieli w edukacji artystycznej. Dotyczy to zanikania priorytetowej funkcji szkoły, jako instytucji nadrzędnej w tej edukacji, i włączania do niej obszarów kultury popularnej i przestrzeni medialnej. Jak wynika z analizy zgłoszonych tematów, media stanowią coraz częściej przedmiot badań nad edukacją estetyczną. Nieco skromniej prezentowane są obszary kultury popularnej, perspektywicznie zaś trzeba traktować edukację przez rozrywkę, w myśl maksymy: „uczyć bawiąc”, *entertainment-education*, jako sferę oddziaływań wychowawczych w ramach tej kultury³.

Pracę tę dedykujemy pedagogom wychowującym przez sztukę, z odwołaniem się do perspektywy *edutainment* kultowymi słowami: „Niech moc będzie z nami”.

Mirosława Zalewska-Pawlak

³. A. Iwanicka, *Edutainment – sposób na edukację w dobie kultury popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010.

Część I

**Status kulturowy i społeczny
pedagoga sztuki**

Giulio Sforza
 Università degli Studi Roma Tre

L'insegnante per il mondo futuro

*Si davan da fare per insegnare agli
 altri, ma non per farsi luce dentro [...]
 Ho sempre ritenuto che prima d'insegnare
 agli altri bisognasse cominciare dal saper
 molto (Rousseau, Réveries, III)*

*Nulla sfugge agli occhi senza posa
 attentissimi che la Natura mi ha
 dato, e tutto mi è alimento e aumento
 (D'Annunzio, Notturmo)*

All'Uomo „estetico” post-moderno, dalla sensibilità (*tó aisthethicón*) rinnovata, ripulita, potenziata, dilatata a cosmica dalla coscienza del Corpo-Universo; e dalla mente aperta, disponibile, critica, antidogmatica, volta alla Metantropologia ed alla Metanoesi che ne consegue, Maestri s'addicono in grado *di possedere* (di dominare) la Scienza-Episteme, (*forma mentis* prima che contenuto) e gli strumenti della dannunziana decima Musa Eurètria Energèia Eupléte, la moderna Tecnologia: dominio che solo un rinnovato e rinvigorito *Umanesimo*, nel quale la novalisiano-nietzscheiana Scienza fatta arte, sempre più affrancata da determinismo e da gravità, disposi un'Arte violatrice di reali, che „sforzi il mondo a esistere”, può garantire.

Vedo impellente (e non mi si dica antistorico: antistorico è chi non avverte nel mondo il fremito del superuomo) per il nuovo Insegnante, la cui professione non può non tornare ad essere quella della Totalità, dopo gli inganni populistici dell'*Homme fractionnaire* e del *Teil mensch*, una severissima preparazione *specificata* nelle varie *Umanità* (Scienza, Lettere, Arte, Filosofia) ed una *comune* e di *base a)* nelle lingue antiche e, tra le moderne, in quelle veicolanti una più *robusta* cultura, il tedesco in primis, l'idioma che da due secoli almeno parla lo Spirito; e, b) nella Musica la

quale, come autoepifania lirica dell'essenza, sa le strade che a quel Nucleo conducono donde gioiosamente scattano le potenzialità dell'essere verso la multiforme Vita. Solo un neo-Umanesimo *totale* potrà assicurare successo al dis-educatore dell'Uomo nuovo, votato alla santa Terrestrità e alla grande Salute.

Roma, 24 XI 1997*

Nauczyciel dla przyszłości

Podejmowali trud nauczania innych, lecz nie po to, by wzniecić w sobie wewnętrzne światło... Od zawsze byłem przekonany, że wpiery samemu trzeba osiąść dogłębną wiedzę, nim zacznie się nauczać innych (Rousseau, Marzenia samotnego wędrowca)

Nic nie umknie mym oczom, nieustająco szeroko otwartym, którymi obdarowała mnie Natura, wszystko jest mi pokarmem i służy bogactwu (D'Annunzio, Notturmo)

Postmodernistyczny człowiek estetyczny (wraz z jego na nowo kształtowaną, ubogacaną oraz wyniesioną do kosmicznego wymiaru dzięki świadomości istnienia Ciała-Wszechświata wrażliwością *tó aistheticón* oraz z otwartym, niezależnym, chłonnym, krytycznym, odrzucającym dogmaty, czerpiącym z Metaantropologii** i zrodzonej z niej Metanoezy umysłem), wcielając się w rolę Nauczyciela jest w stanie *zawładnąć* (w rozumieniu: osiąść i zdominować) Naukę jako *Episteme* oraz sprawnie posługiwać się bogatym instrumentarium współczesnej Technologii – dziesiątej Muzy („*Eurètria Energèia Eupléte*”), której ducha przywołuje w swym dziele D'Annunzio. Rozwój Technologii, o której rzecz, gwarantuje odrodzony i stale ożywiany *Humanizm*, a wraz z nim Nauka, która dzięki Novalisowi

* Tekst został zaktualizowany przez Autora na potrzeby niniejszej publikacji.

** W tłumaczeniu zachowano pisownię terminów wielkimi literami zgodnie z oryginałem. Wyróżnienia (kursywa) także pochodzą od Autora (przyp. red.).

i Nietzschemu przeistoczona została w sztukę zdolną wykraczać poza granice rzeczywistości, „zmuszając świat do istnienia”.

Wyzwaniem dla profesji Nauczyciela nowych czasów (proszę nie zarzucać mi wsteczności – cechuje ono bowiem tylko tych, którzy nie dostrzegają w świecie drżenia istnienia nadczłowieczeństwa) – jest odzyskanie pierwotnej Integralności, odrzucenie populistycznych idei dotyczących *Homme fractionnaire* i *Teilmensch* wraz z kryjącymi się w nich pułapkami, jak też solidne kształcenie w obrębie wąskich *Obszarów* (mam tu na myśli Naukę, Literaturę, Sztukę i Filozofię), których wspólna podstawa to:

po pierwsze – języki starożytne, a tuż za nimi język niemiecki, który pośród języków nam współczesnych, oplatających nazewnictwem coraz bardziej *rozrastającą się* kulturę, brzmi najdonośniej od dwóch co najmniej wieków;

po wtóre – Muzyka, stanowiąca poetycką autoepifanię, która wiedzie nas wprost ku Istocie odsłaniającej potencjalne zdolności jednostki w obliczu różnorodności Życia.

Jedynie *zintegrowany* neohumanizm jest zdolny zapewnić powodzenie dysedukatorowi Człowieka nowych czasów, który w majestacie Jej Świątobliwości Ziemi powołany został do całkowitego Zbawienia.

Rzym, 24 XI 1997

Tłumaczenie: *Anna Skolimowska*

Grzegorz Sztabiński
Uniwersytet Łódzki

Przewodnik czy uczestnik: jak współcześni estetycy widzą rolę pośrednika w relacjach sztuka – odbiorca

Rozważając dwadzieścia lat temu relacje sztuki i estetyki Wolfgang Welsch, ujmował je jako „usługi z dziedziny *public relations*”¹. Podkreślał, że rezultaty twórczości artystycznej nie znajdują dziś, jak działało się dawniej, oczywistego uznania kulturowego. Kontakt ze sztuką przestał być uważany za coś wskazanego i wiążącego. W tej sytuacji niezbędne stało się wsparcie ze strony filozofii. „Estetyka – pisał Welsch – stała się kulturową agencją reklamową, propagującą produkt o nazwie «sztuka»”². Wyjaśniając powody tej sytuacji niemiecki estetyk wskazywał na postępujący od kilku stuleci proces autonomizacji, który doprowadził do utraty więzi między rezultatami działań artystycznych a powszechną świadomością. Estetyka miała na nowo wykazać, że sztuka jest znacząca, ważna dla całokształtu kultury i życia jednostek ludzkich. „Miała na powrót uczynić sztukę przedmiotem powszechnego zainteresowania”³.

W owym procesie estetycy przypisywali sobie rolę tych, którzy formułują teoretyczne uzasadnienia. Natomiast działania praktyczne przekazywali zwykle innym. Rola bezpośredniego wykonawcy w relacjach sztuka – odbiorca z punktu widzenia estetyki wydawała się więc stosunkowo jasna. Pośrednik, którym mógł być zarówno krytyk artystyczny jak i pedagog, miał przede wszystkim budzić zainteresowanie sztuką, ale jednocześnie dążyć do tego, żeby jej odbiór był właściwy. W związku z tym istotna była selekcja dzieł, na których należy koncentrować uwagę odbiorców. Dokonywano więc ocen i kształtowano kanony utworów najistotniejszych z punktu widzenia tradycji kulturowej. Równocześnie jednak, korzystając ze wskazań estetyków, ustalano zasady dotyczące właściwego sposobu korzystania z nich. Ten zakres

¹ W. Welsch, *Filozofia i sztuka – wzajemne relacje. Tematyka i cel*, [w:] idem, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guzalaska, Kraków 2005, s. 3.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, s. 6.

działań zwłaszcza od połowy XIX wieku uznany został za istotny. „W ostatnich stu latach – pisał około 1975 roku Władysław Tatarkiewicz – większość bodaj publikacji o pięknie i sztuce miała charakter psychologiczny, tematem ich było to przeżycie wobec piękna i sztuki, które się nazywa przeżyciem (lub doznaniem, lub doświadczeniem) estetycznym. Dochodzono, jakie ma właściwości, jaki przebieg, jakie składniki, jakiej wymaga postawy psychicznej”⁴. Nie oznacza to, że wcześniej problemem tym nie interesowano się. Nazwa „przeżycie estetyczne” pojawiła się wprawdzie w XVIII wieku, jednak już w poprzednich stuleciach zwracano uwagę, że kontakt z pięknymi przedmiotami wywołuje szczególny stan psychiczny. Od starożytności pisano, że człowiek staje się wówczas podobny do zaczarowanego przez syreny, jakby bezwolny. Sądzono jednak, że osiągnięcie go nie jest związane ze szczególnym nastawieniem zmysłowo-psychicznym, wystarczy zwykłe widzenie lub słuchanie. W wieku XVIII powstała idea, że przeżycie estetyczne wymaga swoistej zdolności. Określono ją jako smak (*taste, goût*) i prowadzono spory dotyczące tego, czy przysługuje ludziom w równym stopniu, czy też dany jest tylko niektórym osobom. Inny rodzaj sporów obejmował kwestie relacji między poczuciem piękna a poczuciem moralności. Niekiedy je łączono, innym razem rozdzielano, podkreślając, że „zmysł piękna” nie łączy się z wiedzą racjonalną⁵. W dalszych wiekach także nie stworzono jednolitej koncepcji przeżyć estetycznych. Obok teorii akcentujących rolę czynników zmysłowych w ich powstaniu, rozwijane były poglądy intelektualistyczne, których przedstawiciele zwracali uwagę na to, że przeżycie estetyczne zwłaszcza w przypadku dzieł sztuki powinno być poprzedzone szeregiem czynności umysłowych pozwalających właściwie ująć percypowany obiekt.

W XX wieku estetykiem, który poświęcił wiele uwagi roli pośredników między sztuką a odbiorcami był Monroe C. Beardsley. Koncentrował się on przede wszystkim na właściwym określeniu miejsca i roli krytyki artystycznej. Zwracał uwagę na wzajemną zależność między działalnością estetyka i krytyka sztuki. Ten drugi, bezpośrednio odnosząc się do konkretnych dzieł, może wskazywać istotne problemy teoretyczne, a także ustawicznie testować i częściowo weryfikować lub falsyfikować koncepcje estetyczne. Natomiast estetyk poprzez swe rozważania powinien sprzyjać doskonałemu krytyki artystycznej poprzez eliminowanie tych praktyk, które są nie-

⁴ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975, s. 361.

⁵ Krótki przegląd historii sporów związanych z pojmowaniem przeżycia estetycznego znaleźć można w cytowanej wyżej książce Tatarkiewicza.

adekwatne do natury sztuki, bądź oparte na błędnych założeniach⁶. Ma on więc prawo i obowiązek zwracania uwagi na to, co powinno stanowić przedmiot zainteresowania krytyka i jakie cele powinien on przyjmować w swej działalności. Zdaniem Beardsleya zadaniem krytyki artystycznej jest odkrywanie w dziełach sztuki tych własności, które decydują o ich wartości estetycznej. Brał on pod uwagę, że mogą cechować je również inne wartości (np. poznawcze lub moralne), nie traktował ich jednak jako zasadniczej podstawy wartościowania utworów artystycznych. Celem krytyka sztuki jest więc zmierzanie do określenia tego, co zasadnie wzbudza podziw odbiorców i stanowi podstawę właściwej oceny. Estetyk może pomóc mu we właściwym ukierunkowaniu tych czynności.

Amerykański estetyk zwracał uwagę, że doświadczenie ma charakter estetyczny, gdy jest ukierunkowane na przedmiot i skoncentrowane na obiektywnych własnościach tego, co percypowane lub wyobrażone⁷. Doświadczenie takie przynosi nam poczucie wolności polegające na wyzwoleniu od trosk dotyczących przyszłości lub przeszłości, wyzwala „izolację afektów”, wywołuje poczucie „aktywnego odkrycia”, wprowadza rodzaj ożywienia w ujmowaniu związków między wrażeniami zmysłowymi i znaczeniami oraz daje „poczucie całości” poprzez zharmonizowanie impulsów i uczuć⁸. Krytycy sztuki powinni, biorąc pod uwagę te czynniki, formułować oceny dzieł sztuki uwzględniające rodzaj i stopień osiągniętej w nich wartości.

Koncepcja estetyczna Beardsleya ma charakter uniwersalistyczny. Autor jej zakładał, że właściwe doświadczenie estetyczne przebiegać powinno podobnie we wszystkich przypadkach i prowadzić do zbliżonych celów niezależnie od tego, z jakim dziełem sztuki mamy do czynienia. Nie wprowadzał on pod tym względem istotnych rozróżnień związanych z poszczególnymi epokami czy stylami artystycznymi, a nawet nie uwzględniał odmienności dzieł pochodzących z innych kręgów geograficznych i kulturowych. Sądził, że kontakt ze sztuką powinien być odnoszony do kwestii dotyczących tego, co w życiu ludzkim przynosi szczęście, daje poczucie doświadczenia

⁶ M. C. Beardsley, *The Aesthetic Point of View. Selected Essays*, eds. M. J. Wreen, M. D. Callen, Ithaca 1982, s. 317–318. W Polsce o Beardsleyowskiej koncepcji relacji estetyki i krytyki artystycznej pisał Bohdan Dziemidok w książce *Główne kontrowersje estetyki współczesnej* (Warszawa 2002, s. 95–97), z którego uwag tu częściowo korzystam.

⁷ Biorąc to pod uwagę, Dziemidok zalicza poglądy Beardsleya do „perceptualizmu estetycznego”.

⁸ M. C. Beardsley, *Aesthetics: Problems in Philosophy of Criticism*, New York 1958, s. 573–576. Dziemidok analizuje tę wersję poglądów Beardsleya, porównując ją z jego wcześniejszymi zapatrywaniami i wskazując na związki z koncepcją Johna Deweya (B. Dziemidok, *Główne kontrowersje...*, s. 88–93).

sensu egzystencji, pomysłności, i że nie trzeba tych zagadnień zanadto różnicować. Pomimo różnorodności rozstrzygnięć, jakie w związku z tymi zagadnieniami mogą być przyjmowane w filozofii czy pedagogice, dobrze jest doznawać bezpośredniego poczucia wewnętrznej integracji i złożonej harmonii z postrzeganymi przedmiotami, a stany takie osiągamy dzięki doświadczeniom estetycznym⁹. Nie wszyscy estetycy podzielali jednak ten punkt widzenia. Według wielu z nich, właśnie uwzględnienie różnorodności koncepcji sztuki pojawiających się w różnych okresach historycznych, a także odmienności tradycji kulturowych, z których się wywodzą, pozwala wzbogacić zakres przeżyć estetycznych i uwzględnić ich zróżnicowany charakter. Dlatego akcentowali nie tyle to, co wspólne w doświadczeniach związanych z odbiorem sztuki, lecz sugerowali uwzględnianie specyficzności, odmienności możliwych reakcji.

Przykładem takiej koncepcji mogą być poglądy Mieczysława Wallisa. Przyjmując pluralistyczne podejście do sztuki, a także doświadczeń estetycznych, podkreślał on potrzebę rozróżnienia nie tylko dzieł „pięknych” i „brzydkich”, „dobrych i złych”, ale również „swojskich” i „obcych”. Kwestionował w związku z tym pogląd, że „jakieś wybitne dzieło sztuki powinno przemawiać do każdego, posiadającego pewne minimum wrażliwości estetycznej, bez względu na to, z jakiej epoki lub z jakiego kraju ono pochodzi”, a ponadto, że „każdy człowiek, posiadający pewne minimum wrażliwości estetycznej, postawiony wobec jakiegoś wybitnego dzieła sztuki, powinien zareagować na to dzieło we właściwy sposób”¹⁰. Twierdził, że w taki bezpośredni, niewymagający specjalnego przygotowania sposób przemawia tylko sztuka „swojska”, do recepcji której odbiorca był przygotowywany nieświadomie od najmłodszych lat. Natomiast dzieła „obce” (pochodzące z wcześniejszych epok lub innych kręgów kulturowych) wymagają, dla wywołania właściwego przeżycia estetycznego, znacznego wysiłku intelektualnego, nierzadko specjalnych studiów i długotrwałego „treningu”. Aby ich doświadczyć, odbiorca musi się „zapoznać najdokładniej z ich założeniami i ideałami artystycznymi i długo ćwiczyć się i wprawiać w ich właściwym spostrzeganiu i interpretowaniu”¹¹. Służyć ma temu rozumienie, pojmował je Wallis jako czynność intelektualną, dzięki której widziane lub słyszane dzieło staje się „swojskie” (w większym lub mniejszym stopniu) i w związku z tym staje się przedmiotem przeżycia estetycznego, „jakie chciał wywołać

⁹ M. C. Beardsley, *The Aesthetic Point of View...*, s. 370.

¹⁰ M. Wallis, *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968, s. 65.

¹¹ *Ibidem*, s. 66.

w nas twórca tego dzieła”¹². Pomocy w wykonaniu tej czynności udzielać mieli pośrednicy: krytycy artystyczni i pedagodzy sztuki.

Koncepcje tego typu jak omówiona krótko teoria Wallisa mają charakter intelektualistyczny i intencjonalny. Intelektualizm ów nie polega na tym, że kwestionuje się w obcowaniu ze sztuką rolę emocji. Przeżycie estetyczne jednak musi być przygotowane i odpowiednio ukierunkowane. Czynności intelektualne, jak podkreślał polski autor, „są warunkiem niezbędnym «właściwego» przeżycia estetycznego”¹³, gdyż pozwalają ująć dzieło sztuki we właściwy sposób, czyli zgodnie z intencjami twórcy. Tylko taki zaś sposób ujęcia zapewnia wystąpienie właściwego rodzaju doznań i stwarza możliwość sformułowania na ich podstawie „ważnej” oceny estetycznej. Inne uczucia, jakie mogą pojawiać się podczas kontaktu z dziełem, jeśli nawet są silne i bogate, prowadzą do ocen „nieważnych”, gdyż nie odpowiadają temu, co stanowi intencjonalną istotę utworu. Rola pośrednika związana ma być więc z odpowiednim przygotowaniem recepcji. Dzięki dostarczeniu odbiorcy odpowiedniej wiedzy może zająć proces zrozumienia utworu, uczyńnięcia go swojskim na płaszczyźnie intelektualnej. Natomiast siła doznania emocjonalnego pozostaje sprawą indywidualną, uzależnioną w znacznym stopniu od czynników osobistych.

W teoriach estetycznych, w których akcentuje się uniwersalne oddziaływanie sztuki na odbiorców, rola czynności intelektualnych w czasie odbioru nie jest tak silnie podkreślana. Większe znaczenie przypisane zostaje czynnikom percepcyjnym (wzrokowym lub słuchowym), które ludzi łączą ponad różnicami kulturowymi, i takim stanom emocjonalnym, które są z nimi związane (odczucie koherencji, pełni, różnorodności i jedności zarazem). Nie oznacza to jednak, że rola krytyka lub pedagoga sztuki zostaje wówczas ograniczona. Działalność jego ukierunkowuje się wówczas inaczej – na wskazywanie ludziom doniosłości estetycznych doznań i określanie ich miejsca i roli w całokształcie życia.

Na przykładzie koncepcji Beardsleya i Wallisa zwróciłem tu uwagę na dwie drogi podkreślania przez estetyków wagi dzieł artystycznych, wskazywania ich jako czegoś istotnego i wiążącego. Jeśli, jak sugerował cytowany na początku tego tekstu Welsch, estetyka stała się w ciągu ostatnich wieków kulturową agencją reklamującą produkt o nazwie „sztuka”, to do działań tych, na co zwracałem uwagę, w znacznym stopniu zaangażowani

¹² *Ibidem*, s. 81.

¹³ *Ibidem*, s. 76.

zostali pośrednicy – krytycy sztuki i pedagodzy. Twórcy teorii estetycznych przypisali sobie funkcję prawodawców ustanawiających bardziej lub mniej jawnie normy i przepisy. Dla pośredników przewidywali natomiast rolę przewodników kierujących odbiorcami. Pełnienie tych funkcji utrudniał jednak w znacznym stopniu rozwój twórczości awangardowej. Zwykle nie wpisywała się ona łatwo w ramy ogólnych koncepcji estetycznych. Dlatego uwzględnienie jej w praktyce krytycznej i pedagogicznej traktowane było często jako rodzaj wyzwania.

Oczywiście trudności związane z wzięciem pod uwagę nowoczesnych dokonań twórczych miały odmienny charakter w zależności od rodzaju koncepcji estetycznej. Na przykład z punktu widzenia założeń perceptualizmu szczególnie kłopotliwa była działalność Marcela Duchampa, a w szczególności jego *ready-mades*. W przypadku wyboru gotowego przedmiotu wyprodukowanego fabrycznie (np. pisuaru lub suszarki do butelek) i nadania mu rangi dzieła sztuki czynnik wizualny w czasie odbioru okazywał się mało istotny. Percepcja jakości zmysłowych traciła pierwszoplanową rolę. Punkt ciężkości w czasie odbioru przenosił się na operacje intelektualne – zwłaszcza pytanie: dlaczego to jest sztuka? Beardsley akcentował w związku z tym, że *ready-mades* Duchampa „nie zostały wytworzone z intencją wzbudzenia przeżycia estetycznego, lecz np. z intencją szokowania”¹⁴. Nie spełniają więc warunku koniecznego dzieła sztuki, jakim jest związek z estetycznością. Natomiast w przypadku teorii, w których podkreśla się rolę czynnika intelektualnego w odbiorze sztuki, trudność ta wydawała się mniej groźna. Można było przecież zakładać, że nowe propozycje artystyczne wymagają od odbiorcy tylko odpowiednio przeprowadzonych czynności myślowych, aby mógł on osiągnąć zrozumienie dążeń artystycznych i dzieło „obce” przemienić w „swojskie”. Kłopot polegał jednak na tym, że szczególnie radykalne dokonania awangardowe i neoawangardowe przekraczały paradygmat estetyczny w tym sensie, że ich celem nie było wywoływanie przeżyć estetycznych, nawet „ostrzych”, jak je określał Wallis (a więc oszołomienia, zdumienia, przerażenia, lęku, zgrozy¹⁵), lecz prowokowanie odbiorcy do refleksji. Niektórzy krytycy i teoretycy sztuki wyprowadzali z tego radykalne wnioski. Jeśli sensem kontaktów ze sztuką jest pobudzenie zainteresowania widza i skłonienie go do myślenia, a nie przeżywania, to wydawanie sądów estetycznych staje się nieuzasadnione. Pisał o tym Richard Kostelanetz:

¹⁴ B. Dziemidok, *Główne kontrowersje...*, s. 82.

¹⁵ M. Wallis, *Przeżycie i wartość...*, s. 189.

„Dlaczego marnować wasz czas i mój, próbując wydawać sądy wartościujące? [...] Sądy wartościujące są destrukcyjne dla naszych własnych istotnych spraw, jakimi są ciekawość i zdobywanie świadomości czegoś”¹⁶.

Estetyczne wypowiedzi oceniające pełniły bardzo istotną funkcję w działalności pośredników sztuki, którzy odgrywali rolę przewodników. Autorytet, jakim się cieszyli, uprawniał ich do zwracania uwagi na to, co w sztuce uważali za istotne. Za pomocą sądów wartościujących mogli więc stymulować odbiorców do zainteresowania się określonymi dziełami sztuki, a także skupiać ich wokół określonych zjawisk artystycznych i sugerować, w jaki sposób powinny być one odbierane. Tak pojęta funkcja integracyjna odgrywała zaś istotną rolę w estetycznym pośrednictwie. Natomiast sugerowana przez Kostelanetza rezygnacja z formułowania ocen estetycznych motywowana była między innymi tym, żeby każdemu odbiorcy pozostawić możliwość odnajdywania w sztuce tego, co dla niego istotne, indywidualnego zmierzenia się z dziełem. Zakładało to dojrzałość widza, uwzględniało jego wolność i stwarzało każdemu podstawy do aktywnego, twórczego odniesienia się do sztuki.

Rola aktywności odbiorczej i działań o charakterze partycypacyjnym była brana pod uwagę w wielu koncepcjach estetycznych formułowanych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Autorzy tych teorii odwoływali się często do neoawangardowych tendencji artystycznych, jakie się wówczas rodziły. W sztuce kinetycznej, happeningach, sztuce environment i performance, a także w wielu eksperymentach muzycznych i literackich przełamywano podział na działalność twórczą prowadzącą do wytworzenia dzieła sztuki, i receptywny, bierny odbiór, który, jak dawniej podkreślano, powinien być adekwatny wobec założeń artysty. Zmierzano do zaktywizowania widza, uczynienia go aktywnym współuczestnikiem sytuacji estetycznej.

Jedną z najważniejszych koncepcji tego typu jest teoria „dzieła otwartego” sformułowana przez Umberta Eco. Autor jej zakładał, że cechy odbioru występujące w związku z twórczością neoawangardową nie powinny być traktowane jako specyficzne, odróżniające ją od sztuki wcześniejszej. Przeciwnie, sądził, iż są one tylko szczególnie dobitnym zaakcentowaniem tego, co występowało także w sztuce dawnej. Eco pisał, że

¹⁶ R. Kostelanetz, *We Don't Know Any Longer Who I Was (Interview with John Cage)*, „The New York Times”, March 17, 1968, [cyt. za:] U. Meyer, *Conceptual Art*, New York 1972, s. VIII [tłum. cytatów w całej pracy moje – G. Sz.].

w istocie każde dzieło sztuki, nawet jeśli powstało przy jawnym lub ukrytym zastosowaniu poetyki konieczności, jest z istoty swej otwarte na potencjalnie nieskończoną serię możliwych interpretacji, z których każda pozwala dziełu odżyć na nowo, wedle jakiejś perspektywy, jakiegoś gustu czy indywidualnego wykonania¹⁷.

Każde dzieło sztuki, także pochodzące z przeszłości, nie musi być odczytywane tylko przy uwzględnieniu tych założeń, które właściwe były dla okresu jego powstania. Nie ma też uniwersalnego sposobu odbioru. Dzieła w istocie były i mogą być obecnie odczytywane na różne sposoby, w zależności od aktualnych problemów, przed jakimi stają osoby zainteresowane nimi. Wszystkie koncepcje właściwego odbioru sztuki tworzone przez estetyków były tylko próbą uzasadnienia ich indywidualnego sposobu recepcji, któremu starano się nadać wartość normy powszechnie uznawanej. Odwoływano się też jawnie lub w sposób ukryty do różnych autorytetów (np. kościelnych, państwowych lub akademickich – w zależności od okresu historycznego), aby tym sposobom czytania nadać odpowiednią rangę. Pośrednicy sztuki byli wykonawcami w procesie wdrażania zaleceń estetycznych. Tymczasem, jak pisał Eco, „każda lektura, każde kontemplowanie, każde przeżycie estetyczne dzieła sztuki stanowi pewien rodzaj indywidualnego wykonania”¹⁸. Niepotrzebni są w tym procesie przewodnicy, natomiast wszyscy stajemy się współuczestnikami.

Koncepcja współuczestnictwa może jednak być pojmowana dwojako. Zawierać się w niej może dążenie do zbiorowego rozwoju, ale rysuje się też obraz stagnacji, ograniczenia do powtarzania raz przyjętych wzorów. Eco uważał, że rzeczywistość dynamicznie zmienia się i w związku z tym głównym problemem jest wypracowanie sposobów reagowania w nowych sytuacjach. Pomóc może w tym kontakt ze sztuką uwzględniający indywidualną inwencję interpretacyjną. Jeśli pewne ludy określamy jako pierwotne, twierdził włoski estetyk, to nie dlatego, że model kultury, który wypracowały, był barbarzyński i nieużyteczny, gdyż okazywał się on użyteczny w sytuacji, w której go tworzone, ale dlatego, że nie był on podatny na ewolucję. W związku z tym przedstawiciele owej kultury, przyjmując biernie ów model,

nie potrafili potęgować jego początkowych możliwości i ograniczali się do akceptowania pierwotnych doświadczeń jako pustych formuł, elementów rytu-

¹⁷ U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, A. Kreisberg, M. Olesiuk, Warszawa 1972, s. 54.

¹⁸ *Ibidem*, s. 25.

ału, nietykalnych tabu. Niewiele mamy powodów, by mówić o przewadze modelu współczesnej kultury Zachodu nad innymi modelami. Jedną z racji przemaszających na jego korzyść jest wszakże plastyczność, umiejętność reagowania na rzucane przez okoliczności wyzwania, poprzez wypracowywanie wciąż nowych modułów adaptacyjnych i nowych korektur nabytych doświadczeń¹⁹.

Kontakt ze sztuką można więc uznać za swoistą lekcję otwartości i inwencji, z której wnioski i nabyte dyspozycje mogą następnie być przenoszone do różnych sytuacji zachodzących w codziennej praktyce.

Czy jednak ta umiejętność reagowania na nowe, odmienne sytuacje pojawia się samorzutnie? Czy tendencja do biernego akceptowania pewnych wzorców postępowania, traktowanych jako gotowe formuły, nie występuje również u osób żyjących we współczesnej kulturze Zachodu? Niektórzy estetycy zadawali w związku z tym pytanie: czy jednak pośrednicy działający na nowych zasadach nie są konieczni? Poszukiwali też rozwiązania problemu, kto mógłby obecnie taką rolę odgrywać. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku wskazywano zwykle na artystów. Nie traktowano ich już wówczas jako wytwórców dzieł, których właściwy odbiór wymaga współpracy krytyka artystycznego, a jako twórców nowych definicji sztuki, a także szerszych koncepcji wpływających na stosunek człowieka do rzeczywistości i sposób pojmowania przez niego celów życiowych. Artyści stawali się więc pedagogami w odniesieniu do całego społeczeństwa. Zadaniem ich było już nie tworzenie przedmiotów przeznaczonych do biernej kontemplacji, a apelowanie do odbiorcy o włączenie się w proces twórczy, stanie się współtwórcą. Wypracowane w ten sposób dyspozycje kreatywne odbiorców miały być następnie przenoszone do praktyki życiowej w różnych wykonywanych przez nich zawodach. Zauważał to Frank Popper, pisząc w 1975 roku: „W efekcie, współczesny artysta przekazuje już część swej odpowiedzialności widzowi. W związku z tym chce stać się pośrednikiem i programistą [...]”²⁰. W przeciwieństwie do „klasycznego artysty” nie koncentruje się na aspekcie przedmiotowym dzieł sztuki, a pragnie partycypacji odbiorcy i jego kreatywności. Chce przewyciężyć konsumpcyjne podejście do sztuki, kształtując nowe formy zachowań lub propozycje modyfikacji materialnego i kulturalnego otoczenia.

Popper uważa, że „fałszywe” pojmowanie twórczości związane jest z „pomyleniem porywczej [*hasty*] formy działania, opartej na przyjętych ideach i przestarzałych pojęciach (spontaniczna praktyka nieróżniąca się

¹⁹ *Ibidem*, s. 150–151.

²⁰ F. Popper, *Art – Action and Participation*, London 1975, s. 278.

zasadniczo od sztuki patologicznej albo kiczu) z oryginalną i rozważną poetyką²¹. Pomyłka taka występowała często u estetyków i krytyków sztuki, ale, co gorsze, upowszechniana była przez pedagogów. Dlatego wszyscy oni traktowali dzieła sztuki jako dziwaczne spektakle dostarczające niezwykłych wrażeń, przynoszące rozrywkę zachowującym bezpieczny dystans, pogrążonym w bierności odbiorcom. Głosząc koncepcję nowej estetyki, związanej z dokonaniem neoawangardowymi, Popper pisał, że „publiczność musi zaakceptować ciągłą wymianę pomiędzy twórczością i refleksją, teorią i praktyką”²² i zdać sobie sprawę z tego, że w procesie twórczym między artystą a odbiorcami zachodzi dopełnianie się. Prowadzi to do nowej definicji estetyki, w której wrażenia zmysłowe i refleksja współwystępują. Nowy estetyk sytuuje się nie ponad badanymi zjawiskami, a „plasuje się wewnątrz procesu twórczego, na tym samym poziomie co artysta i uczestnicząca publiczność”²³. „Publiczna twórczość” powinna stać się punktem wyjścia autoanalizy estetycznych potrzeb i aspiracji. Nowa estetyka powinna więc być połączona z nowym demokratycznym pojmowaniem sztuki. To, co indywidualne zajmie wówczas miejsce wewnątrz społecznych wzorów, ale nie na zasadzie przystosowania, a dialektycznych odniesień między tym, co pozytywne i negatywne. Upodmiotowiony odbiorca będzie uczestniczył w podejmowaniu decyzji. Władza dotycząca estetycznych decyzji spocznie w rękach wszystkich. Każdy będzie współdecydował o sztuce. Popper twierdził, że ta „władza identyfikowania własnych estetycznych potrzeb, aspiracji i przeznaczenia jest jedyną drogą prowadzącą do przeciwnej kiczowi, anty-akademickiej i antyelitarystycznej przyszłości artystycznej”²⁴.

Hasło nowego, demokratycznego pojmowania sztuki, o którym pisał Popper, pojawiało się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku w programach wielu nurtów neoawangardy. Zakładano w nim, że każdy człowiek jest twórczy, każdy może, jak artysta, działać w sposób pełen inwencji na swym stanowisku pracy. Kontakt ze sztuką stać się miał wobec tego wyzwoleniem ogólnych zdolności twórczego działania²⁵. W procesie

²¹ *Ibidem*, s. 279.

²² *Ibidem*, s. 280.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Zwracał na to uwagę Joseph Beuys, podkreślając, że „państwo nie przypisuje już większej wartości artystycznemu czy estetycznemu wychowaniu człowieka, ale przypisuje ją reprodukcji inteligencji technicznej w imię utrzymania systemu”. Natomiast niemiecki artysta opowiadał się za „takim wychowaniem artystycznym, które uzewnętrznia się nie tylko w czasie godzin malowania czy rysunku, ale za gruntownym wychowaniem estetycznym przenikającym wszystkie przedmioty. Można mianowicie jak najbardziej artystycznie poczynąć sobie w matematyce, matematyka bowiem

tym artyści odgrywać mogli rolę inicjatorów, ale zakres i przebieg postępowania uzależniony był od poszczególnych jednostek ludzkich. Tym, co miało je łączyć, był wspólny cel – ukształtowanie nowego człowieka, wolnego i kreatywnego, znajdującego szczęście w działaniu indywidualnym, które jednocześnie przyczynia się do dobra wspólnego²⁶.

Demokratyzacja sztuki jest też ważnym hasłem w czasach obecnych. Pojmuje się ją jednak inaczej. Przede wszystkim hasło to pozbawione zostało elementów perspektywicznych i utopijnych. Współczesna demokracja estetyczna rozumiana jest jako stworzenie równych szans dla wszystkich. Dotyczy to zarówno dostępu do sztuki, jak i sposobów korzystania z niej. Sztuka stała się więc teraz wszechobecna. Można spotkać ją na wielkich imprezach, takich jak międzynarodowe biennale lub triennale, których liczba na całym świecie gwałtownie rośnie, w muzeach lokalizowanych chętnie w centrach handlowych, aby odbiorca nie musiał trudzić się, jeśli zechce je odwiedzić, a także w galeriach znajdujących się w różnych częściach miast, tak by ułatwić do nich dostęp. Praktycznie więc sztuki nie da się uniknąć. Jednocześnie zaś nie można jej ogarnąć. Nie da się obejrzeć wszystkich choćby najbardziej reklamowanych wystaw, przeczytać nagrodzonych na różnych konkursach książek, obejrzeć filmów, które uzyskały laury na jakichś festiwalach. Ta niemożność dotyczy nie tylko zwykłych odbiorców, ale również krytyków sztuki, których sugestie stają się w związku z tym wyrywkowe i przypadkowe. Zanika z tego powodu nie tylko tradycyjny model odbioru dzieł artystycznych oparty na indywidualnym, kontemplacyjnym skupieniu (gdyż nowe miejsca prezentacji sztuki nie stwarzają okazji do takiej samotnej koncentracji), ale również ten polegający na neoawangardowej partycypacji opartej na celowym ukierunkowaniu postępowania. Współczesne kontakty ze sztuką odbywają się w przestrzeni społecznej, w relacji z innymi, w sporze dyskursów, w natłoku wielu bodźców, od których nie można izolować się i których nie da się nawet hierarchicznie uporządkować.

Współczesna forma uczestnictwa w życiu artystycznym prowadzi też do zmiany roli pośredników. Nie pełnią oni już funkcji przewodników, gdyż

operuje formami” (J. Beuys, *Każdy artystą*, przeł. K. Krzemień, [w:] *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, wybrał i wstępem opatrzył S. Morawski, t. II, Warszawa 1987, s. 269).

²⁶ Występującą w poglądach neoawangardowych koncepcję bezkonfliktowego, pozbawionego przymusu połączenia wolnych działań indywidualnych z tym, co ważne z punktu widzenia zbiorowego omawiam szerzej w książce *Inne idee awangardy: wspólnota, wolność, autorytet* (Warszawa 2011, s. 85–106).

demokratyzacja sztuki powoduje, że ich poglądy mogą być wzięte pod uwagę przez odbiorców, ale mogą też zostać w każdej chwili odrzucone. Nastąpił zanik autorytetów w sztuce. W propozycji „nowej estetyki” Poppera, o której pisałem wyżej, zanikał autorytet formalny, deontyczny, związany z umiejscowieniem w porządku instytucjonalnym (z jakim mamy do czynienia w przypadku dowódcy wojskowego lub nauczyciela w szkole), natomiast liczyć się miał autorytet epistemiczny – tego, o kim sądzi się, że wie lepiej, a więc należy mu zaufać²⁷. Obecnie zauważalny jest w odniesieniu do sztuki zmierzch obu odmian autorytetu. Nie posiadają go artyści, którzy zabiegają głównie, a być może wyłącznie, o wysokie notowania w ramach różnych rankingów, a te sporządzane są często według cen uzyskiwanych za sprzedawane prace. Nie mają go też krytycy sztuki, gdyż z ich werdyktami odbiorcy liczą się rzadko przy podejmowaniu estetycznych decyzji. Dobrym przykładem tego stają się filmy bardzo źle oceniane przez krytykę, które mimo to są masowo oglądane i odnoszą wielki sukces finansowy. W tej sytuacji krytycy artystyczni poszukują nowych form działalności. W przypadku sztuk plastycznych polega to często na podkreśleniu roli działalności kuratorskiej. Krytyk przestaje być pośrednikiem przybliżającym odbiorcom konkretne dzieła, a zaczyna tworzyć według własnej koncepcji dyskursy sztuki. W ramach tak organizowanych wystaw prezentowane prace stają się tylko materiałem do stworzenia własnej wypowiedzi kuratora, co wywołuje często protesty artystów²⁸.

Czy współcześni odbiorcy czują się zagubieni w związku z tą sytuacją? Można odnieść wrażenie, że raczej ochoczo na nią przystają. Nowa demokracja estetyczna uwalnia ich od obaw, że być może dzieła sztuki niewłaściwie percypują lub że ich nie rozumieją. Jeśli chcą, mogą skorzystać z uwag krytyka czy pedagoga sztuki. Nie jest to jednak konieczne, a uzyskane opinie nie muszą być brane pod uwagę. Podobnie jak w turystyce, przewodnik bywa przydatny, ale można też, zwiedzając, zrezygnować z jego usług. Uczestnik życia artystycznego nie musi też stawiać sobie żadnych celów. Właściwie może czuć się panem sytuacji. To od jego werdyktu wyrażanego poprzez zakup biletu na wystawę czy inną imprezę, kupno płyty lub książki, zależy los dzieła i artysty. W ramach demokratycznej wspólnoty estetycznej odbiorcy zajmują miejsce uprzywilejowane. Prowadzi to zaś do przejawiania specyficznych sposobów zachowań właściwych dla osób

²⁷ O różnych koncepcjach autorytetu w sztuce pisałem w wyżej wspomnianej książce (*ibidem*) w rozdz. *Autorytet w sztuce dawnej i nowoczesnej*.

²⁸ Por. na ten temat D. Kuspit, *Koniec sztuki*, przeł. J. Borowski, Gdańsk 2004, s. 1–11.

uprzywilejowanych. Dawniej jedną z ulubionych rozrywek zarezerwowanych dla klas wyższych było myślistwo. Zygmunt Bauman proponuje, żeby metaforę myśliwego przenieść do dzisiejszych czasów płynnej nowoczesności i uznać „myślistwo kulturowe” za „zajęcie pełnoetatowe”, występujące w różnych sytuacjach. Charakteryzując je, powołuje się Bauman na poglądy siedemnastowiecznego filozofa Blaise Pascala, który pisał, że polując nie dla zdobycia pożywienia, a dla rozrywki, szuka się jedynie zatrudnienia, które by odwróciło uwagę od myśli o sobie poprzez koncentrację na nieustannie czarującym i wabiącym celu. Metaforycznie zatem pojęte współczesne myślistwo kulturowe, jak pisze Bauman, „pochłania dużo uwagi i energii i pozostawia niewiele czasu na cokolwiek innego. Odwraca uwagę od nieskończoności zadania i odkłada *ad calendas graecas* moment refleksji, w trakcie której należałoby wprost stawić czoło niemożności ukończenia zadania”²⁹. Jego zakończenie może okazać się jedynie osobistą porażką, dlatego lepiej wciąż „cieszyć się widokami i odgłosami z oddali”³⁰. Uważam, że współcześni odbiorcy, uczestnicy wspólnoty estetycznej, czują się takimi myśliwymi. Krążą wśród różnorodnych propozycji artystycznych, reagując na te, które zdolne są choć na chwilę zwrócić ich uwagę. Nie przejmują się tym, że na decyzje ich wielki wpływ wywiera reklama i moda, że są sterowani z zewnątrz przez bodźce uwarunkowane kryteriami ekonomicznymi. Dawnych pośredników wpływających na charakter przeżyć estetycznych widzą dziś chętnie jako organizatorów łowów albo uczestników nagonki napędzającej zwierzynę do odstrzału. Dlatego nie chcą, żeby ingerowali w ich przyjemności, pragną tylko informacji o nowych, pojawiających się możliwościach wrażeń. Estetycy, którzy przez ostatnie wieki, jak pisał Welsch, reklamowali sztukę swymi teoriami, okazują się w nowej sytuacji mało przydatni. Ich reklama jest zbyt złożona i mało skuteczna. Dlatego poszukując nowego miejsca dla swej działalności, rezygnują z uprawiania „filozofii sztuki”, a zajmują się np. zagadnieniami estetyzacji życia codziennego, zooestetyką, estetyką polityki itp.

²⁹ Z. Bauman, *Perpetuum mobile*, [w:] idem, *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*, Łódź 2010, s. 31.

³⁰ *Ibidem*, s. 32.

Bibliografia

- Bauman Z., *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*, Łódź 2010.
- Beardsley M. C., *Aesthetics: Problems in Philosophy of Criticism*, New York 1958.
- Beardsley M. C., *The Aesthetic Point of View. Selected Essays*, eds. M. J. Wreen, M. D. Callen, Ithaca 1982.
- Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2002.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, A. Kreisberg, M. Olesiuk, Warszawa 1972.
- Kuspit D., *Koniec sztuki*, przeł. J. Borowski, Gdańsk 2004.
- Meyer U., *Conceptual Art*, New York 1972.
- Popper F., *Art – Action and Participation*, London 1975.
- Sztabiński G., *Inne idee awangardy: wspólnota, wolność, autorytet*, Warszawa 2011.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- Wallis M., *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guczalska, Kraków 2005.
- Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, wybrał i wstępem opatrzył S. Morawski, t. II, Warszawa 1987.

Urszula Szuścik
Uniwersytet Śląski

Pedagog sztuki – plastyki – a rzeczywistość szkoły polskiej

Sztuka i pedagog sztuki we współczesnej rzeczywistości szkoły polskiej w ostatnich trzydziestu latach to problematyka traktowana marginalnie w dyskusjach nad kształtem edukacji i wartości sztuki w życiu dziecka i młodego człowieka. Wystarczy przeanalizować nową podstawę programową i podstawę z lat osiemdziesiątych XX wieku, która wówczas, w mojej ocenie, dawała szansę na bardziej rzetelne wprowadzenie w zagadnienia formy i treści w sztuce na wszystkich poziomach edukacji. Aktualnie można stwierdzić, że szansę na nowatorskie i twórcze programy w nauczaniu sztuki daje możliwość tworzenia ich przez teoretyków, praktyków i artystów. Programy takie formułują i wdrażają do praktyki jednostki twórcze i wybitne, natomiast nauczyciel, który oczekuje wsparcia w swojej pracy, szuka interesujących programów nauczania i ciekawych rozwiązań metodycznych. Program taki pozwala mu nie tylko na realizację treści nauczania sztuki w praktyce, ale również daje możliwość satysfakcji i rzetelnego wywiązywania się z podjętych zadań zawodowych.

Pedagog sztuki jest osobą, która posiada profesjonalne, akademickie przygotowanie do prowadzenia tego rodzaju zajęć. Są to absolwenci kierunku studiów z zakresu edukacji artystycznej czy akademii sztuk pięknych, akademii muzycznych. Często taki nauczyciel sam jest twórcą, co wzbogaca jego warsztat metodyczny w pracy z uczniem.

Dlaczego sytuacja pedagoga sztuki jest trudna? Wynika to z tego, jak przypuszczam, że nie ma on pełnych możliwości do samorealizacji zawodowych, co wiąże się z niewystarczającą liczbą godzin dydaktycznych przeznaczonych do realizacji treści przedmiotowych ze sztuki.

Już we wcześniejszych dyskusjach nad kształtem edukacji przez sztukę wskazywano na jej niezadowolającą sytuację w polityce oświatowej w Polsce¹.

¹ „Sztuka” 1984, nr 4, s. 5–35.

W swoich rozważaniach skupiłam się na edukacji artystycznej – plastycznej – i jej sytuacji w szkole polskiej.

Andrzej Skoczylas pisał w latach osiemdziesiątych XX wieku, że edukacja plastyczna stanowi ważny czynnik pomnażania wartości kultury, rozwijania estetycznej chłonności i wrażliwości ludzi.

System edukacji plastycznej jest ciągłym procesem przewyżniania nawyków, kształtowania i rozwijania świadomości. W tym procesie niezależnie od obiektywnych warunków, trudnej dziś sytuacji ekonomicznej kraju, istnieją różnorodne bariery².

Mieczysław Wejman w odniesieniu do kultury plastycznej, uważał, że:

Zatem w przeciwieństwie do biernej percepcji świata kultura plastyczna człowieka – pojęta jako rozwój daje się określić szerokością, różnorodnością i głębią jego przeżyć. W życiu społecznym zjawiska te przebiegają inaczej.

Pewną ilość przeżyć z tej dziedziny, raczej bodźców do tych przeżyć dziedziczy się przez wychowanie rodzinne i środowiskowe w formie nawyków obyczajowych; wyższy poziom osiąga się przez kształcenie; właściwy i pożądany stopień uwarunkowany jest zaistnieniem powszechnej świadomości, iż refleksyjny, aktywny stosunek do rzeczywistości widzianej jest twórczym samookreśleniem się.

Najtrwalej i najgłębiej spełnia to się przez obcowanie ze sztuką, gdyż ona nie tylko oznacza to, co widać, lecz także wyraża to, czego poszukuje myśl i czego pragnie uczucie³.

Jerzy Kossak określał współczesną kulturę plastyczną jako rozległy obszar świadomości estetycznej. Kształtuje ją również ikonosfera, jaka wiąże się z filmem i telewizją, z obrazami w ruchu, z wizjami dynamicznymi, kolorowymi, udratyzowanymi. Dzisiaj należy dodać jeszcze komputer i grafikę komputerową⁴.

Nauczyciele uczący plastyki, w wypowiedziach na forum „Sztuki” (1984, nr 4)⁵ o kondycji nauczanego przedmiotu, podkreślają przede wszystkim brak prawidłowej bazy do prowadzenia zajęć plastycznych; chodzi tu o brak klasopracowni, środków dydaktycznych, o przydział godzin plastyki nauczycielom, którym brakuje godzin do pensum, i wreszcie o brak świadomości niektórych dyrektorów szkół znaczenia realizacji celów tego przedmiotu w rozwoju uczniów, co przejawia się np. w organizowaniu prac społecznych oraz porządkowych w ramach lekcji plastyki. Zwrócono rów-

² A. Skoczylas, *Wprowadzenie*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 1.

³ M. Wejman, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 5.

⁴ J. Kossak, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 6.

⁵ K. L. (oprac.), *Nauczyciele wychowania plastycznego o swojej pracy*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 13–15.

niez uwagę na niewystarczającą liczbę godzin z metodyki nauczania plastyki na studiach wyższych, w tym odnośnie do edukacji wczesnoszkolnej, co nie pozwala przyszłemu nauczycielowi poznać w pełni warsztatu plastycznego. Podkreślono brak najnowszych informacji z badań nad odbiorem sztuki przez dzieci i młodzież, co wpłynęłoby na pogłębiony proces kształcenia nauczycieli i metody pracy z uczniami.

Podsumowując dyskusję nad edukacją plastyczną w przywoływanym numerze „Sztuki”, Franciszek Kuduk pisał m.in.:

Tak odległy od rzeczywistych potrzeb dzisiejszy stan edukacji plastycznej spowodowany i utrwalony został zadowoleniem się w powojennym modelu naszej kultury dziewiętnastowiecznego sposobu użytkowania twórczości plastycznej. Choć oczywiście w zupełnie innej skali i przy nieporównanie szerszym kręgu odbiorców. Bo ciągle jeszcze w powszechnym przeświadczeniu społecznym zainteresowanie sztuką traktowane jest jako coś, co człowieka „zdobi”, a nie jako coś, co także warunkuje jego przydatność i sprawność zawodową. Zainteresowanie sztuką, poznawanie jej, ciągle jeszcze u nas tylko o kimś „dobrze świadczy” – analfabetyzm w tej dziedzinie o nikim nie świadczy źle.

Edukacja plastyczna uwikłana została u nas w wyjątkowo dotkliwą sieć pozorów. Bo są miejsca, z których wszystko wygląda dobrze.

[...] – Podejmowane w ostatnim okresie wysiłki, by wreszcie zorganizować powszechną edukację plastyczną [...] ciągle nie są jeszcze zapowiedzią realistycznego i skutecznego programu w tej dziedzinie. Bo jak szkoła szkołą zawsze najwięcej zależało od nauczyciela. Tymczasem u nas „wychowania plastycznego” nie ma po prostu kto uczyć.

[...] Podejmując na łamach „Sztuki” próbę chociaż częściowego spojrzenia na dzisiejszy stan i potrzeby w dziedzinie edukacji plastycznej, wychodziliśmy z założenia, że problem ten musi się znaleźć wśród pierwszoplanowych, narodowych zadań szkolno-wychowawczych. Że trzeba jak najszybciej przewyciężyć pobłażliwe i czysto dekoracyjne rozumienie tego kręgu spraw i potrzeb przez władze oświatowe, przez szkołę i przez dom. Że wysoce nienormalna jest taka sytuacja, kiedy egzamin z wiedzy o sztuce jest najłatwiejszym egzaminem w szkole, a najtrudniejszym w życiu i w praktyce społecznej⁶.

Należy dodać na marginesie tej dyskusji, że i wówczas, i aktualnie dosyć duża grupa absolwentów kierunku wychowanie plastyczne (aktualna nazwa: edukacja artystyczna) nie otrzymuje pracy w swoim zawodzie i jest na bezrobociu lub podejmuje pracę w zakresie projektowania czy reklamy. Wiąże się to z brakiem kontroli nad naborem na studia tej specjalności i możliwościami ich zatrudnienia oraz z brakiem drugiej specjalności za-

⁶ F. Kuduk, *Podsumowanie*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 35.

wodowo-pedagogicznej dla tych absolwentów, dla których nie starcza godzin z plastyki do realizacji pensum dydaktycznego.

Warunki realizacji przedmiotu plastyka, jego założenia, efektywność i celowość realizacji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku zostały poddane badaniu w ramach grantu KBN PBZ 023-07 pod opieką naukową prof. dr hab. Katarzyny Olbrycht⁷. Badania były prowadzone pod patronatem Ministerstwa Kultury i Sztuki. Uczestniczyli w nich czołowi przedstawiciele świata nauki i sztuki: Zygmunt Lis, Stefan Kościelicki, Stanisław Popek, Wiesław Karolak, Lidia Chmielewska, Norbert Wittek, Andrzej Pietsch, Stanisław Wieczorek, Piotr Kowalski, Krystyna Wilkoszewska, Zofia Kruczkowska, Ireneusz Kawecki, Wiesława Limont, Anna Boguszewska, Anna M. Żukowska, Danuta Skulisz, Bogdan Ośko, Katarzyna Markiewicz-Jarocka, Irena Popiołek-Rodzińska, Stanisław Rodziński, Urszula Szuścik, Józef Górniewicz, Edyta Korepta, Irena Tuora, Joanna Byrdy, Jolanta Gisman-Stoch, Joanna Winnicka-Gburek i inni.

Badaniami objęto nauczycieli i uczniów szkół podstawowych i średnich – liceów ogólnokształcących. Celem zadania badawczego, które realizowałam w tym grantcie, było określenie funkcji przedmiotu: plastyka w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej i średniej z uwzględnieniem multimediów⁸. Opracowanie badań miało służyć dokonaniu analizy obowiązujących planów i programów dydaktyczno-wychowawczych szkół podstawowych i średnich ze względu na zakładane, realizowane i postulowane funkcje plastyki jako przedmiotu nauczania – deklarowane cele, zadania, widoczne w treściach preferencje, weryfikacja stopnia praktycznej realizacji zakładanych funkcji, opinie o zakładanych, realizowanych i postulowanych funkcjach plastyki. Zwrócono uwagę na wykorzystanie środków dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem multimediów w nauczaniu sztuki i rozwoju twórczości uczniów.

Badania dały odpowiedzi m.in. na następujące problemy:

1. Jakie miejsce zajmuje plastyka w programach nauczania szkoły podstawowej i średniej, jako przedmiot nauczania oraz w ramach zajęć pozalekcyjnych?

⁷ K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych. Materiały z ogólnopolskiego seminarium zorganizowanego w ramach grantu KBN PBZ 023-07 w dniach 28–29 października 1997 w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie*, Cieszyn 1998; eadem (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Cieszyn 1999.

⁸ U. Szuścik, „Plastyka” wczoraj i dziś, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących...*, s. 107–116.

2. Jak są realizowane przez nauczycieli treści kształcenia przedmiotu plastyka?
3. Jaka jest efektywność metod kształcenia stosowanych w procesie dydaktycznym?
4. Jakie środki dydaktyczne nauczyciel stosuje na lekcjach, uwzględniając najnowsze osiągnięcia techniki w tym zakresie?
5. Jaki zakres treści plastyki jest rozumiały i przyswajany przez uczniów?
6. Jaki jest stosunek uczniów do przedmiotu plastyka i do uczącego?
7. Jakie miejsce zajmuje plastyka w ich pracy szkolnej?
8. Czy uczniowie odczuwają znaczenie funkcjonowania plastyki w ich życiu szkolnym i społecznym?
9. Jakie typy lekcji odpowiadają uczniom najbardziej?
10. Jakie formy aktywności plastycznej są podejmowane na zajęciach plastycznych?

Badaniami objęto uczniów w młodszym i starszym wieku szkolnym (tj. od 7 do 15 roku życia) i uczniów szkoły średniej – liceum ogólnokształcącego (od 15 do 18 roku życia). Przeprowadzono je w wybranych losowo szkołach podstawowych i średnich Cieszyna, Bielska, Katowic i Torunia oraz wśród nauczycieli uczących plastyki w tych szkołach. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystano takie techniki badawcze, jak wywiad (z uczniami klas I–IV szkoły podstawowej) i ankietę (ankietę dla uczniów klas V i VI szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i dla nauczycieli plastyki).

W wyniku analizy materiału badawczego można było m.in. stwierdzić, że uczeń w wyniku realizacji programu nauczania plastyki powinien:

1. Odbierać wartości wyrazowe zjawisk wizualnych otaczającej rzeczywistości oraz dzieł sztuki.
2. Posługiwać się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego.
3. Zdobyć podstawową wiedzę z zakresu dziedzin sztuk plastycznych.
4. Przejawiać chęć plastycznego kształtowania własnego otoczenia.
5. Cenić i chronić dzieła sztuki.
6. Być wrażliwym na piękno otaczającej go rzeczywistości.
7. Umieć dokonywać oceny wartości estetycznych piękna artystycznego i pozaartystycznego.

Cel, który w ramach nauczania analizowanego przedmiotu powinien być realizowany na pierwszym miejscu, to rozwój motywacji do pojętych

bardzo szeroko działań twórczych u uczniów. Większą uwagę winno zwracać się na kształcenie umiejętności oceny i wartościowania estetycznego.

Z analizy wyników nasuwają się następujące wnioski:

- uczniowie wszystkich typów szkół stwierdzili, że sztuka jest potrzebna w życiu człowieka,
- chcą, aby zajęć plastycznych było przynajmniej dwie godziny tygodniowo, a nawet więcej,
- zajęcia powinny mieć charakter bardziej warsztatowy, gdzie wiedza będzie praktycznie wdrożona,
- lekcje prowadzone są interesująco,
- młodzież chce korzystać na zajęciach z komputera, kamery, aparatu fotograficznego, odtwarzacza wideo i innych środków technologicznych w opracowaniu obrazu,
- w ocenie osiągnięć uczniów przeważa ocena autorytatywna nad demokratyczną,
- przez ciekawie prowadzone zajęcia plastyczne uczniowie mogą się nauczyć rysować, malować,
- warsztat plastyczny ucznia jest mało urozmaicony pod względem technik plastycznych,
- orientacja uczniów w zakresie pojęć i nazw plastycznych jest bardzo mała,
- uczniowie nie lubią zajęć teoretycznych.

Po analizie opinii na temat jakości nauczania plastyki i wyników badań grantu nasuwa się smutny i jednoznaczny wniosek, że niewiele się w tej sferze edukacji zmieniło na korzyść uczniów i nauczycieli. Plastyka to przedmiot nauczania, który jest nieustannie tematem w dyskusjach nad programami i koncepcjami kształcenia.

W latach 2007–2008 podjęto kolejne działania badawcze i edukacyjne, których celem było opracowanie *Standardów edukacji wizualnej*⁹ w ramach *Standardów edukacji kulturalnej*¹⁰. Projekt został zrealizowany pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W opracowaniu standardów edukacji wizualnej wzięli udział: Wiesława Limont, Krystyna

⁹ A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szućcik, *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008, (Fundacja Polskiej Rady Muzycznej. Projekt Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce numer grantu 12835/08), s. 52–97.

¹⁰ A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej...*

Ferenz, Urszula Szuścik, Anna Boguszewska, Bernadeta Didkowska, Dariusz Śmiechowski. Plastyka została tutaj zdefiniowana jako edukacja wizualna.

Edukacja wizualna jest kształceniem do odbioru plastyki rozumianej jako ikonosfera, czyli cała otaczająca nas przestrzeń wizualna. W znacznej mierze przygotowuje także do myślenia i działania twórczego. Plastyka i zawarte w niej wartości są jednocześnie środkami ułatwiającymi odbiorcom i uczestnikom procesów twórczych nabywanie wiedzy i informacji z innych dziedzin i rozwijanie aktywności poznawczej¹¹.

Cel edukacji wizualnej polega zatem na motywowaniu dzieci i młodzieży do kreatywnego myślenia i działania w przyszłych zawodach i wszelkich dziedzinach życia, a także kształtowanie postaw refleksyjnych wobec różnorodnych form sztuki oraz przestrzeni kulturalnej i społecznej. W programie tym zwrócono m.in. uwagę na rolę architektury w przestrzeni współczesnej ikonosfery i kultury.

Celem tej edukacji jest zwrócenie uwagi na kulturowe, społeczne, technologiczne, ekonomiczne i ekologiczne aspekty architektury oraz urbanistyki. Upowszechnienie wiedzy o architekturze i plastyce wymaga szczególnego traktowania [...] Realizacja założonych celów na poszczególnych etapach kształcenia dzieci i młodzieży pozwala na osiąganie dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej i moralnej, pozwalających na harmonijny rozwój osobowości. Proces edukacji rozwija kompetencje komunikacyjne związane z różnymi formami działań artystycznych i odbioru tekstów kultury [...] Kształcenie u młodego odbiorcy umiejętności krytycznej oceny przekazów wizualnych i audiowizualnych jest ważne dla utrzymania tożsamości osobowej i równowagi psychicznej. Treści standardów edukacji wizualnej proponuje się realizować z uwzględnieniem sfery psychologiczno-pedagogiczno-estetycznej: percepcja – przeżycie – doświadczenie – wiedza – czytanie sztuki [...] istotne jest kształcenie młodego człowieka, uczące go poruszania się w nowej ikonosferze. Jest to ogniwo edukacyjne, które mogłoby uczyć świadomej percepcji, selektywnego i krytycznego wyboru, w tym także dystansu do przekazu plastycznego. Konieczna wydaje się więc umiejętność czytania przekazów wizualnych: począwszy od dzieł sztuki, przez informację wizualną, po reklamę. Niezbędne jest zatem odejście od edukacji artystycznej traktowanej jako przedmiot marginalny¹².

Wartością poznawczą i metodyczną opracowanych standardów kształcenia w zakresie edukacji wizualnej jest przedstawienie założeń i treści kształcenia na wszystkich etapach nauczania, począwszy od przedszkola,

¹¹ A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej*, s. 53.

¹² *Ibidem*, s. 53, 54.

przez szkołę podstawową (klasy I–III, klasy IV–VI), gimnazjum, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Każdy zakres treści edukacji wizualnej omawianych w *Standardach* na danym etapie nauczania obejmuje następujące części: wprowadzenie, standardy osiągnięć ucznia (w tym: ekspresja i umiejętność tworzenia wypowiedzi plastycznych, percepcja i przeżywanie komunikatów wizualnych, wiedza i rozumienie języka wizualnego), edukacja wizualna a kultura medialna, czynne uczestnictwo w kulturze wizualnej, pakiety zajęć plastycznych, warunki realizacji programów edukacji wizualnej opartych na standardach, postulaty. Zaproponowano zintegrowaną koncepcję kształcenia – nauczania i wychowania wizualnego młodego człowieka. Treści są zróżnicowane pod względem stopnia trudności i wynikających z nich zadań dla ucznia i nauczyciela. Jest to ewenement na skalę Polski, który, jeżeli zostałby wdrożony do praktyki edukacyjnej, w pełni pozwoliłby na usystematyzowanie i uporządkowanie koncepcji kształcenia w zakresie edukacji wizualnej. Program w mojej ocenie jest bardzo dobry i wymaga kompetentnych nauczycieli do jego realizacji. Na razie jednak sprawa została zamknięta na etapie opracowania standardów edukacji wizualnej i z innych dziedzin sztuki.

Treści edukacji plastycznej¹³ zawarte w starej podstawie programowej¹⁴ miały charakter ogólny. Stanowiło to znaczną trudność w skutecznym i wartościowym edukacyjnie opracowaniu planu pracy dydaktycznej, a często oznaczało pomijanie treści kształcenia plastycznego w toku edukacji ucznia, szczególnie na etapie kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej. Nauczyciel, który w klasach IV–VI szkoły podstawowej uczył sztuki, to jest plastyki i muzyki, często nie posiadał tak pełnego przygotowania do prowadzenia obu przedmiotów nauczania, był najczęściej specjalistą w jednej dziedzinie sztuki.

Nowa podstawa programowa¹⁵ bardziej szczegółowo określa cele edukacji plastycznej, ale ma jeszcze charakter zbyt ogólny. W klasach młodszych szkoły podstawowej zwraca się szczególną uwagę na wsparcie i indywidualizację pracy twórczej z dzieckiem. Plastyka stanowi odrębny przedmiot nauczania, którego może nauczać specjalista – nauczyciel plastyki. Na II i III etapie edukacyjnym plastyka jest również wyodrębniona jako przedmiot nauczania, którego naucza specjalista w tym zakresie, lekcje odbywają

¹³ U. Szuścik, *Opracowanie w zakresie oceny nowej podstawy programowej dla Wydawnictwa Pedagogicznego Operon sp. z o.o.*, Gdańsk 2011.

¹⁴ Podstawa programowa z dnia 1 września 2002, 2007 r.

¹⁵ Podstawa programowa z dnia 1 września 2012 r.

się w każdym tygodniu. Na wszystkich etapach kształcenia ucznia zwraca się uwagę na wykorzystanie narzędzi multimedialnych i mediów w nauczaniu oraz kształcenie świadomości kulturowej.

Odpowiedzialność nauczyciela za swoją pracę i pracę uczniów jest jego najważniejszą powinnością. Odpowiedzialny pedagog to osoba posiadająca wysokie kompetencje merytoryczne i metodyczne, otwarta na konstruktywne zmiany w pracy z uczniami, szanująca ich indywidualność i zdolności. Potrafi również te zdolności dostrzec w uczniach oraz stworzyć takie sytuacje, które pomagają w ich ujawnieniu i rozwoju. Takie warunki kształcą w uczniach postawę samoakceptacji i bezpieczeństwa emocjonalnego. To daje poczucie równowagi psychicznej i motywacji do nauki. Uczeń może rozwijać swoje zdolności, a zarazem odkrywać je.

Żyjemy w czasach, które, jak się wydaje, wyznaczają dwie osie: jedna, fascynująca miliony ludzi na świecie, to oś społeczeństwa informatycznego, komputerowego, urzeczoności możliwościami stwarzanymi przez Internet i druga – oś postmodernizmu. Postmodernizm zanegował optymistyczną wizję Oświecenia, które głosiło, że będzie następował niczym nieograniczony postęp, że z roku na rok będziemy się stawali lepsi, mądrzejsi, bogatsi. Doświadczenia następnych stuleci dowiodły utopijności takiego myślenia. Rozpadł się mit idealnego społeczeństwa, szczęśliwych, dostatnich rodzin, nastąpiła dezintegracja więzi społecznych, rodzinnych. Francuski socjolog z początku naszego wieku Emile Durkheim nazwał to zjawisko anomią społeczną, czyli brakiem zakorzenienia w przeszłości, co rodzi potrzebę poszukiwania własnej drogi. I, jak się wydaje, postmodernizm jest takim poszukiwaniem własnej drogi. Wykorzystuje przy tym rozmaite tradycje, które łączy, nie przejmując się tym, czy są spójne, czy synkretyczne¹⁶.

Żyjemy w świecie zdominowanym przez kulturę wizualną, przez język mediów, który stał się językiem informacji, komunikacji i promocji. Przenika on z łatwością w najdalszy zakątek świata, dzięki technice komputerowej, co daje możliwość poznania i asymilacji kultur. Jak w takim zróżnicowanym, stehnicyzowanym świecie ma się odnaleźć dziecko i młody człowiek ze swoimi potrzebami, przeżyciami i twórczością? Jak pisze Sławomir Gołaszewski, „wśród współczesnych rodzajów sztuki z łatwością możemy wyróżnić sztukę dla kretynów, sztukę dla debili i sztukę dla partycypujących w niej odmiennie od tych, którzy wyznaczają kanon, obyczaj i normę”¹⁷. Rzeczywistość ta wpływa na charakter przeżyć, w tym przeżyć

¹⁶ G. Szcześniak, *Blaski i cienie New Age. Wodnik w poszukiwaniu własnej drogi*, „Czwarty Wymiar” 1998, nr 10, s. 6.

¹⁷ S. Gołaszewski, *Umiłowanie drogi życia. NUSANTARA SADHANA*, „Czwarty Wymiar” 1998, nr 10, s. 48.

estetycznych dzieci i młodzieży. A dziecko i młody człowiek zawsze, bez względu na czas, epokę pragną zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych i emocjonalnych. Kiedy wkraczają w wiek i życie, w którym rozróżniają i nazywają obiekty tej rzeczywistości, najczęściej korzystają ze świata dóbr cywilizacji, nie zawsze w sposób właściwy dla ich potrzeb i możliwości, co często wypacza ich psychikę.

Pedagog sztuki jest bardzo potrzebny we współczesnej szkole, ale nie ma często pracy w swoim zawodzie ze względu na niekorzystną politykę oświatową w odniesieniu do przedmiotów nauczania związanych ze sztuką, m.in. z powodu braku etatów dla pedagogów sztuki. Mamy dużą grupę bardzo dobrze wykształconych nauczycieli sztuki, ale nie ma dla nich pracy, co w konsekwencji prowadzi do spadku jakości i wykształcenia potrzeb kulturalnych, w tym estetycznych i artystycznych społeczeństwa.

Nauczyciel twórczy rozwija m.in. swoją wyobraźnię i wyobraźnię uczniów, równocześnie daje wychowankom poczucie realizmu i doceniania wartości życia. Proces kształcenia to proces twórczy, na który składają się czynniki racjonalne i irracjonalne określone przez osobowości uczestniczące w nim. Nauczanie jest sztuką praktyczną, procesem wymagającym intuicji, twórczości, improwizacji i ekspresji¹⁸.

Pedagogika sztuki to edukacja przez twórczość i do twórczości. Jest ona procesem, w wyniku którego uczeń odkrywa nowe możliwości swojego rozwoju. Aby móc to zrealizować, nauczycielowi powinno się zaoferować w toku kształcenia akademickiego i dalszego rozwoju zawodowego poznanie nowych koncepcji w pedagogice sztuki, wskazując jednocześnie na ich cele oraz konsekwencje rozwojowe i poznawcze wynikające z ich realizacji.

Bibliografia

- Białkowski A. (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008 (Fundacja Polskiej Rady Muzycznej. Projekt Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce, numer grantu 12835/08).
- Boguszewska A., Didkowska B., Ferenz K., Limont W., Śmiechowski D., Szuścik U., *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008 (Fundacja Polskiej Rady Muzycznej. Projekt Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce numer grantu 12835/08), s. 52–97.

¹⁸ Patrz: A. T. Person, *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.

- Gołaszewski S., *Umiłowanie drogi życia. NUSANTARA SADHANA*, „Czwarty Wymiar” 1998, nr 10, s. 48.
- K. L. (oprac.), *Nauczyciele wychowania plastycznego o swojej pracy*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 13–15.
- Kossak J., *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 6.
- Kuduk F., *Podsumowanie*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 35.
- Olbrycht K. (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych. Materiały z ogólnopolskiego seminarium zorganizowanego w ramach grantu KBN PBZ 023-07 w dniach 28–29 października 1997 w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie*, Cieszyn 1998.
- Olbrycht K. (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Cieszyn 1999.
- Podstawa programowa z dnia 1 września 2002, 2007 r.
- Podstawa programowa z dnia 1 września 2012 r.
- Skoczylas A., *Wprowadzenie*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 1.
- Szcześniak G., *Blaski i cienie New Age. Wodnik w poszukiwaniu własnej drogi*, „Czwarty Wymiar” 1998, nr 10, s. 6.
- Szuścik U., *Opracowanie w zakresie oceny nowej podstawy programowej dla Wydawnictwa Pedagogicznego Operon sp. z o.o.*, Gdańsk 2011.
- Szuścik U., „Plastyka” wczoraj i dziś, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych. Materiały z ogólnopolskiego seminarium zorganizowanego w ramach grantu KBN PBZ 023-07 w dniach 28–29 października 1997 w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie*, Cieszyn 1998, s. 107–116.
- Wejman M., *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 5.

Elżbieta Szubertowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Nauczyciel muzyki – zawód czy misja

Dyskusje na temat nauczyciela podejmowane w różnych środowiskach budzą zróżnicowane emocje. Inaczej ocenia go ten, kto czując powołanie, sam zdecydował o wyborze tego zawodu, a inaczej widzi go osoba podejmująca tę działalność z konieczności. Na ogół wiadomo, że w obecnych czasach zawód nauczyciela, człowieka mało zarabiającego, poddawane go ostrym krytykom, obarczanego winą za wszystkie niepowodzenia szkolne przez rodziców i środowisko – nie jest atrakcyjny. Od nauczyciela wymaga się nie tylko wiedzy i umiejętności, ale też zdeterminowania i woli ciągłego pokonywania wielu trudności, które jego pracy towarzyszą. Moja refleksja dotyczy tylko nauczyciela muzyki, którego zadaniem, według definicji Dzierżymira Jankowskiego¹, jest wprowadzanie człowieka w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej i światowej, a ściślej wychowanie go do kontaktu ze sztuką. Edukacja muzyczna to w głównej mierze przygotowanie wychowanka „do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej, stanowiącej psychologiczną podstawę aktywności jednostki w świecie kultury”². Czy zatem w tak ujętej edukacji estetycznej, w tym muzycznej, można mówić tylko o wykonywaniu zawodu przez nauczyciela, czy o podjęciu się przez niego misji przekazywania wartości i ideałów, które stanowią o naszej kulturze, są podstawą naszej narodowej tożsamości?

Rozwinięcie myśli zasygnalizowanej w tytule wymaga zatrzymania się na kilku ważnych zagadnieniach. Przede wszystkim należy sobie zadać pytania: kiedy, w jakich sytuacjach, wykonywanie zawodu nauczyciela muzyki jest wypełnieniem szczególnego posłannictwa, czym powinien odznaczać się nauczyciel, by jego misja była skuteczna, a także co jest przedmiotem i celem tej misji? Szukanie odpowiedzi na te pytania skłania nas do przyj-

¹ D. Jankowski, *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*, Poznań 1996, s. 46.

² *Ibidem*.

rzenia się nauczycielowi w kontekście podejmowanych przez niego działań oraz do uświadomienia sobie ich specyfiki.

Warto w tym miejscu przypomnieć niektóre fakty z historii edukacji muzycznej w naszym kraju, by móc lepiej ocenić aktualną sytuację w tej dziedzinie i wynikające z niej posłannictwo nauczyciela.

Podstawową i najbardziej dostępną wszystkim ludziom formą kontaktu z muzyką od zarania dziejów był śpiew. Stanowił on punkt wyjścia i podstawę różnorodnej działalności muzycznej, przyczyniał się do krzewienia kultury humanistycznej, kultury języka, patriotyzmu, odgrywał duże znaczenie w kontaktach międzyludzkich, w pielęgnowaniu przyjaźni. Dostrzegano i doceniano jego wartość w życiu człowieka i jego rolę w wychowaniu. Nic dziwnego, że kontakt z tą sztuką uczyniono ważnym przedmiotem nauki szkolnej. Już w wiekach XI i XII w szkołach katedralnych i klasztornych, a od XIII wieku również w szkołach parafialnych, do których uczęszczały dzieci różnych stanów, uczono jednogłosowych pieśni, także ludowych, nie tylko metodą pamięciową, ale także i za pomocą nut³. W Polsce szesnastowiecznej lekcje śpiewu były obowiązkowe i odbywały się we wszystkich szkołach nawet po kilka godzin w tygodniu⁴. Sprzyjało to rozwojowi chórów szkolnych, które nierzadko osiągały wówczas bardzo wysoki poziom. Dzięki istnieniu tego rodzaju zespołów pogłębiały się również i upowszechniały praktyki domowego muzykowania, śpiewu *a cappella* bądź też z towarzyszeniem instrumentów⁵.

Bardzo dojrzałe poglądy na wychowawczą rolę muzyki głosił w Polsce wybitny uczony, filozof i pedagog, profesor Akademii Krakowskiej Sebastian Petrycy z Pilzna, który doceniał rolę pieśni w wychowaniu obywatelskim.

W drugiej połowie XVII wieku wyraźnie zmniejszyła się aktywność wielu ośrodków bujnego rozwoju muzyki. Ograniczono lekcje tego przedmiotu w szkołach, co odbiło się niekorzystnie na efektach dydaktycznych i artystycznych w zakresie wychowania muzycznego⁶. W czasach saskich brak zainteresowania rządzących edukacją muzyczną doprowadził do jeszcze większego zaniedbania w tej dziedzinie. Bursy muzyczne⁷, tworzone

³ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976, s. 12.

⁴ *Ibidem*, s. 16.

⁵ *Ibidem*, s. 17.

⁶ *Ibidem*, s. 17.

⁷ *Ibidem*, s. 34.

przy niemal wszystkich kolegiach jezuickich, a także klasztor jasnogórski, częściowo wypełniły zaistniałą lukę. Pod okiem wykształconych pedagogów uczono w nich gry na różnych instrumentach, a także śpiewu wielogłosowego, dyrygentury i kompozycji. W bursach dominikańskich naukę gry na instrumentach klawiszowych, smyczkowych i dętych pobierali głównie uczniowie pochodzący z rodzin chłopskich i drobnej szlachty.

Warto wspomnieć, że zasadnicze zmiany w organizacji szkolnictwa w tym okresie zaszły dzięki działaniom pionierskiego reformatora szkolnictwa polskiego Stanisława Konarskiego. W opracowanych przez niego *Ustawach szkolnych* z 1755 roku znajdujemy zalecenia dotyczące nie tylko nauki śpiewu w szkołach, ale także nauki tańca, który, w myśl wskazań Platona, jako czynnik o doniosłym znaczeniu wychowawczym, miał kształcić i duszę, i ciało⁸. Słuszne i postępowe zalecenia zawarte w tych ustawach nie mogły być jednak w pełni zrealizowane ze względu na brak odpowiednich nauczycieli. W związku z tym w celu przygotowania kadry pedagogicznej powołano do życia specjalne uczelnie: seminaria nauczycielskie. Uczono w nich m.in. gry na organach i klawesynie. W myśl regulaminowych zaleceń działającej od 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej, seminaria przygotowywały nauczycieli do dwóch zawodowych funkcji: pedagoga i muzyka – organisty. Uważano też, że nauczyciel powinien być wychowawcą nie tylko dzieci, lecz także rodziców, opiekunem społecznym o różnorodnych kompetencjach⁹.

W drugiej połowie XVIII wieku niezwykle znaczenie dla krzewienia tych idei, również w Polsce, miała działalność wielu wybitnych pedagogów, m.in. Jana Amosa Komeńskiego propagującego nauczanie pogłądowe, apelujące do zmysłów i spostrzeżeń dziecka. Niezwykle ważne sprawy dotyczące kształcenia muzycznego podkreślał też Jean Jacques Rousseau, wskazując na potrzebę rozwijania słuchu i wrażliwości muzycznej już we wczesnym dzieciństwie oraz zalecając tworzenie specjalnych pieśni dla dzieci, które przybliżą je najszybciej do rozumienia i umiłowania muzyki. Grzegorz Piramowicz domagał się respektowania w szkolnych programach nauczania pieśni, jako czynnika o niezwykle doniosłym znaczeniu dla wychowania. Z uwagi na trudną sytuację polityczną kraju Komisja kładła szczególny nacisk na obywatelskie i patriotyczne wychowanie oraz gotowość obronną młodzieży w szkołach, którymi administrowała. Zachowały

⁸ *Ibidem*, s. 36.

⁹ *Ibidem*, s. 59.

się z tego czasu pieśni żołnierskie, pełne wychowawczych i patriotycznych treści. Ich walory podkreślił w 1798 roku wychowanek Szkoły Rycerskiej Tadeusz Kościuszko w liście do twórcy naszego hymnu narodowego Józefa Wybickiego: „Znasz, ile pieśni entuzjazmu wpajają w dusze ludzi, co dyszą za wolnością; chciej je pomiędzy współziomkami pomnażać”¹⁰. Również wiele dobrego dla muzycznej kultury w Polsce uczynił kanonik katedralny ks. Wacław Sierakowski, który nawoływał m.in. do dbałości o kulturę języka poprzez śpiewanie polskich pieśni.

Szczególną rolę odgrywała pieśń w okresie zaborów, kiedy to kultura miała utrwalać tradycje duchowe i uzbroić naród w siłę do walki.

W zaborze rosyjskim w istniejących szkołach (parafialnych, obwodowych i gimnazjach) uczono muzyki fakultatywnie, posługując się w tym celu śpiewnikami, m.in. zawierającymi pieśni polskich kompozytorów: Stanisława Moniuszki, Ignacego Komorowskiego i Zygmunta Noskowskiego (z tekstami Marii Konopnickiej).

W Wielkopolsce, w odpowiedzi na próby germanizacji w zaborze pruskim, pojawił się pierwszy polski śpiewnik szkolny opracowany przez Teofila Klonowskiego, a także wydano *Śpiewy historyczne* do tekstów Juliana Ursyna Niemcewicza, z muzyką kilkunastu polskich kompozytorów. Śpiewniki te, według Tadeusza Strumiłły, miały stanowić „pieśń masową średnich sfer”. Mimo nierówności poziomu muzycznego zawartych w nim utworów zbiór ten odegrał wielką rolę w utwierdzaniu poczucia narodowego i świadomości historycznej¹¹.

W zaborze austriackim instrukcja wydana przez władze oświatowe, zawierająca wskazania do nauki śpiewu, zalecała łączenie nauki piosenek z nauką języka ojczystego, śpiewanie takich pieśni, które mają wartość pedagogiczną i zgadzają się z ogólnymi celami szkoły, czyli ludowych, narodowych i religijnych.

Na Pomorzu niezwykle ważne tradycje organizowania zespołów muzycznych sięgają drugiej połowy XIX wieku. Ucisk kulturalny i polityczny na tych terenach nie pozwalał na tworzenie jakichkolwiek stowarzyszeń, które miałyby na celu krzewienie polskiej kultury. Polscy działacze wykorzystywali jednak możliwości organizowania różnych sekcji kulturalnych przy legalnie działających towarzystwach przemysłowych. Z tych „śpiewających sekcji” powstały chóry, które nie tylko kultywowały polską pieśń, ale także

¹⁰ *Ibidem*, s. 63.

¹¹ *Ibidem*, s. 100–102.

organizowały przedstawienia teatralne, wycieczki, zabawy, odczyty czy dyskusje. Ruch śpiewaczy obejmował wówczas wszystkie warstwy społeczne, a najstarsze chóry w tych okolicach działały od 1869 roku. W Bydgoszczy zespół śpiewaczy powstał w roku 1872, a w 1885 roku odbył się w tym mieście pierwszy zjazd polskich kół śpiewaczych. Kolejne, organizowane cyklicznie, tego typu imprezy miały charakter nie tylko artystyczny, ale przede wszystkim narodowo-patriotyczny, gdyż dawały ich uczestnikom okazję do demonstrowania swojej polskości¹².

Według Eugeniusza Rogalskiego¹³, w latach 1910–1912 tylko na Pomorzu istniało 27 chórów świeckich i 53 chóry kościelne, liczące łącznie 2740 śpiewaków, którzy dążyli do utworzenia związku śpiewaczego. Warto wspomnieć, że wiele chórów amatorskich nosiło imię Stanisława Moniuszki, animatora ruchu chóralnego w Wilnie i w Warszawie, autora *Śpiewników domowych*, których znaczenie dla kultury polskiej określił anonimowy poeta w następujących słowach: „Jeśli kiedy Polacy własną mowę zdradzą, polskim pieśniom Śpiewniki Twe umrzeć nie dadzą”.

Przekonanie o znaczeniu pieśni dla podtrzymania ducha narodowego i pielęgnowania języka kazało zwrócić uwagę działaczy ruchu chóralnego na odpowiedni repertuar tych zespołów. Zalecano uczenie chórzystów i wykonywanie przy różnych okazjach prostych pieśni jednogłosowych: ludowych krakowiaków, mazurów, polonezów, dumek i kołysanek. Śpiewanie ich w gronie rodzinnym miało służyć pomocą rodzicom w patriotycznym wychowywaniu dzieci, które w szkole były zmuszane do śpiewania pieśni niemieckich¹⁴.

W okresie międzywojennym w pierwszych po odzyskaniu niepodległości programach nauczania muzyki w szkołach powszechnych zalecano cały szereg ćwiczeń, mających pomagać w opanowaniu pieśni, a także różnych wiadomości m.in. z harmonii, stylów muzycznych, form i literatury muzycznej. Nauka muzyki w pierwszych latach po wojnie była przedmiotem obowiązującym, wkrótce jednak ograniczono ją w klasach wyższych. W kolejnych programach z lat trzydziestych XX wieku zmniejszono wymagania dotyczące zagadnień teoretycznych i ćwiczeń, wskazując na zasadniczy cel przedmiotu o nazwie „śpiew”. Miał on przyczynić się do rozśpiewania dzie-

¹² J. Przybylski, *Warunki rozwoju i zadania amatorskiego ruchu śpiewaczego w Bydgoszczy w latach 1883–1920*, „Studia z Wychowania Muzycznego” 1980, z. 4, s. 24–25.

¹³ E. Rogalski, *Funkcje wychowawcze amatorskiego ruchu chóralnego*, Bydgoszcz 1978, s. 22–24.

¹⁴ J. Przybylski, *Warunki rozwoju...*, s. 27–28.

ci, by aktywność ta stała się ich potrzebą życiową. Wybitnym działaczem był w owym czasie Stanisław Kazuro, muzyk i pedagog. Jego zasługą jest organizowanie chórów i zespołów, m.in. znanego wówczas chóru pod nazwą „300 Dzieci Powiśla”.

Niezwykle ważnym terenem muzycznych oddziaływań w tym okresie były też chóry: dziecięce, szkolne, robotnicze, wiejskie, inteligenckie, działające w całym kraju. W 1924 roku zapoczątkowano w Warszawie organizację dorocznego „Święta Pieśni”, które z czasem rozprzestrzeniło się na całą Polskę, a także objęło męskie, żeńskie i mieszane chóry szkół średnich. Repertuar ich był wyznaczany przez kuratoria, niekiedy też korzystano ze specjalnych publikacji lub śpiewników szkolnych, z których wiele ukazało się w tym okresie w Polsce. Warto też podkreślić, że działalność chórów i szerzenie kultury muzycznej propagował nasz wielki kompozytor Karol Szymanowski, a jego książka pt. *Wychowawcza rola kultury muzycznej* (pierwsze wyd.: Warszawa 1931) do dziś nie straciła aktualności w wielu sformułowaniach i spostrzeżeniach dotyczących tej formy aktywności.

Ogromne znaczenie dla rozwoju kultury muzycznej tego okresu miało też zwrócenie uwagi na tematykę lokalną w nauczaniu muzyki w szkołach powszechnych. Gorącym zwolennikiem odnowy tradycji regionalnych był Zygmunt Gloger. Regionalizm był w tym czasie postrzegany przez władze oświatowe jako ważny cel wychowawczy. W prasie pedagogicznej w tej sprawie wystąpił w 1930 roku Adolf Chybiński, który sprzeciwiał się rozprzestrzenianiu w programach szkolnych i podręcznikach „tandety muzycznej”. Postulował przygotowanie, na użytek szkół, odpowiedniej antologii pieśni ludowych różnych regionów. Sam był twórcą wzorcowego zbioru pt. *Śpiewnik od Tatr do Bałtyku*. A. Chybiński podkreślał też, że pieśń ludowa stanowi podstawę tego, co nazywamy pierwiastkiem narodowym w muzyce i te treści o wysokiej wartości trzeba zużytkować w wychowaniu narodowym. Uważał też, że młodzież w szkole ogólnokształcącej powinna poznawać polskie pieśni ludowe, które byłyby zawarte w specjalnie w tym celu stworzonym „elementarzu muzycznym” wydanym w formie przystępnej dla uczniów i nauczycieli¹⁵.

Tych kilka faktów wybranych z historii zwraca naszą uwagę na dbałość ówczesnych władz o szacunek dla narodowej kultury muzycznej, poprzez skuteczną i systematyczną edukację na miarę potrzeb społeczeństwa. Czyn-

¹⁵ P. Dahling, *Uwagi o regionalizmie muzycznym w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 5, s. 218.

niki, które niekiedy hamowały czy utrudniały wówczas jej rozwój, miały raczej charakter polityczny, wynikający z zaistniałej sytuacji, w jakiej znalazł się nasz kraj (zabory, okupacje). W tych najtrudniejszych okresach naszego bytu śpiewanie polskich pieśni, organizowanie chórów i orkiestr, działalność stowarzyszeń kulturalnych, podtrzymywały naród na duchu, nie dając zginąć jego kulturze. Sytuacja, która obecnie niepokoi, ma jednak zupełnie inne źródło. Jest nim niezwykle intensywny od wielu lat napływ obcej kultury, nieznaający przeciwwagi w skutecznej edukacji, zarówno tej powszechnej, obowiązującej dzieci i młodzież, jak i tej, która jest przekazywana przez media. Współczesna edukacja muzyczna znalazła się niejako na uboczu wysokiej kultury, nie tylko wśród najszerzych warstw społeczeństwa, ale także wśród tych, którzy decydują o jej treściach. Niezwykle łatwy dostęp do wszelkiego rodzaju środków przekazujących muzykę doprowadził do tego, że muzyka, często mało wartościowa, jest obecna wszędzie i stanowi realne zagrożenie dla ogólnonarodowych wartości. Piękno jej ginie wśród masy dźwięków i hałasów, tworzących naszą „aurę akustyczną”, którą dosadnie określiła Zofia Konaszkiewicz: jako „świat intensywnie nasycony dźwiękami, ale bez muzyki”¹⁶. Brak wyrobionego smaku muzycznego społeczeństwa jest powodem bezkrytycznego przyjmowania oferty mediów.

Należy sobie jednak zdawać sprawę z tego, że nie jest możliwe przerwanie napływu do nas obcej kultury. Nikt też nie wierzy w możliwość radykalnej zmiany w postawach i zainteresowaniach społeczeństwa, które można by porównać do „cudu”, polegającego na zmianie kierunku biegu rzeki. Realna ocena współczesnej sytuacji w edukacji i kulturze zmusza nas, zwłaszcza nauczycieli kształcących kadrę dla szkół ogólnokształcących, do refleksji nad wzorem osobowym nauczyciela, przygotowania go do tych działań, wyposażenia w wiedzę i umiejętności, które będzie przekazywał uczniom. To oczywiste, że dla wypełnienia tych zadań nie wystarczy tylko opanowanie zawodu czy wysokie wykształcenie, a także nawet uczciwa praca. Celem misji nauczyciela muzyki jest przekazywanie narodowych tradycji i uniwersalnej kultury przyszłym pokoleniom. Dokonuje się to w jego specjalnych działaniach podejmowanych wbrew trudnościom i oporom wychowanków, w dbałości o prawidłowe kontakty wychowawcze konieczne do osiągnięcia zamierzonych celów – kontakty te polegają na współpracy między nauczy-

¹⁶Z. Konaszkiewicz, *Badania odbiorców muzyki – wnioski dla wychowania muzycznego i muzykoterapii*, [w:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995, s. 184.

cielem a uczniem i wzajemnym poszanowaniu, które jest warunkiem skutecznych działań wychowawczych.

Wspomniane w refleksji historycznej zagadnienia związane z sytuacją kultury muzycznej polskiego społeczeństwa ukazywały systematyczny kontakt ogółu uczniów z muzyką, obejmującą w czasach najbardziej korzystnych wszystkich, również młodzież akademicką. Dzięki temu muzyka trafiała do tych, którzy byli spragnieni jej piękna, natomiast mniej zainteresowanym dawała możliwość jej poznawania. Działające, mimo zakazu i trudności, chóry amatorskie, skupiały rzesze ludzi kochających muzykę. Prowadził je nauczyciel w ramach wyuczonego zawodu, a także związana z nimi była jego społeczna działalność na rzecz kultury muzycznej. Wprawdzie z dokonanego tu przeglądu historii nauczania muzyki niewiele wiemy o osobowości nauczyciela jako takiej, a tylko o jego przygotowaniu zawodowym i podejmowanych działaniach, przedstawiona tu jednak wysoka ranga tego przedmiotu w oczach ówczesnych władz oświatowych i ich poparcie dla tej sfery wychowania podwyższały niejako autorytet nauczyciela w oczach uczniów i rodziców, co miało znaczenie dla efektów kształcenia i wychowania.

W refleksji nad nauczycielem nie można pominąć zagadnienia, które jest podkreślane w teoriach pedeutologicznych, a dotyczy konieczności „procesualnego” przygotowania nauczyciela do pracy. Wynika ona z właściwości osoby ludzkiej, która podlega ciągłemu rozwojowi¹⁷, w związku z czym żadna uczelnia nie jest w stanie przygotować nauczyciela do efektywnej pracy w zawodzie na całe życie. W tej profesji, jak również we wszystkich prestiżowych dziedzinach życia, ten, kto się nie rozwija, zostaje w tyle. Nauczyciel jest ciągle „w drodze”, a według Zenona Klemensiewicza „dobrym jest tylko ten nauczyciel, który wciąż staje się lepszym”¹⁸. Dlatego jest on zobowiązany do autoedukacji, rozwijania swoich zdolności przez całe życie, poprzez uczestnictwo w różnych przejawach życia muzycznego. Wrażliwość artystyczna nauczyciela, wynikająca z kontaktu z muzyką, powinna przekładać się na stosunki międzyludzkie, na kulturę współżycia i sposób traktowania uczniów. Te, i szereg innych specjalnych cech, uznanych za składniki osobowości nauczyciela muzyki różnią tych, którzy tylko „uczą” przedmiotu,

¹⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2007, s. 297.

¹⁸ Cyt. za: A. A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 43.

od tych, którzy „wychowują muzycznie”, kształtują wyobraźnię, wrażliwość, czyli pełnią szczególną misję.

Odwwołanie do użytego tu pojęcia misji przywodzi na myśl określenie zawarte w klasycznej pozycji z zakresu pedeutologii. Prekursor nauki o nauczycielu i autor wielu prac z tej dziedziny Jan Władysław Dawid już przed stu laty mówił o „duszy nauczycielskiej”, która przejawia się w potrzebie i zdolności sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, w dążeniu do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych¹⁹. Ponieważ istota tego zawodu wyraża się w „człowieczym udzielaniu się drugiemu człowiekowi”, toteż nic, co „wywodzi się z osobowości nauczyciela nie pozostaje obojętne, jej ludzka jakość uwielokrotnia się w ludziach”²⁰. Zdaniem Stefana Szumana²¹, prawdziwy wychowawca powinien posiadać „bogată osobowość”: bogatą i odważną moralnie, bogatą w miłość, dojrzałą, prawdziwą, a także pełną „bogactwa życia estetycznego i umysłowego”. Charakteryzując doskonałego nauczyciela i jego talent pedagogiczny, autor ten podkreśla dwa podstawowe warunki jego zaistnienia i przejawiania się. Pierwszym jest wspomniane już bogactwo jego własnej osobowości, drugim zaś sposób rozdawania tego bogactwa w umiejętnym oddziaływaniu na wychowanka. Bogaty wewnętrznie nauczyciel, dając siebie uczniom, pomnaża swoje dobra – osobowość, inteligencję, zainteresowania, pasję, a harmonijne współdziałanie tych elementów warunkuje i wzbogaca także jego osobowość²². W życzliwych i przyjaznych kontaktach nauczyciela z uczniami przejawia się właśnie „miłość dusz”, która jest niezwykle siłą pokonującą nawet wielkie trudności wychowawcze. I właśnie „miłość dusz” to nic innego jak podmiotowe traktowanie wychowanka, uznawanie jego prawa do własnego osądu i własnych zainteresowań, nienarzucanie mu swojego zdania i stanowiska, niezmiennianie jego poglądów „na siłę”, w poczuciu wyższości. Dotyczy to bardzo delikatnej sprawy, zapoznawania uczniów z muzyką artystyczną poprzez wskazywanie alternatywy dla ich aktualnych zainteresowań. Jest to zdecydowanie najtrudniejsza misja nauczyciela: doprowadzenie ucznia do poznania wartościowej muzyki, gdyż „wolność wyboru bez

¹⁹ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielskiej*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, zbiór rozpraw w opracowaniu W. Okonia, Warszawa 1959, s. 34.

²⁰ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 41–45.

²¹ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (oprac. i wstęp), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 98–99.

²² W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] idem (oprac. i wstęp), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 11.

orientacji w świecie wartości i bez kompetencji – jest prawem pozornym”²³. Nauczyciel powinien pełnić w tej dziedzinie rolę animatora, stwarzającego warunki samorealizacji wychowanka, wspomagania go we własnym rozwoju. Dlatego tak cenna wydaje się zachęta Marii Manturzewskiej do dzielenia się z uczniem przeżyciami związanymi ze słuchaną muzyką²⁴, dająca szansę otwarcia go na wartości, których dotąd nie był świadomy. Należy pamiętać, że „dawanie świadectwa głoszonym wartościom jest na pewno ważniejsze od najbardziej nawet interesującego i wnikliwego ich przekazywania”²⁵. Czynnikiem niezwykle ważnym w tych działaniach wychowawczych jest okazywanie szacunku i zrozumienia nauczyciela wobec przeżyć ucznia, które daje mu ulubiona przez niego muzyka. Najlepiej jeśli nauczyciel zainteresowanie ucznia tą muzyką potrafi uczynić punktem wyjścia do poznawania i przychylności wobec muzyki artystycznej. Trzeba mieć świadomość, że wychowanie słuchacza muzyki nie polega na tłumaczeniu mu trudnej i niezrozumiałej dla niego muzyki, lecz na kształtowaniu wobec niej pozytywnej postawy, na przyjęciu i interioryzacji tego, co otrzymuje od nauczyciela.

Praca nauczyciela muzyki natrafia jednak współcześnie na niezwykle trudne do pokonania bariery: opieszałość ludzi decydujących o kulturze i media. Likwidacja placówek kulturalnych, wstrzymywanie subwencji na rozwój wysokiej kultury to skutek wieloletnich zaniedbań w edukacji estetycznej. Osoby podejmujące w tej kwestii tak poważne decyzje należą do pokolenia, które postawiło na rozrywkę i w te formy działalności inwestuje, nie mając rozeznania w szerokiej kulturze muzycznej i wartościach wychowawczych, które ona niesie. Brakuje im tej postawy estetycznej, która jest niezbędna w naznaczonym szacunkiem podejściu do dóbr kultury i do właściwej oceny ich wartości, a także wyobraźni i wiedzy o znaczeniu muzyki dla wychowania oraz odpowiedzialności za przyszłość naszej rodzimej kultury.

Media różnego rodzaju poprzez swoją atrakcyjność bazują na słabości szkoły i jej stale ograniczanej możliwości docierania z wartościową muzyką

²³ M. Przychodzińska, *Subkultura młodzieżowa. Muzyka pop a wychowanie muzyczne*, [w:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995, s. 289.

²⁴ M. Manturzewska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań. Dyskusja*, [w:] eadem (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa 1999, s. 104–105.

²⁵ M. Łobocki, *Pomaganie nauczycielom w postrzeganiu ucznia jako osoby ludzkiej*, [w:] W. Hörner, M. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005, s. 94–95.

do wszystkich uczących się. Zaniedbały bardzo ważną funkcję, polegającą na wychowywaniu do kontaktu z wartościową muzyką nie tylko uczniów, ale także ogółu społeczeństwa. Twórcy programów próbują wmówić, że cały naród przejawia taki sam poziom potrzeb kulturalnych w zakresie muzyki, zainteresowany jest tylko rozrywką, a programy przeładowane taką właśnie muzyką są spełnieniem jego oczekiwań. Z niektórych badań wynika jednak, że inteligentna młodzież, również badani przeze mnie licealiści, mając możliwość wyrażenia swoich życzeń odnośnie do treści i rodzaju muzyki słuchanej na lekcjach, nie domagali się tylko kontaktu z muzyką rozrywkową, którą są zainteresowani, ale 48,42% z nich wyraziła chęć poznawania w szkole również muzyki artystycznej²⁶. Szkoda, że nie mają możliwości na tym poziomie edukacji rozwijania swoich zainteresowań ze względu na brak odpowiedniego przedmiotu.

Wykonywanie zawodu nauczyciela muzyki nie może ograniczać się tylko do pracy na lekcji. Misję transmitowania kultury powinien pełnić również nauczyciel w środowisku, w którym przyszło mu pracować. W uczelniach przygotowujących do zawodu preferuje się kształcenie dyrygentów, które nie ma jednak przełożenia na liczbę i poziom chórów, zarówno szkolnych, jak i amatorskich. Nauczyciel muzyki powinien dążyć do ożywienia tych cennych praktyk muzykowania w szkole i w środowisku, które w przeszłości skutecznie podtrzymywały tradycje i rozwijały muzycznie. Z moich wieloletnich doświadczeń i badań wynika, że aktualnymi członkami amatorskich chórów są osoby, które kiedyś w szkole zasmakowały w tej formie aktywności²⁷, a wyniki moich badań metodą „analizy korespondencji” wykazały, że najcenniejszymi źródłami aktywności muzycznej młodzieży należącej przez wiele lat do chóru, zespołu instrumentalnego, grającej na instrumentach, są ich środowiska rodzinne czy rówieśnicze, w których wspólnie śpiewają²⁸. Muzyka uprawiana w rodzinach w przeszłości towarzyszyła spotkaniom towarzyskim i rodzinnym, na których śpiewano pieśni artystyczne naszych czołowych kompozytorów, a także pieśni popularne, patriotyczne, historyczne, ludowe. Należy zadać sobie pytanie: czy śpiewanie pieśni, które zgodnie z zamysłem mądrych pedagogów miało dawać radość, pielęgnować i rozwijać język, ma teraz być zastąpione obcą polskiej kulturze muzyką? Na ogół trudno dziś zachęcić młodych ludzi do udziału

²⁶ E. Szubertowska, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003, s. 157–164.

²⁷ Eadem, *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*, Bydgoszcz 2002, s. 122–123.

²⁸ Eadem, *Edukacja a kultura muzyczna...*, s. 273.

w chórach amatorskich, a przecież ta forma działania mogłaby okazać się dla nich szczególnie cennym sposobem spędzania wolnego czasu i kulturalną rozrywką. Poważnym powodem braku zainteresowania tą formą aktywności jest również ograniczanie godzin nauki muzyki w szkole, co nie rokuje nadziei na podjęcie przez nich tej formy aktywności w dorosłym życiu.

Podsumowując te rozważania, należy zauważyć, że sytuacja w omawianej dziedzinie jest niezwykle trudna. Nasze otoczenie, poglądy głoszone przez niektóre „autorytety”, sytuacja edukacji i silne działanie mediów nie stwarzają dogodnych warunków do szerzenia wysokiej kultury muzycznej, do pielęgnowania narodowych tradycji. Jestem za „nowym”, ale bez odcinania się od tradycji, gdyż stanowi ona ważny punkt odniesienia do wartości.

Zawód nauczyciela muzyki to podstawa i punkt wyjścia do pełnienia misji, ta zaś jest postawą, polegającą na świadomości celu i działaniach wnoszących w pseudokulturę wartościową muzykę, niezależnie od napotykanym trudności. Niezbędne warunki jej powodzenia stanowią zapał i zaangażowanie nauczyciela, jego wysoka kultura, zainteresowania, bogactwo wewnętrzne i ciągły rozwój. W krzewieniu kultury muzycznej i w szeroko pojętym współczesnym wychowaniu muzycznym społeczeństwa nauczyciel powinien mieć wsparcie sprzymierzeńców podobnych do tych, którzy w przeszłości dbali o kulturę muzyczną w narodzie. Mam tu na myśli rodziny, w których śpiewano pieśni podtrzymujące tradycję i wspomagające patriotyczne wychowanie dzieci i młodzieży, oraz władze oświatowe, zatroskane o poziom kształcenia nauczycieli i dostęp dzieci i młodzieży do nauki muzyki. Brak takiego wsparcia czyni posłannictwo współczesnego nauczyciela niezwykle trudnym i mało efektywnym.

Przekładając te treści na język wyobraźni, uświadamiam sobie, że sytuację kultury muzycznej można by przedstawić w formie piramidy, której mocną i szeroką podstawą winno być ogólnodostępne wychowanie muzyczne, uwzględniające wszystkie formy aktywności muzycznej i zróżnicowane zainteresowania wychowanków, realizowane przez odpowiednio wykształconych nauczycieli. Nie może zabraknąć na tym etapie edukacji kontaktu z wysoką kulturą muzyczną, gdyż tylko poznanie różnorodnej muzyki i przychylność wobec niej może być podstawą wykrystalizowania się rzeczywistych określonych upodobań czy zainteresowań słuchaczy. W tej najszerszej warstwie stanowiącej mocne fundamenty kultury muzycznej nie może zabraknąć również stymulacji rodziny, która jako pierwsza powinna uczyć polskich pieśni, zanim dziecko zostanie wyedukowane przez środki

masowego przekazu. Coraz wyższe poziomy tej piramidy stanowią w moim odczuciu odpowiedniki elity, która na gruncie zdobytego w szkole szerokiego rozeznania w kulturze muzycznej, dokonała wyboru muzyki o wysokich walorach artystycznych i dąży do rozwijania w tym kierunku swoich zainteresowań. W tej warstwie powinni znaleźć się również nauczyciele muzyki, przygotowani do kontaktu z różnymi rodzajami muzyki i zdolni do prawidłowej estetycznej oceny tej, którą przekazują uczniom. Powinni też mieć świadomość ogromnej odpowiedzialności i doniosłości zadań, do których zostali powołani.

Bibliografia

- Dahling P., *Uwagi o regionalizmie muzycznym w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 5.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Myślakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959.
- Jankowski D., *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*, Poznań 1996.
- Konaszekiewicz Z., *Badania odbiorców muzyki – wnioski dla wychowania muzycznego i muzykoterapii*, [w:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995, s. 183–188.
- Kotusiewicz A. A., *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2007.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Łobocki M., *Pomaganie nauczycielom w postrzeganiu ucznia jako osoby ludzkiej*, [w:] W. Hörner, M. S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005.
- Manturzevska M., *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań. Dyskusja*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Myślakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959.
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976.
- Przychodzińska M., *Subkultura młodzieżowa. Muzyka pop a wychowanie muzyczne*, [w:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995.

- Przybylski J., *Warunki rozwoju i zadania amatorskiego ruchu śpiewaczego w Bydgoszczy w latach 1883–1920*, „Studia z Wychowania Muzycznego” 1980, z. 4.
- Rogalski E., *Funkcje wychowawcze amatorskiego ruchu chóralnego*, Bydgoszcz 1978.
- Szubertowska E., *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003.
- Szubertowska E., *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*, Bydgoszcz 2002.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959.
- Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, Warszawa 1984.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz
Uniwersytet Warszawski

Artysta – pedagog – ambasador sztuki

Każda sfera życia ma potencjalny obszar kreatywności. Jeżeli można było malować na ścianach jaskiń, deskach, kościach czy skórach, to dlaczego nie wolno tworzyć w internecie, na ulicy, gdziekolwiek?
(Grzegorz Klaman)

Mówiąc o ambasadorach sztuki, warto przywołać w pamięci szesnastowieczny obraz Hansa Holbeina młodszego *Portret ambasadorów*. Dwie dostojne postaci, scharakteryzowane przez otoczenie, w jakim zostały umieszczone, otoczone przedmiotami, wśród których upływało ich życie, zdradzają myśli i osobowość sportretowanych osobistości. Nic nie pozostawiono tu przypadkowi, cała kompozycja została idealnie wyważona. To dzięki takim dziełom Holbeina, będącego nadwornym malarzem Henryka VIII w Anglii, możemy dziś przyglądać się tak wiernej wizualizacji życia królewskich dworzan tamtej epoki. Chciałabym w tym miejscu zastanowić się, czy za ambasadora sztuki możemy dziś uznać współczesnego artystę oraz współczesnego pedagoga sztuki. Czy można ich misję ambasadorowania sztuce porównać do roli tamtych ambasadorów? Postrzegając artystę współczesnego i pedagoga sztuki jako ambasadorów sztuki, należy zadać sobie pytanie, czy ich wyobrażenie odpowiada w jakimś stopniu wizerunkowi ambasadorów Holbeina. Czy przychodzą oni do nas z jakąś misją? Co takiego chcą nam zaproponować? W jaki sposób chcą zrealizować swoje zamierzenia?

Stefan Szuman mówi o upowszechnianiu sztuki przez jej udostępnianie, czyli zadbanie o to, aby dzieła mogły stać się przedmiotem bezpośredniego oddziaływania na odbiorcę, oraz przez uprzystępnianie, czyli wzbudzenie zainteresowania i zapotrzebowania na sztukę, zdolności jej spostrzegania

oraz nawiązywania specyficznej interakcji z dziełem¹. To wychowawca estetyczny jest w jego koncepcji pośrednikiem między sztuką a odbiorcą. W naturalny sposób przychodzi nam zatem na myśl pedagog sztuki jako ów ambasador, który wprowadzając odbiorcę w świat sztuki, kształtuje jego wrażliwość i kulturę estetyczną. Chciałabym jednak rozpocząć moje rozważania na temat współczesnych ambasadorów sztuki nie od pedagoga sztuki (który w naszej pedagogicznej mentalności na miano ambasadora sztuki bezsprzecznie zasługuje), ale od artysty.

Dzisiejszy artysta bardzo często poza tym, że realizuje kluczowe zadanie, jakim jest tworzenie dzieł sztuki (przez akt fizycznej kreacji lub samo nazwanie, ukonstytuowanie przedmiotu artystycznego), staje się też łącznikiem między światem codziennym a światem artystycznym. Udostępnia i uprzystępnia ten ostatni trzema drogami. Po pierwsze, wprowadzając dzieło artystyczne do przestrzeni publicznej, wychodząc tym samym ze sztuką do szerokiego odbiorcy, który ma możliwość zetknięcia się z dziełami artystycznymi w sposób niezamierzony (przypadkowy) w znanej sobie rzeczywistości. Po drugie, aranżując akcje publiczne, aktywizujące społeczności lokalne, upowszechniając w ten sposób twórcze podejście do świata i życia, a także uzmysławiając różnorodność języka współczesnej działalności artystycznej. Po trzecie zaś, uczestnicząc w spotkaniach, panelach dyskusyjnych, życiu intelektualnym komentującym świat sztuki, czym uprzystępnia odbiorcy trudny język sztuki współczesnej. Sztuka, kojarzona ze sferą elitarną, niedostępną, zamkniętą przed okiem zwykłego człowieka, staje się dzięki takim działaniom współczesnych twórców widzialna, obecna w codziennej rzeczywistości. Artysta odgrywa więc rolę prawdziwego ambasadora sztuki, jednocześnie tworząc ją, pokazując, upowszechniając oraz uprzystępniając odbiorcy – emigruje ze sztuką ze świata artystycznego do codzienności.

Przez wprowadzenie dzieła sztuki w przestrzeń publiczną, zarezerwowaną dotychczas dla znajomej odbiorcy codzienności, twórca wyrывa widza z szarości oraz schematycznego i bezrefleksyjnego obcowania z otaczającą rzeczywistością. Przemycając niejako przedmiot ze świata artystycznego do świata realnego, powoduje lekkie (w niektórych przypadkach zaś wyjątkowo ciężkie) zaburzenie percepcji, przyzwyczajonej do ślizgania się po znajomej przestrzeni. Obiekt artystyczny jest elementem innego

¹ S. Szuman, *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego, wybór tekstów*, Warszawa 1994, s. 117.

świata, rządzącego się odmiennymi regułami, wartościami, wymagającego spontanicznej aktywności, wspieranej nieskrępowaną wyobraźnią, chęcią twórczego wyrażania siebie, czy potrzebą przekształcania otaczającej rzeczywistości. Takie zderzenie się światów wymusza na nieprzygotowanym odbiorcy, który przypadkowo zetknął się z dziełem artystycznym, porzucenie dotychczasowych przyzwyczajeń w interpretowaniu świata, określanie tego co normalne („normatywne”), odpowiednie, a co z kolei niepasujące, dziwne, „nie na miejscu”. Wymusza niejako oderwanie się od tego, co znajome i zanurzenie się w czymś „innym”, nieznanym (lub znajomym, ale umieszczonym w zupełnie nowym kontekście). Już dostrzeżenie tego „obcego” elementu w kolorowej masie przestrzeni publicznej jest aktem wielkiej wagi. To symboliczne „otwarcie oczu” na przybysza staje się pierwszym krokiem ku świadomemu spoglądaniu na rzeczywistość.

Jednym z najlepiej znanych dzieł sztuki w przestrzeni publicznej jest obecnie bez wątpienia palma, która stoi od grudnia 2002 roku na skrzyżowaniu ulic: Aleje Jerozolimskie i Nowy Świat, na wysepce ronda de Gaulle’a w Warszawie. *Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich* autorstwa Joanny Rajkowskiej to projekt, który stał się znakiem społeczeństwa i miasta pełnego otwartości, rozwijającego się, nastawionego na zmianę. Początkowo wyszydzana palma, która zajęła przestrzeń publiczną zarezerwowaną dla bożonarodzeniowej choinki, stała się trwałym elementem przestrzeni miasta. To pod nią odbywają się akcje, happeningi, protesty – w przestrzeni, w której się znajduje, żywo wyrażane są wszelkie problemy społeczne (palma została np. przybrana w pielęgniarzki czepek na znak solidarności z protestującymi pielęgniarzami). Zapewne nie wszyscy mijający ją zdają sobie sprawę z historycznego kontekstu miejsca usytuowania drzewka.

Rajkowska chciała przywrócić na nowo nazwę ulicy, która tak spowszedniała, że zupełnie oderwała się od swojego źródłosłowu, pochodzącego jeszcze z końca XVIII wieku. Artystka przypominała, że wtedy to Józef Potocki i August Sułkowski założyli żydowskie osiedle, nazwane Nową Jerozolimą, jednak po dwóch latach, gdy Żydzi zaczęli stanowić zbyt silną konkurencję dla polskich kupców, osiedle zostało zlikwidowane, pozostała po nim tylko prowadząca ku Wiśle droga².

Okazało się, że społeczeństwo przyjęło z wielką sympatią tak odmienny kulturowo element (palma daktylowa). I nawet jeśli nie wszystkim przyjdzie do głowy chęć rozwikłania zagadki pojawienia się palmy w smutnej i zimnej Warszawie, to już sama jej obecność (w pierwszym momencie za-

² J. Dąbrowski, *Phoenix Warszawensis*, „Arteon” 2008, nr 1(93).

dziwiająca) otwiera oczy na zagadkową rzeczywistość, prowokuje przypadkowego przechodnia do zastanowienia się, uśmiechu lub wyrazu powątpiewania. Będąc początkowo obiektem, który ostro podzielił społeczność stolicy (ujawniając różnorodne sympatie, uprzedzenia, przyzwyczajenia), w konsekwencji palma zrosła się z miejscem swego przeznaczenia, stając się przedmiotem zainteresowania i sympatii mieszkańców Warszawy.

Rajkowskiej udało się wprowadzić do zazwyczaj ułożonej, znajomej i poukładanej codzienności element, który ustalony porządek zaburza i zmusza do „ujrzenia” znajomej rzeczywistości na nowo, bez wykorzystywania obowiązujących dotychczas kategorii interpretacyjnych. Palma daktylowa w centrum szarej i zimnej Warszawy? Czemu nie!

Również plac Grzybowski w Warszawie stał się dzięki działaniom artystki przestrzenią szczególną. To miejsce z założenia specyficzne, w którym krzyżują się najróżniejsze narracje: instytucje gminy żydowskiej, synagoga, Księgarnia Patriotyczna „Antyk” w podziemiach kościoła Wszystkich Świętych, biurowce, bank, sklepiki, ponure blokowisko, odpoczywający starsi ludzie – miejsce pozbawione jakiegokolwiek wspólnego odniesienia³. Rajkowska w centrum tej różnorodności stworzyła miejsce wspólne: staw otoczony krzewami i zieloną trawą, ozdobiony nenufarami, z dna którego wydobywały się bąbelki tlenu, odświeżające zanieczyszczone miejskie powietrze. W centrum różnorodności powstało więc spokojne miejsce spotkań, które przypomina o istniejących napięciach, ale bez przykrej konfrontacji.

Prezentacją dzieł sztuki w przestrzeni publicznej zajęło się także środowisko skupione wokół Galerii Zewnętrznej AMS. Przez cztery lata działalności (1998–2002) pionierskiej Galerii (zapoczątkowanej w 1998 roku pracą *Złe życia (s)kończą się śmiercią* Pawła Susida), często przywoływanej w kontekście sztuki w przestrzeni miejskiej, zrealizowano 19 projektów, pokazywanych na 400 tablicach w całej Polsce. W ten sposób przypadkowy odbiorca mógł zobaczyć dzieła czołowych polskich artystów. Pozwoliło mu to skosztować świata, do którego sam najprawdopodobniej by nie zawitał. Działalność Galerii Zewnętrznej uświadomiła, że artyści w Polsce istnieją i mają do powiedzenia wiele interesujących rzeczy na temat problemów, które dotyczą każdego człowieka. Tym samym pokazała, że sztuka nie musi być czymś elitarnym, niedostępnym, czysto formalnym, ale odnosi się do rzeczywistych problemów codziennej egzystencji. Dzięki sztuce

³ G. Borkowski, A. Mazur, M. Branicki (red.), *Nowe zjawiska w sztuce polskiej po 2000 roku*, Warszawa 2007, s. 390.

w przestrzeni publicznej przypadkowy przechodzień konfrontowany jest z dziełami, które wskazują na ważne, ale przemilczane problemy społeczne, a z drugiej strony czynią ulicę i samo miasto bardziej przyjaznymi. Realizacje dotyczyły takich kwestii, jak: niechęć wobec inności (Jadwiga Sawicka, *Nawracanie, oswajanie, tresowanie*), okrucieństwo wojen prowadzonych w imię religii i ideologii (Katarzyna Kozyra, *Więzy Krwi*); stygmatyzacja aktywnych, samodzielnych kobiet (Anna Jaros, *Jesteśmy Okropne*); konsumpcjonizm i koncentracja na dobrach materialnych (Paweł Jarodzki, *Kto nie kupuje ten nie je*); skutki egoizmu, pogoni za karierą i pozycją społeczną (Rafał Góralski, *Człowiek nie jest rzeczą*; Artur Widurski, *Przemoc*; Aleksander Janicki, *Nie wypadnij bez sensu*). Galeria Zewnętrzna AMS spełniła kilka równoległych funkcji. Z jednej strony dała możliwość wypowiedzi polskim, młodym artystom, z drugiej zaś oswajała odbiorcę ze sztuką współczesną, a także popularyzowała ją. W podobny sposób działają liczne galerie zewnętrzne funkcjonujące w kilku większych miastach w Polsce, prowadzone przez niezależnych artystów, ale także przez uczniów i studentów szkół plastycznych czy instytucje artystyczne, np. krakowska autorska Galeria Otwarta Rafała Bujnowskiego, toruńska galeria Rósz, poznańska i sopocka Galeria Otwarta itp. Billboard stał się także medium okazjonalnych artystycznych projektów, których pomysłodawcami są sami artyści.

Podobnie na masowym, przypadkowym odbiorcy opiera się działalność grupy „Twożywo”, która poprzez swoje projekty konfrontuje widza z inteligentnym hasłem, symbolem umieszczonym w przestrzeni miasta, na fasadzie budynku czy tramwaju. Krzysztof Sidorek i Mariusz Libel traktują przestrzeń publiczną jako miejsce aktywności społecznej, a sztukę jako skuteczne narzędzie komunikacji. Tym sposobem wplatają działalność artystyczną w szarą codzienną egzystencję i nakłaniają człowieka do ustosunkowania się do problemów zasygnalizowanych przez artystów. Projekty „Twożywa” są często aktualnym komentarzem do rzeczywistości, odwołują się do społecznych emocji i bieżących wydarzeń⁴. Dotyczą także spraw, o których rzadko dyskutuje się w życiu publicznym. Sztuka unaocznia je, pokazuje w dziennym świetle, zachęca do samodzielnej, krytycznej oceny rzeczywistości, rozwikłania intelektualnej zagadki, jaką zainicjowali artyści. To także sposób na ujawnienie obecności sztuki w życiu – czasem w formie, do jakiej odbiorca nie jest przyzwyczajony.

⁴ P. Bazyłko, K. Masiewicz, *Przewodnik kolekcjonera sztuki najnowszej*, Warszawa–Kraków 2008, s. 211.

Duże utrudnienie przemykania przedmiotów artystycznych do przestrzeni miejskiej stanowi ich „niewidzialność”. Śpieszący się ludzie, pogrążeni w rutynowych, codziennych obowiązkach, mają często oczy zamknięte na otaczający świat. Wtedy ciężko wyłowić im artystyczne działania współczesnych twórców z przesyconej bodźcami przestrzeni publicznej zawłaszczanej przez świat reklamy. Latająca Galeria Szu Szu inicjuje sytuacje, w których sztuka pojawia się niespodziewanie na ulicy, w sklepie, w zakładzie szewskim i w każdym innym przypadkowym miejscu. Przełamuje w ten sposób potoczne myślenie, iż sztuka gościć może tylko w galerii, muzeum czy innej, uprawnionej do tego przestrzeni.

Latająca galeria objawiała się w kasynie wojskowym, teatrze, kinie czy parku. Częściej w galerii handlowej niż galerii sztuki. Częściej na murze i na ksero niż na płótnie. Częściej z innymi niż we własnym towarzystwie i, co istotne, częściej dla publiczności nieartystycznej niż bywalców wernisaży. Cykl działań miejskich Szu Szu to szukanie szczelin dla prezentacji sztuki⁵.

W kontekście upowszechniania sztuki przez prezentację dzieł artystycznych w przestrzeni miejskiej warto jeszcze wspomnieć o dwóch projektach powstałych z inicjatywy Fundacji Bęc Zmiana, która wprowadza do przestrzeni publicznej obiekty sztuki i małej architektury. Pierwszy z nich to *Ławka pętka* zaprojektowana przez Przemka Kaczkowskiego i Jacka Piotrowskiego, która w ramach akcji „Nowy Dizajn Miejski” stanęła w parku Świętokrzyskim obok Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie w 2004 roku. Ta finezyjnie wygięta konstrukcja wprowadza miłe urozmaicenie estetyczne w nieciekawym parku w centrum stolicy. Drugi projekt to *Jelonki nad Wisłą*, autorstwa dwóch studentek Wydziału Wzornictwa Przemysłowego warszawskiej ASP – Luizy Marklowskiej i Hanny Kokczyńskiej. Trzy różowe świecące w ciemności jelonki stanęły na Powiślu w 2004 roku. Autorki posłużyły się estetyką kiczu i absurdu, co spowodowało, że figury zwierząt rozweselały przypadkowych przechodniów i wyrwały ich z przewidywalnej, uporządkowanej rzeczywistości. Tego typu projekty artystyczne, w przeciwieństwie do dzieł poruszających ważne problemy społeczne, pełnią w przestrzeni publicznej nie tylko funkcję estetyczną, ale przede wszystkim wprowadzają element baśniowy, nowy, zaskakujący – na pierwszy rzut oka nieużyteczny. W świecie, w którym efektywność, użyteczność i produktywność święcą triumfy, artyści pokazują coś wręcz przeciwnego. Wprowadzają do rzeczywistości formy radosne, cieszące oko, wywołujące miłe skojarze-

⁵ G. Borkowski, A. Mazur, M. Branicki (red.), *Nowe zjawiska w sztuce polskiej...*, s. 242.

nia, prowokujące do spontanicznych zachowań (*Ławka pętelka*, zachęcająca do pocałunków „w pętelce”, była z założenia ławką dla zakochanych). Dzięki nim przypadkowy odbiorca przeżywa świat, który już zna, z nowym, świeżym uczuciem, mniej pobieżnie i banalnie niż na co dzień. Przewycięża schematyczność codziennego percypowania rzeczywistości. Spostrzega, że sztuka jest tuż obok niego, wychodzi mu na spotkanie, zaprasza do zapoznania się z nią, nie jest niedostępna, sztywna i zadufana w sobie, ale radosna, otwarta na nowego przybysza, także na jego aktywność i pomysłowość.

Artyści na różne sposoby starają się ambasadorować światu sztuki – nie tylko przez prezentowanie dzieł w przestrzeni publicznej. Innym sposobem łączenia świata rzeczywistego ze światem artystycznych przeżyć jest aktywizacja społeczności lokalnej – zachęcanie do wspólnego udziału w artystycznym wydarzeniu. Paweł Althamer w 2000 roku zorganizował akcję artystyczną o charakterze społecznym, do której zaprosił mieszkańców jednego z bloków na warszawskim Bródnie. Budynek stał się na 30 minut olbrzymim plakatem. Mieszkańcy, przez zapalenie lub zgaszenie świateł w mieszkaniach, utworzyli napis „2000”. Artysta, uderzając w negatywne (choć niestety charakterystyczne) zjawiska obecne w środowisku wielkich blokowisk, takie jak anonimowość, obojętność, brak więzi sąsiedzkich, oddalenie od życia kulturalnego, pokazał, iż solidarność mieszkańców jednego bloku może przynieść wspaniały efekt. Chętny udział mieszkańców bloku w projekcie, jak i duże zainteresowanie akcją pozostałych mieszkańców osiedla, pokazały, iż takie działania artystyczne w przestrzeni miejskiej, angażujące lokalną społeczność, mają sens. Innym razem artysta razem z uczniami szkoły podstawowej malował ławki w parku Bródnowskim, wprowadzając element indywidualnej twórczości i swoistej egzotyki do tego nie najładniejszego warszawskiego parku, który jest miejscem wypoczynku mieszkańców tej części stolicy. Dzięki tego typu działaniom dzieci i młodzież mają możliwość aktywnego współtworzenia najbliższego otoczenia. Dostrzegają, jak szarość miejskiego betonu zamienia się (przy ich aktywnym udziale) w wielobarwną grę wyobraźni. Artysta inicjuje więc swoistą zabawę ze sztuką, przełamując barierę przed twórczą ingerencją w rzeczywistość nieartystyczną. Althamer podejmuje grę nie tylko z odbiorcą przypadkowym, ale także tym, który pragnie świadomie obcować ze światem sztuki. W tym celu w czasie jednej ze swoich akcji artystycznych zabrał publiczność galerii na spontaniczną wycieczkę (*Spacer w warszawskim CSW*, 2001).

Wielu innych artystów współczesnych wędruje ze sztuką po meandrach codzienności, tworząc akcje artystyczne przy współdziałaniu lokalnych społeczności. Grzegorz Klamana dowodzi wyraźnie, że można uprawiać świetną sztukę, działając jednocześnie jako pedagog i jako organizator nowych form życia artystycznego. Na terenie Stoczni Gdańskiej powołał do życia *Subiektywną linię autobusową* (część międzynarodowego projektu „City Transformers”, październik 2002), w której byli pracownicy stoczni pełnili rolę przewodników po tej symbolicznej dla Polaków przestrzeni, dając zwiedzającym możliwość zakulisowego spojrzenia na miejsce, w którym tworzyła się historia współczesnej Polski. W czeskim *Usti Syndrom. Public District Project* (1999) artysta okleił autobus plakatami z hasłem „Ustecki syndrom. Współczesna kultura alienacji”, w językach: czeskim, romskim i angielskim, prowokując dyskusję na temat poniżających i poniżanych, istniejących stereotypach w kulturze, mechanizmów wyuczzonej bezradności itp. Cezary Bodzianowski zaś czytał urzędnikom *Teorię widzenia* Strzemińskiego (*Unik*, 2005) czy wytrącał przechodniów z rutyny dnia powszedniego licznymi efemerycznymi zdarzeniami. Artyści docierają ze sztuką do środowisk wcześniej na świat artystyczny zamkniętych (artystyczne zagłębienie na warszawskiej Pradze). Organizują akcje artystyczne, spektakle uliczne, happeningi oraz koncerty. Otwierają dla przybyszów galerie. Dzięki nim sztuka zagościć może na przystanku, w kafejkach, a nawet bramach i zaułkach.

Poza przedstawionymi tu działaniami artystów współczesnych, dzięki którym odbiorcy w sposób przypadkowy mają szansę zetknąć się ze światem sztuki, twórcy aktywnie uczestniczą w życiu artystycznym, rozmawiając o sztuce współczesnej, biorąc udział w licznych dyskusjach, sympozjach, spotkaniach, w czasie których przybliżają świat artystyczny nieznanym go odbiorcom. Uczą, że sztuka to nie tylko malarstwo olejne czy rzeźba z brązu bądź kamienia, ale także przedmiot gotowy, zdarzenie, projekcja wideo czy choćby sam „pomysł”.

[Grzegorz] Klamana [np.] łączy działalność pedagogiczną z rolą mediatora pośredniczącego w kreowaniu nowych przestrzeni wystawienniczych. Jest prezesem Fundacji „Wyspa Progres” w Gdańsku – organizacji stworzonej w 1994 roku wspólnie z Jarosławem Bartołowiczem i Adamem Gajdą. Fundacja, która w 2004 roku założyła Instytut Sztuki „Wyspa” kierowany przez kuratorkę i krytyczkę sztuki Anetę Szyłak, organizuje wystawy, a także animuje debatę społeczną na temat sztuki, polityki i edukacji⁶.

⁶ G. Salgado, *Korpus dzieła sztuki jako czynnik wirusowy w organizmie społecznym*, [w:] K. Gutfranski (red.), *Klamana*, Gdańsk 2011, www.obieg.pl/ksiazki/20867 (dostęp: 1.12.2013).

Zbigniew Libera zaś prowadzi w TVP Kultura program „Przewodnik po sztuce”, w którym opowiada o artystach i dziełach sztuki najnowszej.

Przepaść między światem sztuki a światem rzeczywistym jest w świadomości człowieka nieobcującego ze sztuką na co dzień ogromna. Artysta buduje most pomiędzy tymi pozornie odległymi krainami, przedstawiając „mieszkańca” świata artystycznego nie jako odległego, porozumiewającego się nieznanym językiem, pozostającego z dala od realnego życia, ale kogoś, kto jest „jednym z nas”, i kto jednocześnie zaprasza w podróż do nieznannej dotąd krainy, krainy ciekawej, wartościowej, pełnej bogactwa przeżyć, opowiadającej o rzeczywistości nam znanej, czasem przestrzegającej przed naszą bezmyślnością, innym razem kuszącej przyjemnym eskapizmem. Pokazuje jednocześnie magiczne momenty przenikania się sztuki z codziennością, wskazuje na drobne pęknięcia w skorupie świata rzeczywistego, przez które wnika weń działalność artystyczna. Sztuka szuka kontaktu z odbiorcą. Pragnie wkraczać w codzienne życie i absorbować myśli przypadkowych przechodniów. Nie chce być odświętna, nie chce sakralizacji, a raczej stara się inicjować spontaniczne dyskusje, zachęcać do nieskrępowanej aktywności, doświadczania nowych przeżyć, kosztowania życia w inny sposób. Odbiorca, nieograniczony żadną konwencjonalną przestrzenią, ma swobodnie interpretować przekaz. To bogactwo świata sztuki, tak zrozumiałe dla ludzi wtajemniczonych, jest niestety bardzo często niewidoczne dla pozostałych. Staje się barierą, murem granicznym, który utrudnia wejście w artystyczną przestrzeń. A może jest po prostu wymówką, zwalniającą ze zderzenia się z czymś nowym.

Ludzie czują się zagubieni, bo oczekują gotowych definicji, do których byli przyzwyczajeni. Utarły się przecież pewne konwencje określające, co sztuką jest, a co nie. Jest takie trafne sformułowanie „Sztuka nie jest twoim językiem ojczystym”. To znaczy, że sztuka jest czymś wymagającym wysiłku – gdzieś trzeba się wybrać, nauczyć się odczytywać różne kody⁷.

Artysta, będąc szczególnym ambasadorem sztuki, uczy posługiwać się językiem artystycznym. Nie tylko go tworzy i używa, ale bardzo często również tłumaczy i zdradza reguły posługiwania się nim. To szczególnie misja, z którą ambasador przybywa do codzienności, by dawać świadectwo istnienia równoległego świata.

⁷ A. Kozłowska, *Interesuje mnie świadomość kłona. Rozmowa z Grzegorzem Kłamanem*, „Śledź te strony” – dodatek do „Gazety Wyborczej Trójmiasto”, nr 286, 9.12.2005, s. 6.

Co w takim razie z tak naturalnym (w naszej pedagogicznej mentalności) ambasadorem sztuki, jakim wydaje nam się pedagog sztuki? Czy jego rola w upowszechnianiu sztuki jest dziś tak samo bezsprzecznie aprobowana przez środowiska niepedagogiczne? Czy zgodnie z koncepcją Szumana, współczesny pedagog sztuki (jako szumanowski wychowawca estetyczny) rzeczywiście kształtuje kulturę estetyczną i formuje pełniejszą świadomość odbiorców sztuki? Czy możemy go uznać za ambasadora sztuki?

Warto rozpocząć rozważania na ten temat od przeanalizowania jednego z raportów o stanie kultury, a mianowicie raportu *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?*⁸. Wnioski wypływające z raportu nie są dla nas, pedagogów, budujące. I nie mam tutaj na myśli jedynie niskich potrzeb kulturalnych Polaków, ale raczej naszą pedagogiczną rolę zarówno w enkulturacji, jak i edukacji kulturalnej, artystycznej i innej aktywności na polu sztuka–odbiorca. Przytoczę jeden z wniosków autorki raportu:

Jeszcze raz pragnę zatem podkreślić, że zasoby upublicznionej wiedzy o kulturze w naszym kraju są przede wszystkim teoretyczne, a nie empiryczne. [...] Badacze kultury wolą dyskutować z koncepcjami teoretycznymi, które pojawiają się w wielkim świecie albo – gdy już zbliżają się do praktyki – angażować się bezpośrednio w określone inicjatywy i projekty praktyczne. Tym sposobem liczne nauki zajmujące się dzisiaj kulturą współczesną (na czele z socjologią, antropologią i psychologią wraz z ich mnogimi subdyscyplinami) cierpią na brak podbudowy empirycznej. Wolne pole zajmuje tutaj przede wszystkim pedagogika (lub nauki o wychowaniu). Te jednak rzadko reprezentują akceptowalny poziom dyskusji, co wielokrotnie tutaj pokazywałam, zarówno jako wypowiedzi uczonych, jak i ich uczniów – pracowników sektora kultury⁹.

Trudno czytając takie słowa, nie poczuć lekkiego ukłucia w sercu. Skąd takie wnioski? Przecież my, pedagogzy sztuki, staramy się być ogniwem między sztuką a odbiorcą, wiedząc, iż rola sztuki w kształtowaniu wartości humanistycznych jest ogromna: sztuka ożywia tradycję, pogłębia wrażliwości, wyzwala ekspresję i wyobraźnię, tworzy człowieka zintegrowanego, otwartego.

Życie wśród sztuki potwierdza bogactwo ludzkiej inwencji, uczy bystrości spojrzenia, uwrażliwia na rzeczy nowe, nieznanne, nieoczekiwane bliskie. Życie

⁸ B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia*, raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z raportów o stanie kultury, Warszawa 2009.

⁹ *Ibidem*, s. 50.

wśród sztuki staje się pewnym sojusznikiem idei wychowania otwartego umysłu, bogatej wyobraźni¹⁰.

Założenia zatem mamy słuszne. Czemu więc w raporcie czytamy:

Można więc stwierdzić, że nieufność i obawa przed światem akademickim (czasem w pełni – trzeba to samokrytycznie przyznać – uzasadnione) zbyt często uniemożliwiają owocny dialog i współpracę. Skutkuje to jednak tym, iż pracownicy kultury dysponujący zbyt niskimi kompetencjami (nie wszyscy są tacy – rzecz jasna!), jeśli już muszą, to dobierają sobie do współpracy podobnych sobie uczonych. Piszę to ze smutkiem – ale najbliżej im albo do pedagogów, których też najczęściej znają z lat studenckich, albo do „uczonych gwiazd medialnych”¹¹.

W czym tkwi zatem nasz błąd? Wydaje się, iż to, co sprawdzało się w przeszłości, dziś już nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Myślę, że w refleksji nad naszą pedagogiczną aktywnością na polu sztuki może pomóc przyjrzenie się pedagogicznej pracy artystów-pedagogów. Ich sytuacja jest szczególna, gdyż łącząc rolę artysty i pedagoga, nie muszą opowiadać się za żadną ze stron. Z czego mogą wynikać wątpliwości związane z naszą, pedagogiczną, działalnością na polu sztuki? Proponuję wyróżnić tutaj trzy problemy.

Po pierwsze, nasza działalność pedagogiczna skupia się ciągle (niestety!) na modelu edukacji hierarchicznej, podkreślanii relacji pionowych, w których jedna strona procesu edukacyjnego, wyposażona w kompetencje (przekazująca, wprowadzająca, wdrażająca)¹², edukuje stronę drugą. Jak podkreśla Barbara Fatyga,

Wady tego modelu polegają, moim zdaniem, przede wszystkim na fikcyjności i pozorowanych kompetencjach strony stojącej wyżej w hierarchii (czyli edukatorów w ogóle i pracowników instytucji kultury w szczególności). Fikcyjność dotyczy przekonania, że da się dzisiaj w opisany wyżej sposób kontrolować procesy edukacyjne i sterować nimi oraz że istnieje – wbrew niezwykle licznym sygnałom – „hierarchia wartości” ciesząca się powszechną akceptacją społeczeństwa¹³.

Realizacja tego wzorca edukacyjnego (hierarchicznego) wymaga bardzo wysokich kompetencji strony wdrażającej, a współcześni edukatorzy niestety najczęściej takich kompetencji nie mają. Co więcej, według Fatygi ten stan jest współcześnie nie do osiągnięcia, zarówno z powodów złego ustalenia priorytetów politycznych, jak i przede wszystkim dlatego, że wyso-

¹⁰ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Nasza współczesność a wychowanie*, Warszawa 1972, s. 251.

¹¹ B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują...*, s. 24.

¹² *Ibidem*, s. 20.

¹³ *Ibidem*, s. 21.

ka kompetencja nauczających musi w obecnych warunkach prowadzić do destrukcji tego modelu!¹⁴ Wiele instytucji, w których pedagodzy sztuki realizują swoją edukacyjną misję, wymaga niejako zajęcia przez nich pozycji „wiedzącego mistrza”. Podobnie jest na uniwersytetach i w szkołach wyższych, w których studenci często oczekują takiej postawy od nauczyciela. Może to wynikać z tego, że ludzie docierający na poziom kształcenia wyższego są podmiotami już ukształtowanymi w tej logice klient–sprzedawca¹⁵. Zbigniew Libera, artysta, który na przełomie 2008 i 2009 roku prowadził zajęcia w Akademii Sztuk Pięknych (AVU) w Pradze, przyjął zgoła inną strategię pedagogiczną: jego zdaniem znacznie lepszą od roli „wiedzącego mistrza” jest rola „mistrza – ignoranta”.

Mistrza – ignoranta, w takim sensie, jak to opisuje Ranciere, ale przede wszystkim Jacotot, bo to do niego odnosił się Ranciere. [...] Dla mnie znaczyło to, że nie wymądrzałem się przed studentami, nie udawałem, że z racji wieku lub statusu profesora mogę górować nad nimi intelektualnie czy coś narzucać. Po prostu uczestniczyłem w zajęciach na prawach partnerstwa [...] Tak, oni [studenci – przyp. BKT] sami sytuują się na pozycji klientów, oczekują od nauczyciela towaru, jakiejś magicznej formuły i z własnego doświadczenia wiem, że dość dużo czasu zajmuje wykasowanie tego oczekiwania¹⁶.

Dla Libery najważniejszym aspektem w edukacji jest stworzenie odpowiedniej przestrzeni, płaszczyzny wymiany wiedzy i przemyśleń z kimś innym.

Jakaś miniagora, gdzie spotykasz kogoś na podobnym poziomie, a może i na wyższym, z którym możesz wymieniać opinie i informacje. Taki zespół ludzi będzie sam się nawzajem korygował i doskonalił. To, co dałoby się zastosować w innych dziedzinach, nie tylko w edukacji artystycznej, to właśnie wykorzystanie tego mechanizmu samodoskonalącego się¹⁷.

Podobne podejście do dydaktyki ma Grzegorz Kowalski, twórca legendarnej już „Kowalni” na warszawskiej ASP. Artysta-pedagog przekłada kształtowanie osobowości artysty nad nauczanie reguł warsztatu. Jego „dydaktykę partnerską” charakteryzuje ujawnianie indywidualnych cech, potrzeb i dążeń studentów, subiektywizm postaw, autoanaliza. Według niego program dydaktyczny musi być autorski, a realizacja zależy od osobowości pedagoga. Profesor spaja i animuje grupę, mając na uwadze indywidualne

¹⁴ *Ibidem*, s. 22.

¹⁵ J. Sowa, *Rozmowa ze Zbigniewem Liberą*, <http://www.architektura.pl/2012/05/jedyny-dyplom-jaki-mam-to-zwolnienie-z-wiezienia-zbigniew-libera/> (dostęp: 30.05.2012).

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

podejście do studenta, wolność światopoglądową, intelektualną i artystyczną. „Dydaktyka Kowalskiego opiera się na [...] poszukiwaniu równowagi między własnymi problemami, własną tożsamością, osobowością, indywidualną ekspresją a relacjami międzyludzkimi, zdarzeniem w zbiorowej pamięci i funkcjonowaniem w społeczeństwie”¹⁸. G. Kowalski kształci artystów, ale jak sam zaznacza zamiast „uczyć sztuki” stara się młodych ludzi rozwijać, pobudzać do myślenia.

Nie jesteśmy naiwni, nie uważamy, że społeczeństwo idzie za wskazaniem artysty, ale postawa artysty jest to jakaś kontra wobec tego, czego chce tak zwana większość lub czym chce nas uszczęśliwić polityka czy ekonomia [...] Jeśli nawet ci młodzi ludzie nie odegrają roli charyzmatycznych artystów, to przynajmniej sami zachowają higienę myślenia na przekór, kierując się nieracjonalnymi przesłankami w zracjonalizowanym społeczeństwie. Jest to, moim zdaniem, czymś bardzo cennym i potrzebnym¹⁹.

Podobny cel powinien przyświecać nam, pedagogom sztuki, w naszych relacjach z odbiorcami sztuki.

Drugim problemem współczesnych pedagogów sztuki (poza hierarchicznym modelem edukacji) jest stan pewnego „uwstecznienia” względem współczesnych procesów zachodzących w kulturze i sztuce. Barbara Fatyga zaznacza, iż współcześni edukatorzy nie posiadają kompetencji dopasowanych i dopasowujących się do burzliwego rozwoju kultury.

Sedno tkwi w zjawisku szczególnego konformizmu, podobnym do tzw. syndromu sztokholmskiego. Mam tu na myśli stan psychiczny i umysłowy, w którym zakładnicy anachronicznego pojmowania kultury współczesnej przestają myśleć o jego wadach i przyczyniają się – z przekonaniem lub rutynowo – do konserwacji i/lub reprodukcji istniejącego porządku²⁰.

W teorii wychowania estetycznego podkreśla się między innymi poznawczą czy adaptacyjną funkcję sztuki. Współczesna, nowa jakościowo, sytuacja cywilizacyjna człowieka, jego nowe, poszerzone środowisko (biosfera uzupełniona o technosferę, świat online i offline, cybernetyczność, interaktywność, wirtualność) bardzo silnie wpływa na kształt współczesnej kultury, sztuki i samego człowieka. Sztuka ma w tym kontekście do odegrania niezwykle ważną rolę, z jednej strony przygotowuje człowieka do spotkania i zaadapt-

¹⁸ K. Sienkiewicz, *Dydaktyka partnerstwa Grzegorza Kowalskiego*, <http://www.obieg.pl/rozmowy/22653> (dostęp: 1.12.2013).

¹⁹ *Bąbel w rzeczywistości. Rozmowa z Grzegorzem Kowalskim i Romanem Wodniakiem, przeprowadzona 19.01.1992 w pracowni Wodniaka w Warszawie*, „Magazyn Sztuki” 1993, nr 1, s. 31, [za:] K. Sienkiewicz, *Dydaktyka partnerstwa Grzegorza Kowalskiego*.

²⁰ B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują...*, s. 8.

towania się w świecie, daleko odbiegającym od dotychczasowych standardów, z drugiej strony odkrywa przed odbiorcą niepożądane aspekty nowych, technologicznych światów. Tę rolę w sposób najlepszy odgrywa współczesna sztuka multimedialna, która w sposób najpełniejszy wypełnia dzisiaj funkcję adaptacyjną, kreuje i przeprowadza rytuały przejścia, oswaja z „nowym światem” dzięki podejmowaniu problemów z obszaru cyberkultury, zajmowaniu się zagadnieniami strukturalno-komunikacyjnymi, poszerzaniu, pogłębianiu i otwieraniu świadomości społecznej ku wirtualnym światom. Współczesne realizacje artystyczne uczą aktywności przez wciąganie odbiorcy w interakcje z systemem (online), ukazują wartość decentralizacji, ugruntowują potrzebę wolności, a jednocześnie ujawniają wątpliwości i lęki wypływające z funkcjonowania człowieka w tak szybko zmieniającym się świecie. Sztuka stawia także pytania o sens i wartość przemian, kwestionuje niektóre cele, metody i działania, oraz osiągnane rezultaty²¹. Nie pomniejszając wartości wychowawczych dzieł dawnych, należy jednak we współczesnej teorii wychowania estetycznego i edukacji kulturalnej znacznie więcej (niż obecnie) poświęcić miejsca sztuce najnowszej, w tym sztuce nowych mediów.

Ostatnim, trzecim, problemem pedagogów sztuki jest to, o czym mówi Zbigniew Libera w przytoczonej poniżej wypowiedzi:

Co tak naprawdę jest potrzebne człowiekowi, żeby się czegoś nauczyć? [...] Przede wszystkim potrzebna jest możliwość samodzielnego docierania do potrzebnych i interesujących materiałów. No i pasja, bez której nic w ogóle nie może się wydarzyć²².

Pedagog sztuki jako ambasador sztuki przegrywa najczęściej z artystą jako ambasadorem właśnie w tym aspekcie. Pasja, zainteresowanie, charyzma, nieprzeciętna osobowość. I nie usprawiedliwia nas twierdzenie, iż nie jesteśmy tak twórczy jak artyści, ponieważ jesteśmy po prostu pedagogami. Nie musimy tworzyć artefaktów sztuki. Bądźmy twórczy choćby w sposób, o którym mówił Maslow – twórczego kształtowania życia. Miejmy zawsze w pamięci słowa Beuysa „Każdy artystą”. Nie uda nam się zarażać ludzi naszym zamiłowaniem do sztuki, jeśli nie wyjdziemy poza szkolne schematy działania. Współczesna działalność edukacyjna pedagoga sztuki jest stanowczo za blisko pedagogiki a za daleko od sztuki. Ta proporcja powinna się dziś odwrócić.

²¹ R. W. Kluszczyński, *Spoleczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2001, s. 78.

²² J. Sowa, *Rozmowa ze Zbigniewem Liberą*.

Bibliografia

- Bazyłko P., Masiewicz K., *Przewodnik kolekcjonera sztuki najnowszej*, Warszawa–Kraków 2008.
- Borkowski G., Mazur A., Branicka M. (red.), *Nowe zjawiska w sztuce polskiej po 2000*, Warszawa 2007.
- Dąbrowski J., *Phoenix warszawiensis*, „Arteon” 2008, nr 1(93).
- Fatyga B., Nowiński J., Kukołowicz T., *Raport. Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia*, raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jeden z raportów o stanie kultury, Warszawa 2009.
- Gutfrański K. (red.), *Klaman*, Gdańsk 2011.
- Kluszczyński R. W., *Spółeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediiów*, Kraków 2001.
- Kozłowska A., *Interesuje mnie świadomość klona. Rozmowa z Grzegorzem Klamanem*, „Śledź te strony” – dodatek do „Gazety Wyborczej Trójmiasto”, nr 286, 9.12.2005, s. 6.
- Sienkiewicz K., *Dydaktyka partnerstwa Grzegorza Kowalskiego*, <http://www.obieg.pl/rozmowy/22653> (dostęp: 1.12.2013).
- Sowa J., *Rozmowa ze Zbigniewem Liberą*, <http://www.architektura.pl/2012/05/jedyny-dyplom-jaki-mam-to-zwolnienie-z-wiezienia-zbigniew-libera/> (dostęp: 30.05.2012).
- Szuman S., *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego, wybór tekstów*, Warszawa 1994.

Anna Tyl
Uniwersytet Łódzki

Prestiż zawodu nauczyciela

Wprowadzenie

Najbardziej pożądanymi przez przedstawicieli każdego społeczeństwa dobrami są: bogactwo, władza i prestiż. Cenione społecznie dobra to takie, których ludzie powszechnie pragną, ale ich zasób jest znacznie ograniczony, zatem mogą być one dostępne tylko dla nielicznych jednostek¹.

Trzecie z wymienionych dóbr – prestiż, będące przedmiotem rozważań zamieszczonych w poniższym tekście, zostało określone w słowniku W. Kopalińskiego jako: „autorytet, wpływ, znaczenie, mir, poważanie (u ludzi)”². W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele określeń, za pomocą których wyjaśnia się znaczenie słowa „prestiż”. Są to m.in. takie określenia, jak: ranga, pozycja, doniosłość, ważność, znaczenie, istotność, waga, wpływ, autorytet, estyma, mir, powaga, poważanie, ważność, poszanowanie, szacunek, uznanie, respekt, posłuch, popularność, cześć, chwała, renoma, reputacja, splendor, uznanie społeczne, akceptacja, aplauz i sława.

W naukach społecznych równolegle funkcjonują dwa terminy: „prestiż” i „prestiż społeczny”. Określenia „prestiż” używa się najczęściej, gdy mowa o prestiżu osobistym, którego źródłem są osobowościowe właściwości człowieka, w przeciwieństwie do prestiżu społecznego, który ma związek z miejscem jednostki w strukturze społecznej. Często zdarza się jednak, że (podobnie jak w przypadku tego opracowania) w wypowiedzi pojawia się słowo „prestiż”, które traktuje się jako skrót i stosuje zamiast określenia „prestiż społeczny”³.

Na ocenę prestiżu społecznego wpływają najczęściej takie czynniki, jak: wykonywany zawód, wykształcenie, stan cywilny i rodzina, miejsce za-

¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2010.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 405.

³ A. Janowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985, s. 7–12.

mieszkania, uzyskiwane dochody i posiadany majątek, jak również działalność społeczna, odniesione sukcesy życiowe i zawodowe, autorytet, posiadana władza, wpływy itp.⁴

Mimo że prestiż związany z walorami osobistymi nauczyciela wydaje się niezwykle istotny w badaniach zjawisk pedagogicznych, to w tekście zakres rozumienia tego pojęcia zostanie zawężony do rozważań nad prestiżem pozycyjnym, który „wynika z atrybutów zajmowanych pozycji – zawodu, stanowiska”⁵, czyli do prestiżu pozycji zawodowej nauczyciela.

Istota pojęcia „prestiż zawodów”

W terminologii naukowej „prestiż” zalicza się do pojęć teoretycznych, a „nazwy *prestiż* używa się do wyodrębnienia w znaczącą całość rozproszonych przejawów mieszaniny szacunku, respektu i godności”⁶. Istotą prestiżu jest to, że powinno to być dobro rzadko występujące, bowiem ma on wartość tylko wtedy, gdy dotyczy nielicznej grupy. Jak wyjaśnia P. Sztompka, „gdyby wszyscy byli sławni, to nie byłby sławny nikt”⁷. Autor twierdzi, że ludzie zabiegają o prestiż z dwóch powodów. Pierwszy można wyjaśnić, posługując się koncepcją jaźni odzwierciedlonej, zgodnie z którą wpływ na samoocenę jednostek ma to, na ile cenią ich inni ludzie. Człowiek przyglądający się własnemu odbiciu lustrzanemu, w którym zauważa uznanie społeczne towarzyszące jego osobie, ma tendencje do podwyższania samooceny. Satysfakcja wywołana zachowaniem innych ludzi, związanym z okazywaniem danej osobie oznak prestiżu, jest dla niej wartością autoteliczną. Posiadanie prestiżu ma również walor instrumentalny, ponieważ może być pomocny w zdobywaniu innych dóbr, także takich, jak bogactwo i władza. Znany i ceniony aktor (w przeciwieństwie do całej masy przeciętnych i nieznanymi przedstawicieli tego zawodu) może zawierać intratne kontrakty reklamowe, czy też negocjować wysokość otrzymywanej gaży. Politycy zabiegają o akceptację i zaufanie społeczne, ponieważ dzięki prestiżowi społecznemu mogą zachować lub zdobyć władzę⁸.

Najbardziej czytelnym wskaźnikiem prestiżu w skali globalnej jest prestiż wykonywanego przez ludzi zawodu, traktowany jako wypadkowa opi-

⁴ [Hasło:] *Prestiż społeczny*, [w:] P. Dobrodziej, *Słownik badań marketingowych, rynkowych i społecznych*, <http://dobrebadania.pl/słownik-badawczy.html> (dostęp: 2.05.2013).

⁵ H. Domański, *Co wynika z badań dla prestiżu nauczyciela w Polsce?*, referat wygłoszony w czasie Kongresu Polskiej Edukacji w Warszawie w dniu 16.06.2013 r.

⁶ Idem, *Prestiż*, Wrocław 1999, s. 10.

⁷ P. Sztompka, *Socjologia...*, s. 334.

⁸ *Ibidem*.

nii respondentów danego kraju, uwzględniająca ocenę cech przynależnych grupie zawodowej, których jednostkowo nie musi posiadać każdy z reprezentantów danego zawodu⁹.

„Prestiż zawodów” to „ocena i sposób postrzegania przez ludzi wybranych profesji, a w szczególności ich użyteczności i zaufania, jakim cieszą się w społeczeństwie”¹⁰. Obecnie w stratyfikacji zawodowej prestiż jest zazwyczaj osiągnięty, a nie przypisany, np. ze względu na pochodzenie. Zdaniem Jacka Wasilewskiego, ocena prestiżu zawodowego może uwzględniać wiele elementów, takich jak: „wymagany poziom kwalifikacji i wykształcenia, zajmowane stanowisko, ponoszona odpowiedzialność, zakres podejmowanych decyzji, uciążliwość pracy, społeczne znaczenie zawodu, stałość i pewność pracy oraz możliwość uzyskania dodatkowego wykształcenia”¹¹. Gabriela Jabłońska uważa, że największe znaczenie dla oceny prestiżu danego zawodu ma liczebność kadr. Zbyt niska podaż pracowników, od których wymaga się posiadania szczególnych umiejętności lub długoletniego przygotowania zawodowego, wpływa na wzrost popytu na przedstawicieli tej grupy zawodowej i gwarantuje jej wyższy prestiż (i uposażenie). Wyższy prestiż zawodowy posiadają także pracownicy, których trudno jest zastąpić lub pełnią społecznie istotne funkcje. Zdaniem Autorki, wraz ze wzrostem liczby studentów (a dokładniej: absolwentów szkół wyższych) obniżyła się wartość wyższego wykształcenia jako czynnika istotnego dla rangi zawodów inteligenckich¹².

Badania prestiżu zawodów polegają na zebraniu opinii respondentów, których zadaniem jest przypisanie oceny do zawodów wymienionych na zamkniętej liście, z uwzględnieniem osobistego uznania i szacunku dla każdego z nich. Badacze przeprowadzają agregację odpowiedzi poprzez obliczenie średniej lub odsetka osób, które wskazały dany zawód jako cieszący się „doskonałą pozycją społeczną”. Podsumowanie wyników pozwala na stworzenie rankingu, który tworzy tzw. „skalę zawodów”¹³.

⁹ Informację podano za: H. Domański, *Prestiż*.

¹⁰ [Hasło:] *Prestiż zawodów...*

¹¹ J. Wasilewski, [za:] G. Jabłońska, *W pogoni za prestiżem, czyli najbardziej poważane zawody w Polsce*, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.107> (dostęp: 7.04.2009).

¹² G. Jabłońska, *W pogoni za prestiżem...*

¹³ [Hasło:] *Prestiż zawodów*, [w:] G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2006.

Hierarchia prestiżu zawodów

Miejsce w hierarchii prestiżu różnych zawodów jest wynikiem percepcji danej grupy zawodowej w określonym czasie i w różnych okolicznościach oraz wartościowania tych spostrzeżeń przez osoby dokonujące oceny. „Gradacja prestiżu jest jak zwierciadło rzeczywistości, przefiltrowane przez umysł percepcji jednostek oferujących prestiż”¹⁴.

Rejestr zawodów poddawanych hierarchizacji jest ograniczony do kilkunastu lub kilkudziesięciu zawodów, powinien jednak odzwierciedlać strukturę i przekrój badanego społeczeństwa oraz klasyfikację zawodów obowiązującą w danym okresie, ponieważ „zmiany społeczne i ekonomiczne stale modyfikują strukturę zawodów i ograniczają możliwość odzwierciedlenia danej struktury przez konkretną klasyfikację zawodów w dłuższym okresie”¹⁵.

Usytuowanie danej grupy zawodowej na skali zawodów we wszystkich społeczeństwach jest zbliżone. Na szczycie tej hierarchii znajdują się profesjonaliści, nieco niżej – pracownicy wykwalifikowani, a listę zamykają pracownicy niewykwalifikowani. Gradacja prestiżu niemal całkowicie pokrywa się ze strukturą klasową społeczeństwa, choć przeglądając wyniki przeprowadzonych w ostatnich latach sondaży można dostrzec nieznaczne odstępstwa od tego modelu, np. wśród zawodów cieszących się najmniejszym szacunkiem (mimo że nie są one stereotypowo kojarzone z klasą niższą) znalazły się takie zawody, jak: radny gminy, makler giełdowy czy działacz partii politycznej. Odwrotną tendencję można zaobserwować, przyglądając się rankingowi zawodu górnik – pracy fizycznej, obdarzanej jednak bardzo dużym prestiżem społecznym¹⁶.

W Polsce badania prestiżu zawodów od wielu lat prowadzi m.in. CBOS. Ostatni z powszechnie dostępnych raportów¹⁷ charakteryzuje badania przeprowadzone w listopadzie 2008 roku na liczącej ponad tysiąc osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Zadaniem ankietowanych było ocenienie wymienionych w kwestionariuszu zawodów w pięciopunktowej skali szacunkowej, wskazującej poziom poważania dla danego zawodu jako: bardzo duży, duży, średni, mały, bardzo mały. W tym sondażu zawód nauczyciela uplasował się na siódmej pozycji za: profes-

¹⁴ H. Domański, *Prestiż*, s. 14.

¹⁵ [Hasło:] *Klasyfikacja zawodów*, [w:] G. Marshall (red.), *Słownik socjologii...*, s. 148.

¹⁶ *Praca (II) – Czynniki stratyfikacji społecznej*, <http://socjoszpieg.blox.pl/2007/01/Praca-II-Czynniki-stratyfikacji-spoecznej.html> (dostęp: 12.01.2007).

¹⁷ M. Feliksiak, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 4073, Warszawa 2009 (dostęp: 20.01.2009).

rem uniwersytetu, strażakiem, górnikiem, pielęgniarką, lekarzem i inżynierem pracującym w fabryce. W komentarzu czytamy: „jeżeli chodzi o zawód nauczyciela, warto zauważyć, że relatywnie częściej dużym poważaniem darzą go starsi badani niż młodsi czy też osoby uczące się, studiujące”¹⁸. W stosunku do poprzednich badań CBOS należy odnotować nieznaczny, choć zauważalny, spadek pozycji zawodowej nauczyciela. I tak: w raporcie z 1999 roku¹⁹ zawód nauczyciela znalazł się na trzeciej pozycji po: profesorze uniwersytetu i lekarzu; w 1996 roku²⁰ – na miejscu czwartym (po: profesorze uniwersytetu, lekarzu i górniku), w 1995 roku²¹ – na trzecim miejscu (po profesorze uniwersytetu i lekarzu), a w 1993²² i 1988 roku²³ – na drugim miejscu (po lekarzu).

W badaniu OBOP, przeprowadzonym w lutym 2000 roku na liczącej ponad tysiąc osób reprezentatywnej grupie Polaków powyżej 15 roku życia, zawód nauczyciela określono jako jeden z najbardziej stresujących zawodów (na drugim miejscu – po lekarzu), w którym relatywnie trudno znaleźć pracę (na miejscu drugim – po urzędniku). W rankingu zawodów najbardziej interesujących (ciekawych) zawód nauczyciela znalazł się na dziesiątej pozycji, a wśród zawodów nudnych (nieciekawych, monotonicznych) – na pozycji jedenastej. W hierarchii zawodów najbardziej odpowiedzialnych Polacy zakwalifikowali nauczyciela na miejscu czwartym, tuż za: lekarzem, pilotem i kierowcą. Uznano go także za zawód szczególnie trudny (na miejscu piątym, za: lekarzem, górnikiem, pilotem i hutnikiem). Warto podkreślić, że choć wśród zawodów dających największy prestiż nauczyciel znalazł się na drugim miejscu, to respondenci wskazywali go kilkakrotnie rzadziej niż zawód lekarza, który zakreśliło najwięcej badanych²⁴.

Wśród różnych rankingów, licznie pojawiających się w Internecie, zawodu nauczyciela nie wskazano na liście zawodów najłatwiejszych²⁵ ani naj-

¹⁸ *Ibidem*, s. 3.

¹⁹ M. Falkowska, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 2086, Warszawa 1999 (data wydania: 3.03.1999).

²⁰ B. Rogulska, *Prestiż zawodów a struktura zarobków*, Komunikat CBOS nr 1635, Warszawa 1996 (data wydania: 1.09.1996).

²¹ M. Falkowska, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 1355, Warszawa 1995 (data wydania: 9.03.1995).

²² S. Mocek, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 0978, Warszawa 1993 (data wydania: 10.03.1993).

²³ C. Sowiński, *Jakie zawody są przez ludzi cenione*, Komunikat CBOS nr 0321, Warszawa 1988 (data wydania: 15.02.1988).

²⁴ *Polacy o zawodach*, Komunikat OBOP, Warszawa 2000.

²⁵ *Jaki jest najłatwiejszy zawód świata?*, <http://pytamy.pl/kat,17,title,jaki-jest-najlatwiejszy-zawod-swiata,pytanie.html> (dostęp: 19.10.2009).

bardziej hańbiących²⁶, ale za to znalazł się na liście najbardziej romantycznych zawodów na świecie. W uzasadnieniu jeden z internautów napisał:

To może niektórych zdziwić, ale wydaje mi się to niezmiernie romantyczne. Uczyc następne pokolenia, oddawać im część siebie, swoją wiedzę i pasję. Jakie to musi być uczucie dla nauczyciela, gdy zarazi swoją fascynacją do przedmiotu uczniów, albo chociaż jednego ucznia. A potem, gdy jest już starszy i widzi, jak jego podopieczni wyrosli, żyją w świecie, osiągają sukcesy, zmieniają się, dojrzejają... I on wie, że miał w tym swój udział²⁷.

Prestiż zawodu nauczyciela różnych poziomów kształcenia ogólnego

W tym fragmencie tekstu zostaną przedstawione wyniki wycinka badań, prowadzonych przez autorkę w 2011 i 2012 roku, dotyczących prestiżu zawodu nauczyciela. Pilotażowymi badaniami ankietowymi objęto łącznie grupę 150 osób, w tym – w drugiej części badań pilotażowych, których wyniki zostaną przedstawione poniżej – uczestniczyło 90 osób, po 30 przedstawicieli z każdej z trzech grup zawodowych. Poza nauczycielami, których badanie bezpośrednio dotyczyło, o wypełnienie kwestionariusza ankiety poproszono przedstawicieli dwóch różnie sytuowanych w rankingach środowisk zawodowych – osoby należące do grupy wysoko sytuowanych w rankingu zawodów to przedstawiciele środowiska medycznego i osoby należące do grupy niżej sytuowanej w rankingu zawodów to pracownicy fizyczni. W badaniach uczestniczyło zatem 30 przedstawicieli środowiska nauczycielskiego (10 nauczycieli szkół podstawowych, 10 nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych i 10 nauczycieli akademickich – pracowników katedr pedagogicznych), 30 przedstawicieli środowiska medycznego (10 lekarzy, 10 pielęgniarek i 10 farmaceutów) oraz 30 przedstawicieli pracowników fizycznych (10 portierów, 10 pracowników firm sprzątających i 10 niewykwalifikowanych pracowników fizycznych, zatrudnionych w budownictwie).

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele oceniają prestiż swojego zawodu niżej niż przedstawiciele innych zawodów. Zdaniem respondentów, kształtuje się on w Polsce na poziomie średnim. Nauczyciele najczęściej oceniali go jako niski albo przeciętny, a pozostali badani – jako przeciętny, wysoki, a nawet (w grupie pracowników fizycznych) jako bar-

²⁶ *Najbardziej hańbiący zawód dla k/m to?*, <http://pytamy.pl/kat,6,title,najbardziej-hanbiacy-zawod-dla-k-m-to,pytanie.html> (dostęp: 14.04.2009).

²⁷ *Najbardziej romantyczny zawód na świecie?*, <http://pytamy.pl/kat,12,title,najbardziej-romantyczny-zawod-na-swiecie,pytanie.html> (dostęp: 19.05.2008).

dzo wysoki. Żaden z respondentów nie przypisał go do kategorii „bardzo niski”. Wyniki badań własnych dotyczące zaniżonej samooceny nauczycieli w stosunku do powszechnej percepcji prestiżu zawodu nauczyciela nie są zaskakujące. Taki wniosek można wysnuć, przebywając w środowisku nauczycieli lub wsłuchując się w doniesienia medialne, o czym świadczą choćby tytuły artykułów: *Gdzie ten prestiż?*²⁸ (mowa o prestiżu zawodu nauczyciela), *Obys cudze dzieci uczył?*²⁹, *Roszczeniowe samoluby*³⁰ czy prezentowane w telewizji obrazy z nauczycielem z koszem na głowie w roli głównej³¹.

Prestiż pozycji zawodowej nauczyciela nie zmienił się zdaniem większości ankietowanych w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Jedynie nauczyciele szkół podstawowych wskazywali, że w tym przedziale czasowym nieznacznie się on pogorszył, a nauczyciele szkół ponadpodstawowych (szczególnie gimnazjów), że się zdecydowanie pogorszył. Prognozy na przyszłość były – zdaniem respondentów – nieco bardziej optymistyczne. Jedynie kilka osób (nie tylko z grupy nauczycieli) było zdania, że w perspektywie najbliższych lat hierarchia prestiżu nauczyciela będzie ulegała dalszej degradacji.

Respondentów poproszono także o uszeregowanie podanych dwunastu zawodów (adwokat, lekarz, pielęgniarka, krawcowa, rolnik, strażak, żołnierz zawodowy, psycholog, dziennikarz, kucharz, górnik, nauczyciel) od zawodów – zdaniem respondentów – cieszących się największym prestiżem, do tych, które mają najmniejszy prestiż. Rankingi sporządzone w trzech grupach badanych nieco się od siebie różniły. Nauczyciele najczęściej przypisywali zawodowi nauczyciela miejsca od 5 do 8, pracownicy fizyczni od 3 do 5, a przedstawiciele środowiska medycznego – od 4 do 7.

Zdaniem większości badanych, dla oceny wysokości prestiżu ma znaczenie, czy nauczyciel jest zatrudniony w szkole państwowej czy w prywatnej. Osoby te znacznie częściej wskazywały nauczyciela szkoły państwowej jako tego, który cieszy się większym prestiżem.

²⁸ M. Goetz, *Gdzie ten prestiż?*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/gtp.pdf> (dostęp: 25.01.2013).

²⁹ I. Majewska-Opielka, *Obys cudze dzieci uczył!*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 3.

³⁰ W artykule M. Goetz, *Roszczeniowe samoluby*, opublikowanym w „Przekroju” 24.06.2012, autorka nawiązuje do wywiadu, którego udzielił L. Balcerowicz „Rzeczpospolitej” (11.06.2012). Włączając się do dyskusji na temat Karty nauczyciela, były premier określił nauczycieli jako grupę roszczeniową, która dążąc do własnych korzyści, działa na niekorzyść uczniów i gospodarki rynkowej, co prowadzi Polskę do problemów finansowych, z jakimi obecnie boryka się Grecja.

³¹ Wydarzenie miało miejsce 19 maja 2003 r. Filmik, który nakręcili uczniowie, emitowany był wówczas w telewizji, ale do tej pory można go znaleźć na YouTube pt. *Kosz na głowie nauczyciela* lub obejrzeć inne obrazy, np.: *Zwyczajna lekcja plastyki w klasie IIIb*; *Lekcja języka polskiego w klasie Ib*; *Tak się bawimy na lekcji religii*, czy też: *Znącają się nad nauczycielem – cz. 2*.

Kolejne pytanie dotyczyło zróżnicowania prestiżu nauczycieli uczących różnych przedmiotów. Wszyscy ankietowani byli zdania, że jest to ważny czynnik różnicujący. Najwyższe pozycje w hierarchii przypisywano nauczycielom matematyki, fizyki, języków obcych i polonistom, a najniższe nauczycielom w-f, podstaw przedsiębiorczości, przedszkola i katechetom, tuż za nauczycielami klas początkowych, muzyki i plastyki.

Zdaniem respondentów, ważne jest także to, na jakim poziomie kształcenia znajdują się uczniowie, z którymi pracuje nauczyciel. Zdecydowana większość ankietowanych przypisała osobie uczącej zagadnień z tego samego przedmiotu na studiach wyższych wyższy prestiż niż nauczycielom liceum, następnie gimnazjum i szkoły podstawowej.

Badani nie byli zgodni co do tego, czy wyższy prestiż przyznać osobom uczącym w szkołach masowych czy specjalnych. Połowa ankietowanych była zdania, że miejsce zatrudnienia (typ szkoły) dla hierarchii prestiżu nie ma znaczenia, podobnie jak to, czy nauczyciel pracuje w środowisku miejskim czy wiejskim. Większość osób, które uważały przeciwnie, wskazały nauczycieli szkół wiejskich jako tych, którym przypisuje się wyższy prestiż, ale tylko w środowisku lokalnym.

Czynniki wpływające na prestiż zawodu nauczyciela

W czasie prowadzonych przez autorkę badań poproszono respondentów o określenie, w jakim stopniu na wysokość prestiżu grupy zawodowej nauczycieli wpływają czynniki wymienione w kwestionariuszu ankiety.

Zdaniem większości badanych, medialny wizerunek wpływa negatywnie na pozycję nauczycieli w rankingu zawodów. Zdecydowanie negatywny wpływ stwierdziło blisko $\frac{3}{4}$ ankietowanych, w tym – wszyscy nauczyciele.

Drugi z wymienionych czynników – poziom zarobków nauczycieli – także negatywnie, zdaniem respondentów, wpływa na postrzeganie tej grupy zawodowej. Przy czym – co zauważył jeden z ankietowanych: „ważne tu jest, czy ktoś myśli, że nauczyciele zarabiają zbyt mało, czy zbyt dużo”. Autor tej wypowiedzi wyjaśnił, że jego zdaniem „zdecydowanie negatywnie na wizerunek nauczyciela wpływa to, że zarabiają dużo przy tak małym nakładzie pracy i to się ludziom nie podoba, dlatego mają niższy prestiż”. Inni respondenci byli raczej zdania, że im wyższe uposażenie pracownika (nauczyciela), na tym wyższy zasłużył on prestiż.

Warunki pracy nauczycieli raczej nie mają wpływu na postrzeganie profesji nauczyciela. Część nauczycieli była jednak zdania, że właśnie kiepskie warunki pracy wpływają na obniżenie ich prestiżu.

Wpływ wykształcenia na prestiż nauczyciela jest znaczny i – zdaniem respondentów – determinuje pozytywne postrzeganie tej grupy zawodowej. Sposób jednak selekcji kandydatów na studia pedagogiczne (nauczycielskie) jest czynnikiem, który zdaniem większości nauczycieli i ponad połowy badanych z pozostałych grup, powoduje utratę prestiżu zawodu nauczyciela.

Przedstawiciele wszystkich grup respondentów twierdzą, że protesty nauczycieli, dopominanie się tej grupy zawodowej o swoje prawa, negatywnie wpływają na odbiór środowiska nauczycieli w społeczeństwie.

Roszczeniowa postawa rodziców wobec placówek oświatowych i brak szacunku uczniów do nauczycieli to, zdaniem respondentów, najważniejsze determinanty obniżenia prestiżu zawodu nauczyciela (szczególnie w ostatnich latach), natomiast widoczna satysfakcja z wykonywanej pracy (dostrzegana – co podkreślali ankietowani – tylko u niektórych nauczycieli) pośrednio wpływa na wzrost prestiżu nauczyciela.

Zakończenie

Na stronie podlaskiej Strefy Biznesu opublikowano rozmowę Agaty Szewczenko³² z Jackiem Santorskim, którego zdaniem słowo „prestiż” przybiera różne znaczenia w zależności od tego, jakie wartości są uznawane przed dane środowisko, bo – jak wskazano w tytule cytowanego tekstu – dla jednych prestiż to długo działająca firma, a dla innych rolex. Z badań CBOS wynika jednak, że opinie na temat profesji nauczyciela są zbliżone we wszystkich badanych grupach, bez względu na to, czy osoby oceniające mają bezpośredni kontakt z osobami zatrudnionymi w zawodzie. Wśród respondentów dominuje przekonanie, iż „nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i są gotowi je zwiększać, wykonują pracę dającą im dużo satysfakcji, mają poczucie misji, a także cieszą się szacunkiem społecznym”³³. Sami nauczyciele częściej niż przedstawiciele innych zawodów kwestionują opinię o relatywnie wysokim prestiżu przypisanym środowisku nauczycieli. Zdaniem H. Domańskiego, zaniżona samoocena nauczycieli „rzutuje na

³² A. Szewczenko, *Jacek Santorski: Dla jednych prestiż to długo działająca firma. Dla drugich – Rolex*, <http://www.podlaskie.strefabiznesu.pl/arttykul/jacek-santorski-dla-jednych-prestiz-dlugodzialajaca-firma-dla-drugich-rolex-32815.html> (dostęp: 25.03.2010).

³³ M. Feliksiak, *Wizerunek nauczycieli*, Komunikat CBOS nr 4753, Warszawa 2012 (data publikacji: 19.12.2012), s. 5.

realizację funkcji zawodowych, czyli na jakość edukacji w Polsce³⁴. W tym kontekście niezwykle istotne wydaje się pytanie o możliwości podniesienia samooceny polskich nauczycieli. Realne odczuwane przez przedstawicieli tego zawodu oznak prestiżu (poza satysfakcją zawodową) zapewne pozwoli nauczycielom zwiększyć motywację do podejmowania dalszych działań, co w efekcie będzie sprzyjało podniesieniu jakości kształcenia w polskich szkołach.

Bibliografia

- Dobrodziej P., *Słownik badań marketingowych, rynkowych i społecznych*, <http://dobrebadania.pl/słownik-badawczy.html> (dostęp: 2.05.2013).
- Domański H., *Co wynika z badań dla prestiżu nauczyciela w Polsce?*, referat wygłoszony w czasie Kongresu Polskiej Edukacji w Warszawie w dniu 16.06.2013 r.
- Domański H., *Prestiż*, Wrocław 1999.
- Falkowska M., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 1355, Warszawa 1995 (data wydania: 9.03.1995).
- Falkowska M., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 2086, Warszawa 1999 (data wydania: 3.03.1999).
- Feliksiak M., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 4073, Warszawa 2009 (data wydania: 20.01.2009).
- Feliksiak M., *Wizerunek nauczycieli*, Komunikat CBOS nr 4753, Warszawa 2012 (data wydania: 19.12.2012).
- Goetz M., *Gdzie ten prestiż?*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/gtp.pdf> (dostęp: 1.12.2013).
- Goetz M., *Roszczeniowe samoluby*, „Przekrój”, 24.06.2012.
- Jabłońska G., *W pogoni za prestiżem, czyli najbardziej poważane zawody w Polsce*, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.107> (dostęp: 7.04.2009).
- Jaki jest najłatwiejszy zawód świata?*, <http://pytamy.pl/kat,17,title,jaki-jest-najlatwiejszy-zawod-swiata,pytanie.html> (dostęp: 19.10.2009).
- Janowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
- Majewska-Opiełka I., *Obyś cudze dzieci uczył!*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 3.
- Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2006.
- Mocek S., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 0978, Warszawa 1993 (data wydania: 10.03.1993).

³⁴ H. Domański, *Co wynika z badań dla prestiżu...*

- Najbardziej hańbiący zawód dla k/m to?*, <http://pytamy.pl/kat,6,title,najbardziej-hanbiacy-zawod-dla-k-m-to,pytanie.html> (dostęp: 14.04.2009).
- Najbardziej romantyczny zawód na świecie?*, <http://pytamy.pl/kat,12,title,najbardziej-romantyczny-zawod-na-swiecie,pytanie.html> (dostęp: 19.05.2008).
- Polacy o zawodach*, Komunikat OBOP, Warszawa 2000.
- Praca (II) – Czynniki stratyfikacji społecznej*, <http://socjoszpieg.blox.pl/2007/01/Praca-II-Czynniki-stratyfikacji-spoecznej.html> (data publikacji: 12.01.2007).
- Rogulska B., *Prestiż zawodów a struktura zarobków*, Komunikat CBOS nr 1635, Warszawa 1996 (dostęp: 1.09.1996).
- Sowiński C., *Jakie zawody są przez ludzi cenione*, Komunikat CBOS nr 0321, Warszawa 1988 (dostęp: 15.02.1988).
- Szewczenko A., *Jacek Santorski: Dla jednych prestiż to długo działająca firma. Dla drugich – Rolex*, <http://www.podlaskie.strefabiznesu.pl/artykul/jacek-santorski-dla-jednych-prestiz-dlugo-dzialajaca-firma-dla-drugich-rolex-32815.html> (dostęp: 25.03.2010).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2010.

Anna Pikała
Uniwersytet Łódzki

Autorytet nauczyciela szkolnych przedmiotów artystycznych

*Najmniej działa się tym, co się mówi,
więcej tym, co się robi, a najwięcej tym,
kim się jest (Seneka)*

Na przestrzeni dziejów pojęcie autorytetu ulegało społecznym i ustrojowym przemianom. Terminu tego zaczęto używać na określenie zarówno prestiżu, powagi, wpływu, znaczenia, jak i woli podporządkowania się władzy¹. Obecnie dominuje pogląd, że czasy współczesne to okres upadku wielu autorytetów. Instytucje powszechnie dotąd kojarzone z pewnym autorytetem (dom rodzinny, szkoła, Kościół) w opinii młodego pokolenia nierzadko są instytucjami anachronicznymi, które nie mają mu nic ciekawego do zaoferowania. Rodzice coraz częściej przeżywając problemy wychowawcze z dorastającymi dziećmi, nie radzą sobie z konfliktami, uzależnieniami młodych ludzi, liczą na pomoc szkoły, nauczyciela, różnych instytucji. Autorytet utraciła też władza państwowa, instytucje odpowiedzialne za przestrzeganie prawa. Aktualnie to głównie media, tabloidy prezentują wzorce osobowe. Moralizatorstwo uprawiane przez rodziców, szkołę, Kościół napotyka często na bunt, agresję młodzieży. Wspomniane media mają wpływ na kształtowanie wizerunku wymienionych trzech autorytarnych do tej pory instytucji, nagłaśniając przypadki negatywne, natomiast zupełnie pomijając przykłady godne naśladownictwa.

Czy współczesny człowiek potrzebuje autorytetów? Jeśli tak, to jakich?

Z pewnością każdy (a młody człowiek szczególnie) potrzebuje w życiu drogowskazu, wzoru, punktu odniesienia, wpływu kogoś lub czegoś, co może być pomocą w sytuacjach trudnych wyborów, konfliktów. Uznawanie autorytetów przez młode pokolenie właściwie je kierkuje, wskazuje nie-

¹ M. Szymański, *Nauczyciel jako profesjonalista*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 6.

podważalne wartości, możliwe działania, zapobiega niepożądanym moralnie i społecznie zachowaniom.

Autorytet nauczyciela bardzo często jest łączony z jego kompetencjami, przygotowaniem zawodowym, cechami osobowości. W świadomości społeczeństwa polskiego narasta obecnie przeświadczenie, że szkoła, powszechna edukacja nie wspomagają rozwoju osobowości, zdolności twórczych, zainteresowań, postaw kreatywnych dzieci i młodzieży. Stan ten jest jedną z głównych przyczyn podejmowania częstych prób doskonalenia, modyfikacji systemu oświaty. Towarzyszy temu niejednokrotnie przekonanie, że o efektach, sukcesach szkolnych młodego pokolenia decyduje w pierwszej kolejności nauczyciel, jego postawa, umiejętności i wiedza – kwalifikacje. Czasy współczesne wymagają nowych, bogatszych kompetencji nauczyciela. Zdaniem Waclawa Strykowskiego, kompetencje to zdolność do działania, stanowiąca syntezę trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i postawy². Takie ujęcie zakłada, że nauczyciel posiada:

- kompetencje merytoryczne,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje komunikacyjne i negocjacyjne,
- kompetencje autoedukacyjne³.

W ramach kompetencji merytorycznych nauczyciel ma posiadać dogłębną wiedzę i znajomość materiału z przedmiotu, którego naucza. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne wiążą się z dysponowaniem wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, a także ze znajomością podstawowych założeń i procedur uczenia się (koncepcja: behawiorystyczna, kognitywistyczna, humanistyczna). Z kolei kompetencje komunikacyjne i negocjacyjne wynikają z faktu, że proces dydaktyczny jest ciągłym procesem komunikacji, dyskusji z uczniami. Natomiast kompetencje autoedukacyjne dotyczą rozwoju zawodowego nauczyciela i samokształcenia. Powyższe podejście jest zgodne z personalistyczną koncepcją modelu edukacji nauczycielskiej, w której podkreśla się wartość wielostronnego rozwoju kompetencji nauczyciela. Jest on tu wzorem osobowościowym na tyle charakterystycznym i interesującym, by z punktu widzenia ucznia być godnym naśladowania⁴.

Do kształtowania zdolności twórczego myślenia i działania, rozwijania otwartej postawy na świat, kreatywności, szczególnie predestynowane są

² W Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 4.

³ *Ibidem*, s. 5–13.

⁴ R. Meighan, *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, Toruń 1991, s. 57.

przedmioty powszechnej edukacji estetycznej (muzyka, plastyka, wiedza o kulturze), formy aktywności artystycznej podejmowane w ramach działań szkolnych, ale również pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Aby zajęcia te odbywały się w sposób efektywny, a zarazem atrakcyjny dla uczniów, potrzebny jest świadomy swej odpowiedzialności, dobrze przygotowany, permanentnie doskonalący się nauczyciel – animator. Nowoczesny system oświaty potrzebuje nauczyciela nowatora i twórcy, o uznanym autorytecie i prawidłowym stosunku do uczniów i środowiska. Potrzeba ta wynika z przeświadczenia, że o przemianach w systemie edukacji decydują przede wszystkim światli, kompetentni i twórczy nauczyciele. Z tego względu działalność nauczyciela musi być ustawicznie korygowana, modelowana, a system wiedzy i umiejętności powinny zmieniać swoją strukturę. Tendencje te można ująć parami: od faktologii do technologii kształcenia; od reprodukcji wiedzy do jej interioryzacji i wielostronnych operacji; od eklektyzmu i fragmentaryczności do pełnej systematyzacji i strukturyzacji⁵. Należy także podkreślić, że współczesny nauczyciel postrzegany jest nie tylko jako społecznie izolowana jednostka, lecz także jako element składowy systemu oświaty, będącego częścią układu społecznego. Dlatego też kompetencje nauczyciela, jego postawa wobec uczniów, rozwój zawodowy, doksztalcanie, doskonalenie, w którym uczestniczy, rozpatruje się jako integralną część naprawy całej oświaty. Wspomniane doksztalcanie, doskonalenie, samokształcenie służą pogłębianiu, odnawianiu, uzupełnianiu wiedzy i umiejętności, rozwijaniu osobowości. Działania te są niezbędne do podnoszenia sprawności zawodowej, do własnego rozwoju osobowego nauczyciela, do optymalizacji procesu dydaktycznego.

Współczesny nauczyciel nie może być wyłącznie dydaktykiem, preferującym dyrektywno-autorytarny styl pracy z uczniami. Stąd potrzeba uwzględniania w szerszym zakresie w programach kształcenia, doksztalcania, doskonalenia – dydaktyk szczegółowych, dyscyplin kierunkowych. Ważne jest też określenie związków mechanizmów rozwoju zawodowego i awansu nauczycieli z ich doksztalcaniem, doskonaleniem.

Edukacja kulturalna łączy się często z edukacją estetyczną i artystyczną, traktuje się ją jako przygotowanie do podejmowania kontaktów z szeroko rozumianą sztuką profesjonalną i amatorską (zapoznavanie uczniów z kanonem sztuki w różnych dziedzinach, rozwijanie wrażliwości, zdolności

⁵ W. Prokopiuk, *O nowych realiach funkcjonowania nauczyciela w zawodzie*, [w:] idem (red.), *Modernizacje systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela*, Białystok 1990.

percepcyjnych, postaw kreatywnych). Należy mieć na uwadze, że edukacja kulturalna nie jest dodatkiem do programów nauczania. Stanowi alternatywę dla edukacji instrumentalnej, wyposażającej w niezbędne w danym momencie umiejętności. Kompetencje nauczycieli mogą być więc łączone albo głównie ze sprawnościami i tak rozumianą wiedzą profesjonalną, albo z poznawaniem świata, innych osób, siebie, współdziałaniem z innymi, konstruktywnym przekształcaniem rzeczywistości, dążeniem do wartości wyższych, podmiotowym decydowaniem o własnym życiu. Ta ostatnia opcja wymaga co najmniej równoważnego traktowania wiedzy profesjonalnej i przedmiotowej, także wiedzy normatywnej, ogólnej, dotyczącej danej dziedziny⁶. Tymczasem aktualnie bardzo często główny ciężar kształcenia, doksztalcania, doskonalenia nauczycieli spoczywa na kompetencjach metodycznych. Sposoby działania (metody) wzbudzające zainteresowanie i pozytywne nastawienie uczniów do przedmiotów artystycznych zaczynają dominować nad kompetencjami przedmiotowymi. Być może wynika to z faktu, że szkoła ma być miejscem dialogu nauczyciel – uczeń. Ale skoro tak, to nauczyciel muzyki, sztuki, wiedzy o kulturze, oprócz warsztatu metodycznego, ma posiadać wiedzę i to nie tylko z pedagogiki i psychologii, ale i z filozofii (zwłaszcza aksjologii), etyki, estetyki, logiki, historii kultury, antropologii kulturowej, wiedzy o sztuce, o mediach, o współczesnej kulturze, o komunikacji społecznej, a także o sytuacji społeczno-politycznej w kraju i na świecie. Kształcone, doskonalone kompetencje nie zakładają encyklopedycznej wiedzy z różnych dziedzin, ale umiejętność dostrzegania związków różnych zjawisk, ich kontekstu, poznanie możliwie szerokiego zakresu pojęć ogólnych, które warunkują proces myślenia⁷.

Wiek XXI wymaga od nauczyciela profesjonalizmu, skuteczności, fachowości, zaangażowania we własny rozwój. Preferowany jest typ refleksyjnego obserwatora świata, świetnie zorientowanego w swojej dziedzinie, sprawnego dydaktyka, przewodnika po świecie wiedzy, posiadającego umiejętność kształtowania relacji interpersonalnych z uczniami, „przekaznika i strażnika” wartości niezmiennych.

Rzeczywistość zepchnęła zawód nauczyciela (zwłaszcza nauczyciela muzyki, plastyki, wiedzy o kulturze) w dół rankingów zawodowych. Ogólnie panuje pogląd, że nauczyciel nie lubi nowoczesności, bo trzeba się jej

⁶ K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005, s. 42.

⁷ *Ibidem*.

nauczyć, trzeba ją studiować i ustawicznie poznawać, a to właśnie on jest od nauczania, a nie bycia nauczonym⁸. Swoistość zawodu nauczyciela sprawia, że trudno określić, na czym polega pełne przygotowanie zawodowe do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, animatorskich. Przygotowanie to należy rozumieć całościowo i procesualnie. Całościowo, gdyż pełne przygotowanie obejmuje osobowość, wymaga od nauczyciela nie tylko doskonalenia zawodowego, ale głównie rozwoju prowadzącego ku byciu sobą. Procesualnie, ponieważ rozwój człowieka jest procesem ciągłym, zobowiązującym do nieustannego doskonalenia. W tym kontekście rozwój nauczyciela, w odróżnieniu od rozwoju innych osób, przestaje być tylko czymś prywatnym, gdyż stanowi element przygotowania zawodowego⁹.

Model współczesnej szkoły lansuje też wzór nauczyciela otwartego i dobrego psychologa. Służy on swoją wiedzą i umiejętnościami uczniom, inspiruje ich do pracy twórczej, stymuluje rozwój, zabiega o budowanie atmosfery bezpiecznego funkcjonowania ucznia w klasie i w szkole. Nauczyciel musi umieć uczyć innowacyjnie, sprawować nie tylko funkcję kształcącą, lecz również opiekuńczą, która pozwoli wychowankom szybko i racjonalnie reagować na wszystko, co warunkuje zaspokojenie ich potrzeb. Współczesna szkoła dumna z osiągnięć dydaktycznych i wysokiego poziomu nauczania koncentruje się zdecydowanie właśnie na tych formalnych aspektach, zostawiając na marginesie swoich poczynań obowiązek wychowania, odsuwając na plan dalszy rozmowę z uczniem i „pochylenie się” nad nim. Problem jednak wynika raczej nie z tego, czy nauczyciele chcą wychowywać, ale z tego, czy potrafią to robić. Nie jest łatwo zapracować na miano autorytetu w oczach dzisiejszej młodzieży, taka właśnie rola autorytetu w działaniach wychowawczych jest ogromnie ważna. Nauczyciel nie może domagać się, aby uczniowie go szanowali, podziwiali, słuchali, naśladowali tylko dlatego, że pełni on wobec nich funkcję nadrzędną, jest ich przełożonym – nauczycielem. Musi on „całym sobą” zabiegać w kontaktach z wychowankami, aby dobrowolnie uznali oni, że warto mieć w jego postawie i przekonaniach punkt odniesienia. Uczniowie mający do czynienia z autorytetem będą pracować, angażując swoje siły w proces doskonalenia własnych umiejętności, aby jak najbardziej zbliżyć się do nauczyciela-mistrza. Czym wobec tego jest autorytet?

⁸ B. Wlaźlik, B. Fischer, *Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli...*, s. 159.

⁹ R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993.

Autorytet to pojęcie wieloznaczne. Mogą to być: konkretna osoba lub też jej określone cechy (umysłu, charakteru), które powodują, że jest ona ceniona przez innych. Autorytet (łac. *auctoritas* – powaga, znaczenie) to wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem w określonej sferze życia społecznego¹⁰. Józef Pieter w *Słowniku psychologicznym* definiuje autorytet jako

[...] przewagę czyjaś nad pojedynczymi osobami lub grupami społecznymi (dzięki większej wiedzy, sile, lepszym cechom charakteru, władzy), wyrażającą się uznaniem i podporządkowaniem. Autorytet stanowi jeden z podstawowych czynników więzi społecznej w zorganizowanym życiu zbiorowym¹¹.

Z kolei w socjologii występuje pojęcie „autorytaryzmu”, które definiuje się jako

[...] system wartości jednostek i grup, wynikający z całkowitego podporządkowania się intelektualnego i emocjonalnego jednostki lub grupy zewnętrznemu wobec niej autorytetowi indywidualnemu lub zbiorowemu¹².

Pojęcie autorytetu było i jest także przedmiotem licznych dyskusji na gruncie pedagogiki. I tak np. Jan Władysław Dawid drogę do budowy autorytetu nauczyciela kojarzył z „miłością dusz ludzkich”¹³. Według Wincentego Okonia, autorytet ogniskuje w sobie to wszystko, co jest konsekwencją wykształcenia nauczyciela, jego osobistych walorów oraz jego działalności w szkole i w środowisku. Badacz ten zauważa też, że „osobista wartość człowieka nie wpływa w tym stopniu na owoce jego działalności, co w zawodzie nauczycielskim”¹⁴. Natomiast dla Stefana Szumana, nauczyciel z autorytetem to taki, który posiada talent pedagogiczny, czyli zdolności przerastające przeciętną normę i umożliwiające osiągnięcie nieprzeciętnych sprawności. Według Szumana, nie istnieje jedna cecha, która jest podłożem talentu, ale niewątpliwie podstawowy warunek talentu stanowi bogactwo osobowości. Utalentowany pedagog musi więc charakteryzować się dużą inteligencją, autentycznie kochać dzieci, znać swój przedmiot nauczania, posiadać dojrzałą osobowość oraz interesować się tym, czego naucza¹⁵. Z kolei Roman Ingarden autorytet nauczyciela kojarzył z etyką, moralnością. Zdaniem

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 37.

¹¹ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 45.

¹² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 33.

¹³ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1959, s. 36.

¹⁴ W. Okoń, *O autorytecie nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1971, nr 1, s. 13.

¹⁵ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 158.

wspomnianego badacza, skuteczni są tylko ci nauczyciele i wychowawcy, którzy łączą swoje słowa z jednoznaczną postawą moralną¹⁶. We współczesnej pedagogice autorytet rozumiany jest jako szacunek, zaufanie, poważanie dla nauczyciela będącego ekspertem naukowym, doradcą, wzorem osobowym, a także osobą, z którą identyfikują się uczniowie¹⁷. Autorytet nauczyciela zależy od umiejętności przekształcania relacji z uczniem w kierunku autonomii i w atmosferze dialogu oraz wspólnego poszukiwania. Autorytet staje się zatem koniecznym warunkiem właściwego przebiegu procesu edukacji. Zdaniem Marii Dudzikowej, autorytet to bardzo rozległy i złożony temat. Wyróżnia się tutaj trzy opcje:

- liberalną,
- emancypacyjną,
- konserwatywną¹⁸.

W opcji liberalnej (reprezentowanej m.in. przez twórcę Szkoły Summerhill – Alexandra Sutherlanda Neilla), wyrastającej z idei „niewtrącania się” do rozwoju dziecka, postrzega się autorytet jako synonim autorytaryzmu. Z kolei w opcji konserwatywnej wyznacza się nauczycielowi rolę rzecznika – przekaznika wartości niezmiennych, uniwersalnych. Nauczyciel zastępuje „niepewność” rodziny, szkoły. Stanowiskiem pośrednim jest opcja emancypacyjna. Nauczyciel pomaga uczniowi w osiągnięciu krytycznej wiedzy o podstawowych strukturach społecznych, aby instytucje te mogły być otwarte na potencjalną transformację. Zdaniem H. A. Giroux, nauczyciele nie mogą porzucać własnego autorytetu, ale powinni go przekształcać w emancypacyjną praktykę¹⁹. Autorytet staje się więc koniecznym warunkiem właściwego przebiegu edukacji. W literaturze przedmiotowej wyróżnia się następujące jego rodzaje:

- autorytet oparty na doświadczeniu życiowym wychowawcy, czyli na jego wiedzy, wykształceniu, zdolnościach i mądrości,
- autorytet desygnowany, odnoszący się do pozycji społecznej wychowawcy i wynikający z uznania dla jego stanowiska bądź funkcji (autorytet wewnętrzny);

¹⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 64.

¹⁷ J. Lach-Rosocha, *Kryzys wartości czy aksjologicznej świadomości współczesnego człowieka?*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Kraków 2004, s. 297.

¹⁸ M. Dudzikowa, *Autorytet nauczyciela i edukacja. Trzy opcje*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowala (red.), *Edukacyjne drogi i bezdroża*, Kraków 2002, s. 85–86.

¹⁹ *Ibidem*, s. 98.

- autorytet oparty na nieformalnych umowach, na zaufaniu, kontraktach, które wychowawcy zawierają w codziennych interakcjach ze swoimi wychowankami;
- autorytet wypływający z władzy, którą posiada osoba sprawująca zwierzchnictwo nad innymi ludźmi (autorytet zewnętrzny);
- autorytet emocjonalny, wynikający z szacunku, miłości lub też obawy, lęku wobec wychowawcy²⁰.

Autorytet może oddziaływać na wychowanków wyzwalająco lub ujarzmiająco. Autorytet wyzwalający inspiruje i konstruktywnie wpływa na uczniów, aktywizując ich do samodzielnego działania, stymulując ich zapał, wyobraźnię, ale też pomagając im w osiągnięciu cywilnej odwagi i krytycznej wiedzy. Współpraca z tak definiowanym autorytetem jest całkowicie dobrowolna. Natomiast autorytet ujarzmiający (stosowany w wychowaniu autorytarnym) pochodzi nie tyle z osobistych zalet, zasług, ile z wygórowanych ambicji i żądy władzy nauczyciela. Dąży on do podporządkowania sobie uczniów poprzez stosowanie przymusu, ustanawianie arbitralnych zakazów lub nakazów.

Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej pożądany jest autorytet wyzwalający i wewnętrzny (autorytety prawdziwe). Część badaczy wyróżnia też autorytety pozytywne i negatywne²¹. Do pozytywnych zalicza się autorytet wiedzy, kultury i taktu, autorytet moralny. Natomiast wśród negatywnych znajduje się autorytet megalomanii (prezentowanie i utrwalanie negatywnego obrazu siebie w oczach dziecka), autorytet moralizatorstwa, przekupstwa, przemocy i autorytet dobroci (nadmiernej pobłażliwości dla dzieci). Józef Pieter, ujmując kompleksowo autorytet nauczyciela, stwierdza, że jest to „zespół różnorodnych właściwości, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą, ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, a w szczególności chętnie uczy się stosować do jego wymagań”²². Z kolei aspekt szanowania osobowości ucznia, a także wskazywania mu drogi do pełnej wolności akcentował w swoich poglądach związanych z autorytetem nauczyciela Sergiusz Hessen²³.

Analizując czynniki mające wpływ na autorytet nauczyciela, badacze wyróżnili dwa źródła: czynniki niezależne od nauczyciela i czynniki

²⁰ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1980, s. 44.

²¹ *Ibidem*.

²² J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1971, s. 56.

²³ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 49.

zależne od nauczyciela²⁴. Do pierwszej grupy zaliczono: pozycję szkoły w środowisku lokalnym, przedmiot nauczany przez nauczyciela, uznanie władz zwierzchnich (dyrekcji szkoły), atmosferę w gronie pedagogicznym. W drugiej grupie znalazły się: wiedza nauczyciela, metodyka (sposoby przekazywania wiedzy), cechy osobowościowe. Z podziałem polemizuje wielu pedagogów. I tak np. zdaniem Lucyny Bojarskiej, od nauczycieli zależy: pozycja szkoły, atmosfera w gronie pedagogicznym, wiedza, metodyka, cechy osobowościowe. Natomiast czynnikami niezależnymi od nauczycieli, zdaniem wspomnianej autorki, są: uznanie władz zwierzchnich oraz uwarunkowania społeczno-polityczne²⁵.

A jakie cechy uczniowie cenią u nauczycieli szczególnie?

Z badań Emilii Badury wynika, że uczniowie cenią sobie zwłaszcza nauczycieli, którzy znają, rozumieją i uwzględniają w pracy możliwości, predyspozycje uczniów, są serdeczni, życzliwi, spokojni i opanowani, a ponadto nie poniżają uczniów, odnoszą się do nich z szacunkiem, są empatyczni, liczą się z opinią swoich wychowanków²⁶. Analizując powyższe cechy, należy jednak pamiętać, że oczekiwania uczniów względem nauczycieli są zmienną bardzo dynamiczną i w znacznej mierze zależą od wieku i etapu rozwojowego dzieci i młodzieży. I tak dla ucznia w klasach I–III szkoły podstawowej nauczyciel jest jedną z najważniejszych osób w życiu (zastępując dotychczasowy autorytet rodziców). Na tym etapie dzieci cenią sobie szczególnie takie cechy, jak serdeczność, życzliwość. W kolejnych klasach szkoły podstawowej (IV–VI) generalnie wzrasta krytycyzm uczniów w stosunku do osób dorosłych. Zaczynają oni dostrzegać przywary nauczycieli, ich ograniczone kompetencje. Chcą, aby nauczyciel traktował ich po partnersku, tym samym – szanował ich dojrzałość. Z kolei młodzież powyżej 13. roku życia, najwyżej ceni sobie wiedzę merytoryczną nauczyciela, jego umiejętności metodyczne. Ważna jest też jego etyka, uznanie dla niezależności młodych osób²⁷.

Biorąc to pod uwagę, istotnym zagadnieniem wydaje się też określenie czynników obniżających autorytet nauczyciela we współczesnej szkole. Wśród nich należy wymienić m.in.:

²⁴ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania...*

²⁵ L. Bojarska, *Belfer na huśtawce. O autorytecie nauczyciela*, Warszawa 2012.

²⁶ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania...*

²⁷ L. Bojarska, *Belfer na huśtawce...*

- wpływ mediów (które zainteresowane są wyłącznie nieprawidłowościami, sytuacjami skrajnymi w pracy nauczycieli; nie przedstawiają przykładów „dobrej” pracy nauczycieli),
- status finansowy nauczycieli (niestety we współczesnym społeczeństwie wysokość zarobków ma wpływ na postrzeganie człowieka),
- konflikty na terenie szkoły (zła atmosfera w gronie pedagogicznym),
- dyrekcja szkoły hamująca inicjatywy nauczycieli,
- utrata przez nauczycieli dominującej pozycji w przekazie wiedzy (Internet, telewizja).

Ponadto, co należy podkreślić, budowanie autorytetu nauczyciela szkolnych przedmiotów artystycznych jest szczególnie trudne, ponieważ przedmioty te od wielu już lat znajdują się na marginesie kształcenia ogólnego. Ich rola w procesie rozwoju dzieci i młodzieży jest często bagatelizowana. Tymczasem specyfika muzyki, plastyki, wiedzy o kulturze sprawia, że nauczyciel poprzez swoją wiedzę, umiejętności, zaangażowanie (fascynację zagadnieniami sztuki, kultury) może być dla wychowanków wzorem, autorytetem. Nauczyciel szkolnych przedmiotów artystycznych nie ogranicza się do przekazu uczniom wiedzy dotyczącej sztuki, kształtowania ich elementarnych umiejętności z tym związanych (ekspresyjnych i percepcyjnych). Będąc znawcą, pasjonatem, może, co ważne, kształtować w młodzieży postawę twórczą, rozbudzić aktywność, nawyk działania, nie tylko w obszarze sztuki, ale i w innych sferach życia. Uczestnictwo uczniów w kulturze może być więc tutaj rozumiane jako przyswajanie treści kultury, podleganie im jako procesowi internalizacji i autokreacji, w wyniku którego wychowankowie gotowi będą do przekształcania siebie, świata, w zależności od przyjmowanych różnych wartości kultury. Przewodnikiem w tym procesie wychowania do sztuki i przez sztukę może być tylko dobrze przygotowany, świadomy swej roli i odpowiedzialności nauczyciel, a jednocześnie wychowawca – przyjaciel młodzieży.

W tym kontekście można zatem określić elementy, warunki, które sprzyjają budowaniu autorytetu nauczyciela. Będą to:

- podmiotowe traktowanie ucznia,
- wrażliwość pedagogiczna (związana z właściwą oceną sytuacji),
- takt pedagogiczny,
- zgodność własnego postępowania z głoszonymi ideami, poglądami,
- dbałość o informację zwrotną (dialog z uczniami),

- równorzędne traktowanie wszystkich uczniów (sprawiedliwość, obiektywne kryteria oceny zgodne z akceptowanymi, jednolitymi normami).

Natomiast umocnieniu autorytetu nauczyciela mogą służyć:

- wysokie kwalifikacje moralne,
- życzliwość,
- doświadczenie (życiowe, zawodowe),
- równowaga emocjonalna.

Z pewnością współcześnie pojęcie autorytetu wymaga modyfikacji. Nauczyciel jest „człowiekiem spotkania i dialogu” z uczniem, ale jednocześnie jest zwierzchnikiem, egzekutorem poczynań wychowanków. Z jednej strony ma on wpływać na uczniów, kształtować ich, a z drugiej winien szanować ich autonomię, własne poglądy. Ma też rozbudzać ciekawość poznawczą uczniów, wątpliwości, a jednocześnie udzielać im konkretnych, rzetelnych odpowiedzi. Nauczyciel ma także wskazywać wychowankom najlepszą drogę do poruszania się w dorosłej rzeczywistości, ale również ma on kształtować postawy, zachowania twórcze, zwalczać konformizm. Przy tym wszystkim współczesny nauczyciel ma być przyjacielem, partnerem ucznia w dyskusji, zdobywaniu wiedzy, ale jednocześnie ma on zachować wymagany dystans i podział ról. Nauczyciel jako mistrz ma „wiedzieć i umieć więcej”, ale też musi pozwolić, by uczeń „przerósł” jego wiedzę i umiejętności. Nauczyciel zatem to z jednej strony profesja (wyuczona fachowość), ale z drugiej powołanie (którego nie można się „nauczyć”). Idealem w kształtowaniu autorytetu byłoby więc zachowanie pomiędzy wymienionymi elementami równowagi²⁸.

Wbrew panującym aktualnie poglądom o spadku znaczenia autorytetu w wychowaniu istnieje na niego duże zapotrzebowanie. Tę potrzebę wyznaczają racje znane od dawna w pedagogice, mówiące o tym, że wychowankowi, osobowości, która dopiero się kształtuje, niezbędnie potrzebny jest punkt odniesienia w postaci autorytetu. Nasilające się negatywne zjawiska życia społecznego sprawiają, że młodzi ludzie potrzebują aktualnie autorytetów, które pomogą im zrozumieć otaczającą rzeczywistość, odnaleźć w niej swoje miejsce, które udzieli im wsparcia w obszarze życia społecznego, przygotowują do dokonywania racjonalnych wyborów.

²⁸ M. Leśniak, *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10, s. 38–40.

Bibliografia

- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1980.
- Bojarska L., *Belfer na huśtawce. O autorytecie nauczyciela*, Warszawa 2012.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1959.
- Gmoch R., Krasnodębska A. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Kwaśnica R. (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993.
- Kwiecińska R., Kowala S. (red.), *Edukacyjne drogi i bezdroża*, Kraków 2002.
- Leśniak M., *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10.
- Lewowicki T. (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Kraków 2004.
- Melighan R., *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, Toruń 1991.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *O autorytecie nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1971, nr 1.
- Okoń W. (oprac.), *Osobowość*, Warszawa 1959.
- Prokopiuk W. (red.), *Modernizacje systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela*, Białystok 1990.
- Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1971.
- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 4.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szymański, M., *Nauczyciel jako profesjonalista*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 6.

Część II

Atrybuty zawodowe pedagoga sztuki

Henryk Depta
Uniwersytet Warszawski

O humanistyczną wrażliwość nauczyciela sztuki

Polska koncepcja wychowania estetycznego ujmuje to wychowanie jako wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki. Nieco upraszczając można powiedzieć, że w wychowaniu przez sztukę sztuka jest **narzędziem** wychowania – wychowania **całego** człowieka – zaś w wychowaniu do sztuki jest ona **przedmiotem poznania**. Te dwa – jak zostały one przez Irenę Wojnar określone – zakresy wychowania estetycznego stanowią wzajemnie powiązaną i uzależnioną od siebie całość¹. Przyjmujemy, że wychowanie do sztuki czyli kształcenie tzw. kultury estetycznej, stanowi wstępny warunek rozwiniętego i skutecznego wychowania przez sztukę. Równocześnie jednak uznajemy, że racja wychowania do sztuki jest tylko wtedy racją pedagogicznie uzasadnioną, gdy służy ono wychowaniu przez sztukę.

Powszechne jest przekonanie, że wychowanie estetyczne – zarówno wychowanie przez sztukę, jak i wychowanie do sztuki – wymaga uprzystępniającej sztukę aktywności podejmowanej przez – jak go określił Stefan Szuman – wychowawcę estetycznego. W wychowaniu przez sztukę rola tego wychowawcy polega na udzieleniu pomocy w odkrywaniu, odczuwaniu i uwewnętrznieniu zawartych w dziełach sztuki estetycznych i pozaestetycznych – zwłaszcza poznawczych i moralnych – wartości. W wychowaniu do sztuki działania wychowawcy estetycznego skupione są przeważnie na dostarczaniu odpowiedniej wiedzy o sztuce. Wyraża się nadzieję, że dzięki tej właśnie wiedzy dzieła sztuki zostaną właściwie (?) zrozumiane i sprawiedliwie ocenione. Krzysztof Pomian jest tego całkowicie pewien, gdy stwierdza:

Wszelkiej sztuki trzeba się uczyć, bo nikt nie rodzi się genetycznie wyposażony w umiejętność widzenia ze zrozumieniem obrazów, rzeźb, budynków i in-

¹ Por.: I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wyd. 4, Warszawa 1995.

nych dzieł [...] Analfabetyzm nie zniknie bez artystycznego wychowania społeczeństwa².

Takiemu stanowisku można jednak przeciwstawić opinię tych, którzy – jak to już przeszło 2000 lat temu uznał Cyceron – uważają, że:

Wszyscy ludzie choćby nie znali sztuki i jej zasad, umieją sądzić ukrytym jakimś zmysłem, co jest dobrego, co złego w dziełach sztuki i jej zasadach; a gdy umieją sądzić o obrazach, o posągach i o płodach innych sztuk, do oceniania których mniej zdolności od natury odebrali, to daleko łatwiej sądzić mogą o słowach, rytmach i tonach, bo te się osądzić dają wrodzonym wszystkim ludziom czuciem, którego natura nikomu zupełnie nie odmówiła³.

Można powiedzieć jeszcze mocniej i uznać, że sztuka przemawia siłą swojej magii, że wiedza o sztuce nie tyle pomaga, ile przeszkadza w jej autentycznym przeżywaniu i oddziaływaniu. Taki pogląd wyraża wielu artystów zrażonych i urażonych tymi opiniami i ocenami, które na temat ich utworów wydają teoretycy i krytycy sztuki. Dla wielu artystów te opinie i oceny to pustosłowie do sztuki wcale nie zbliżające, ale przeciwnie, sztuce ubliżające. Taki pogląd wyraził Oscar Wilde, stwierdzając, że istnieją dwa sposoby nielubienia sztuki: pierwszy to jej nie lubić, a drugi to lubić ją **racjonalnie**. Podobnie Pablo Picasso uznał, że o sztuce nie należy mówić, można ją kochać, albo nie lubić. Tego „pustosłowia”, czy łagodniej, tej bezradności rozważań o sztuce świadomi są także niektórzy teoretycy sztuki. I tak Max Friedländer stwierdza:

Tak jak nie można stworzyć dzieła sztuki na podstawie wiedzy, tak też nie da się z pomocą słów dzieła zrozumieć. Choć będziemy z powodzeniem wysubtelniać unaoczniającą, charakteryzującą wymowę słów, nigdy nie pokryje się ona całkowicie z wrażeniem, jakie wywołuje dzieło sztuki. Zawsze to, co rozstrzygające, pozostaje niewypowiedziane. Jeżeli tworzenie sztuki i jej kontemplacja są tym samym – a w pewnym sensie są – to przecież uczoność chwytła tylko szatę, a nie ciało, albo ciało, a nie duszę dzieła. Poznając dzieło miłośnik sztuki jest platonicznym artystą, uczestniczy w duchowym działaniu twórcy. Jako mówca jąka się, **zawodzi jako nauczyciel**⁴ [podkreślenie moje – H.D.].

Pogląd, że wszelka wiedza o sztuce jest, mówiąc najłagodniej, wiedzą nietrafoną, wypływa z przekonania – przywołajmy J. W. Goethego – że

² K. Pomian, *W błysku reklam, w świetle laserów*, „Gazeta Wyborcza” („Świąteczna”), 21–22 marca 2004, s. 20.

³ Cyceron, *De oratore III*, 50, 195. Cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Estetyka starożytna*, wyd. 2 przejrzane i uzupełnione, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962, s. 252.

⁴ M. Friedländer, *O granicach nauki w sztuce*, [w:] *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce. Dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, wybrał, przekłady przejrzał, wstępem opatrzył J. Białostocki, Warszawa 1976, s. 165.

„sztuka jest przekazicielką rzeczy niewypowiedzianych; dlatego wydaje się niedorzecznością chcieć ją znowu przekazać za pomocą słów”⁵. Ten wielki poeta stwierdził jednak równocześnie, że ten trud „przekazywania sztuki” należy jednak podjąć. O pożytku mówienia i pisania o sztuce przekonany był także Witold Lutosławski:

Jestem pewien, że trzeba myśleć, mówić i pisać o muzyce. Nie wierzę, że ktoś uda się kiedyś zgłębić jej istotę, ale nawet błędzenie wokół jakiegoś zjawiska nierozszyfrowanego, niemożliwego do pełnego zrozumienia, ale **błędzenie przybliżające, przeczuwające, odgadujące ma swój głęboki sens**⁶ [podkreślenia moje – H.D.].

Dopowiedzmy: określona i w określony sposób przekazana wiedza o sztuce potrzebna jest także miłośnikowi sztuki. Powinna to być jednak taka wiedza, która przekazana zostanie „w trybie osobistego zainteresowania, a nie w trybie naukowego znawstwa”⁷. Ten tryb „naukowego znawstwa” charakteryzuje często krytykę artystyczną, dla której – jak sarkastycznie zauważył to Bogdan Suchodolski – „najważniejszą wartością sztuki jest to, że umożliwia istnienie krytyki”⁸. Chodzi więc o to, aby wiedza o sztuce autentycznie do sztuki zbliżała, aby wzbogacała i pogłębiała jej własne (!) przeżycie.

Potrzebę przekazania takiej wiedzy uzasadnić można nie tylko i nie tyle tym, że nikt nie rodzi się genetycznie wyposażony w umiejętność odbioru sztuki (w tej bowiem sprawie można być odmiennego zdania), ile tym, że w naszych czasach niepomniernie rozszerzył się świat sztuki. Współcześnie w stopniu o wiele większym aniżeli stosunkowo jeszcze niedawno mamy okazję zetknięcia się ze sztuką powstałą nie tylko w naszych czasach i w naszym obszarze kulturowym, ale także w epokach historycznie odległych oraz w geograficznie dalekich, często egzotycznych kręgach kulturowych. Można, oczywiście, powiedzieć, że „język” sztuki niezależnie od czasu i miejsca jej powstania jest uniwersalny i zrozumiały dla wszystkich. Niemniej prawdą jest także, że w określonych epokach i kręgach kulturowych wypracowane zostały odpowiednie poetyki i konwencje nie zawsze

⁵ J. W. Goethe, *Refleksje i maksymy*, przeł., oprac. i wstępem opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa 1977, s. 196.

⁶ *O roli słowa, teatralności i tradycji w muzyce – mówi Witold Lutosławski*, [w:] B. Pociąg, *Lutosławski a wartość muzyki*, Warszawa 1976, s. 133.

⁷ B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 18.

⁸ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, wyd. 2 zmienione i powiększone, Warszawa 1947, s. 214.

dla współczesnego człowieka wystarczająco przejrzyste i uchwytnie. W tej sytuacji uzasadniona jest nadzieja, że wiedza o sztuce tych odległych epok i kultur pozwoli na jej adekwatne odczytanie i pełniejsze przeżycie.

Ważną przyczyną uzasadniającą potrzebę wychowania do sztuki jest niespotykana wcześniej na tak wielką skalę inwazja kiczu, czyli – odważmy się nazwać rzecz po imieniu – złej sztuki. Oczywiście znowu można powiedzieć, że dopiero czas – ten ostateczny i sprawiedliwy weryfikator – rozstrzygnie, jaka sztuka za dobrą, za prawdziwą uznana zostanie. Trudno jednak nie zauważyć, że świat sztuki współczesnej to – mówiąc obrazowo – ogród jeszcze nieplewiony, w którym obok roślin szlachetnych pełno także chwastów. Obok utworów głębokich i przejmujących wiele zwyczajnego bełkotu i szalbierstwa. Tak zresztą było i dawniej, z tym że w naszych czasach ogromnie zwiększyła się powierzchnia tego ogrodu, czy – jak się go także nazywa – supermarketu sztuki. Trudno całkowicie zgodzić się z przez Clementa Greenberga przedstawioną, a przez Theodora Adorno powtórzoną i upowszechnioną diagnozą, zgodnie z którą sztuka współczesna rozpięta jest pomiędzy kiczem a awangardą. Tę diagnozę podważywszy, stwierdzić jednak należy, że w tym nieplewionym ogrodzie sztuki współczesnej kicz wyjątkowo obficie się rozplenił, zaś tą jego grzędą, na której bezczelnie się panoszy i bezwstydnie mizdrzy, są środki masowego przekazu. Czy jest tak dlatego, że kicz podobnie jak środki masowego przekazu odwołuje się do tego i temu schlebia, co w nas... kiczowate właśnie? Przyznajmy: kicz uderza w pewne trwałe, ale i najbardziej prymitywne struny naszej psychiki. Dlatego, że trwałe – jest tak silny. Dlatego, że tak prymitywne – jest tak groźny. Dlatego kicz – ta słodka trucizna – jest tak ludzki i zarazem tak nieludzki. Ważne zadanie wychowania estetycznego polega na „walce” z kiczem – zarówno z tym, który przejawia się w różnorodnych utworach, jak i z tym, który szarogęsi się w ślepych zaułkach naszej wyobraźni.

Można wskazać jeszcze jedną przyczynę uzasadniającą ważną rolę nauczyciela sztuki. Związana jest ona z reakcją, mówiąc zaś dokładniej: z brakiem pozytywnej reakcji na sztukę współczesną, i to właściwie na wszystkie jej dziedziny. Ciągłe można usłyszeć: nie rozumiem współczesnej plastyki, nie rozumiem współczesnej poezji, nie rozumiem współczesnej muzyki itd. Według José Ortegi y Gasset, sztuka współczesna stała się niezrozumiała, ponieważ zmierza do dehumanizacji, czyli do „stopniowej eliminacji elementów ludzkich”. Treść odnosząca się do człowieka stała się „tak nikła,

że prawie niezauważalna”⁹. Już nie zajmuje się człowiekiem, ale sama sobą. Mówi nie o bólu istnienia, ale o bólu tworzenia, nie o ludzkiej kondycji, ale, przeważnie nie najlepszej, kondycji artysty. Taka sztuka jest zrozumiała tylko dla ludzi umiających dostrzec jej wartość artystyczną. Dla zwykłych ludzi jest niedostępna. „Nowa sztuka jest sztuką dla artystów”. Stosunkowo najczęściej mówi się o niezrozumiałości tzw. malarstwa abstrakcyjnego. Jest częścią prawdy w konstatacji Pablo Picassa: „Sztuka abstrakcyjna jest tylko malowaniem. A co z dramatem?”¹⁰. W tym abstrakcyjnym malarstwie wiele rzeczywiście często artystycznej szarlatanerii. Trwa ono jednak zbyt długo i wydało rzeczywiste arcydzieła, aby mogło zostać całkowicie odrzucone czy zlekceważone. Uznanie i „zrozumienie” tego malarstwa wymaga jednak zdecydowanej zmiany w naszej śródziemnomorskiej kulturze z silnie utrwalonym poglądem, że „zrozumiałe” są tylko obrazy realistyczne. Warto i tutaj wysłuchać P. Picassa:

Wszyscy zrozumieć chcą malarstwo. Czemu nie próbują zrozumieć śpiewu ptaków. Dlaczego kocha się noc, kwiat, wszystko, co nas otacza, nie usiłując tego zrozumieć? Tylko malarstwo chcą ludzie zrozumieć. Niechże przede wszystkim zrozumieją, że artysta działa z konieczności, że i on jest mikroskopijną częścią świata, której nie trzeba przypisywać więcej znaczenia niż tyłu przejawom natury, które nas zachwycają, ale których sobie nie tłumaczymy. Ci, co dążą do wytlumaczenia obrazów, zwykle schodzą na manowce¹¹.

„Schodzą na manowce”, ponieważ cała trudność – i całe szczęście! – polega na tym, że znaczenie dzieła sztuki pozostaje otwarte, że nie ma tylko jednego jego „wytlumaczenia”. Ta płodna wieloznaczność dzieła sztuki sprawia, że możliwe są różnorakie jego konkretyzacje i interpretacje. Im bogatsze jest to dzieło, tym większe otwiera się pole dla takich konkretyzacji i interpretacji, tym większe są szanse, aby także odbiorca stał się **współtwórcą**. Można tutaj mówić o swoistym paradoksie estetycznym. Dzieło sztuki wymaga bowiem – z jednej strony – pokory i uległości oraz – z drugiej strony – niezależności i odwagi. Pokory i uległości, czyli dobrej woli, pewnej cierpliwości wyrażającej się w gotowości wniknięcia w złożoną materię dzieła sztuki. Jest to warunek każdego rzeczywistego odbioru, który trafia, „uderza” w dzieło, a nie jest tylko odległą od niego projekcją odbiorcy. Równocześnie jednak dzieło sztuki wymaga niezależności i odwagi potrzebnej po

⁹ J. Ortega y Gasset, *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, przeł. P. Niklewicz, wybrał i wstępem opatrzył S. Cichowicz, Warszawa 1980, s. 286.

¹⁰ P. Picasso, *Rozmowa z Christianem Zervos*, [w:] *Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa*, wybrały i oprac. E. Grabska i H. Morawska, Warszawa 1962, s. 553.

¹¹ *Ibidem*, s. 558.

to, aby nie pozwolić „opętać” się przedstawionej w utworze wizji, nie zleką-
nąc się **własnej** interpretacji. Wydaje się, że ta właśnie dialektyka pokory
i odwagi stanowi charakterystyczną właściwość przeżycia estetycznego. To
ona sprawia, że odbiorca równocześnie odbiera i współtworzy dzieło sztuki.
To współtworzenie polega na wydobyciu jego różnorodnych wartości i zna-
czeń oraz zbudowaniu z nich własnej wizji, współbrzmiącej z wizją autora,
ale ożywionej – jeżeli można tak powiedzieć – „grupą krwi” wyobraźni od-
biorcy. To dzięki odbiorcy dzieło zaczyna żyć własnym życiem. To właśnie
on, odbiorca – każdy na swój sposób – „wieńczy” dzieło.

Czy takiego twórczego odbioru dzieła sztuki można i należy uczyć? Po-
zytywnej – mimo pewnych zastrzeżeń – odpowiedzi na to pytanie udzielił
Stefan Szuman. Uznał on, że język artystyczny, chociaż dostatecznie jasny
i wyrazisty oraz jeżeli chodzi o arcydzieła – nieomylnie, trafnie i przeko-
nująco wyrażający swoją treść, nie zawsze i nie od razu jest dla wszystkich
zrozumiały. Dlatego: „Tego swoistego języka – innego od wszystkich języ-
ków – trzeba się uczyć, aby w pełni wyczerpać i przeżyć treść, którą wyraża.
Należy się go uczyć stopniowo, starannie, wnikliwie, tak jak każdego języ-
ka”¹². W uczeniu się tego języka konieczny jest pośrednik, to znaczy – jak
go nazywa S. Szuman – wychowawca estetyczny. Wspomagając wychowan-
ków w uzyskaniu najpełniejszego odbioru sztuki, nie powinien on jednak
wyręczać dzieła sztuki w jego głęboko poruszającym oddziaływaniu. Jego
rola polega na **uprzystępnianiu** sztuki, czyli podjęciu „tych czynności wy-
chowawczych, za pomocą których wytwarzamy u kogoś zainteresowanie
i zapotrzebowanie na sztukę oraz zdolność właściwego jej spostrzegania,
rozumienia i przeżywania”¹³. Według S. Szumana, uprzystępnianie sztuki
polega na prowadzeniu **umiejętej rozmowy** z odbiorcą o utworze. Czy
jednak taka rozmowa ograniczyć się powinna do „obiektywnej analizy
utworu”? Czy taka „obiektywna analiza” nie prowadzi do zniszczenia nie-
powtarzalności dzieła sztuki i standaryzacji jego odbioru? Prawdą jest bo-
wiem, że analiza **równocześnie** zbliża i oddala od dzieła sztuki. Nie można
tutaj ustalić jednego tylko kierunku postępowania. Różne powinny być po-
ziomy tej analizy. Można i należy wykorzystać różne metody uwzględniają-
ce, z jednej strony, konkretne dzieło sztuki oraz, z drugiej strony, konkret-
nego odbiorcę. Zakres i kierunek analizy wyznaczać każdorazowo powinny
stopień złożoności dzieła sztuki oraz możliwości percepcyjne odbiorcy.

¹² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 21.

¹³ *Ibidem*, s. 23.

Zawsze jednak zmierzać powinniśmy do tego, aby była to taka analiza, która stwarza pole do własnej interpretacji. Odpowiednio dokonana analiza utworu, pomagając w jego zrozumieniu, ułatwia interpretację, wcale jednak o niej do końca nie przesądza. Interpretacja ściśle związana z własną oceną wyraża uczuciowo zabarwiony **stosunek** odbiorcy do utworu. Wielkość wybitnych dzieł sztuki na tym również polega, że umożliwiają one różne, nawet przeciwstawne interpretacje. Ta właśnie możliwość różnorodnych odczytań – wynikająca konsekwentnie z wieloznaczności dzieła sztuki – sprawia, że interpretacja jest raczej sztuką aniżeli umiejętnością i podobnie jak sztuka wymaga wyobraźni. Droga autora dzieła do odbiorcy jest bowiem drogą – przez to dzieło – od wyobraźni do wyobraźni.

Uprzysiężenie sztuki nie jest więc sprawą łatwą. Zmierzać ono powinno do tego, aby dzieło sztuki zostało przeżyte, a nie użyte (i nadużyte!). Musimy o tym pamiętać szczególnie podczas szkolnych, niestety często uproszczonych – używając terminologii tradycyjnej metodyki – „rozbiórów” dzieła sztuki. Szczególną uwagę należy poświęcić temu, aby w naszych uprzedmiotowujących sztukę działaniach nie doszło do jej pedagogicznej pacyfikacji. Do takiego „pedagogicznego ukąszenia” dochodzi zwłaszcza wtedy, gdy wartość moralna sztuki zdegradowana zostaje do prymitywnej moralistyki. Podobnie zminimalizowana i zniekształcona może zostać wartość poznawcza sztuki. „O czym pisarz chciał powiedzieć – pyta pani od polskiego. Chciał pokazać nierówności kapitalizmu wczesnego”. Tak w swoim czasie śpiewał Kazik (Kazimierz Staszewski). Takiego pytania „pani od polskiego” w naszej zmienionej rzeczywistości raczej już nie zadaje. Jeszcze jednak stosunkowo niedawno program nauczania języka polskiego zalecał, aby na *Lalkę* Bolesława Prusa spojrzeć jako na „obraz społeczeństwa polskiego II połowy XIX wieku”. Aktualnie obowiązujący program już takich sugestii nie zawiera, ale to wcale nie oznacza, że ujmowanie dzieła literackiego jako prostego odbicia rzeczywistości należy już do przeszłości. Mała stosunkowo strata, gdy okazją do takiego ujęcia stają się utwory, które zaliczyć raczej można do zbeletryzowanej publicystyki aniżeli do sztuki (wtedy jednak można zapytać, dlaczego znalazły się one w programie wychowania literackiego). O wiele gorzej, gdy ofiarą takiej obróbki stają się wielkie dzieła literatury polskiej. Wtedy zresztą wypaczeniu ulega nie tylko dzieło literackie, ale także wiedza o rzeczywistości, którą dzięki temu dziełu usiłuje się przekazać. Zrezygnujmy więc z ujmowania sztuki jako środka do przekazywania wyraźnie określonej wiedzy oraz rozwinięcia równie wyraż-

nie określonych, najczęściej zmienną koniunkturą wyznaczonych postaw i przekonań (moralnych, społecznych, politycznych itd.). Ten grzech obciąża szczególnie wychowanie literackie. Wychowanie plastyczne oraz wychowanie muzyczne zdołały się już bowiem częściowo uwolnić od tego rodzaju uproszczeń. W dziełach sztuki plastycznej oraz – w jeszcze większym stopniu – w utworach muzycznych ich autonomiczne właściwości oraz **autentyczne** wartości są bowiem bardziej zauważalne. O tej zdecydowanie lepszej sytuacji szkolnego wychowania plastycznego i szkolnego wychowania muzycznego rozstrzyga również to, że ich programy obejmują także własną – plastyczną i muzyczną – aktywność dzieci i młodzieży, co pozwala na dostrzeżenie i przeżycie specyficznych właściwości sztuki. W tych programach znaleźli również miejsce – wymieniając tylko przykładowo – Michał Anioł i Rembrandt, Bach i Mozart. Tymczasem mimo obecności literatury w szkole od pierwszej do ostatniej klasy można ukończyć szkołę średnią nie przeczytawszy żadnego utworu A. Czechowa czy T. Manna. W wychowaniu literackim musi się więc znaleźć miejsce dla wielkiej literatury. Bez tej literatury trudno bowiem mówić o, w pełnym tego słowa znaczeniu, wychowaniu literackim.

To można stosunkowo łatwo zrobić. Potrzebna jest bowiem tylko odpowiednia decyzja. Oczywiście nie chodzi o rezygnację z literatury polskiej. Przeciwnie: powinna ona zająć tę pozycję, na którą zasługuje. Nie powinna to być jednak literatura „słuszna”, tzn. odpowiadająca aktualnej polityce państwa, ale – po prostu – literatura **dobra**. Takie zaś są niewątpliwie wielkie dzieła polskiego romantyzmu, pozytywizmu i Młodej Polski. Zobaczymy jednak w tych dziełach nie tylko i nie tyle dzieje narodu (zgodnej z prawdą tej wiedzy niech dostarczają lekcje historii!), ale dzieje człowieka. Nie tylko i nie tyle to, jak naród walczył o swoją niepodległość, ale także to, jak człowiek walczył o niepodległość swojej egzystencji. Te zawsze żywe, uniwersalne wartości są obecne i w *Dziadach*, i w *Lalce*, i w *Weselu*. Ta uniwersalna problematyka tych arcydzielnych utworów zostaje jednak ciągle jeszcze w ich szkolnej jednostronnej recepcji jeżeli nie całkowicie pominięta, to poważnie zagłuszona. Dzieła te zostają – w dosłownym tego słowa znaczeniu – przerobione. Przerobione na szaro! Prawdziwie uprzystępnic te utwory, to ujawnić pełną, bogatą paletę ich znaczeń, otworzyć umysły i serca na ich autentyczne wartości.

Obok tych działań, które sprzyjają głębszemu uchwyceniu i uwewnętrznieniu autentycznych wartości sztuki, ważne są także te działania nauczy-

ciela, które służą inspiracji i stymulacji własnej aktywności dzieci i młodzieży. Twórcza działalność dzieci jest właściwą dla ich wieku formą wyrażania samego siebie oraz ich własnego stosunku do świata. Możliwości dyskursywnego, pojęciowego ujęcia rzeczywistości nie są bowiem w tym wieku jeszcze wystarczająco rozwinięte. W tej twórczej działalności – malarskiej, muzycznej, teatralnej – dzieci poruszają się o wiele swobodniej. Jest to ich naturalny język. Naturalny środek wyrazu i komunikacji. Takim środkiem komunikacji jest także ich własne ciało. Można tu mówić o szczególnej elokwencji ciała. To ciało wyraża często o wiele więcej, aniżeli zdolne są wyrazić słowa, których zasób u dzieci jest stosunkowo ubogi. Myślę, że przy całej kontrowersyjności pedagogiki Rudolfa Steinera uznać należy dużą pedagogiczną wartość stworzonej przez niego i w szkołach waldorfskich uprawianej eurytmii, trafnie określanej jako „widzialny śpiew”.

Twórcza działalność dzieci i młodzieży może także stać się formą ich własnej odpowiedzi na pytania zawarte w dziełach sztuki. W szkołach polskich popularne są zajęcia, na których dzieci dokonują malarskiej interpretacji utworu muzycznego. Podejmuje się także – chociaż już nie tak często – próby malarskiej interpretacji (nie: ilustracji!) poezji. Może także zamiast ciągle jeszcze na lekcjach literatury przez nauczyciela zadawanego pytania: „Co poeta chciał powiedzieć w swoim wierszu?” zachęcić ucznia: „Zatańcz ten wiersz!”? Może nauczyciel – dlaczego nie? – wspólnie z uczniami zatańczy ten wiersz? I może właśnie wtedy – dopiero wtedy! – również on, nauczyciel, uchwyci zawarte w wierszu przesłanie i także jego ogarnie – powołajmy się na Fryderyka Schillera – „owo cudowne wzruszenie, na które rozsądek nie znajduje pojęcia ani język wyrazu”¹⁴.

Koniecznym i to jednak powiedzieć należy, że wybieramy i kochamy sztukę dlatego, że dostarcza ona szczególnej, jedynej w swoim rodzaju przyjemności. Niełatwo tę przyjemność zdefiniować. To jednak, jak sądzę, powiedzieć można, że jest ona organiczną właściwością i naturalną konsekwencją przeżycia dzieła sztuki. Dopowiedzmy więc: właśnie to, że sztuka takiej przyjemności dostarcza, że jest – po prostu – zabawna, także o jej wychowawczej wartości rozstrzyga. Badania wykazują, że sztuka – zwłaszcza dla młodzieży – jest atrakcyjna wychowawczo, ponieważ jest równocześnie atrakcyjną rozrywką¹⁵. To właśnie ten naturalny (tak!) związek rozrywko-

¹⁴ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, wstępem opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa 1972, s. 105.

¹⁵ Por.: H. Depta, *Fabryka snów czy szkoła życia. Problemy młodzieży a wartości filmu*, Warszawa 1986.

wej i wychowawczej wartości sztuki stanowi o sile i blasku jej skutecznego pedagogicznie oddziaływania. Rola wychowawcy estetycznego na tym również polega, aby tej siły nie uszczuplić, tego blasku nie zgasić. Zależać mu powinno na tym, żeby taką rozrywkę można było znaleźć na coraz wyższych piętrach sztuki, także w utworach wymagających większego umysłowego wysiłku. Żeby ten właśnie wysiłek stanowił źródło satysfakcji i radości. Słuchając złożonych, wymagających dużego skupienia, utworów Jana Sebastiana Bacha, możemy w tym właśnie pełnym skupienia akcie znaleźć szczególną rozrywkę. Wychowawca estetyczny zauważyć powinien jednak i to, że można wskazać takie do kultury popularnej zaliczane utwory, które są nie tylko „czystą” rozrywką, ale również głębszą refleksję wzbudzić mogą. To naprawdę dla wychowawcy estetycznego szczęśliwa okoliczność, że wychowanie przez sztukę to takie wychowanie, które jest równocześnie propozycją szlachetnej rozrywki.

Bogatsze doświadczenie i większa wiedza nauczyciela uzasadniają jego pozycję jako przewodnika na drodze do prawdy. Doświadczenie życiowe, słusznie nazywane matką mądrości, potrafi być jednak także matką rutyny oraz schematycznych spojrzeń i ocen. W tej sytuacji młode oczy oraz – chociaż jest to pozornie paradoksalne – właśnie **brak** doświadczenia mogą sprawić, że w tym poszukiwaniu prawdy nowy i ciekawy kierunek wskaże wychowanek. W ten sposób doświadczenie i wiedza wychowawcy (nauczyciela) wzbogacone zostają o świeżość spojrzenia wychowanka (ucznia). Dzieło sztuki, zawierając tzw. „miejsca niedookreślenia”, raczej stawiając pytania, aniżeli udzielając odpowiedzi, pozwala na różne jego odczytania i oceny. Obowiązkiem wychowawcy jest uznanie i uszanowanie oceny odmiennej od jego własnej. Tym bardziej że – jeżeli na to pozwoli – oryginalnych odczytań zawartego w dziele sztuki przesłania, własnych odpowiedzi na postawione w tym dziele pytania potrafią udzielić także ci, których wychowuje przez sztukę. Wtedy także i jemu, wychowawcy-nauczycielowi, stworzona zostaje szansa nowego spojrzenia na to dzieło. Wtedy także i on – dzięki swojemu wychowankowi właśnie! – jest przez sztukę wychowywany. Wychowując przez sztukę i **wychowując się** przez sztukę, przezwycięża stereotypy wychowania autorytatywnego. W jego działaniach nie ma miejsca na rutynę, schematyczne spojrzenia i oceny, jedynie słuszne rozwiązania. Chętnie się zgodzę, że takie powinny być działania każdego **dobrego** nauczyciela. Wychowawca estetyczny czy – jak go nazywa Irena Wojnar – nauczyciel wychowania estetycznego posiada jednak szcze-

gólną „szansę tworzyć nowe wartości w ludziach, a tym samym w swoim własnym świecie. Szansę tę może wykorzystać tym lepiej, im więcej sam posiada inwencji i wyobraźni, im większą wiedzę i bogatszą wrażliwość”¹⁶. Wyobraźnia i wrażliwość są nauczycielowi wychowania estetycznego potrzebne po to, aby „zapalić” swoich wychowanków do sztuki. „Zapali” ich zaś tylko wtedy, gdy sam będzie „płonąć”. Także tylko wtedy „rozpali” wrażliwość i wyobraźnię swoich wychowanków.

Bibliografia

- Depta H., *Fabryka snów czy szkoła życia. Problemy młodzieży a wartości filmu*, Warszawa 1986.
- Friedländer M., *O granicach nauki w sztuce*, [w:] *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce. Dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, wybrał, przekłady przejrzał, wstępem opatrzył J. Białostocki, Warszawa 1976.
- Goethe J. W., *Refleksje i maksymy*, przeł., oprac. i wstępem opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa 1977.
- Grabska E., Morawska H. (red.), *Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa*, wybrały i oprac. E. Grabska i H. Morawska, Warszawa 1962.
- Ortega y Gasset J., *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, przeł. P. Niklewicz, wybrał i wstępem opatrzył S. Cichowicz, Warszawa 1980.
- Pociej B., *Lutosławski a wartość muzyki*, Warszawa 1976.
- Pomian K., *W błysku reklam, w świetle laserów*, „Gazeta Wyborcza” („Świąteczna”), 21–22 marca 2004.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, wstępem opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, wyd. 2 zmienione i powiększone, Warszawa 1947.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Tatarkiewicz W., *Estetyka starożytna*, wyd. 2 przejrzone i uzupełnione, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wyd. 4, Warszawa 1995.

¹⁶ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.

Mirosława Zalewska-Pawlak
Uniwersytet Łódzki

„Zatańcz ze mną” O sztuce życia i wychowania w profesji pedagoga sztuki

Wprowadzenie

Tytuł tego opracowania ma charakter metaforyczny i nieco metafizyczny. Inspirację stanowiły tytuł i treść filmu w reżyserii Petera Chelsoma (obszar kultury popularnej) oraz koncepcja sztuki życia według teorii Richarda Shustermana (obszar estetyki).

Taniec to zaproszenie, nie tylko w wymiarze fizycznym, do uczestnictwa, stanowi rodzaj doświadczenia estetycznego realizowanego w formie ekspresji, która może sięgać doznań natury metafizycznej. Istotą przekazu w sztuce tańca jest – według Ireny Turskiej¹ – wyrażanie życia w innym wymiarze, w nowatorski sposób, w nowej artystycznie ukształtowanej rzeczywistości. Taniec łączy się z radością samowrażania i zadowoleniem z aktu tworzenia. Taniec stanowi taką formę aktywności kulturalnej, do której zwyczajowo zapraszamy: „zatańcz ze mną”. Jak twierdził Jan Paweł II, kulturę trzeba zaproponować, nigdy narzucić.

Już z przedstawionych właściwości ekspresji tanecznej można wywieść dwa znaczące wyznaczniki aktywności zawodowej pedagoga sztuki. Są to: działania przez współuczestnictwo i integrowanie sfery materialnej (fizycznej) z różnymi poziomami bycia w sferze symbolicznej.

Taniec, obok filmu i muzyki, należy do najbardziej popularnych dziedzin aktywności kulturalnej młodzieży. Zbyszko Melosik, na którego poglądy powołuje się między innymi Wiktor Jakubowski w rozważaniach o kontekstach edukacyjnych kultury popularnej, uznał, iż potencjał pedagogiczny mają przede wszystkim te przekazy kultury popularnej, które stwarzają nieograniczoną możliwość nadawania znaczeń poza kontrolą.

¹ I. Turska, *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków 2000, s. 23.

Stąd wszelkie analizy i propozycje muszą zakładać, iż choć istnieje możliwość określenia potencjału pedagogicznego danego tekstu lub formy kulturowej, to jednak sposób jego urzeczywistniania jest zawsze nieodgadniony².

To oznacza, zdaniem Moniki Adamskiej-Staroń³, że odkrywanie sensów zaszyfrowanych w kodach kultury popularnej, włączenie ich do rozpoznanych już tekstów w obszarze koncepcji pedagogicznych, wymaga od pedagoga rozumiejącego uczestnictwa, które z kolei doprowadzi do budowania swoistej opowieści o wychowaniu.

Podjęcie wychowania przez sztukę w obszarze kultury popularnej nie wymaga zatem tylko tolerancji wobec form aktywności młodzieży, ale rozumiejącego uczestnictwa, u podstaw którego zakłada się autentyczność, zaciekawienie i zaangażowanie w odkrywaniu i nadawaniu własnych znaczeń oraz podejmowaniu z wychowankami dialogu o kontekstach znaczeniowych dla nich ważnych oraz inspirowanie do poszukiwania nowych sensów zarówno w sferze tradycji (dziedzictwa kulturowego), jak i w odniesieniu do przyszłości, w projektowaniu własnego życia.

Przyjmijmy zatem, odwołując się do kontekstu tradycji pedagogicznej, iż powyższe zalecenia co do aktywności pedagogicznej w sferze kultury popularnej można za Bogdanem Nawroczyńskim⁴ określić na poziomie wnikającego używania, jest to bowiem zgodne z aktywnością osobistą oraz pobudzonym przez nią procesem kształtowania się w odniesieniu do dóbr kultury popularnej. Poziom twórczości, w rozumieniu Nawroczyńskiego, mogą osiągnąć tylko te osoby, które w swojej działalności stworzyły nowe wartości artystyczne, zainspirowane konkretnym obszarem kultury popularnej, albo nowe wartości naukowe, dotyczące badań nad kulturą popularną w zakresie teorii pedagogicznej czy kulturoznawstwa.

Oferta bycia razem w kulturze popularnej, sformułowana metaforycznie: „zatańcz ze mną”, tylko wtedy jednak nabierze znaczenia edukacyjnego, gdy wychowanek zachęcony zostanie do odpowiedzi nową przygodnością. Jest to określenie zapożyczone od Richarda Rorty’ego, który wyjaśnia je, jako swobodnie osiągniętą zgodę:

pragnę [je] postrzegać jako zgodę, co do tego jak realizować wspólne cele [...] lecz owe cele chcę widzieć w kontekście nasilającego się poczucia radykalnej róż-

² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 238.

³ M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, Kraków 2010, s. 39–40.

⁴ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, Kraków 1947, s. 130.

norodności celów prywatnych, zdecydowanie poetyckiego charakteru jednostkowych życiorysów i wyłącznie poetyckich świadomości⁵.

Przytoczone powyżej poglądy różniące się od siebie w zależności od czasu powstania i ideologii prezentowanej przez twórców mogą sprawiać wrażenie zbioru nieco chaotycznego, ale jest to efekt kontrolowany. Różnorodność i skrajność to cechy obszaru edukacyjnego, w którym działa pedagog sztuki, co oznacza w praktyce potrzebę umiejętności mediacyjnej. Czy funkcje zawodowe pedagoga sztuki wyznaczają mu rolę mediatora? Najczęściej wymieniane cechy dobrego mediatora to: czynny wpływ na zachowanie stron, zdolności komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność psychologicznej analizy zachowań, umiejętność budowania zaufania, sympatia otoczenia, autorytet. Wszystkie wymienione tu cechy przynależą do kategorii profesjonalizmu pedagoga sztuki, natomiast podstawowa cecha charakterystyczna mediatora, jaką jest neutralność, nie sprawdza się w działalności wychowawczej. Każdy świadomy akt pedagogiczny jest intencjonalny. I tylko w przypadku sytuacji wychowawczej, której intencję zamierzoną stanowi rozwiązanie problemu sprzeczności między uczestnikami (wyłączając osobę nauczyciela) możliwe jest przyjęcie roli mediatora.

Jeśli podkreślimy w działalności pedagoga sztuki umiejętność łączenia przeciwieństw, trafniejsze będzie odwołanie się do kompetencji zawodowych, pedagogicznych. Robert Kwaśnica wyróżnił dwie podstawowe grupy kompetencji pedagogicznej: realizacyjne i interpretacyjne. Zofia Żukowska⁶ uważa, że to właśnie kompetencje interpretacyjne prowadzą do zrozumienia sytuacji edukacyjnych, na co składają się: umiejętności empatyczne, kryteria analizy własnej podstawy, potrzeba samorealizacji. Wielu pedeutologów wskazuje na konieczność współzależności i współaktywizowania obydwu rodzajów kompetencji. W przypadku pedagoga sztuki to jednak kompetencje interpretacyjne stanowią o sukcesie działań edukacyjnych realizowanych przez sztukę i ułatwiają zacieranie się granic między interpretacją i realizacją, co konieczne jest w procesie wychowania, którego przedmiot stanowi sztuka.

⁵ R. Rorty, *Przygodność. Ironia. Solidarność*, Warszawa 2009, s. 116.

⁶ Za: E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielach*, Włocławek 2003, s. 8.

Wychowanie jest sztuką

Na przełomie XIX i XX wieku w koncepcji Ernsta Webera pojawiły się następujące twierdzenia: nauczyciel jest artystą, proces wychowania jest analogiczny z procesem twórczości artystycznej, wychowanie jest sztuką. Weber uznał, że czynności nauczyciela mają znamiona artystycznej działalności, w której doniosłą rolę odgrywają osobiste przeżycia wychowawcy. Nauczyciel musi być twórczy, a ponadto być artystą chwili, aktorem, poetą i swobodnie wykorzystać do tego słowo, gest, a także zdolności rysunkowe.

Weber wprowadził rozróżnienie na wychowanie estetyczne (*Kunst-erziehung*) i sztukę wychowania (*Erziehungs Kunst*). Przedmiot wychowania estetycznego stanowi kultura estetyczna i wychowanie do twórczości. Przedmiotem sztuki wychowania są czynności nauczyciela, które mają znamiona artystyczne. Oczywiście jest, że sztuka wychowania zalecana była dla wszystkich specjalności nauczycielskich, ale dotyczyła w szczególności sposobu nauczycieli wychowania estetycznego.

Poglądy Webera znane były polskim pedagogom. Pod ich wpływem doceniono znaczenie wychowania estetycznego w szkołach, ale pod adresem nauczycieli nie formułowano tak radykalnych postulatów jak w pedagogice niemieckiej. Reprezentatywną opinię w tej sprawie przedstawili Witold Barewicz i Izabela Moszczeńska. Barewicz uważał, że nauczyciel powinien być indywidualistą, stwarzającym niepowtarzalny klimat do przeżyć estetycznych, osobą samodzielną w swych wyborach dydaktycznych, gdyż sztuka wymaga, aby nauczycielowi pozostawić wybór drogi i sposobów uwrażliwiania uczniów⁷. Moszczeńska dowodziła, że źródłem wpływu wychowawczego jest zawsze osobowość nauczyciela i dotyczy to całego zakresu procesu wychowania estetycznego⁸.

W okresie późniejszym twórcy pedagogiki kultury podejmowali problematykę relacji między sztuką a wychowaniem w odniesieniu do osoby nauczyciela. Sztuka według Benedetto Crocego była, w ocenie Marii Gołaszewskiej⁹, tworem czysto duchowym o ekspresyjno-intuicyjnym charakterze, bez dociekań natury teoretycznej. Została określona jako zdolność tworzenia bezpośrednich, konkretnych wyobrażeń. W konsekwencji zatem, w odniesieniu do relacji uczeń–nauczyciel, podstawowe zadanie, zdaniem Giovanni Gentilego, polega na zniesieniu antynomii między wolno-

⁷ W. Barewicz, *O wychowaniu estetycznym*, „Muzeum” 1905, R. XXI, s. 706.

⁸ I. Moszczeńska, *Kształcenie muzykalności*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 10, s. 119.

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984, s. 268.

ścią ucznia a autorytetem nauczyciela. Ta sprzeczność zostaje przekreślona w jedności aktu twórczego, wyłaniającego się z przedmiotu lekcji.

Gentile wyjaśniał ten proces następująco: gdy nauczyciel przedstawia twórczość poety i czyni to w sposób niezwykle osobisty, twórczy, to doświadczane wówczas przeżycia poetyckie stają się również wartością ucznia i przedmiotem jego świadomości.

Leopardi (lub nauczyciel, który z nim ucznia zaznajamia) to nie jest dla ucznia, który się poezją rozkoszuje, Leopardi na zewnątrz niego, ale jego własny Leopardi, którego jest on zdolny w sobie wytworzyć. Nauczyciel zatem, w rezultacie znajduje się nie na zewnątrz nas, ale wewnątrz nas¹⁰.

W polskiej pedagogice kultury szeroką interpretację poglądów Gentilego przedstawił Sergiusz Hessen¹¹. Czy podzielił poglądy Gentilego na temat kompetencji artystyczno-estetycznej nauczyciela sztuki?

Nie analizował tak dokładnie wychowania artystycznego jak innych dziedzin edukacji. Wyraził jednak pogląd, iż nauczycielem sztuki powinna być osoba posiadająca wiedzę na ten temat i realizująca się w różnych dziedzinach twórczości kulturowej. Uznał, że „nauczyciel sztuk pięknych”, przedstawiciel tradycji artystycznej, powinien być przede wszystkim artystą, który jako cel postawi sobie wdrożenie uczniów do twórczego działania. Nie opisywał przebiegu tego procesu, zaznaczył jednak, że nie chodzi tu o przekazywanie gotowych treści kulturalnych, ale o zapoczątkowanie takiego ruchu, który doprowadzi do wyrobienia sobie własnej, nowej, treści kultury, co należy rozumieć jako inspirację do dalszych działań twórczych w obszarze kultury.

W polskiej pedagogice Stefan Szuman przeprowadził rozróżnienie pojęcia artysty i pojęcia pedagoga sztuki, nazywając tego drugiego wychowawcą estetycznym.

Artyści to ludzie, którzy obdarowują innych sztuką bezpośrednio i w sposób podstawowy, tworząc dla nich a nie tylko dla siebie. „Wychowawcy estetyczni” są pośrednikami, kształtującymi wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa na podstawie już stworzonych i udostępnionych dzieł sztuki¹².

Wychowawcami estetycznymi mogą zostać artyści przekazujący innym to, co wiedzą, myślą i czują, tworząc sztukę. Nauczyciele i wychowawcy, którzy posiadają już umiejętności komunikacyjne i metodyczne, by stać

¹⁰ G. Gentile, *Reforma wychowania. Wykłady dla nauczycieli z Triestu*, Lwów-Warszawa, 1932, s. 54.

¹¹ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów-Warszawa 1939, s. 416.

¹² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 123.

się „wychowawcami estetycznymi”, muszą zdobyć przynajmniej minimalne rozeznanie w sztuce, stawać się jej miłośnikami w takim stopniu, by być zdolnym wnikać w dzieło sztuki, rozumieć je i dogłębnie przeżywać. Przynależność do grupy wychowawców estetycznych oznaczała zatem, według Szumana, dla artystów – konieczność udostępniania swojego warsztatu i umiejętność komunikowania o swojej twórczości, a dla nauczycieli i pedagogów posiadających przygotowanie ogólnopedagogiczne i metodyczne – konieczność pogłębiania wiedzy o sztuce i jej wnikliwe przeżywanie. W twórczości Szumana nie ma odniesień do żadnych analogii między artystą a pedagogiem.

W latach sześćdziesiątych, w początkowym okresie tworzenia i popularyzowania idei wychowania przez sztukę, Irena Wojnar podjęła rozważania o nauczycielu i wychowaniu estetycznym w odrębnej monografii¹³. Cel autorki polegał na przedstawieniu nowych idei wychowania przez sztukę nauczycielom. Zaakcentowane zostało znaczenie sztuki w wychowaniu w relacji sztuka–osobowość. Zwrócono uwagę nauczycielom na znaczenie sztuki w ich samokształceniu, co w konsekwencji powinno doprowadzić do zmiany relacji nauczyciel–wychowanek w nauczaniu sztuki, zwłaszcza sztuki nowoczesnej, w tym filmowej.

Sztuka uwrażliwia nauczycieli na potrzeby indywidualne ucznia, pogłębia empatię i zaprasza do dyskusji pobudzonej organizowaniem „radosnych wzruszeń”. Przykładem dobrego organizowania procesu wychowania estetycznego były dla I. Wojnar stosunki między młodzieżą a nauczycielem w szkołach artystycznych, gdzie podstawą wspólnoty stają się indywidualne procesy twórcze. Oddziaływanie artystyczno-pedagogiczne nauczyciela polega na inspiracji indywidualnych rozwiązań i poszukiwań.

Pewnym zaskoczeniem jest zakończenie przywoływanej książki zatytułowane: *Nauczyciel jako artysta*¹⁴. Dobry nauczyciel, zdaniem Wojnar, to taki, którego cenimy za budzenie umysłów, a także za to, że potrafi z każdego człowieka zrobić przede wszystkim samego siebie. Analogia między pracą nauczyciela a pracą artysty jest, według Wojnar, frapująca. Jej istota tkwi w zbieżności procesu tworzenia artystycznego z procesem kształtowania nowych wartości w ludziach, będącej treścią wychowania przez sztukę. Warunki tego, by obydwa procesy przebiegały równolegle, stanowią wysoki stopień wyobraźni i bogata wrażliwość nauczyciela.

¹³ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968, s. 42.

¹⁴ *Ibidem*, s. 141.

Bardzo wyraźnie zaakcentowany został problem wartości i ich przekazywania przez sztukę w teorii wychowania Katarzyny Olbrycht. „Sztuka rozważana z perspektywy aksjologicznej jest wyostrzonym doświadczeniem wartości przekazywanym w atrakcyjnej formie, odwołującym się do wrażliwości na świat wartości”¹⁵. Wyostrzenie rozumie Olbrycht jako wprowadzenie osoby w świat przeżyć, intensyfikujące jej doświadczenia w szerszym niż osobisty zakresie. Przy tym swoistość sztuki jako doświadczenia aksjologicznego charakteryzuje się niedopowiedzeniami, wieloznacznością i tajemniczością. Olbrycht określiła podstawy kultury aksjologicznej nauczycieli ujawniające się w spójnym, konsekwentnym systemie wartości i kompetencjach komunikacyjnych, z podkreśleniem umiejętności dialogicznej.

Czy oznacza to odejście we współczesnych rozważaniach od kontekstu artyzmu w zawodzie pedagoga sztuki?

Propozycje wyjaśnienia sytuacji w teorii XXI wieku przedstawiła Katarzyna Szumilas¹⁶, podejmując problem artyzmu w zawodzie nauczyciela. Autorka nie jest zwolenniczką twierdzenia o jedności procesów twórczych aktywności pedagoga i artysty. Uważa ona, że obecnie mamy do czynienia z powierzchownym, behawioralnym uczeniem się twórczych zachowań, co nie jest jednoznaczne z byciem człowiekiem twórczym, a już na pewno nie uczy artyzmu zawodowego. Artyzm w zawodzie nauczyciela traktuje jako mądrą, refleksyjną, dojrzałą i twórczą postawę zarówno wobec tego, co było, jak i tego, co będzie. Artyzm to postawa, w której obok generowania nowych rozwiązań pedagogicznych jest miejsce na w pełni świadome i wzbogacone o własne przemyślenia, perfekcyjne realizowanie czyjegoś zamysłu.

Jako argument na rzecz tak rozumianego artyzmu Szumilas przedstawiła wyniki analizy biografii sławnych twórców pedagogiki.

Ich artyzm i mistrzostwo wynikały z wyraźnie odczuwalnego w nich pierwiastka duchowości i bogactwa osobowości, ze świadomości znaczenia twórczości, wrażliwości i troski o wychowanków, zainteresowania tematyką pedagogiczną, pasji zawodowej, ciekawości poznawczej, niekonwencjonalnego, dalekiego od szablonowości i rutyny myślenia, stałej gotowości intelektualnej i wolicjonalnej do podjęcia problemu, wreszcie rzetelnej wiedzy merytorycznej¹⁷.

¹⁵ K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 87.

¹⁶ K. Szumilas, *Artyzm w zawodzie nauczyciela*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. I, Kraków 2005.

¹⁷ *Ibidem*, s. 351.

Ten ciągły namysł nad istotą wychowania towarzyszyć powinien każdemu spotkaniu z uczniem, które wymaga widzenia hermeneutycznego. Tylko ono pozwala nauczycielowi na przebijanie się przez warstwę pozorów i odczytywanie drugiego człowieka w określonym kontekście historycznym i kulturowym. Zdaniem Szumilas, nie da się uczynić tego bez rezygnacji z własnych uprzedzeń i poglądów.

Kategoria widzenia i rozumienia sensu skrywanego za różnymi sposobami wyrażania siebie powinna łączyć się z umiejętnością bycia w dialogu z samym sobą i z innymi. Umiejętność dialogowego sposobu bycia z uczniem czyni każde spotkanie wyjątkowym, wychowawca i jego wychowanek czerpią z niego radość z możliwości współuczestnictwa i współtworzenia na zasadzie „zatańcz ze mną”.

Sztuka życia w zawodzie pedagoga

Reasumując dotychczasowe rozważania o sztuce wychowania w zawodzie pedagoga, można stwierdzić, że różnorodność kontekstów, w jakich pojawiały się historycznie refleksje dotyczące analogii między wychowaniem i sztuką, artystą i pedagogiem, wykazała, że zawsze dotyczyły one osobowych cech i zdolności pedagoga i zbieżne były zakresowo z kompetencjami interpretacyjnymi w zawodzie nauczyciela. W zachowaniu obszaru niedopowiedzianego, wieloznacznego, tajemniczego, tkwi swoistość przedmiotu nauczania, jakim jest sztuka, a także jej atrakcyjność edukacyjna i potencjał samoedukacji dla obu stron procesu wychowania przez sztukę. W tych odcieniach subiektywnego przeżywania i współtworzenia mieści się mistrzostwo, artyzm zawodu pedagoga sztuki.

Drugi wniosek dotyczy wymiaru aksjologicznego a także poznania hermeneutycznego w procesie wychowania przez sztukę. Współzależność wartościowania kultury z umiejętnością dialogicznego rozwiązywania problemów edukacyjnych wskazuje na mistrzostwo w znaczeniu bycia przewodnikiem w życiu młodych ludzi. Twierdzenie to nie zmierza w kierunku budowania wizji idealnego pedagoga, ale do wskazania, że tak wysokie wymagania osobotwórcze predestynują go do roli doradcy i przewodnika we współczesnej przeestetyzowanej rzeczywistości.

Podkreślanie związku sztuki z życiem zainspirował John Dewey swoją koncepcją doświadczenia estetycznego. Szczegółową interpretację tej

koncepcji przedstawił Sławomir Sztobryn¹⁸, uzasadniając bliską Deweyowi myśl: „samo życie jest sztuką”. Chodzi tu o estetyczny a nie techniczny sens. W koncepcji Deweya sztuka na pierwszym miejscu nie jest rozważana jako wytwór, ale jako forma komunikacji charakteryzującej się dużą zmiennością i dynamizmem relacji, której sens tkwi w tym, że jest aktualizowana przez nadawcę i odbiorcę. Zwrotność komunikacji stanowi źródło narastania i przekazywania znaczeń.

Ekspresja zawsze miała charakter komunikacyjny, a pragmatyczne pojmowanie sztuki odnosi się także do relatywnych wartości życia. Życie dla teorii wyznacza treści i metody wychowania. Doświadczenie estetyczne, dynamiczne przeżywanie i działanie, eksperymentowanie i tworzenie nowych znaczeń składają się na proces budowania swojej egzystencjalnej tożsamości, własnej filozofii życia.

Do teorii doświadczenia estetycznego jako pełnego i dynamicznego doświadczania życia powrócił po latach R. Shusterman¹⁹. W wyjaśnianiu współzależności sztuki i życia posłużył się kategorią dramatyzacji: „sztuka dramatyzuje w podwójnym sensie, intensyfikuje ona *mis-en-scène* w rozumieniu ujęcia w ramy i wystawianiu na scenie”²⁰. Dzięki dramatyzacji można uczynić swoje życie procesualnym dziełem sztuki. Można w realnym świecie stylizować własny sposób życia i nadawać mu estetyczną formę oraz jakość.

Dramatyzacja jest rozważana przez Shustermana jako ujęcie w ramy doświadczenia – może ono mieć charakter umysłowy w przypadku przyjęcia postawy, dzięki której ktoś kieruje swym życiem:

W ten sposób posługując się właściwym nastawieniem można uczynić swoje zwykle życie artystycznym, jeśli postrzega się swe doświadczenie i działania życiowe w perspektywie projektu samodoskonalenia się i autokreacji²¹.

Ważne miejsce w jego filozofii wychowania zajmują autokreacja i praktyczne samodoskonalenie się.

W drugim wydaniu cytowanej książki (z 2000 r.) dodany został rozdział o somaestetyce, w którym Shusterman podkreślił somatyczne i sensualne aspekty doświadczenia estetycznego. Somaestetyka zajmuje się ciałem

¹⁸ S. Sztobryn, *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź 2007, s. 101–106.

¹⁹ R. Shusterman, *Estetyka jako filozofia sztuki życia*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego” 2012, nr 20(2), s. 23.

²⁰ *Ibidem*, s. 23.

²¹ *Ibidem*, s. 23.

jako ośrodkiem zmysłów, źródłem estetycznego wartościowania i twórczej autokreacji. Na Uniwersytecie Jagiellońskim powołano, w ramach Ośrodka Badań nad Pragmatyzmem, Sekcję Somaestetyki. Przedmiotem badań jest „soma” – aktywne ciało z jego atrybutem: ruchem, zarówno w aspekcie praktycznym, jak i teoretycznym. Liliana Bieszczad, organizatorka sekcji somaestetyki, zaakcentowała znaczenie tańca jako doświadczenia estetycznego.

Pośród różnych rodzajów aktywności taniec zasługuje na miano praktyki doprowadzającej jedności ciała i umysłu, a jednocześnie jest miejscem eksplorowania ich wzajemnego oddziaływania²².

Przesłanie „zatańcz ze mną” zyskało dodatkowe wzmocnienie jako forma samostanowienia i samorealizacji, jako alternatywna filozofia życia.

Jeśli życie ostatecznie przetrwało, a my, będąc żywymi istotami, żyć chcemy, w takim razie sztuka w swych równorzędnych formach i stylach, wysokich i niskich, pomaga nam czuć, że życie naprawdę warte jest życia, dostarczając nam pełni znaczenia, pełni wartości oraz swoistą przyjemność doświadczenia²³.

Można nie zgadzać się z teorią estetyki pragmatycznej, ale trudno nie zatrzymać się nad kuszącą – nie tylko dla pedagogów – propozycją sztuki jako filozofii życia. A zatem: „zatańcz ze mną”.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, Kraków 2010.
- Barewicz W., *O wychowaniu estetycznym*, „Muzeum” 1905.
- Bieszczad L., *Sekcja Somaestetyki w Ośrodku Badań nad Pragmatyzmem im. J. Deweya w Krakowie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego. Dodatek specjalny” 2012, nr 20(2), www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).
- Gentile G., *Reforma wychowania. Wykłady dla nauczycieli z Triestu*, Lwów–Warszawa 1932.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1984.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów–Warszawa 1939.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Moszczeńska I., *Kształcenie muzykalności*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 10.

²² L. Bieszczad, *Sekcja Somaestetyki w Ośrodku Badań nad Pragmatyzmem im. J. Deweya w Krakowie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego. Dodatek specjalny” 2012, nr 20(2), s. 33, www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).

²³ R. Shusterman, *Estetyka jako filozofia sztuki życia...*, s. 22.

- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielach*, Włocławek 2003.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe*, Kraków 1947.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987.
- Rorty R., *Przygodność. Ironia. Solidarność*, Warszawa 2009.
- Shusterman R., *Estetyka jako filozofia sztuki życia*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego” 2012, nr 20(2), www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).
- Sztobryn S., *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź 2007.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
- Szumilas K., *Artyzm w zawodzie nauczyciela*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, Kraków 2005.
- Turska I., *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków 2000.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.

Tamara Sass

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

Wolność jako czynnik stymulujący i destruktywny w działalności pedagoga sztuki

Wybierając temat związany z wolnością, zrobiłam ukłon w stronę tego, co mnie samą we własnej pracy grafika fascynuje i niepokoi. A ponieważ to, co nas interesuje szczególnie i osobiście, naturalnie przenosimy na kolejne sfery życiowej działalności, zaczęłam stawiać pytania dotyczące twórczej aktywności dziecka podobne do tych, które można zadać w odniesieniu do dojrzałej pracy artystycznej. Dla logicznego porządku i metodycznej przyzwoitości rozpocznę od definicji wolności. Nie chcąc wchodzić w rozważania natury filozoficznej, do których nie mam stosownego przygotowania, zaproponuję prosto brzmiącą słownikową definicję: „Wolność – niezależność, swoboda, samodzielność”¹. Zainteresowanie wolnością to dzisiaj żadna oryginalność, dla większości ma ona status specjalny. Fanatyczne wręcz uwielbienie, jakim potrafimy ją niekiedy obdarzać, potrafi doprowadzić do niepokoju czy nawet agresji, w sytuacji gdy ktoś lub coś przesuwa nam jej granice. Wolność ma wiele twarzy i wszystkie przynajmniej pobieżnie rozpoznajemy. Mamy więc np. wolność słowa, wyznania, wolność orientacji seksualnej. W obecnych czasach, gdy wartość obiektywną i powszechną praktycznie zanegowano, wolność akceptujemy jako wartość wszyscy i sankcjonujemy konieczność jej powszechności. Przestrzeń wyboru to imperatyw wpisany w sytuację współczesnego człowieka. Kiedy jednak myślimy o doskonałej wolności, niekoniernie przychodzi nam do głowy samowola skutkująca chaosem. Raczej z całą odpowiedzialnością akceptujemy paradoks polegający na tym, że wolność jest ograniczona koniecznością zewnętrzną, którą próbujemy rozumieć i akceptować, oraz wewnętrzną, do której próbujemy dorosnąć.

Wolność, której doświadczamy w świecie, może być zaobserwowana w mikroskali, w sztuce współczesnej. Brak spójnego katalogu wartości wiodących wywołuje stan multiplikacji celów i dążeń. Możliwość swobodnego

¹ S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 906.

dostępu do wiedzy pokoleń, gwarantowana dzięki powszechności tekstów drukowanych i zasobności faktograficznej przestrzeni Internetu, daje nam niewyobrażalnie szerokie możliwości. Panujący indywidualizm pozwala na pełny eklektyzm w posługiwaniu się dziedzinami, stylami i technikami. Artyści mogą również zaskakiwać bez konieczności udowadniania fachowości rzemieślniczej, wystarczy pomysł, najlepiej szokujący, przekraczający granice, zatrzymujący nas w egzystencjalnym biegu. Z definicji Morrisa Steina² wynika, że aby coś było twórcze, powinno być nowe i wartościowe. Ponieważ z rozpoznaniem wartości, z racji ich indywidualnego odczuwania, możemy mieć kłopot, pozostaje naturalna skłonność do koncentracji na aspekcie nowości. Ta skłonność otrzymuje szczególne wsparcie mediów, które żywią się ciągłym głodem sensacji i nowości. Media mają również niezwykle potężny potencjał promowania i deprecjonowania sztuki, nie zawsze zgodnie z jakimś przemyślanym kryterium. Czasem do wyniesienia sztuki wystarczy, że będzie krzyczała głośno i nietypowo. W takim świecie i w kontekście takiej sztuki funkcjonujemy.

Z tej konkluzji rodzi się pytanie: Jak zatem przygotować dzieci, młodzież do wszechogarniającej multiwartościowości i dać konieczne wsparcie do rozpoznania kodów współczesnej kultury? Myślę, że chcąc znaleźć odpowiedź na postawione powyżej pytanie, jako pedagodzy sztuki powinniśmy jej szukać w kontekście tego, co w świecie istotne, w kontekście wolności. W związku z tym można by zaproponować koncentrację wokół takich celów pedagogiki sztuki, jak: kształcenie umiejętności dysponowania wolnością własną, kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wolności innych, rozumienie, jak tworzą ludzie wolni, oraz dlaczego sztuka współczesna ma tyle twarzy i nie wszystkie są czytelne.

Specyficzne ujęcie wolności proponuje Maria Montessori, pisząc: „Wolność i dyscyplina to dwie strony tego samego medalu”³. Tam proponowana koincydencja z porządkiem (zasada wolności i porządku) i dyscypliną nakierowuje nas na wolność typu „od”. Wolność od ograniczeń, od niemożności, od chaosu. Do wolności tego typu dochodzimy chociażby przez powtarzalność czynności, co po odpowiednim czasie i stosownej dawce zaangażowania daje efekt w postaci swobody i profesjonalizmu. I pomimo dbałości o granice wolności nie niepokoi nas ten pozorny paradoks, że wolność można kształtować poprzez dyscyplinowanie. Nie niepo-

² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002, s. 17.

³ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2009, s. 73.

koi, ponieważ mamy świadomość, że zbyt szerokie spektrum wyboru może doprowadzić do sytuacji, którą poetycko da się zilustrować za pomocą cytatu z filozofa Sørensa Kierkegarda: „lęk jest dla wolności zawrotem głowy, [...] wolność zerka w dół ku swej możliwości, a wtedy chwyta skończoność i trzyma się jej”⁴.

Mając zbyt szerokie spektrum wyboru, można doświadczyć bezradności, poczucia, że nie wiadomo nawet, od czego zacząć. Nieadekwatna do sytuacji, zbyt duża, dawka wolności może przynieść niepokój zamiast radości i w ramach stosownej autorefleksji skłonić do obawy przed odpowiedzialnością, która, jak wiemy, rośnie wprost proporcjonalnie do zakresu przestrzeni wolności. Zgrabne odwołanie do kontekstu odpowiedzialności odnajdziemy w słowach Pawła, w Pierwszym Liście do Koryntian: „Wszystko mi wolno, ale nie wszystko jest pożyteczne”⁵. Tekst nowotestamentowy brzmi prosto, pragmatycznie i zdroworoządkowo. Stanowi właściwie pewne ujęcie szukania równowagi pomiędzy koniecznością a wolnością. Równowaga ta dla pedagoga sztuki jest istotna, ponieważ szukamy doskonałej kompozycji, która łączyłaby swobodę twórczą, planowane efekty edukacyjne, dbałość o bezpieczny i harmonijny rozwój osobowości dziecka lub nastolatka.

Jak wspominałam, w społeczeństwie, które najbardziej ceni wolność, trzeba nauczyć młodych ludzi, jak się z nią obchodzić. Nie tylko o samą wolność chodzi, istotne staje się również rozpoznanie i zaakceptowanie tego, w jakim otoczeniu się przebywa. Nieodłącznymi towarzyszami wolności, którymi w kontekście pracy pedagogicznej chciałabym się przyjrzeć, są lęk, odpowiedzialność i dyscyplina. Obserwując zależność, jaka zachodzi pomiędzy zakresem przestrzeni wolności a poziomem realizacji efektów edukacyjnych, i chcąc dojść do konkluzji, które miałyby aspekt wspierający moją pracę pedagogiczną, doszłam do przekonania, że powinnam odwołać się do konkretnych działań uczniów realizowanych w ramach zajęć plastyki lub edukacji artystycznej.

Pierwsze zadanie było z założenia realizowane w standardzie równowagi pomiędzy wolnością daną uczniom a narzuconą im koniecznością. Skierowane zostało do dwóch grup wiekowych. Pierwszą stanowili gimnazjaliści, którzy zostawieni w przestrzeni miejskiej, tworzyli cykle plenerowych szkiców z natury (il. 1a, b).

⁴ B. Alex, *Søren Kierkegaard – życie prawdziwe*, Warszawa 1998, s. 77.

⁵ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1967, s. 177.

Szkice miały być wykonywane ołówkiem na formacie A4. W gestii uczniów pozostawiono: znaleźć stosowny motyw architektoniczny, ustalić kadr eksponowany w pracy i dać sobie tyle czasu na wytworzenie rysunku, ile każdemu potrzeba. Druga grupa to klasa VI szkoły podstawowej, dla której zadanie polegało na stworzeniu parafrazy malarskiej techniką olejną na płótnie, odnoszącej się do impresjonizmu. Tematem prac był wschód słońca.



Il. 1a, b. Plenerowy szkic z natury, kl. I gimnazjum

Element wspólny działań w obu grupach stanowiła zakładana wcześniej podobna liczba i specyfika narzuconych ograniczeń. Dla uczniów pracujących w plenerze dane były: temat, miejsce, technika i format, a dla tych w pracowni – temat, format, technika i czas realizacji. Dla obu grup wolność koncentrowała się wokół wyboru motywu i kadru, oczywiście jedni poszukiwali go w otoczeniu, drudzy w pamięci i wyobraźni. Ponieważ cel polegał na wytworzeniu pracy plastycznej adekwatnej do narzuconego tematu, odpowiedzialność uczniów dotyczyła sposobów realizacji. W obu grupach do pracy przystępowano bez obaw. Wśród gimnazjalistów temat plenerowy wspierany obserwacją nie rodził wstępných pytań. Możliwość szkicowania poza czujnym okiem nauczyciela dawała szansę wielokrotnych prób i przeprowadzania autoewaluacji bez ograniczania się czasem. Również zadanie malarskie realizowane przez młodszych uczniów nie płoszyło twórczych instynktów. Działo się tak, ponieważ temat przywoływał zjawisko ogólnie

znane (wschód słońca) a zastosowanie techniki pointyilizmu pozwalało na zgrabne ukrycie błędów rysunkowych. Obie grupy działały sprawnie i każdy zdołał stworzyć pracę adekwatną do tematu. Podsumowując, należałoby stwierdzić, że niezależnie od różnic wynikających z tematu, techniki, wieku uczniów – równowaga tego, co dane do tego, co zadane doprowadzała do sprawniej realizacji zadania.

Czy podobna sprawność realizacyjna utrzyma się, jeśli będziemy tę równowagę zaburzać? Czy więcej „oddechu” danego uczniom wpłynie na efektywność ich pracy? Szukając odpowiedzi na te pytania, zaproponowałam trzem klasom na różnym poziomach edukacji szkolnej, gimnazjalistom, uczniom z kl. VI i kl. IV, pracę na podobny temat, związany z poszukiwaniem własnej tożsamości i tę samą technikę – fotografię aranżowaną. Ta fotograficzna praca koncepcyjna miała określony temat dla każdej grupy. Dla



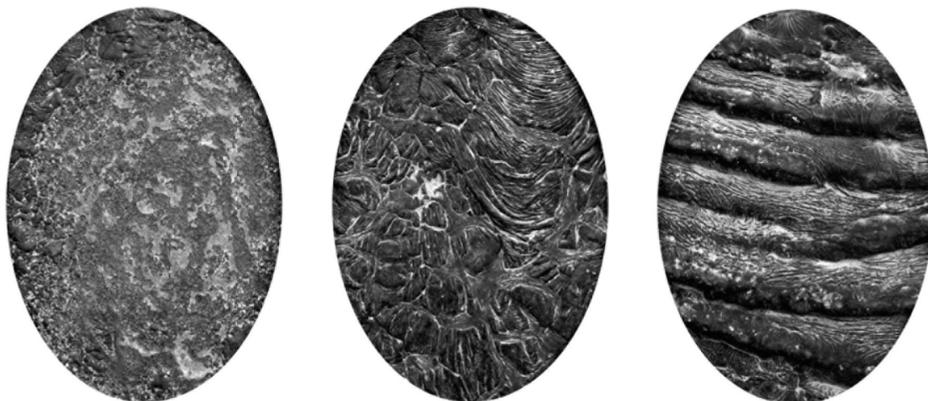
Il. 2a, b, c. Cykl ćwiczeń skoncentrowanych na poszukiwaniu własnej tożsamości, realizowanych jako fotografie aranżowane

gimnazjalistów – „Ja” (il. 2a), dla szóstoklasistów „On” (il. 2b), dla uczniów klasy czwartej – „Ja jako On” (il. 2c).

Nie chciałam ingerować w swobodę interpretacyjną, więc zaproponowałam zróżnicowanie stopnia trudności poprzez, jak je nazwałam, „elementy dookreślające”. Te dla najstarszych należały do obszaru abstrakcji – światło ruch, mimika, dla szóstoklasistów „elementem dookreślającym” był jak najbardziej materialny, choć jednocześnie pozbawiony konkretności znaczeniowej papier toaletowy. Należało jej poszukać, aby mógł spełnić swoją funkcję i stać się albo całunem, albo szalem, albo przepaską. Najbardziej konkretnie przedstawiały się te elementy u najmłodszych, ponieważ

potrzebowali oni określonych atrybutów, aby opisać wymyśloną przez siebie postać. Przynosili więc kapelusze, płaszcze, naczynia, aby stworzyć tożsamość rycerza, kucharki, sklepikarza. W obu zadaniach liczył się w równym stopniu i wytwór, i proces. Można było zaobserwować, czy twórcza ekspresja podlegała lękom i bezradności, czy eksponowała się w zabawie pełnej spontanicznie multiplikowanych pomysłów. Wykonane przez uczniów zdjęcia są dowodem nieskrępowanej przestrzeni interpretacji, nieszabloności i dobrej zabawy.

Oczywiście praca koncepcyjna oparta na wyobraźni, gdzie obszar wolności jest duży, musi być dostosowana do wieku, dlatego w działaniach na bazie pełnej abstrakcji, zabawy znakiem, symbolem najlepiej sprawdzają się dojrzałsi uczestnicy. Projekt „Mendel ludzki” (il. 3), skierowany do studentów, opierał się na formie owalu-jaja, którego wnętrze należało wypełnić fotograficznie rejestrowaną fakturą oddającą zjawiska różnych kontekstów i zależności, jak przykładowa triada – młodość, dojrzałość, starość. To było twórcze wyzwanie, w którym faktura, forma i kolorystyka musiały zostać oderwane od rzeczywistego kontekstu, aby mogło powstać coś nowego. Zrealizowane tryptyki były nie tylko czytelne w przekazie, ale również interesujące w formie.



Il. 3. „Mendel ludzki”, fotograficzne zadanie koncepcyjne, realizowane przez studentów I roku studiów licencjackich

Kolejnym wyzwaniem edukacyjnym okazało się przygotowanie zadania, w którym pozostawiłam uczniom wolny wybór w każdej sprawie poza ostateczną kategorią wytworzenia. Miał powstać film animowany, trwający minimum 10 s. Wszystko inne należało wymyślić samemu: temat, scena-

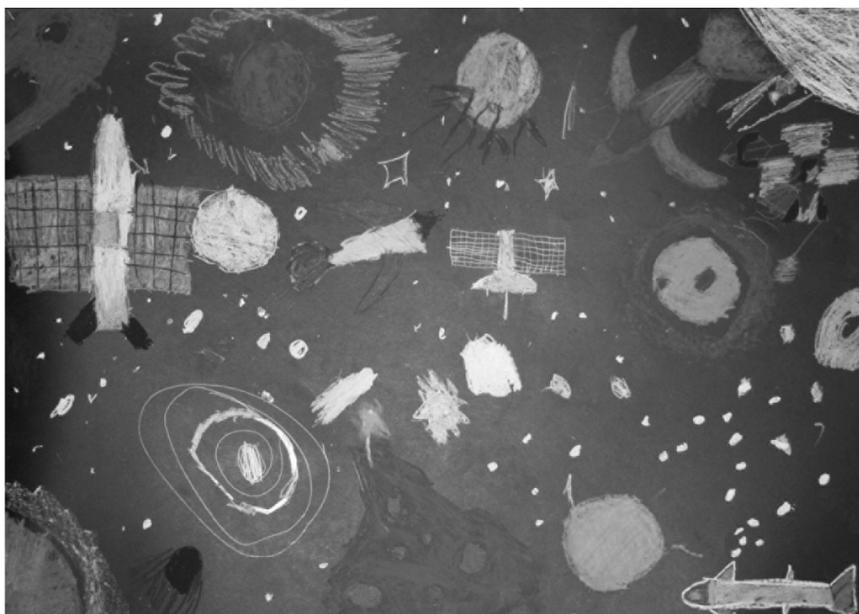
riusz, technikę, to czy praca będzie realizowana samemu czy w grupie, jaki program komputerowy będzie układał sekwencje zdjęć w zaplanowanym ciągu narracyjnym. Oczywiście zadanie ma sens tylko wtedy, kiedy celem nadrzędnym jest obserwacja zachowania uczniów w odniesieniu do proponowanego wyzwania, a nie tylko konieczność wytworzenia czegośkolwiek, w tym przypadku filmu. Szeroki wachlarz wyboru doprowadził do przewidywalnej sytuacji wstępnego twórczego lęku, który u części osób doprowadził do chaosu i zniechęcenia, u innych ulegał stopniowemu oswojeniu i nie przeszkodził w ustaleniu strategii działań i powstaniu animacji. Powstało niewiele prac, ale te filmy, które zrealizowano, były bardzo osobiste i interesujące.

Proponując kolejnej grupie podobne zadanie, zmieniłam zakres wolnego wyboru i zaproponowałam wykonanie filmu na podstawie przeczytanej książki. Tym razem wszyscy zrealizowali animacje, a brak konieczności myślenia o scenariuszu pozwolił na ciekawe rozwiązania techniczne – bohaterowie wylepiani byli z plasteliny, budowani z klocków, usypywani z cukru. Chcąc podsumować działania nad filmem w obu grupach, należy stwierdzić, że praca z dużą przestrzenią wolności poza tym, że wymaga więcej czasu, ma również charakter dość elitarny. Tylko niektóre jednostki dają radę pokonać wstępną bezradność i zrealizować zadaną pracę.

Ponieważ kształcenie w ramach pedagogiki sztuki odbywa się zarówno poprzez działania zbiorowe, jak i indywidualne, przyjrzałam się działaniom zespołowym w kontekście wolnego wyboru danego uczniom. Realizacje, które teraz opiszę, mają zasadniczo tylko jedną cechę wspólną. Są przeznaczone do realizacji przez grupę. Pierwsza grupa to dzieci z klas 0–3, które po wpuszczeniu do pracowni dostały pudło pasteli olejnych, karton 150 x 100 cm i propozycję tematu. Miały stworzyć kosmos lub podwodny świat (il. 4). Mogły chodzić po kartonie i rysować, jak chcą. Spontaniczna zabawa, w czasie której dzieci naturalnie ustalały zasady bezkonfliktowych ruchów, weryfikowały swoje rysunki poprzez porównanie, doprowadzała do samonapędzającej się ochoty, aby pracować lepiej i dokładniej.

Zupełnie innym działaniem było przygotowanie zadania typu performance, wystawionego w łódzkiej Manufakturze (il. 5).

Młodzież gimnazjalna pracowała na przygotowanym przeze mnie scenariuszu, opracowując sposób poruszania się postaci, dynamikę poszczególnych scen, rekwizyty i scenografię. Performance stanowił próbę wizualnej refleksji wobec wyboru: być czy mieć. Kontrast pojęć był definiowany



Il. 4. *Kosmos*, praca zbiorowa pastelami olejnymi, kl. I-III SP



Il. 5. Performance w łódzkiej Manufakturze, *Mieć czy być*, kl. I-III gimnazjum

kontrastem bieli i czerni, które z założenia dominowały odbiór estetyczny całości. Przedstawienie wymagało silnej wzajemnej korelacji i wysokiej precyzji ruchów. Miało charakter ronda, kilkakrotnie odtwarzanego po to, aby przypadkowy przechodzień robiący zakupy mógł obejrzeć całość. Duża grupa widzów skupiająca się wokół, swobodne komentarze z tłumu oraz przedstawiciele radia i telewizji stały się oczywistymi nośnikami pewnego stresu u gimnazjalistów. Chcąc przedstawić powyższe realizacje i porównać oba działania, zacznę od aspektu odpowiedzialności, który im towarzyszył. W zbiorowym rysowaniu pomimo działania grupowego każde dziecko koncentrowało się na wytworzeniu własnego obrazu. Brało odpowiedzialność tylko za siebie, a nawet i ten zakres był łagodzony faktem, że pojedynczy rysunek ginął wśród innych przedstawień. W performance młodzież brała odpowiedzialność nie tylko za swoje działanie, ale również za działanie pozostałych uczestników. Gra jednej osoby zazębiała się przeciw z grą innych, a każdy indywidualny błąd przekładał się na jakość całości.

Poza wspomnianą tu odpowiedzialnością, z twórczą wolnością związany jest też aspekt lęku. W grupie dzieci poziom lęku okazał się bardzo niski. Rysowały bez zahamowań, ponieważ proponowany temat był dla nich prosty, podobnie jak i technika, a stosowny poziom unifikacji pracy indywidualnej na rzecz wspólnego wytworu eliminował konieczność eksponowania tylko własnego rysunku. Młodzież od momentu przygotowywania scenografii poprzez samą realizację przedstawienia, aż do momentu zakończenia i kontaktu z mediami, narażona była na ciągły proces weryfikacji ze strony obserwatorów. Poziom lęku był więc bardzo wysoki i wieloaspektowy. Łączył się z wątpliwościami typu: Czy przedstawienie uda się poprawnie odegrać? Czy przesłanie zostało wystarczająco jasno zobrazowane? Czy grając w przedstawieniu, nie narażę się na śmieszność, szczególnie w oczach rówieśników?

Pozostając jeszcze przez chwilę przy omawianiu działań zbiorowych, chciałabym napisać parę słów na temat dyscypliny w obu grupach. Oczywiście przygotowanie performance wymagało od młodzieży wielokrotnych prób, które doprowadzały do coraz swobodniejszej gry. Konieczności silnego zdyscyplinowania doświadczała ona również podczas żmudnych przygotowań scenografii i precyzyjnego dopracowywania logistyki, związanej z dniem samej prezentacji. Dzieci natomiast, rysując, dyscyplinowały się tylko w aspekcie ujarzmania agresji wobec przechodzącego pod ręką kolegi. Musiały co najwyżej uważać, aby wzajemnie nie przeszkadzać so-

bie w pracy. Omówione powyżej przykłady działań grupowych różniły się zatem między sobą zasadniczo innym poziomem odpowiedzialności, lęku i dyscypliny. Pomimo tych różnic u uczestników obu grup obserwowano wysoki poziom satysfakcji, w przypadku dzieci doświadczanej przede wszystkim w trakcie samego procesu, w przypadku młodzieży – uświadamianej i przeżywanej *post factum*.

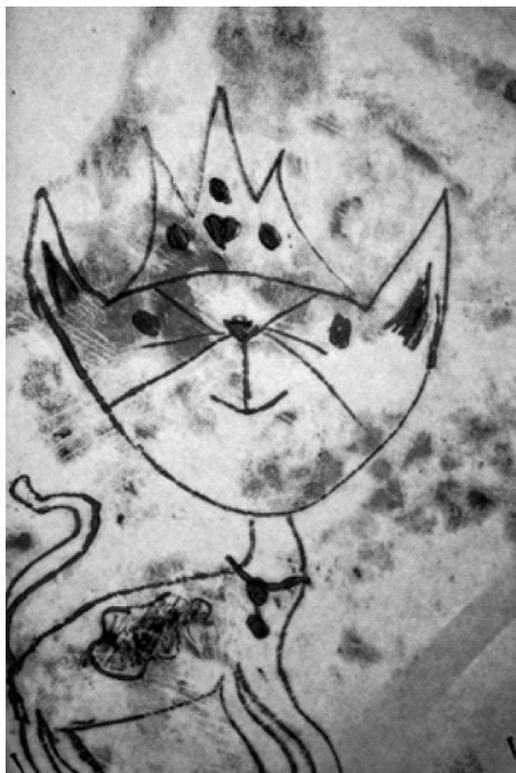
Można również, koncentrując się na wolności, podjąć rozważania dotyczące ciekawej zależności pomiędzy wolnością dziecka a odpowiedzialnością pedagoga. Jak szerokie powinno być spektrum wolności, aby wychowanek poradził sobie z potencjalnością wyborów i oczekiwany efekt edukacyjny został osiągnięty, a pasja twórcza mogła znaleźć wyraz w śmiałej ekspresji, która doprowadzi do satysfakcji i radości ucznia? Wprowadzenie nadmiaru dyscypliny przy realizacji grupowego rysunku zaburzyłoby spontaniczny proces twórczy małego dziecka. Natomiast rezygnacja z prób przed przedstawieniem naraziłaby młodzież na zagubienie, poczucie bezradności i zawstyżenie.

Możliwość przewidywania formalnych i emocjonalnych konsekwencji proponowanych zadań dałaby nam, pedagogom twórczości, wysoką skuteczność realizacji zakładanych celów edukacyjnych. Może w tym pomagać doświadczenie we własnej, dojrzałej twórczości artystycznej. Wszyscy wymieniani wcześniej towarzysze wolności są mi dobrze znani. Miewam lęki związane z procesem twórczym, wpisane w ciągłą ewaluację tego, co powstaje. Mam poczucie odpowiedzialności, niekiedy dotkliwie, za wytwór, proces, idee, odbiór i przekroczenia. Doświadczam, zapraszanej do uczestnictwa w twórczym procesie, dyscypliny dawkowanej przez odpowiedzialność. Dlatego patrząc przez pryzmat własnych artystycznych doświadczeń, lepiej rozumiem proces twórczy uczniów i widzę szereg podobieństw w pracy artysty i twórczej pracy dziecka. Zauważam również dodatkowy i ciekawy aspekt tej koincydencji, wpisujący się pięknie w przestrzeń wolności – zmaganie się ciekawości i znużenia. To zmaganie koreluje z wyborem: kontynuować pracę czy przestać. W pracy pedagogicznej chodzi o to, aby dziecko chciało i potrafiło uczestniczyć w inicjowanym procesie twórczym, zatem kluczowe jest szukanie sposobów, aby znużenie nie zdominowało ciekawości.

Chcąc zilustrować sugerowane zagrożenie, wynikające z twórczego zmagania, odwołam się do realizacji na bazie grafiki warsztatowej. W czasie pracy nad grafiką rodzenie się pomysłu bywa bolesne, ale poza kategorią

dyscypliny intelektualnej i koncentracji, stanowi bardzo przyjemne i dość swobodne kojarzenie oraz przeszukiwanie zasobów pamięciowych. Etapem pracy najsilniej narażonym na znużenie jest samo wytwarzanie. To ta sfera działania związana ze stopniem technologicznej trudności, precyzją, możliwościami manualnymi, może nas satysfakcjonować lub zniechęcać. Jak zatem dobrać technikę do możliwości ucznia, uwzględniając wiek, wiedzę zastaną i osobnicze wyposażenie, aby utrzymać jego ciekawość i koncentrację? Przytoczę dwa przykłady działań.

Pierwszy dotyczy grupy dzieci z klas 0–3 szkoły podstawowej, które dostały zadanie zrealizować grafikę (il. 6). Zdecydowałam się na technikę monotypii m.in. dlatego, że jest techniką, którą można stosować po słownej instrukcji z krótką demonstracją. Nie wymaga ona równie żadnych niebezpiecznych narzędzi typu dłuta czy rylce. Wcześniej oczywiście konieczne było przygotowanie pracowni do planowanej brudnej pracy graficznej. Na dzieci czekały szyby z nałożoną czarną farbą drukarską, papiery do odbitek przygotowane w dostępnym i oczywistym miejscu, aby uczeń nie był skrzepowany nieudaną próbą, mógł sam wziąć kartkę i zrobić kolejną od-



Il. 6. Monotypia wielobarwna,
kl. I–III SP

bitkę. Dzieci bez obaw przystąpiły do pracy, która powstawała na sugerowany przeze mnie temat, związany z pejzażem. Bardzo szybko powstało wiele odbitek. Mniej więcej po zrealizowaniu trzeciej dzieci, otrzymawszy słowne przyzwolenie na eksperymenty, zaczęły uwalniać proces twórczy od wstępnych ograniczeń. zaproponowały temat dowolny. Poprosiły, aby im przygotować szyby z innymi kolorami i papiery większe niż A4. Zaczęły powstawać grafiki na wszystkim, co dzieci znalazły w pracowni, a co oczywiście w jakikolwiek sposób nadawało się do tego, na serwetkach, tkaninach, papierze toaletowym, kalce technicznej. Wielokrotne odbijanie prac nie powodowało znużenia. Oczywiście gdybym zatrzymała naturalnie rozwijający się proces twórczy na poziomie jednotematycznej i czarno-białej monotypii, w pewnym momencie wyczerpałaby się ciekawość uczniów. Również gdybym zaproponowała technikę bardziej złożoną, która wymaga planowania i precyzji, mogłoby to nie dać satysfakcji małemu dziecku.

Praca graficzna z młodzieżą wymagała innej propozycji. Technika druku wypukłego realizowana z użyciem dłut graficznych i linoleum sytuuje zadanie na zupełnie innym poziomie odpowiedzialności i samodyscypliny niż wcześniej omawiana praca z monotypią. Tak jak w dojrzałej twórczości zaczyna się od pomysłu, który musi przyjąć formę materialną szkicu lub rysunku. Potem za pomocą kalki zostaje on przeniesiony na linoleum i wydłubany specjalnym dłutem. Preparacja matrycy linorytnicznej była dla młodzieży procesem żmudnym i mechanicznym, w czasie którego część osób skarżyła się na fizyczne i psychiczne zmęczenie (il. 7). Tylko ta część



Il. 7. Linoryt,
kl. I–III gimnazjum

grupy z satysfakcją i pasją doprowadziła realizację do końca, która miała stosowną dawkę ciekawości wobec tego, co powstaje, i pełną akceptację własnego wstępnego projektu. Sytuacja emocjonalna uległa pewnemu wyrównaniu po pierwszych udanych odbitkach. Wzmocniły one wolę pracy nawet u najbardziej zniechęconych i pozwalały wykrzesać energię, aby powtórzyć czynność odbijania. Wiedząc, że proces wytwarzania grafiki może działać na młodzież zniechęcająco, warto oczywiście regulować poziom trudności, proponując chociażby małe formaty matrycy. Zapoznanie uczniów z trudną i technologicznie złożoną pracą grafika wzbogaca ich wiedzę o tym, czym jest twórczość. Młodzież zaczyna rozumieć, że tworzenie ma w sobie element zabawy i jednocześnie ciężkiej pracy.

Podsumowując, zaryzykuję twierdzenie, że rola pedagoga sztuki w świecie preferującym wolność i deprecjonującym wartości obiektywne powinna również koncentrować się na wolności. Wolności, która może być czynnikiem stymulującym efektywność działań nakierowanych na określony cel oraz specyficznie rozumianą „metodą” w działalności na polu edukacji. Możemy, projektując działania uczniów, oprócz myślenia o temacie czy technice, zastanawiać się, jaką proponować przestrzeń wolności, aby efektywnie i lepiej zrealizować cel: ile wolności, a ile konieczności pozwoli na optymalny twórczy proces wychowanka, tak aby nie bał się rozpocząć i nie znudził w trakcie realizacji.

Bibliografia

- Alex B., *Søren Kierkegaard – życie prawdziwe*, Warszawa 1998.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2009.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1967.
- Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1969.

Część III

**Kształcenie i doskonalenie zawodowe
pedagogów sztuki**

Rafał Ciesielski
Uniwersytet Zielonogórski

Tożsamość absolwenta a tożsamość kierunku „edukacja muzyczna”

Oczywisty wydaje się fakt zależności między zawodową tożsamością absolwenta a swoistą (gdyż przyznaną tu w trybie personifikacji) tożsamością studiowanego przezeń kierunku. Zarazem kierunek ten stanowi niejako reprezentację określonej dziedziny (lub jej części). W ten sposób student przez studiowanie określonego kierunku utożsamia się z ową dziedziną, staje się jej przedstawicielem czy nawet rzecznikiem (taki stan trzeba przynajmniej zakładać). Na dziedzinę muzyki składa się wiele subdziedzin czy obszarów częściowych odnoszonych do rozmaitych, specjalistycznych zakresów wiedzy i umiejętności. Te zaś generują równie liczne, sformalizowane wymogami akademickimi kierunki studiów. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – to nazwa kierunku studiów, która bez objaśnienia nie daje się odczytać, nie pozwala skojarzyć się z żadną konkretną profesją muzyczną, w tym także (a może: zwłaszcza) z kształceniem nauczyciela muzyki. W samej bowiem nazwie zawarta być powinna istota nazywanej rzeczy, jakiś ważny jej element lub cecha, związana z nią czynność bądź przydatność itd. Tu zaś mamy do czynienia z rodzajem językowego *curiosum*, które w pięciowyrazowej formule – poza ogólnymi, ale w istocie nieczytelnymi odniesieniami do muzyki i edukacji – nie mówi nic o nazywanym przedmiocie¹. Przeciwnie – zaciemnia sprawę (bo nie chodzi tu wszak o kształcenie artystów), zbędnie powtarza – wielce mylącą – informację o sztuce (bowiem jeśli: „artystyczna”, to „tycząca sztuki”), a w konsekwencji jest enigmatyczna, nieczytelna i zupełnie nieużyteczna². Jeśli nazwa ma coś oznaczać – to tu trudno to określić. Jeśli z nazwą można się utożsamiać – to tu zrobić tego się nie da. Jeśli nazwa ma być kojarzona w przestrzeni publicznej – to tu

¹ Niegdyś kierunek ten nazywano „wychowaniem muzycznym”, później (a niekiedy jeszcze i dziś) „edukacją muzyczną” – określenia to krótsze, treściwsze, bardziej jednoznaczne i czytelne.

² Twierdzić można, iż nazwa kierunku wynika z deformacji jego samoświadomości i ma cechy autodecepcji (w szerszym wymiarze ujawniające się np. w autocharakterystykach kierunku czy formułowaniu sylwetki absolwenta).

kojarzona nie jest. Nie są to przesłanki jakkolwiek decydujące o tożsamości kierunku muzyczno-edukacyjnego, jednakże problem jego nazwy w jakiejś mierze pozostaje refleksem problemu jego tożsamości.

Problem tożsamości

Gdy pół wieku temu zaczęto otwierać na różnych uczelniach pedagogicznych kierunek wychowanie muzyczne, w pełnym zakresie (idei, programu, formuły, sylwetki absolwenta, kadry) odwołano się do takiegoż kierunku istniejącego w ówczesnych wyższych szkołach muzycznych, dokonując jego prostej transpozycji (celem było szybkie zwiększenie kadry nauczycieli muzyki na potrzeby szkolnictwa ogólnokształcącego). Zabieg ten stał się przyczyną **genetycznego braku tożsamości** nowego kierunku. Dokonywane przez lata jego autodefiniowanie (wycinkowe i niezmiennie w trybie *implicite*) od początku opierające się na obcej tożsamości, z czasem coraz wyraźniej ujawniało rozbieżności w stosunku do swego pierwowzoru. Ten bowiem, z uwagi na umiejscowienie w strukturze szkolnictwa artystycznego, utrzymywał artystyczny profil i wysoki poziom kształcenia, respektował wymogi dziedziny muzyki oraz wykazywał znaczną przydatność w praktyce społecznej. Tymczasem w strukturze uczelni nieartystycznych profil *stricte* artystyczny tego kierunku od początku był zbędny i nieuprawniony (zwłaszcza forsowanie tu opcji dyrygenckiej³). W ramach owego „nowego” wychowania muzycznego (pierwotnie: „pedagogicznego”, a dziś „uniwersyteckiego”) wciąż rejestrować można powiększający się rozdział między chęcią utrzymania tego profilu⁴ a realiami: przede wszystkim coraz słabszym przygotowaniem kandydatów i w konsekwencji obniżaniem się poziomu kształcenia (co rzutuje na zakres działań absolwentów) oraz zmieniającymi się dynamicznie wymogami i potrzebami kultury muzycznej.

³ Wyrazem prymarności opcji dyrygenckiej (*de facto* sankcjonowaniem sprowadzania kierunku edukacja muzyczna do dyrygowania, zaś absolwenta do roli dyrygenta) jest wieńczący studia dyplom z dyrygowania traktowany jako swoiste artystyczne wyzwolenie. Poza dyrygowaniem żadna ze specjalności, które składają się na program kształcenia na kierunku edukacja muzyczna nie ma ambicji tworzenia swego „klona” – każdy rozumie tu swoją rolę jako częstkową, jedną z wielu równorzędnych, składających się na szeroki profil kształcenia.

⁴ Jeszcze do niedawna ukończenie tego kierunku „drogą na skróty” prowadziło do uzyskania przez absolwentów formalnego statusu artysty-muzyka (pytanie: w jakiej artystycznej specjalności – pozostaje tu pytaniem retorycznym). Z drugiej strony silne przywiązanie od owego pseudoartystycznego trybu uniemożliwia profilowanie kształcenia np. w kierunku marketingowym, instruktorskim czy publicystyczno-muzycznym, jako obszarach nieartystycznych).

Kolejna składowa problemu tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego wynika z jego szczególnego statusu odnoszącego z jednej strony do wielu porządków (artystycznego, edukacyjnego, społecznego, marketingowego, kulturowego itd.), z drugiej – do wielu szczegółowych i samodzielnych dyscyplin muzycznych (teorii muzyki, gry na instrumentach, historii muzyki, kompozycji, dyrygowania itd.). Każdy z tych porządków i każda z dyscyplin – kształtujących **wieloskładnikowy charakter programu studiów** – w większym lub mniejszym stopniu reprezentowane są w owym programie w postaci odnośnych przedmiotów. W założeniach i naturze kierunku edukacyjno-muzycznego leży takie właśnie jego ukształtowanie, co oddala możliwość i zasadność budowania jego tożsamości na podstawie tylko jednej z tych dyscyplin. Tym samym problem tożsamości jest niejako immanentnie wpisany w (wieloskładnikową) formułę kierunku i (wielokierunkowy) profil działania absolwenta. Od świadomości tej sytuacji i konieczności elastycznej równowagi w prowadzeniu kierunku zależy jego stabilność, wiarygodność i przydatność społeczna⁵.

W sposób bezpośredni tożsamość kierunku kształtują osoby uczestniczące w procesie kształcenia (studenci-absolwenci). W odniesieniu do tych ról trudno mówić o realnym utożsamieniu się z wybranym kierunkiem studiów, z niesionymi przezeń intencjami i perspektywami zawodowej aktywności⁶. Coraz częstsze zaczynanie dopiero na studiach rzetelnej edukacji muzycznej, niski poziom intelektualny i zwykle co najwyżej przeciętne predyspozycje muzyczne kandydatów (co znacznie ogranicza możliwości pracy własnej i obniża poziom kształcenia), regulowana limitami godzin poszczególnych przedmiotów wybiórczość podejmowanych w ramach zajęć zagadnień (co wielu z nich nadaje charakter jedynie propedeutyczny), brak zaangażowania studentów (wynikający z innych priorytetów i innej

⁵ Sytuacja ta (interdyscyplinarność, szeroka perspektywa) może być zaletą kierunku (np. w kontekście wymogów współczesnej kultury muzycznej i wielości potencjalnych zadań realizowanych przez absolwentów), może jednak także być utrudnieniem dla tworzenia się jego tożsamości, np. gdy akcentowana jest wyższość niektórych przedmiotów (specjalistycznych dziedzin), co zaburza ich komplementarność i integralność w ramach kierunku.

⁶ Wiąże się to przede wszystkim z utożsamieniem się z wymiarem aksjologicznym dziedziny muzyki, co napotyka na zasadnicze przeszkody. Por.: R. Ciesielski, *Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Katowice 2008; idem, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)*, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształtujące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, Katowice 2009.

wizji muzyki) itd. powodują, iż w ciągu kilku lat niemożliwe staje się realne zbudowanie zawodowej tożsamości absolwenta, zwłaszcza w dziedzinie tak wymagającej jak muzyka⁷. Nie ma tu zatem identyfikacji personalnej: **absolwent nie utożsamia się z ukończonym kierunkiem studiów** (a zarazem z dziedziną muzyki jako sztuki). W większości przypadków nie pozwala mu na to (potwierdzony jedynie formalnie) status neofity posiadającego słabe rozpoznanie dziedziny muzyki i niski poziom odnośnych kompetencji⁸. Taki neofita bądź absolwent niekompetentny nie zbudują tożsamości kierunku ani profesji. Przekazują bowiem zwykle to, w co sami nie wierzą, na czym się słabo znają, do czego nie są przekonani, z czym się nie identyfikują, co jest poza kręgiem ich realnych zainteresowań i możliwości, z czym nie mają związku emocjonalnego, czego nie praktykują (przekaz edukacyjny jest w ich realizacji niewiarygodny i nieefektywny)⁹.

Słabość tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego (a zarazem jego absolwenta) ujawnia się także z perspektywy ich postrzegania zewnętrznego (w środowisku szkolnym, lokalnym, w wymiarze społecznym czy medialnym). Kim bowiem jest ów absolwent? Jak jest/mógłby być postrzegany? Zakresy jego aktywności zawarte w sylwetce absolwenta nie dają tu w pełni wiarygodnych wskazówek. Ponadto rysująca się tu paleta potencjalnych działań w części jest nadużyciem i rozmija się z praktyką¹⁰. Zarazem naturalne (i coraz częstsze wobec potrzeb i możliwości współczesnej kultury muzycznej, jej dynamiki w zakresie aktywności kultur lokalnych, organizacji samorządowych, inicjatyw obywatelskich itd.) jest podejmowanie przez absolwenta działań należących do różnych profesji: muzyka,

⁷ O konsekwencjach tego jednoznacznie pisze A. Pyda-Grajpel: „W systemie przygotowania nauczycieli wychowania muzycznego dla szkół ogólnokształcących pojawiło się szczególnie niekorzystne zjawisko: przenikanie do grona nauczycielskiego dyletantów”; A. Pyda-Grajpel, *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 61. Por. także: R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju...*

⁸ Wobec owego słabego rozpoznania muzyki w wielu przypadkach można mówić tu o utożsamieniu się nie z dziedziną muzyki jako taką, a jedynie z własnym jej wyobrażeniem.

⁹ Wydaje się, iż kryzys powszechnej edukacji muzycznej w Polsce jedynie w ograniczonym zakresie pozostaje związany z takimi kwestiami, jak m.in. status przedmiotu muzyka w systemie oświaty, przemiany w kulturze muzycznej, dylematy metodyczne itd. Problemem zasadniczym jest niski poziom przygotowania kandydatów na studia, a przede wszystkim niski poziom kształcenia na studiach oraz niskie zawodowe kwalifikacje i kompetencje absolwentów, co w konsekwencji wpływa na słabą wiarygodność i efektywność edukacji.

¹⁰ Np. możliwość uczenia w szkołach muzycznych II stopnia czy prowadzenia zawodowych zespołów instrumentalnych, wokalnych i wokально-instrumentalnych.

instruktora, animatora, publicysty, organizatora, menedżera i poszerzanie w ten sposób tradycyjnego zakresu edukacyjno-muzycznego. Wynika stąd **brak identyfikacji kierunku i ról absolwenta edukacji muzycznej z perspektywy kultury muzycznej.**

Założenia teoretyczne

Niemожność identyfikowania się z określoną dziedziną lub profesją, brak imperatywu opanowania związanych z nimi reguł, wiedzy, specjalistycznych umiejętności itd. czy nieposiadanie świadomości istnienia tu pewnych tradycji powodują niejako „zawieszenie” (kryzys?) tożsamości. Skutkiem braku tożsamości jest podatność na wpływy (często dla danego podmiotu destrukcyjne) bądź uleganie pozornie zasadnym rozwiązaniom (to brak tożsamości edukacji muzycznej i wpływ tzw. tożsamości fałszywej (zmitologizowanej) w zasadniczej mierze stały się niegdyś powodem wprowadzenia „sztuki”, a dziś są źródłem wielu kuriozalnych rozwiązań metodycznych, nonszalancji w zakresie doboru repertuaru czy przyjmowanych konwencji językowych, stosowania popkulturowych kryteriów aksjologicznych, pseudoegzegez muzyki itd.)¹¹. Zarazem – wobec istnienia potrzeby jakiejś zawodowej identyfikacji – brak tożsamości uwalnia zjawisko jej poszukiwania. Zjawisko to – co można obserwować – ma charakter dość przypadkowy, wielokierunkowy i często w niewielkim jedynie stopniu związany z kierunkiem studiów, jego ideami, założeniami, celami, zadaniami i rolą w kulturze muzycznej. Identyfikacje owe rozpięte są między indywidualnymi decyzjami poszczególnych absolwentów a szukaniem (czy istotnie?) własnej tożsamości w skali całego systemu powszechnej edukacji muzycznej. Rysują się tu zatem dwa obszary rozważań: tożsamość kierunku edukacja muzyczna oraz tożsamość jego absolwenta.

Tu pewne założenia teoretyczne. Chcąc mówić o tożsamości bytu abstrakcyjnego (tu: kierunku studiów), trzeba poczynić założenie o możliwym przeniesieniu pewnych mechanizmów dotyczących samoświadomości i tożsamości człowieka na grunt bezosobowy, czyli o dokonaniu personifikacji. Zarazem przyjąć trzeba, iż wyrazem stanu tożsamości kierunku (realnym ekwiwalentem tego stanu) będzie zbiorowy głos skupionego wokół

¹¹ Stan edukacji muzycznej sugerować może oddziaływanie nań kategorii samoświadomości obronnej, tworzącej się w sytuacji zagrożenia, a charakteryzującej się m.in. zawężeniem pola świadomości, nieadekwatną samooceną, nierealnymi aspiracjami, uleganiem irracjonalnym wpływom, zniekształceniem samowiedzy czy osłabieniem postaw prospołecznych i odpowiedzialności (Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989, s. 158–159).

owego kierunku środowiska. Ów głos da możliwość wglądu w naturę i dany stan tożsamości.

Samoświadomość rozumiana jest tu ogólnie jako świadomość samego siebie, jako „proces kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o własnej osobie” oraz wynikające z tego zachowania, uznawane cele, zadania i wartości. Samoświadomość stanowi produkt rozwoju osobowości, a zarazem rezultat oddziaływania na jednostkę środowiska zewnętrznego¹². Zatem, w odniesieniu do rozpatrywanego tu zagadnienia, samoświadomość kształtowana jest jako rezultat rozwoju samej dyscypliny (jej fundamentów, reguł, osiągnięć, tradycji – ujawnianych w działaniach jej reprezentantów) oraz wynik oddziaływania środowiska (edukacyjnego, społecznego, kulturowego). Z drugiej strony samoświadomość może stać się czynnikiem regulującym i racjonalizującym tworzenie (czy przekształcanie) formuły dyscypliny, wskazywanie kierunków jej rozwoju itd. (co zwłaszcza cenne jest w sytuacjach rozmaitych uwarunkowań, ograniczeń, nacisków, kryzysów). Świadoma dyscyplina sama zatem decydować może o uznaniu określonych celów, postaw, wartości, sposobu funkcjonowania. Zapleczem dla takich działań pozostaje zdolność do spojrzenia (w trybie autorefleksji jako wyrazie świadomości własnej tożsamości) na własną dyscyplinę oraz na jej usytuowanie w rzeczywistości społecznej (zatem w obszar, które jednocześnie kształtują samoświadomość). Stan samoświadomości jest dla dyscypliny pewną wartością, źródłem wiedzy o samej sobie, o swoim potencjale i aspiracjach, ale też o ograniczeniach, o porażkach i sukcesach. Samoświadomość stanowi podłoże tożsamości, budowanie tożsamości jest jej funkcją. Samoświadomość umożliwia osiągnięcie integracji wewnętrznej, wzmacnia poczucie tożsamości rozumianej jako identyfikacja z określoną postawą, systemem wartości, działalnością itd.¹³

W procesie tworzenia bądź utrwalania tożsamości zasadne jest uwzględnienie wszystkich rodzajów samoświadomości: osobowej (tyczącej subiektywnego kodowania informacji o sobie samym na podstawie kontak-

¹² Por.: *ibidem*, s. 7–8, 109.

¹³ Jakkolwiek by nie określać stanu tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego, stwierdzić można, iż wymaga on przebudowy. Przebudowa taka kieruje ku czynnikom, które w sposób istotny mogą nań wpływać: samoświadomości własnej podmiotowości (autonomii) i kompetencji, odwoływania się do myślenia krytycznego, uwzględniania wiedzy naukowej (argumentowanie, formułowanie sądów opisowych i wyjaśniających), uwzględniania bieżącego stanu świadomości wobec własnych potrzeb i możliwości, otwartości na informacje wewnętrzne i zewnętrzne, tendencji do doskonalenia się, zdolności do przełamywania barier samoświadomości (modyfikacji dotychczasowych układów) itd.

tu z własnymi myślami, zadaniami, planami), zewnętrznej (w sposób zobiektywizowany uwzględniającej warunki zewnętrzne, otoczenie społeczne, jego opinie, potrzeby i przekonania), wreszcie refleksyjnej (całościowej, obiektywizującej samowiedzę, integrującej własne emocje i potrzeby oraz realne warunki i stosunki społeczne)¹⁴. W przypadku procesu budowania samoświadomości dyscypliny (kierunku studiów) zasadnie można odwołać się do trybu „rozmowy podmiotu z samym sobą”: istnienie zbiorowego, pluralnego podmiotu tworzy tu bowiem realne warunki do dialogu, wymiany poglądów, opinii, doświadczeń, koncepcji, do polemik, konfrontacji postaw itd.¹⁵

Podjmując rozważania na temat tożsamości kierunku: edukacja muzyczna, warto przyjąć kilka warunków wstępnych wyznaczających podstawy i ramy odnośnych refleksji: 1) istnienie w środowisku skupionym wokół edukacji muzycznej silnej samoświadomości oraz stałej i naturalnej potrzeby (czy imperatywu) autorefleksji i dążenia do samodefiniowania się i określenia własnej tożsamości; 2) poważne traktowanie edukacji muzycznej, jej idei, podmiotów, przedmiotu i funkcji kulturowych; 3) szerokie postrzeganie edukacji muzycznej w kontekście realiów współczesnej kultury muzycznej (utożsamienie się ze społeczną funkcją edukacji); 4) uznanie konieczności istnienia adekwatnej do formuły tożsamości praktyki edukacyjnej (we wszelkich jej składowych).

Współczesna edukacja muzyczna odbywa się w warunkach nie tylko ekstremalnego pluralizmu postaw artystycznych i estetycznych (co już samo wystarczyłoby, by niezmiernie komplikować rozmaite działania edukacyjne), ale ponadto w sytuacji znacznej żywotności tendencji relatywistycznych czy postmodernistycznych, wreszcie silnego w kulturze muzycznej oddziaływania medialnego i mechanizmów marketingowych¹⁶. Rozpoznanie złożoności owych realiów, miejsca w nich muzyki, znalezienie jej dróg,

¹⁴ Z innej perspektywy można tu mówić o komplementarności tzw. samoświadomości prywatnej odnoszonej do koncentrowania się na własnych emocjach, przeżyciach i pragnieniach oraz samoświadomości publicznej, koncentrującej się na sobie jako przedmiocie zainteresowania społecznego (jak widzą mnie inni). Por.: *ibidem*, s. 88.

¹⁵ W procesie tym ujawnić się mogą pewne zagrożenia: trudne dylematy wyboru między prawdą, rygorami dyscypliny a obroną własnych pozycji, między stanem utrwalonym a uznaniem zmian czy sytuacja, gdy – zgodnie z teorią Wicklunda – podnoszenie poziomu samoświadomości może powiększać rozbieżność między standardami dyscypliny a jej stanem rzeczywistym.

¹⁶ Zakres edukacji muzycznej, pojmowanej szerzej niż jej formuła szkolna, odnosić dziś trzeba do wszelkich poczynań związanych z promocją muzyki w kulturze muzycznej.

ścieżek bądź bezdroży nie jest łatwe, choć wydaje się niezbędne, zwłaszcza z perspektywy potrzeb szeroko pojmowanej edukacji¹⁷.

Jako założenie dalszych wywodów przyjmuję, iż brak zainteresowania muzyką wśród uczniów, pogłębiający się kryzys efektywności edukacji muzycznej¹⁸, brak jej pozytywnego wizerunku itd., wynikają w istotnym stopniu z braku wyrazistości tejże edukacji, wiarygodności przekazu, konsekwencji w realizacji określonego profilu, czytelnej postawy wobec zjawisk artystycznych i realiów współczesnej kultury muzycznej (genetycznie: z braku tożsamości). Za takim postrzeganiem edukacji muzycznej stoi szereg działań: ciągłe eksperymentowanie, wdrażanie chybionych koncepcji (*vide*: przedmiot „sztuka”), forsowanie działań nierespektujących istoty muzyki, chwiejność i tendencje do poddawania się wpływowi popkultury (w zakresie metod, języka, kryteriów repertuarowych i aksjologicznych: popularności, atrakcyjności itp.)¹⁹. Prowadzi to do nieustannej destabilizacji systemu, wywołuje wrażenie jego zagubienia się zarówno w obszarze kompetencji merytorycznych, jak i wobec dynamiki współczesnej rzeczywistości muzycznej. W znacznej mierze podważa to przekonanie o „samodyscyplinie” systemu, a zarazem o jego zdolności do racjonalnych i efektywnych działań.

Upraszczając i wyostrzając rysy, mówić można o dwóch tendencjach obecnych we współczesnej edukacji muzycznej: 1) zawieszenie w odniesieniu do muzyki kryteriów artystycznych, odwoływanie się do muzyki popularnej jako klucza/drogi do muzyki artystycznej²⁰ oraz 2) przedstawianie

¹⁷ Jak pisał A. Białkowski, „to właśnie umiejętność trafnych identyfikacji i właściwych wyborów w obszarze obu tych kategorii [szans i zagrożeń] jest jednym z podstawowych warunków mogących zdecydować o postępie tej dyscypliny [edukacji muzycznej]” (A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2003, t. 1, s. 257).

¹⁸ Por.: M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011.

¹⁹ Por.: R. Ciesielski, *Muzyka w „Muzyce” – o tożsamości sztuki w edukacji estetycznej*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002; idem, *Gimnazjalne podręczniki do muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1, 2, 3.

²⁰ Ideę tego modelu, w pewnym zakresie obecnego także w polskiej praktyce edukacyjnej, wyraziście przedstawiła M. Chmurzyńska na podstawie badań systemu edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii: „według angielskich psychologów i pedagogów muzyki przyczyną niepowodzeń i braku efektywności w nauczaniu muzyki w szkole średniej jest ogromna rozbieżność w tożsamości muzycznej między uczniami i nauczycielami, a więc odmienne doświadczenia muzyczne, odmienne preferencje i sposoby kontaktu z muzyką. W związku z tym zgłaszane są liczne postulaty wobec nauczyciela, na którym spoczywa obowiązek zmniejszenia owego dystansu dzielącego go od ucznia i przyswojenia sobie jego perspektywy, a więc w tym przypadku poznania jego doświadczeń, przeżyć i preferencji muzycznych”. (M. Chmurzyńska, *Podobieństwa i różnice w sytuacji zawodowej nauczy-*

muzyki jako dziedziny sztuki, zgodnie z jej istotą, regułami, wartościami itd. Konsekwencją stosowania pierwszej tendencji jest rozmywanie się idiomu muzyki artystycznej i istoty dzieła muzycznego jako dzieła sztuki, brak ukazania specyfiki i potencjału muzyki, jej cech, kryteriów i wartości, przedstawianie jej przez pryzmat muzyki o zasadniczo odmiennych racjach²¹. Edukacja stale próbuje tu coś gonić, jakąś pseudokomunikatywność: epatując multimediami, spoufalając się z uczniem, wręcz umizgując się doń, całkowicie przyjmując jego punkt widzenia itp. W pogoni tej nie nadąża, bo nadążyć nie może. Tendencja druga prowadzi do konsekwentnego przedstawienia idiomu muzyki artystycznej, umożliwia orientację ucznia w rzeczywistym potencjale muzyki jako sztuki i zainteresowanie nią w wymiarze elitarnym – adekwatnym do elitarności tej dziedziny. Edukacja bowiem traktuje często muzykę jako dziedzinę „lekką, łatwą i przyjemną”, ucieka od jej istoty (od muzyki *per se*, od jej autonomiczności²²). Tymczasem muzyka artystyczna to dziedzina wyrafinowana, logiczna, symboliczna, a jednocześnie wymagająca gestu wyobraźni, wrażliwości, kojarzenia, inteligencji itd. i dopiero dzięki temu „atrakcyjna” zmysłowo, estetycznie, wyrazowo, emocjonalnie. Nie jest ona ani „igraszką”, ani też dziedziną trudną i „abstrakcyjną”, bo taka alternatywa często wyłania się z procedur edukacyjnych. O muzyce, jak o innych dziedzinach (przedmiotach szkolnych), mówić trzeba rzeczowo, poważnie, kompetentnie, ciekawie, co jest w pełni możliwe, gdyż ogrom istniejących tu zjawisk pozwala na swobodne „żeglowanie” po owym „niezmierzonym oceanie”. Trzeba jedynie być „kapitanem muzycznej żeglugi wielkiej”, nie zaś „okrętowym majtkiem”.

Jaka jest wartość tożsamościowa tych tendencji? Tendencja pierwsza nie pozwoli zbudować tożsamości edukacji (której przedmiotem jest przede wszystkim muzyka artystyczna) jako własnego i wiarygodnego fundamentu funkcjonowania praktyki edukacyjnej. Nie prowadzi bowiem do tego od-

cieli muzyki w Wielkiej Brytanii i w Polsce, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 36). Wspomniany dystans jest naturalny, w edukacji wręcz pożądanym (na nim opiera się wszelka edukacja). Poznanie przez nauczyciela doświadczeń i preferencji uczniów zawsze będzie cenne, jednakże jest ono czym innym, niż traktowanie go jako drogi do porozumienia się z uczniem na gruncie edukacyjnym. Prowadzić to będzie niemal zawsze do infantylizacji i redukcji przedstawianego przedmiotu.

²¹ Por.: R. Ciesielski, *Muzyka jako sztuka w perspektywie komunikacji – konteksty i uwarunkowania*, [w:] K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń 2009.

²² Por.: R. Ciesielski, *Problematyka estetycznomuzyczna w zwierniaku edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekoncesans podręcznikowy)*, [w:] K. Gucałski (red.), *Filozofia muzyki. Studia*, Kraków 2003.

woływanie się do elementów, cech i wartości właściwych innemu rodzajowi muzyki, opartemu na odmiennym jej definiowaniu. Tendencja ta zbudowana jest na przekonaniu, iż własną tożsamość ukształtować można opierając się na tożsamości obcej (co prowadzić może do dyfuzji tożsamości, tożsamości konformistycznej lub schizofrenicznej). Tendencja druga może być źródłem ukształtowania się tożsamości, która stanowić będzie spójny układ obejmujący przedmiot edukacji respektujący jego orientację aksjologiczną, obszar metodyczny itd. Układ taki staje się gwarantem wiarygodności w przedstawianiu danej dziedziny, pozwala generować działania zgodne z istotą tożsamości edukacji i unikać bezkrytycznego przyjmowania rozwiązań determinowanych zewnątrz.

Przesłanki tożsamości kierunku: edukacja muzyczna

Wyróżniony w kontekście kształtowania tożsamości edukacji muzycznej wymóg poważnego doń podejścia wiąże się z takimi kategoriami, jak: profesjonalizm, kompetencja czy wiarygodność, ale także: spójność, konsekwencja czy kompletność. Wobec tych kategorii i cech konieczne dla budowania tożsamości jest uwzględnienie następujących elementów:

1. Utożsamienie się systemu edukacji z definicją muzyki jako sztuki i przedstawianie jej jako takiej w ramach praktyki edukacyjnej, krytyczna postawa wobec rozwiązań postmodernistycznych, np. relatywizmu czy oddalania perspektywy aksjologicznej (edukacja nie może funkcjonować w aksjologicznej próżni). Warunek ten teoretycznie jest spełniany (*implicite* zawierają go zapisy w aktach prawnych, podstawach programowych itd.), jednakże praktyka edukacyjna wykazuje wobec niego znaczną oboczność (por. m.in. rozwiązania zawarte w podręcznikach do muzyki²³). Powoduje to systemową niespójność i brak wiarygodności przekazu edukacyjnego (wiarygodność jest pewną wartością, powinna ona być także wartością edukacji).
2. Kształtowanie edukacyjnej pragmatyki (jej założeń, zakresu, kryteriów, metod, zagadnień, repertuaru itd.) zgodnie z przyjętym pojmowaniem muzyki i jej istotą, ukazywanie muzyki jako aktywności artystycznej w jej najwybitniejszych realizacjach (w trybach: *intentio auctoris*, *intentio operis*), przedstawienie jej języka (języków) jako

²³ Por.: R. Ciesielski, *Gimnazjalne podręczniki do muzyki...*

swoistego narzędzia do świadomego i satysfakcjonującego odbioru²⁴. Podejście takie pozwoli uniknąć wielu zagrożeń i nadużyć: erzaców repertuarowych, protez interpretacyjnych (manierycznego semantyzowania, kojarzenia z ruchem, obrazem itd.), nieadekwatności języka, ogólnie – prowadzenia edukacji w formule „edukacji piosenkowej”²⁵ bądź utylitarneho traktowania twórczości muzycznej (np. jako repertuaru terapeutycznego).

3. Odejście od założeń upowszechniania czy popularyzowania muzyki artystycznej²⁶. Tego rodzaju utopijne założenia i działania – wobec naturalnej elitarności tej muzyki – prowadzą do wypaczania jej obrazu i zarazem powodują, iż tak wówczas powierzchowne i infantylne jej przedstawienie nie wzbudzi zainteresowania²⁷. Prezentując muzykę w takiej formie, edukacja nie zaspokaja potrzeb estetycznych potencjalnych odbiorców. Problem ten da się sprowadzić do rozwiązania sztucznego w gruncie rzeczy dylematu: czy przedstawiać daną dziedzinę taką, jaka ona jest (w jej istocie, ale i złożoności), czy – w imię źle pojmowanego dydaktyzmu, osiągnięcia przystępności i przekonania doń każdego ucznia za wszelką cenę (zarazem *de facto* zawieszenia jego podmiotowości) – ukazywać ją w krzywym zwierciadle, jako przysposobioną i zredukowaną, a przez to nieautentyczną. Dziedzina muzyki ma swoje racje, reguły, wymagania itd. Ich nieuwzględnienie pozbawia ją jej istoty, zaś edukację forsującą ten modus postępowania – elementarnej wiary-

²⁴ Żywiołem edukacji są elementy codziennej praktyki: jakość podręcznika, kompetencje kadry nauczycielskiej, rozwiązania metodyczne – to najsłabsze punkty systemu. I te nieodmiennie budzą największy niepokój.

²⁵ Por.: R. Ciesielski, *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Szczecin 2005.

²⁶ Zasadnicze zadania edukacji muzycznej sprowadzić można do: 1) przedstawienia świata sztuki muzycznej, ukazania twórczości muzycznej w jej pełnej postaci, w optymalnym wyborze dzieł, ukazanie kontekstu kulturowego umożliwiającego ujawnienie jakości dzieła; 2) wyposażenia odbiorcy w odnośne kompetencje, zapoznania z interpretacją dzieła, jej istotą, kryteriami, wartościami, formami, stylami – jako w pewnej mierze kategoriami uniwersalnymi, fundującymi potencjał muzyki jako sztuki. W dalszym planie jest to kształtowanie kultury estetycznej, potrzeby kontaktu z muzyką artystyczną i krytycznej postawy wobec zjawisk artystycznych.

²⁷ Elitarność muzyki jako sztuki jest jej cechą immanentną, zasadza się na wrażliwości, potencjale intelektualnym, wyobraźni, wiedzy, emocjach, potrzebie refleksji itd. Paradoksalnie, *implicitie* zakładają to także ci, którzy mówią o upowszechnianiu i popularyzacji muzyki, gdy zabiegami metodycznymi sprowadzają muzykę do dziedziny „lekkiej, łatwej i przyjemnej”, uznając tym samym, iż tylko wówczas trafi ona do wszystkich, zaś ta „prawdziwa” muzyka pozostanie dostępna jedynie elitom.

godności²⁸. Danie tu jednoznacznej odpowiedzi pozwala stworzyć fundament samoświadomości edukacji muzycznej co do własnej roli i zarazem podstawę jej tożsamości.

4. Orientacja na rzeczywistość, uwzględnienie realiów zewnętrznych: edukacyjnych, społecznych, kulturowych (w odniesieniu do kultur lokalnych, narodowych, kultury europejskiej i globalnej), ekonomicznych, ale też charakteru kultury muzycznej i życia muzycznego (ich norm, znaczeń, symboli itd.), kształtu systemu akademickiego, formuły dyscyplin pokrewnych itd. jako obszarów oddziałujących na określenie miejsca i roli kierunku edukacyjno-muzycznego i jego absolwentów we współczesnej przestrzeni społecznej. To istotne dlań konteksty. Wyartykułowanie (*explicite* bądź *implicitie*) na gruncie tych obszarów potrzeby, oczekiwania, postulaty i opinie (w tym zwłaszcza opinie dotyczące aktualnego funkcjonowania kierunku) są ważnymi przesłankami współtworzącymi samookreślenie się i samoświadomość dyscypliny. Realia środowiska społeczno-kulturowego sprzyjają osiągnięciu pewnej równowagi w funkcjonowaniu kierunku, określają jego społeczny wymiar.

Tożsamość absolwenta

Jednoznacznie i spójnie określona tożsamość kierunku edukacyjno-muzycznego stanowi zasadnicze zaplecze dla zbudowania i poczucia tożsamości jej absolwenta. Absolwenci zaś, jako podmioty realizujące założenia wpisane w zakres tożsamości kierunku, mogą być najważniejszymi i najbardziej wiarygodnymi jej rzecznikami oraz gwarantami jej trwałości. Warunkiem niezbędnym (warunkiem *sine qua non* profesjonalnego uprawiania szeroko rozumianej działalności muzycznej) jest posiadanie przez nich dobrej orientacji w dziedzinie muzyki. Nawet bowiem znakomite przygotowanie pedagogiczne czy metodyczne, pozbawione kompetencji w dziedzinie, która jest przedmiotem nauczania²⁹, będzie narzędziem mało przydatnym i (co w praktyce często ma miejsce) infantylizującym bądź fałszującym istotę prezentowanej dziedziny. Bez profesjonalnej znajomości

²⁸ Rzecz w zasadniczym stopniu kieruje do odnośnych metod (np. poznawanie literatury muzycznej w trybie wykonania tematu symfonii na dzwonek, gitarze, flecie i keyboardzie – w imię „artystycznych” działań gimnazjalistów – nie wydaje się tu właściwą drogą).

²⁹ Kompetencja pojmowana tu jest jako wypadkowa wiedzy, świadomości rozumienia, umiejętności innowacyjnego działania i potencjału do poszerzania tych elementów, a zwłaszcza umiejętności rozwiązywania nowych zadań, projektowania i realizacji celów w określonej dziedzinie.

muzyki kształcenie na kierunku: edukacja muzyczna w wielu przypadkach pozostaje budowaniem zamków na piasku, takie są też często edukacyjne działania absolwentów. W konsekwencji niemożliwe jest też realne utożsamienie się absolwenta z dziedziną muzyki, a zarazem z założeniami edukacji muzycznej. Sytuacja taka zachodzi coraz częściej. Absolwent kierunku edukacyjno-muzycznego zwykle nie jest zorientowany w specyfice i wymogach dziedziny muzyki, w trybie kształcenia muzycznego (często nie był nigdy uczniem szkoły muzycznej), obcy jest mu stopień wymagań właściwy muzyce jako dziedzinie sztuki itd. W systemie kształcenia akademickiego najwyraźniej się tego nie dostrzega i realizuje swoistą drogę na skróty. W konsekwencji reprezentantem systemu edukacji muzycznej³⁰ zostaje (a jest to tendencja statystycznie rosnąca) absolwent nieznający tej muzyki, jej reguł, istoty i wartości, realizujący obce sobie zadania i cele. W znacznym zakresie utrudnia to formowanie się świadomości i samooceny absolwenta, gdyż realizacja zadań związanych z wartościami afirmowanymi podnosi u jednostki poczucie własnej wartości i wartości własnych działań, wyraża i wzmacnia jej tożsamość³¹.

W tym kontekście przywoływany niekiedy dylemat: „nauczyciel czy muzyk”, który to dylemat (określany nawet jako konflikt³²) winien być całkowicie sztuczny, jawi się jako dramatycznie realny. Tymczasem nauczyciel muzyki powinien być wykształconym muzykiem, który z przekonania podejmuje orientację pedagogiczną i animacyjną w zakresie muzyki (w pojęciu „nauczyciel muzyki” powinno się mieścić pojęcie „muzyk”). Problem w tym, że zdobycia kwalifikacji zawodowego muzyka (w określonej specjalności) nie zapewniają studia na kierunku edukacja muzyczna (nie taki jest ich cel). Takie profesjonalne wykształcenie w zakresie *stricte* artystycznym powinien już posiadać kandydat na studia (jako absolwent średniej szkoły muzycznej). Jego przygotowanie i stopień utożsamienia się z dziedziną muzyki stanowią wystarczającą podstawę do pogłębiania i poszerzania kompetencji. Tak przygotowanych kandydatów jest jednakże coraz mniej (w praktyce często nie ma ich wcale). Im bardziej bowiem system rekruta-

³⁰ Ale także swoistym rzecznikiem przedstawianej tu muzyki, jej twórcy i odbiorcy-ucznia (ich podmiotowości i praw do wiarygodnego przekazu odnośnych treści).

³¹ Składnikiem owego utożsamienia się jest też dzielenie się przez nauczyciela swoim autentycznym zainteresowaniem, fascynacją i przeżywaniem muzyki.

³² Realność tego konfliktu na gruncie edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii przywołuje M. Chmurzyńska: „Konflikt tożsamości – nauczyciel versus muzyk – bierze się stąd, że studia generalnie przyczyniają się do uformowania postawy artysty-wykonawcy, a w pracy zawodowej wymaga się podejścia pedagogicznego” (M. Chmurzyńska, *Podobierstwa i różnice...*, s. 31).

cji na studia edukacyjno-muzyczne obniża wymagania wstępne (a w konsekwencji obniża poziom kształcenia), tym bardziej zniechęca najbardziej pożądanych kandydatów – dyplomowanych muzyków. Ich zainteresowaniu studiami edukacyjno-muzycznymi nie sprzyja też formuła kierunku nastawiona na edukację szkolną w jej często powierzchownym ujęciu. Wykształcony muzyk oczekiwałby w ramach studiów wykorzystania swych umiejętności wykonawczych (np. gry w zespołach kameralnych jako przygotowania do szerokiej działalności instruktorskiej), odwołując się do już posiadanej wiedzy muzycznej – poszerzenia jej o nowe obszary (pedagogika, dyrygowanie, kompozycja, aranżacja, publicystyka muzyczna, prelekcja) dające możliwość odnośnej aktywności zawodowej, zdobycia nowych umiejętności (np. przygotowanie do działań menedżerskich, animacyjnych, organizacyjnych) itd.

Tożsamość absolwenta nie ma charakteru statycznego, z jednej strony kształtuje ją sytuacja w systemie powszechnej edukacji muzycznej, gdyż to obszar, który stał u podstaw stworzenia kierunku wychowanie muzyczne i który nadal – choć w odmiennych niż w czasach swej inicjacji warunkach – pozostaje aktualny, z drugiej – stan współczesnej kultury muzycznej, istniejące tu zjawiska, procesy i potrzeby (m.in. w zakresie animacji życia muzycznego (zwłaszcza lokalnego i regionalnego)³³, organizacji przedsięwzięć muzycznych, publicystyki muzycznej itd.³⁴ Budowanie tożsamości absolwenta opiera się na jego pozycji pośrednika między muzyką jako sztuką a jej odbiorcami. Wydaje się ponadto, iż tożsamość absolwenta kierunku edukacyjno-muzycznego określać będą działania w następujących obszarach: profil, tryb i poziom kształcenia, paradygmat i rola profesji w systemie oświaty, przygotowanie do działania w kulturze muzycznej (w kulturze lokalnej), wymagania wobec kandydatów na studia (zainteresowanie studiami edukacyjno-muzycznymi absolwentów szkół muzycznych II stopnia).

Tożsamość absolwenta kształtują te same elementy, które wyznaczają tożsamość kierunku edukacja muzyczna. Niski stopień tożsamości kierunku wpływa na niski stopień tożsamości jego absolwenta. Zarazem – w sytuacji analogicznej słabości tożsamości obu obszarów – dochodzi w tym zakresie do ich wzajemnego uzgodnienia (swoistej wzajemnej identyfika-

³³ Por.: R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki jako animator kultury lokalnej – misja czy konieczność?*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

³⁴ Jak twierdzi J. Kon, „jednym z głównych aspektów społecznego samookreślenia się jest wybór zawodu”, J. Kon, *Odkrycie ja*, Warszawa 1987, s. 234.

cji), co wzmacnia trwałość tego układu. Jest to sytuacja niepożądana, gdyż utrwała stan jedynie pozornie właściwy, a w istocie wymagający zasadniczych zmian. Owa wzajemna identyfikacja utrudnia ich dokonanie³⁵.

* * *

Kształcenie na kierunku edukacja muzyczna niezmiennie przedstawia stan ujawniający pilną potrzebę fundamentalnej reformy, zmiany nie tylko profilu kształcenia czy sylwetki absolwenta, ale stworzenia nowej wizji czy filozofii kierunku, a za tym jego tożsamości³⁶. Droga do zbudowania tej tożsamości jest złożona, gdyż przez lata jego funkcjonowania odłożyło się tu wiele zaniedbań, połowicznych jedynie korekt, partykularyzmów, silnych tendencji konserwujących *status quo*, niepowodzeń w zakresie tworzenia koncepcji i podejmowania decyzji strategicznych itd. Ukształtowanie nowej tożsamości wymaga działań kompleksowych, w pewnych zakresach zasadniczo zmieniających dotychczasowe „standardy”. Zakres tych zmian objąć musiałby wszystkie elementy tworzące formułę kierunku (wymagania dla kandydatów, profil i program studiów, strukturę kadry dydaktycznej, profil działań badawczych, społeczną identyfikację i status kierunku, orientację na potrzeby i wyzwania współczesnej kultury muzycznej, współpracę ze środowiskiem lokalnym itd.). Warunkiem podstawowym w kontekście społecznej przydatności działań edukacyjno-muzycznych i pożądanej aktywności absolwentów na współczesnym rynku kultury muzycznej jest, jak się zdaje, zmiana wymagań wobec kandydatów i adresowanie kierunku do innej grupy potencjalnych studentów. Wówczas podczas studiów możliwe stałoby się ukierunkowane poszerzanie ich kompetencji, a nie studiowanie dziedziny muzyki *ab ovo*. Możliwa także byłaby przebudowa profilu kierunku – z tradycyjnie głównie nauczycielskiego³⁷ na bardziej uwzględniający

³⁵ Pomocne w rozwiązywaniu tożsamościowych dylematów istniejących w relacjach między rozpatrywanymi tu obszarami może być działanie zgodne z pojęciem standardu sprawiedliwości wewnętrznej – uczciwości względem siebie, pewnej racjonalności i obiektywizmu w postrzeganiu siebie, trafności samopoznania, umiejętności analizowania sytuacji na wyższym stopniu ogólności i rzetelności, dzięki czemu możliwe jest podejmowanie działań z pełną świadomością i przekonaniem (identyfikacją), a zarazem branie za nie pełnej odpowiedzialności.

³⁶ Problem kryzysu tożsamości tej profesji nie dotyczy tylko Polski. Por.: M. Chmurzyńska, *Podbieństwo i różnice...*, s. 31, 38.

³⁷ Kategoria „nauczyciel” zostaje tu tradycyjnie wyróżniona, gdyż takie jest wciąż podstawowe umocowanie absolwenta kierunku, choć rzeczywistość kultury muzycznej już dawno poszerzyła

realia współczesnej kultury muzycznej, obejmujący w niej rozmaite muzyczne działania edukacyjne i promocyjne³⁸. Stąd wynikałyby możliwości realnego pełnienia przez absolwenta wielu ról (nauczyciela, instruktora, dyrygenta, aranżera, prelegenta, publicysty, organizatora, menedżera itd.).

Z drugiej strony racją kształcenia w zakresie edukacji i promocji muzyki oraz prowadzenia odnośnej aktywności pozostaje odwoływanie się do wspólnego pojmowania muzyki. Posiadanie i utrzymywanie własnej tożsamości opartej na respektowaniu istoty muzyki jest gwarancją wiarygodności działań edukacyjno-muzycznych i ich miejsca w kulturze³⁹. Fundament ten może i powinien być wspólny dla układu, na który składają się: kierunek edukacyjno-muzyczny, profesja jego absolwenta, system powszechnej edukacji muzycznej, działalność w ramach kultury muzycznej. W ten sposób możliwe jest istnienie ideowej podstawy tworzenia tożsamości dla zróżnicowanych składowych tego układu (co pozwala uniknąć rozszczepiania tożsamości). Pożądane jest tu działanie pod wspólną formułą tożsamościową we wszystkich potencjalnych sferach i zakresach aktywności, w sferze teorii i praktyki (w programach edukacyjnych, podręcznikach, metodyce, ruchu amatorskim, kulturze lokalnej, mediach, inicjatywach i przedsięwzięciach muzycznych, warsztatach, konkursach, działaniach menedżerskich itd.). W procesie budowy tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego (i jego absolwenta) jednym z punktów odniesienia może być określony dlań zakres kształcenia zawarty w „Krajowych ramach kwalifikacji”. Jednakże bez podstawowych zmian w funkcjonowaniu kierunku, zakres ten w istotnej części pozostanie jedynie zbiorem teoretycznych założeń.

Konieczność budowy tożsamości kierunku edukacja muzyczna nie budzi, jak się wydaje, wątpliwości. Czy jednak środowisko akademickie jest wystarczająco świadome, zmotywowane, zdeterminowane i przygotowane, by podjąć i zrealizować to wyzwanie?

zakres jego aktywności (m.in. o organizację przedsięwzięć, działania w obszarze mediów, animację, marketing itd.). Niezmiennie nadrzędna jest tu szeroko pojmowana promocja muzyki.

³⁸ Tu atutem może być wieloskładnikowość programu studiów i możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności z wielu specjalistycznych dziedzin, co bezpośrednio wpływa na potencjał i zakres kompetencji absolwenta w kontekście jego przyszłej aktywności zawodowej.

³⁹ Por.: R. Ciesielski, *Dzieło muzyczne w kulturze współczesnej (dylematy między „naturą” a „kulturą”)*, „Forum Muzykologiczne” 2009; www.polmic.pl/images/stories/pliki/forummuzykologiczne2009.pdf (dostęp: 1.12.2013).

Bibliografia

- Białkowski A., *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2003, t. 1.
- Chmurzyńska M., *Podobieństwa i różnice w sytuacji zawodowej nauczycieli muzyki w Wielkiej Brytanii i w Polsce*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Ciesielski R., *Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Katowice 2008.
- Ciesielski R., *Dzieło muzyczne w kulturze współczesnej (dylematy między „naturą” a „kulturą”)*, „Forum Muzykologiczne” 2009; www.polmic.pl/images/stories/pliki/forummuzykologiczne2009.pdf (dostęp: 1.12.2013).
- Ciesielski R., *Gimnazjalne podręczniki do muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1, 2, 3.
- Ciesielski R., *Muzyka jako sztuka w perspektywie komunikacji – konteksty i uwarunkowania*, [w:] K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń 2009.
- Ciesielski R., *Muzyka w „Muzyce” – o tożsamości sztuki w edukacji estetycznej*, [w:] L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002.
- Ciesielski R., *Nauczyciel muzyki jako animator kultury lokalnej – misja czy konieczność?*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.
- Ciesielski R., *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*, [w:] F. Berezniński, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Szczecin 2005.
- Ciesielski R., *Problematyka estetycznomuzyczna w zwiercadle edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonesans podręcznikowy)*, [w:] K. Guzalowski (red.), *Filozofia muzyki. Studia*, Kraków 2003.
- Ciesielski R., *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, Katowice 2009.
- Grusiewicz M., *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011.
- Kon J., *Odkrycie ja*, Warszawa 1987.
- Pyda-Grajpel A., *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989.

Elżbieta Kukuła, Aleksandra Piskorska
Uniwersytet Warszawski

Przygotowanie nauczycieli do korzystania z sieci w nauczaniu sztuki (sztuka w sieci – aspekty edukacyjne)

*Kilka sekund ma nowy wynalazek
na to, aby nas zainteresować. I już
pojawia się następny. Kilka sekund ma
nowa technologia, aby przykuć uwagę.
Jeśli w ogóle jeszcze sformułowanie
„przykuwanie uwagi” ma sens [...]
wszystko, co poznaliśmy dotąd, już nie
działa (Eryk Mistewicz)*

Wstęp

Zmiany kulturowe i społeczne w ostatnich latach przyczyniły się do dynamicznego rozwoju sztuki w zakresie multimedialnym. Nastąpiło przeniesienie wszystkich jej właściwości do nowej rzeczywistości, do nowego środowiska odbiorców, sztuka stała się dyspozycyjna, otwarta na nowe możliwości i nowe technologie.

Umiejętność ustosunkowania się do różnych form ekspresji i przekazu sztuki jest niezbędna do jej zrozumienia oraz pełnego uczestnictwa jednostki w kulturze. Aby móc jednak mówić o uczestnictwie w kulturze i o samym poszerzaniu wiedzy o sztuce, trzeba zacząć od przygotowania nauczyciela, który ma przekazywać tę wiedzę. Jego zadaniem w zakresie samokształcenia powinna być stała aktualizacja swojej wiedzy, poszerzanie horyzontów, a także posiadanie odpowiednich cech osobowych, wychowawczych, a także dydaktycznych, o których pisze Czesław Banach¹, są to m.in. aktualna wiedza merytoryczna w zakresie nauczanej dziedziny, właściwe przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, twórczość, postępowość, odwaga, a także różnorodność stosowanych metod i środków nauczania, od których zależy efektywność i atrakcyjność prowadzonych zajęć. Tego m.in. dotyczy

¹ C. Banach, *Cechy osobowościowe nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1995, nr 3.

poniższe opracowanie – stanowi ono przedstawienie zagadnień i doświadczeń wyniesionych z kilkuletniej pracy ze studentami na platformie multimedialnej Moodle COME.UW².

Spółeczeństwo medialne a cyfrowa szkoła

Powstające na naszych oczach społeczeństwo medialne³ stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Uczniowie, studenci z coraz większą intensywnością „wykorzystują media techniczne pokonujące czas i/lub przestrzeń [...]. Miejsce *Face-to-Face* zajmuje kontakt *Interface-to-Interface*, wprowadzający interfejs (sprzęg), czyli komunikowanie ludzi za pośrednictwem mediów”⁴. Dotyczy to również sposobu komunikowania się za pośrednictwem sztuki wirtualnej, sztuki sieci (*net art*), a także sposobu przedstawiania sztuki tradycyjnej w wirtualnym świecie (*art in net*) przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Na te nowe wyzwania odpowiada rządowy projekt MEN pt. „Cyfrowa szkoła”⁵, którego **celem jest rozwijanie kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania w edukacji technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)**, oraz wspieranie zmiany modelu nauczania w kierunku rozwijania kreatywności, umiejętności kooperacji oraz krytycznego myślenia, w tym wyszukiwania, oceny i twórczego wykorzystywania dostępnych źródeł wiedzy. Załoženiami programu są kształtowanie kompetencji społecznych i twórczych uczniów, w tym umiejętności pracy w grupie, oraz wzrost motywacji uczniów do rozwijania własnych zainteresowań. Ma to wpłynąć nie tylko na upowszechnienie indywidualizacji kształcenia, ale także ma doprowadzić do zwiększenia rozwoju kreatywności i innowacyjności nauczycieli w pracy z uczniem. Tworzenie różnych środowisk, w których będzie można udostępniać treści edukacyjne, sprawi, że nastąpi zniesienie istniejących barier w dostępie do elektronicznych zasobów edukacyjnych oraz będzie można zasięgnąć wiedzy od najlepszych specjalistów.

² COME.UW – Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego.

³ Zawiera ono zarówno społeczeństwo informacyjne (w zakresie treści), jak i społeczeństwo sieciowe (w zakresie formy), przy czym pierwszeństwo przysługuje aspektowi formalnemu. Por.: M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004, s. 39–53.

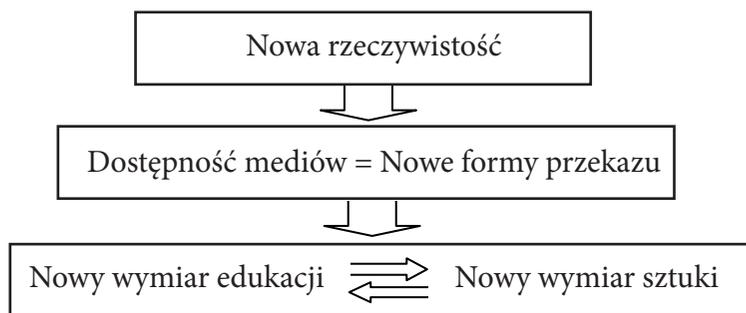
⁴ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 41.

⁵ „Cyfrowa szkoła” – rządowy program Ministerstwa Edukacji Narodowej, przygotowany dla uczniów i nauczycieli. Realizowany w okresie od 4.04.2012 do 31.08.2013 (www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl).

Aby dobrze przygotować przyszłych nauczycieli, głównym zadaniem wyższych uczelni pedagogicznych, powinno być wypracowanie modelowych przykładów zastosowania TIK w nauczaniu poszczególnych przedmiotów oraz upowszechnienie dobrych praktyk, także w zakresie nauczania o szeroko pojętej sztuce. Dlatego nie zaniebując wartości odnoszących się do własnych doświadczeń twórczych ucznia, potrzebne jest również opracowanie innowacyjnych metod przekazywania wiedzy o sztuce. W tym przypadku należy dostosować je do nowych wymagań stawianych przed szkołą, a także do oczekiwań dzieci i młodzieży. Nauczyciel powinien dobrze orientować się w możliwościach i zasobach sieci oraz umiejętnie je wykorzystywać do przekazywania wiedzy uczniom w atrakcyjny dla nich sposób, inspirując ich tym samym do własnych działań twórczych. W tym zakresie komputer oraz Internet dają wiele możliwości.

Marshall McLuhan wskazuje, że każdorazowe pojawienie się nowego medium dokonuje zmiany, tworząc nowe środowisko. Nie jest to tylko jeszcze jeden sposób komunikowania się człowieka, jest to nowe całkowicie odmienne zjawisko na tle dotychczasowych mediów. Oznacza to, że technologie informacyjno-komunikacyjne zastosowane w szkole wymagają także zmian w samym procesie kształcenia⁶.

Można zatem powiedzieć że nauka o sztuce, chcąc dopasować się do nowego wymiaru rzeczywistości, w którym przeważa pokolenie Internetu, musi sięgnąć po nowe formy przekazu, korzystając z zasobów multimedialnych oraz najnowszych metod nauczania. Dzięki temu tworzy się nowy wymiar edukacji i odpowiadający mu nowy wymiar sztuki. Zależność tę można zilustrować na podstawie poniższego schematu:



Źródło: opracowanie własne

⁶ T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Toruń 2012, s. 7.

Tym nowym wymiarem sztuki staje się zatem sztuka przedstawiana wirtualnie, w której wykorzystuje się komputer oraz Internet jako instrument edukacji.

Zajęcia zdalne na platformie Moodle

Na polskim rynku znajdziemy wiele różnych programów przeznaczonych do tworzenia kursów internetowych a także stron www. Najbardziej znany jest jednak Moodle, którego nazwa w rozwinięciu oznacza: modułowe, dynamiczne, zorientowane obiektowo środowisko nauczania (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Jest to projekt rozwojowy, zaprojektowany tak, aby wspierał strukturę społecznego konstrukcjonizmu⁷ w edukacji. Aplikacja ta pozwala tworzyć kursy zdalne i efektywnie nimi zarządzać.

Każdy kurs składa się z pewnej ilości informacji umieszczanych w platformie przez nauczyciela oraz także przez studentów. [...] Zazwyczaj w kursie nauczyciel stosuje kilka modułów, np. lekcja, forum, czat, quiz, zadanie. Moduły umożliwiają też systematyczne śledzenie postępów uczniów, np. moduł zadanie zwykle wymaga od studentów przesłania za pośrednictwem platformy pliku z rozwiązaniem, do którego nauczyciel będzie miał dostęp. Może więc ocenić nadesłaną pracę. Oceny są wystawiane również za pomocą platformy, uczniowie mają więc natychmiastowy podgląd swoich wyników. Do korzystania z platformy wystarcza jedynie przeglądarka internetowa⁸.

Każdy projekt zajęć składany do jednostki COME.UW jest pakietem modułów organizowanych w charakterze e-learningu. Studenci sami dostosowują godziny i czas nauki do swoich potrzeb oraz umiejętności. To oni decydują, w jakim stopniu chcą skorzystać z uczestnictwa w zajęciach.

Przygotowując kurs „Sztuka w sieci” na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, wzięliśmy pod rozwagę tematykę szeroko pojętej sztuki. Starając się, aby każdy kto chce pogłębić swoją wiedzę o sztuce, mógł bez uprzedniego przygotowania, przystąpić do uczestnictwa w zajęciach, dedykowałyśmy je wszystkim studentom różnych wydziałów. W ten oto sposób zajęcia ogólnouniwersyteckie zostały otwarte na tych, którzy bądź z racji studiowanego kierunku, bądź swoich prywatnych zainteresowań chcą bardziej świadomie uczestniczyć w kulturze zarówno dawnej, jak

⁷ Zasady pojęcia społecznego konstrukcjonizmu ukazuje Seymour Papert poprzez wymienienie ośmiu wielkich idei konstrukcjonistycznych, wg tłumaczenia Andrzeja Walata (http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/7/7_8_abc.pdf; dostęp: 1.12.2013).

⁸ *Wprowadzenie do platformy edukacyjnej Moodle*, 8 marca 2006 roku.

i najnowszej, przekazując swoją wiedzę podopiecznym lub dalszym pokoleniom.

Doświadczenia nauczania przedmiotów związanych z szeroko pojętą sztuką pozwoliły tak ułożyć internetowy kurs „Sztuka w sieci”, aby składał się z kilkunastu lekcji, nazywanych modułami. W każdej lekcji umieszczone zostały odpowiednie materiały (graficzne i tekstowe), z którymi student powinien się zapoznać i na koniec lekcji wykonać zadanie. Do pozytywów zaliczyć należy to, że każdy student musi zapoznać się z całym materiałem, prowadzący przed wystawieniem oceny może to łatwo sprawdzić w tzw. raportach aktywności. Drugim pozytywem jest systematyczność zdobywania wiedzy – poszczególne tematy są otwierane w każdy poniedziałek, i zamknięte w niedzielę późnym wieczorem. Do tego czasu student ma wykonać i przesłać zadanie, jeśli tego nie robi, umożliwiamy przesłanie zaległych zadań na końcu kursu, ale tu oceny za wykonane zadanie są automatycznie obniżone (studenci są o tym uprzedzeni). Do każdej oceny za wykonane zadanie dodajemy krótką recenzję, uzupełnienie lub polemikę z wypowiedzią studenta. Niewątpliwym mankamentem tak prowadzonych zajęć jest brak możliwości autentycznej dyskusji i wielokrotnego wypowiedzania swoich sądów, tu wyjątek stanowi forum, gdzie w pełnej grupie wszystkich uczestniczących w zajęciach taką dyskusję można przeprowadzić. Ale doświadczenie to uczy, że zabranie głosu przez prowadzącego niestety kończy dyskusję.

Co prawda zadanie kursu polega na zapoznaniu studentów z zasobami sztuki w sieci i możliwością edukacyjnego ich wykorzystania w przyszłości. Aby jednak pobudzić kreatywne myślenie i ukazać moc wyrażania swojej ekspresji, na zakończenie kursu proponujemy studentom wykonanie dwóch własnych prac w jednej dowolnie wybranej dziedzinie sztuki (najczęściej fotografia, rysunek, malarstwo, ale były także wiersze i proza) i umieszczenie ich na portalu digart. Drugim twórczym zadaniem jest wykonanie kolażu – reinterpretacji współczesnej dzieła dawnego twórcy z dołączonym wyjaśnieniem, dlaczego właśnie w taki sposób praca została wykonana. W przypadku kolażu można mieć wątpliwości co do wartości tego rodzaju działań, niektórzy chętnie nazwą to dewastacją dzieł wielkich mistrzów, ale wydaje się, że jest to doskonały sposób na przybliżenie młodzieży twórczości z dawnych, często odległych, epok i nauka otwartości na to, co nowe w sztuce.

Dzięki uczestnictwu w zajęciach studenci mają okazję nauczyć się, w jaki sposób korzystać z zasobów Internetu, aby wzbogacić i unowocześnić realizację programu m.in. z takich przedmiotów, jak: wiedza o kulturze, sztuka (plastyka, muzyka, literatura), historia, historia sztuki i architektura, język polski oraz inne. Studenci mogą poznać metody aktywizowania uczniów poprzez pracę z Internetem, a także dowiedzieć się, jak korzystać z komputera, Internetu i innych powiązanych z nimi przekazników, aby wzbogacić realizację programów szkolnych, zapoznać się zarówno z dawnymi, jak i najnowszymi formami ekspresji artystycznej, a także dowiedzieć się, czym dla nich jest sztuka.

Naszym celem było ukazanie, że termin „sztuka” ze względu na swoją wieloznaczność i mnogość punktów widzenia, jest praktycznie niedefiniowalny. Mimo to na ogół terminem tym na co dzień określamy coś, co jest godne uznania, jest w jakiś sposób doskonałe, budzi nasz podziw. Tym określeniom odpowiada teza Władysława Tatarkiewicza, który sformułował alternatywną definicję sztuki⁹, starając się, aby objęła wszystkie najnowsze formy i dziedziny ludzkiego życia. Definicja ta jednak jest tak szeroka, że w odniesieniu do czasów dzisiejszych trudno jest określić, jaki intencjonalny rodzaj działania człowieka sztuką nie jest. Odkąd pojawił się Internet, niemal od razu stał się on miejscem, w którym zagościła także sztuka, i to zarówno sztuka znana i uznana, w formie zdigitalizowanej, jak i nowa sztuka sieci, czyli *net art*.

Nowe formy upowszechniania wiedzy o sztuce

Już wiele lat temu Stefan Szuman w swoim dziele *O sztuce i wychowaniu estetycznym*¹⁰ wyróżnił trzy podstawowe kategorie działań edukacyjnych: udostępniania, uprzystępniania, upowszechniania.

Pierwsza kategoria dotyczy udostępniania sztuki, które polega na zaopiniowaniu, aby dzieła stały się (w oryginale lub w dobrej reprodukcji, w dobrym wykonaniu) przedmiotem bezpośredniego oddziaływania na widzów i słuchaczy. Ten bezpośredni kontakt z określonym dziełem literackim, muzycznym czy plastycznym jest koniecznym warunkiem ich poznania, doznawania czy też przeżywania. Udostępnianie dzieła sztuki zakłada mil-

⁹ Alternatywna definicja sztuki brzmi: „sztuka jest odtwarzaniem rzeczy, bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania, jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”, W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972, s. 35.

¹⁰ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 23–26.

cząco przebywanie w jego obecności i pod jego wpływem przez czas wystarczający nie tylko do pobieżnego zapoznania się z nim, lecz do poddania się jego działaniu. Aby uczeń dobrze się przygotował do odbioru sztuki, musi przebywać w otoczeniu dzieł sztuki, by je zrozumieć, przeanalizować i zapamiętać.

Druga kategoria dotyczy uprzystępniania dzieł sztuki, S. Szuman określa w ten sposób zespół tych czynności wychowawczych, za pomocą których wzbudzamy u kogoś zainteresowanie sztuką i zapotrzebowanie na nią oraz zdolność właściwego jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania. Uprzystępnianie polega na udzielaniu odbiorcom skutecznej pomocy w odkrywaniu, poznawaniu i odczuwaniu estetycznych cech i wartości utworów artystycznych składających się na kulturę. To forma pośrednia pomiędzy dziełami kultury i sztuki a ich odbiorcami.

Trzecia kategoria dotyczy upowszechniania sztuki, związanego z jej udostępnianiem. Polega ono na zbliżaniu jej szerokim masom społeczeństwa zarówno przez udostępnianie licznych najlepszych dzieł sztuki wielu odbiorcom, jak i przez uczynienie ich przystępnymi, co powinno w rezultacie rozwinąć umiłowanie sztuki, umiejętność radowania się nią, rozumienia jej oraz zapotrzebowanie na nią u coraz szerszej rzeszy odbiorców.

Wydaje się że komputer podłączony do sieci może być bardzo przydatnym narzędziem w realizacji tych trzech „U”. To rzecz oczywista, że bezpośredni kontakt z dziełem sztuki jest niezastąpiony, jednakże nie zawsze, z różnych przyczyn, może do niego dojść. Nie wszystkie szkoły mogą zapewnić swoim uczniom wycieczkę do najlepszych polskich muzeów czy pałaców, nie wspominając o muzeach zagranicznych, takich jak: Luwr, Ermitaż, Prado czy wiele innych. Nawet gdyby uczniowie mieli możliwość osobistego odwiedzenia tych placówek, to często liczba zwiedzających, którzy oblegają najbardziej znane dzieła, jest tak duża, że o jakiegokolwiek kontemplacji danego dzieła czy koncentracji na szczegółach nie ma mowy. Do niedawna jedyną pomocą, jaką miał do dyspozycji nauczyciel, była lepszej lub gorszej jakości reprodukcja. Obecnie sytuacja zmieniła się diametralnie, wszystkie muzea posiadające znaczące zbiory oferują na swoich stronach

internetowych możliwość wizyty wirtualnej oraz prezentują szczegółowe informacje dotyczące posiadanych kolekcji i autorów dzieł¹¹.

Podając przykłady kilku wybranych, najbardziej interesujących z edukacyjnego punktu widzenia stron internetowych¹², na wstępie należałoby przedstawić stronę The National Gallery w Londynie¹³, na której prezentuje się 2300 dzieł malarskich z okresu od połowy XIII wieku do 1900 roku. Na stronie dostępna jest opcja wirtualnej wycieczki, co daje możliwość zorganizowania zajęć razem z uczniami. Wspólnie możemy zwiedzić wystawy, funkcja powiększania obrazu pozwala przesledzić jego szczegóły. Przy każdym obrazie są dokładne opisy, uczeń może samodzielnie w domu zapoznać się z informacjami o tematyce i autorze obrazu (opisy w bardzo przystępnym języku angielskim, co może dodatkowo motywować ucznia do jego nauki). Jest to znacznie bardziej ciekawy sposób zdobywania wiedzy o sztuce niż sucha ilustracja w podręczniku. Aktualnie dzieci potrzebują wielu bodźców z zewnątrz podczas nauki, w przeciwnym razie po prostu się nudzą. W tym przypadku nauczycielom pracującym z młodszymi dziećmi polecamy także zakładkę strony Kids in Museums¹⁴, gdzie można znaleźć ciekawe informacje o pracy z dziećmi. Jest to forum wymiany informacji o tym, jak rozmawiać z dziećmi o sztuce, jak prowadzić zajęcia, aby zainteresować dzieci tematem sztuki.

Interesująca jest także witryna The Metropolitan Museum of Art¹⁵, gdzie w zakładce „Metmedia” przedstawiono muzeum w interaktywny, nowoczesny sposób. Dla dzieci i młodzieży są interaktywne quizy, blog – prowadzony przez i dla nastolatków, na którym opisywane są wystawy w muzeum. Na stronie muzeum możemy obejrzeć nagrania różnego rodzaju wydarzeń poświęconych sztuce współczesnej. W zakładce „Metpublications” znajdują się publikacje wydane przez muzeum, są one dostępne w wersji on-line lub do kupienia.

Równie ciekawa z edukacyjnego punktu widzenia jest strona Luwru¹⁶. Po wejściu w zakładkę „A closer look” uzyskujemy różnego rodzaju infor-

¹¹ Warto tu wymienić: www.virtualuffizi.com, www.museodelprado.es, www.khm.at, www.rembrandthuis.nl, www.gugenheim.org, www.gallerieaccademia.org, www.musee-picasso.fr, www.brera.beniculturali.it, www.musee-orsay.fr (dostęp: 1.12.2013).

¹² Są to najbardziej znane i w ocenie naszych studentów – najbardziej przydatne w pracy nauczyciela witryny internetowe muzeów, które mają bardzo ciekawie przygotowane strony www.

¹³ The National Gallery (<http://www.nationalgallery.org.uk>; dostęp: 1.12.2013).

¹⁴ Kids in Museums (<http://kidsinmuseums.org.uk/1/discuss>; dostęp: 1.12.2013).

¹⁵ The Metropolitan Museum of Art (<http://www.metmuseum.org>; dostęp: 1.12.2013).

¹⁶ Musée du Louvre (<http://www.louvre.fr>; dostęp: 1.12.2013).

macje o dziełach sztuki. Przy każdym dziele mamy rzeczowy opis historyczny i czysto techniczny – czytany przez lektora. Słuchając tego opisu, mamy cały czas podgląd na dane dzieło, którego aktualnie omawiane fragmenty są dla lepszego zrozumienia dodatkowo oznaczane.

Z kolei rosyjskie Muzeum Ermitaż¹⁷ w Sankt Petersburgu oferuje interesującą pod względem edukacyjnym zakładkę „Virtual Academy” przekazującą wiedzę na temat największych dzieł i autorów zgromadzonych w muzeum, które także można obejrzeć w szczególności w zakładce „Digital Collection”.

W sieci znajdziemy także stronę Google Art Project¹⁸, która początkowo umożliwiała wirtualną wizytę w 17 muzeach i galeriach sztuki na świecie. Aktualnie jest to 151 miejsc z całego świata, w tym placówki polskie, takie jak: Muzeum Pałacu w Wilanowie i Muzeum Sztuki w Łodzi. Każde muzeum w odpowiednio dużej rozdzielczości poleca na stronie jedno dzieło ze swojej kolekcji, które co jakiś czas jest zmieniane. Można zobaczyć tam *Gwiazdzistą noc* van Gogha z Museum of Modern Art w Nowym Jorku, *Powrót syna marnotrawnego* Rembrandta z Ermitażu, martwą naturę hiszpańskiego kubisty Juana Grisa z Museo Reina Sofia w Madrycie, *Narodził się Wenus* Botticellego z Uffizi, *Ambasadorów* Holbeina z National Gallery w Londynie. Niektóre muzea udostępniają kilka sal, inne całość kolekcji.

Muzea można zwiedzać przy użyciu rozwiązania bazującego na StreetView, stworzonego przez Google. Użytkownik może zwiedzić 385 sal muzealnych, przechodząc płynnie z miejsca na miejsce lub przeskakując do wybranej lokalizacji. Jeśli zwiedzając, „podejdziemy” do obrazu, możemy przełączyć jego widok na dużą rozdzielczość (służy do tego ikonka +). Można zdobyć dodatkowe informacje o obrazie. Dostęp do wnętrza galerii można też uzyskać z poziomu StreetView w Google Maps. Użytkownik może również skorzystać z funkcji Create an Artwork Collection, aby zbudować osobistą kolekcję wybranych prac. Zebrano już tysiące takich zestawień.

Nowość stanowi integracja Art Project z Google+, gdzie można swoje kolekcje udostępniać, można je też pokazywać w usłudze Hangout aby w ten sposób prowadzić wykłady z historii sztuki lub organizować wirtualne wycieczki po odległych miejscach.

Google Art Project został bardzo szeroko rozreklamowany, ale nie jest jedyną stroną tego typu. Na uwagę zasługuje stworzona wcześniej przez Po-

¹⁷ The State Hermitage Museum (<http://www.hermitagemuseum.org>; dostęp: 1.12.2013).

¹⁸ Google Art Project (<http://www.googleartproject.com>; dostęp: 1.12.2013).

laków strona Holoit¹⁹, gdzie udostępnione są panoramiczne zdjęcia setek obiektów podzielone na kategorie: sztuka (art), krajobraz, hotele, restauracje, transport, wydarzenia i wiele innych. Oprócz możliwości wirtualnej wizyty w poszczególnych obiektach (pałacach, zamkach, muzeach i galeriach), w menu jest odpowiednia zakładka, dzięki której zwiedzający uzyskuje informację o oglądanym obiekcie. Co ważne, w obu przypadkach zwiedzanie jest za darmo, a kontemplacji dzieł nie zakłócają tłumy zwiedzających.

Wiele polskich placówek muzealnych ma znakomicie przygotowane strony internetowe, niektóre specjalnie opracowane pod kątem wykorzystania w codziennej pracy nauczyciela, na wyróżnienie zasługuje z pewnością witryna Muzeum Pałacu w Wilanowie²⁰, szczególnie dwie zakładki „pasaż wiedzy” i „przestrzeń edukacyjna”.

Innym bardzo ważnym miejscem do edukacyjnego wykorzystania na lekcjach przedmiotów artystycznych są strony bibliotek, a dokładniej zdigitalizowane zbiory Biblioteki Narodowej w Warszawie²¹, która udostępnia na swojej witrynie w sieci historyczną fonotekę nagrań utworów Chopina. Można wysłuchać i porównać wykonania tego samego utworu przez różnych artystów oraz zapoznać się z treścią listów Chopina będących w zbiorach biblioteki. Dodatkowo, oprócz widoku cyfrowej kopii rękopisu, jego treść jest czytana przez lektora.

Do niedawna brytyjska witryna internetowa British Library²² w zakładce „virtual books” umożliwiała przeglądanie strona po stronie za pomocą ruchu myszy bogato ilustrowanych średniowiecznych manuskryptów, rękopisów, książek i nut. Kliknięcie na odpowiednią ikonkę dawało dostęp do informacji o przeglądanej książce i jej autorze, a w przypadku nut także usłyszenie zapisanej na oglądanej stronie muzyki. Niestety aktualnie już taka możliwość nie istnieje, można ją zakupić w postaci e-booka – trzeba stwierdzić, że taka komercjalizacja niektórych ogólnie dostępnych stron jest zjawiskiem negatywnym. Podobne, choć nie tak rozbudowane, możliwości wirtualnego oglądania najcenniejszych zbiorów możemy znaleźć w witrynie krakowskiej Biblioteki Jagiellońskiej²³.

¹⁹ Holoit (<http://holoit.com>; dostęp: 1.12.2013).

²⁰ Muzeum Pałacu w Wilanowie (<http://www.wilanow-palac.art.pl>; dostęp: 1.12.2013).

²¹ Biblioteka Narodowa w Warszawie (<http://www.bn.org.pl>; dostęp: 1.12.2013).

²² The British Library (<http://www.bl.uk>; dostęp: 1.12.2013).

²³ Biblioteka Jagiellońska w Krakowie (<http://www.bj.uj.edu.pl>; dostęp: 1.12.2013).

Sztuka sieci vs sztuka w sieci

Internet stał się miejscem twórczości dla wielu artystów współczesnych. Aktualnie nie ma jednej definicji sztuki Internetu, przyjmuje się, że jej głównym medium jest Internet. Nie ma także precyzyjnie ustalonej terminologii dla tej sztuki, często spotyka się zamiennie używane pojęcia „sztuka Internetu”, „sztuka bazująca na Internecie”, „*net art*”, „sztuka sieci”, „*web art*”.

Net art, czyli sztuka sieci, jest zjawiskiem stosunkowo nowym, forma tej sztuki, jak i jej krąg środowiskowy podlegają nieustannym dynamicznym zmianom. Rozwój tego rodzaju sztuki, jej poszukiwania zależne są od postępu technologii informatycznych. Artyści tworzący *net art* zaczynają często od eksperymentu artystycznego czy poszukiwań estetycznych i starają się stworzyć alternatywną ogólnodostępną przestrzeń ekspresji niezależną od istniejącego establishmentu sztuki.

Rozwój tej dziedziny sztuki jest związany z wielotorowymi poszukiwaniami estetycznymi, eksperymentami artystycznymi w sensie formalnym, z marzeniami o stworzeniu alternatywnych przestrzeni ekspresji niezależnych od establishmentu sztuki tradycyjnej. Środowisko *net art* rozwija się wokół wielu placówek, grup, indywidualności, a także imprez, konferencji, festiwali on-line, wirtualnych galerii oraz takich prestiżowych imprez, jak *Documenta* czy *Biennale* w Wenecji.

Otwartość cyberprzestrzeni i, co za tym idzie, możliwość opublikowania tam czegokolwiek przez kogokolwiek, stanowi czasem problem dla nauczyciela, ale staje się również cennym źródłem dla ucznia, studenta. Publikacje obejmują manifesty indywidualnych artystów, teksty krytyczne, kuratorskie oraz informacje o imprezach związanych z *net art*, eseje akademickie, elektroniczne informatory, archiwa on-line itp.²⁴. Informacje te można również znaleźć w muzeach i galeriach sztuki nowoczesnej²⁵.

Artyści *net art* często tworzą prace społecznie zaangażowane. Przykładem swoistego aktywizmu społecznego w obronie środowiska naturalnego jest przedsięwzięcie „Nec ecotonoha”²⁶, które polega na wspólnym projektowaniu wirtualnych drzew. Biorąc w nim udział, przyczyniamy się do walki z globalnym ociepleniem w realnym świecie. W miarę dodawania wirtualnych liści do drzewa sadzone są rzeczywiste drzewa.

²⁴ Strony publikujące teksty artystów i kuratorów, informacje o imprezach i festiwalach net-artowych: <http://www.aec.at>, <http://www.turbulence.org>, <http://adaweb.walkerart.org> (dostęp: 1.12.2013).

²⁵ Są to m.in.: <http://walkerart.org/gallery9/>, <http://media.macm.qc.ca/homea.htm>, <http://www.zkm.de> (dostęp: 1.12.2013).

²⁶ Nec ecotonoha (<http://www.thefwa.com/site/nec-ecotonoha>; dostęp: 1.12.2013).

W dziedzinie *net art* na szczególną uwagę zasługują dokonania nieistniejącej już polskiej grupy „Twożywo”²⁷. Prace grupy cechowały się dużą dozą zaangażowania w społeczne problemy. Grupa inspirowała się konstrukttywizmem, popartem, futuryzmem, reklamą, poezją konkretną. Swoje prace z zasady prezentowała w przestrzeni publicznej, by z przekazem móc dotrzeć do jak najszerszej grupy odbiorców. Członkowie grupy tworzyli plakaty, billboardy, murale, ilustracje prasowe. Rozwijali intensywnie również projekty internetowe (m.in. „Kapitan Europa” – seria przewrotnych animacji krytykujących niepohamowaną konsumpcję, domagająca się aktywności od odbiorcy), traktując Internet jako równie istotny fragment przestrzeni publicznej co miejska ulica.

Polską wirtualną ogólnodostępną galerią jest portal Digart.pl²⁸. Jest to serwis internetowy adresowany do twórców sztuki cyfrowej, czyli do twórców *net art*, który obejmuje różnorodne dziedziny sztuki: od grafik, rysunków, poprzez fotografie, malarstwo, po projekty stron internetowych i wiele innych. Praktycznie każdy może tam pokazać wszystkim swoje prace, umieszczając je również w kategoriach tekstowych, takich jak poezja czy proza. Można także zapoznać się z oceną innych osób na temat swojej twórczości, otrzymując informację zwrotną z opinią o danej pracy.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat przygotowania nauczycieli do korzystania z sieci i sposobów wykorzystywania Internetu, należałoby nadmienić, że stworzenie dobrych warunków do prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz wyposażenie pracowni w odpowiednie media i środki dydaktyczne (interaktywność) to już za mało. Niezbędne staje się właściwe zestawienie metod, formy i środków dydaktycznych, również tych uwzględniających działania e-learningowe, które mogą znacznie podnieść efekty nauczania.

Najpierw trzeba zatem stworzyć odpowiednie warunki do kształcenia nauczycieli, wyposażyć ich w odpowiednią wiedzę i umiejętności, prowadzić działania charakteryzujące się wszelką twórczością, aby wreszcie mogli oni poznać i zrozumieć sztukę, czyli posiąść wiedzę o sztuce dawnej i nauczyć się odczytywać treści sztuki nowej. Wtedy można mówić o pełnym przygotowaniu nauczyciela do przekazywania wiedzy o sztuce.

²⁷ Grupa Twożywo (<http://www.twozywo.art.pl>; dostęp: 1.12.2013).

²⁸ Digart – Digital Art Community (<http://www.digart.pl>; dostęp: 1.12.2013).

Przygotować należy także instytucje kulturalno-oświatowe uprzystępniające sztukę, które powinny bardziej skupić się na sposobie, w jaki uczą, co zaowocuje nie tylko większym zainteresowaniem sztuką, ale także wzrostem kreatywności, indywidualności uczniów i zwiększoną aktywnością uczestników. Dzięki temu sztuka stanie się bardziej widoczna w naszej codziennej rzeczywistości, a my będziemy w stanie ją zauważyć, a co więcej – docenić.

Co prawda beneficjentami projektu „Cyfrowa szkoła” są nauczyciele i uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz uczniowie klas I–III tych szkół, ale należałoby rozszerzyć zakres programu na pozostałe etapy wychowania. Pierwszym krokiem jest nauczanie sztuki poprzez moodle, reszta zależy od samego nauczającego, wiedza jest wszędzie, należy ją tylko umiejętnie wykorzystać.

Bibliografia

- Banach C., *Cechy osobowościowe nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1995, nr 3.
Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Nowe media w edukacji*, Toruń 2012.
McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
Mistewicz E., *Witamy w Nowych Mediach*, „Nowe Media” 2012, nr 1.
Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
Tatarkiewicz W., *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972.

Magdalena Sasin
Uniwersytet Łódzki

Samokształcenie w działalności pedagoga sztuki w świetle opinii studentów – przyszłych nauczycieli

Samokształcenie to aktywność, która współcześnie nabiera coraz większej wagi. Dynamiczne zmiany we wszystkich niemal dziedzinach życia wymagają elastyczności, gotowości do weryfikowania swojej wiedzy i do nabywania nowych umiejętności. Te działania mają znaczenie nie tylko w pracy zawodowej, ale także w życiu prywatnym, gdyż bez nich nie jest możliwe pełne rozumienie otaczającego świata ani aktywne uczestnictwo w kulturze.

Bez samokształcenia nie można sobie wyobrazić wrażliwego, refleksyjnego odbiorcy sztuki. Nie sposób też wyobrazić sobie nauczyciela, który uczniom tę sztukę i świat przybliży. Nauczyciel musi nadążać za zmianami w otaczającym świecie, by zmiany te uczniom przedstawiać oraz by znajdować płaszczyznę porozumienia z młodzieżą, która obraca się głównie w świecie kultury popularnej. Popkultura jest zaś wyjątkowo kapryśna, a mody i tendencje zmieniają się niemal z sezonu na sezon.

Przekonanie o znaczeniu samokształcenia w działalności pedagoga, zwłaszcza pedagoga sztuki, podyktowało temat badań, które zostały przeprowadzone wśród studentów Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, specjalności edukacja przez sztukę.

Samokształcenie, choć tak istotne, jest zjawiskiem w pedagogice niedocenianym. Stosunkowo niewiele powstało literatury i badań naukowych na ten temat. Wśród autorów nie ma także zgodności co do zakresu terminu „samokształcenie” i terminów pokrewnych.

Pojęcie samokształcenia stosowane jest w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej w znaczeniu wąskim lub szerokim. W ujęciu wąskim jego znaczenie ogranicza się do samodzielnego nabywania wiedzy i zdobywania sprawności pozwalających na korzystanie z niej; taki zakres znaczeniowy można znaleźć m.in. u Stanisława Karasia, który na podstawie analizy literatury przedmiotu dochodzi do wniosku, że samokształcenie to „samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli

zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych”¹. W ujęciu szerokim znaczenie obejmuje, obok zdobywania wiedzy, także doskonalenie umiejętności oraz formowanie osobowości i charakteru, a nawet kształtowanie autonomii jednostki; terminem „samokształcenie” w tym rozumieniu posługują się m.in. Jerzy Semków, Jadwiga Baranowska, Florian Znaniński, Witold Okiński i Czesław Kupisiewicz. Według Aleksandra Kamińskiego, jest to „samodzielnie, świadomie podjęta praca nad własną osobą, w szczególności nad rozwojem własnej wiedzy, własnych umiejętności, poglądów i przekonań, własnego charakteru, praktykowane indywidualnie lub zespołowo, albo w autonomicznym koleżeńskim gronie lub całkowicie samodzielnie”².

Pojęcia bliskoznaczne do terminu „samokształcenie” to: „samowychowanie”, „samodoskonalenie”, „autoedukacja”, „samouctwo”, a także „autokreacja” i „samourabianie” (termin stosowany przez Floriana Znanińskiego)³. Samokształcenie związane jest z pojęciem samouctwa: niekiedy utożsamia się te terminy, niektórzy pedagodzy zaś, tacy jak Antoni Dobrowolski, wiążą samouctwo ze zdobywaniem wykształcenia zawodowego, podczas gdy samokształcenie odnosi się do wykształcenia ogólnego. Według Franciszka Urbańczyka, samouctwo oznacza przyswojenie wiedzy na poziomie elementarnym i stanowi niższy poziom samokształcenia. Inni autorzy (np. Stefan Baley) uznają, że samouctwo odnosi się do dzieci, podczas gdy samokształcenie dotyczy młodzieży i dorosłych. Irena Jundziłł postrzega zaś samokształcenie jako składową procesy samowychowania.

Walentyna Wróblewska posługuje się pojęciem „autoedukacja”, uzasadniając, że jest ono „najtrafniejszym określeniem ustawicznego procesu wielostronnego rozwoju osobowości człowieka”⁴ i łączy procesy samokształcenia i samowychowania, dotychczas sztucznie rozdzielane.

W przedstawionych badaniach zdecydowano się na zastosowanie terminu „samokształcenie” jako określenia najczęściej używanego zarówno w literaturze naukowej, jak i w języku potocznym. Badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2012 roku w grupie 12 osób, przyszłych nauczycieli: studentów I roku studiów II stopnia (magisterskich) specjalności edukacja przez sztukę na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

¹ S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 10.

² A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1971, s. 19, za: W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008, s. 23.

³ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000.

⁴ W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów...*, s. 47.

Większość moich rozmówców to osoby kontynuujące studia na tym samym kierunku, a nawet specjalności. Niektórzy już teraz pracują w niepełnym wymiarze godzin w wybranym zawodzie.

Uznano, że dla wstępnego poznania opinii studentów na postawiony temat najwłaściwsza będzie metoda dialogowa, przeprowadzona w technice rozmowy grupowej. Jak podkreśla Mieczysław Łobocki, „podejmowanie rozmowy grupowej jest wskazane zwłaszcza w przypadku omawiania tematów dotyczących spraw, które niemal w jednakowym stopniu znane są wszystkim jej uczestnikom i nie są związane z ich sferą intymną”⁵. Rozmowa grupowa, bardziej niż indywidualna, ma szansę ośmielić niektóre osoby do czynnego udziału, bo obecność innych odbierają jako wsparcie w swobodnym i szczerym wypowiedaniu się. Rozmowa grupowa zyskuje na wartości poznawczej dzięki temu, że wypowiedzi niezgodne z poglądami innych uczestników są na ogół przez nich korygowane, uzupełniane i pogłębiane. Interakcje między członkami grupy sprzyjają formułowaniu opinii i wymianie myśli. Z dwóch możliwości – rozmowy polegającej na słuchaniu biernym i czynnym – wybrano tę drugą.

Badanie było anonimowe, udział w nim całkowicie dobrowolny. Autorka jest świadoma, że taka metoda zastosowana samodzielnie nie jest wyczerpującą i wystarczającą metodą badawczą; powinna być łączona z innymi metodami: eksperymentalnymi, testowymi, socjometrycznymi itd. Dlatego wyniki prezentowanego badania należy traktować jedynie jako zarysowanie problemów badawczych i hipotez roboczych.

Grupa wypowiedających się osób ma znaczenie dla interpretacji uzyskanych wyników. Studenci I roku studiów magisterskich dysponują nie tylko pewną pulą wiedzy z zakresu wybranej dziedziny studiów, ale także wiedzy związanej z funkcjonowaniem rynku pracy. Można też przyjąć, że posiadają oni znaczący stopień samowiedzy dotyczącej zaangażowania w samokształcenie, siły swojej motywacji oraz konsekwencji w działaniu, co pozwala im z dużym prawdopodobieństwem wypowiadać się nie tylko na temat swoich działań teraźniejszych, ale także przyszłych.

Rozmowa ze studentami na temat samokształcenia zachęciła ich do refleksji na ten ważny temat i sprowokowała do sformułowania niektórych sądów i opinii, a także wątpliwości, których być może nie byli wcześniej świadomi.

⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 281.

Podczas badania celowo nie dookreślono pojęcia „samokształcenie”, chcąc dowiedzieć się, jaki zakres znaczeniowy przypisują mu osoby badane. W zdecydowanej większości przypadków wypowiedzi ograniczały się do tematyki wykształcenia, wiedzy i umiejętności, pomijały zaś zagadnienia kształtowania osobowości i charakteru. Tylko jedna studentka zwróciła uwagę, że wiedza poszerza horyzonty i w ten sposób może wpływać na zmianę postaw:

Dzięki temu, że poszerzamy nasze horyzonty, to też uczymy się takiej tolerancji wobec wszystkiego, co jest inne, nam nieznanne. Zazwyczaj człowiek obawia się tego, boi się tego, czego nie zna. Uczymy się tolerować tę odmienność i uczymy się o tym, że jest mnóstwo rzeczy, które są inne, po prostu, i których nie znamy, i które nie muszą nam się koniecznie podobać.

Samokształcenie to proces nieograniczony ramami czasowymi: nie da się określić punktu, w którym mógłby się on zakończyć. Postawa samokształceniowa obowiązuje przez całe życie. Potrzebę całościowego podejścia do samokształcenia bierze pod uwagę Unia Europejska, której program dotyczący edukacji i doskonalenia zawodowego na lata 2007–2013 został nazwany „Lifelong Learning Programme”, czyli „Uczenie się przez całe życie”. Cele tego programu stanowią, że ma on wspierać realizację europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, podnosić jakość, atrakcyjność i dostępność ofert w tym zakresie oraz przyczyniać się do udziału w uczeniu się przez całe życie osób z różnych środowisk i grup społecznych⁶.

Z konieczności traktowania samokształcenia jako postawy całościowej zdają sobie sprawę badani studenci. Wskazują na dynamiczne przemiany współczesnego świata, których skutkiem są m.in. zmiany w zachowaniu i zainteresowaniach młodzieży, z którą pracują nauczyciele.

Ja nie wiem, czy w życiu jakiegokolwiek człowieka był kiedyś taki punkt, [...] że o, już jestem maksymalnie wykształcony, już dalej mi nie potrzeba, nie będę się dalej kształcił. Myślę, że każdy chyba ma jakieś takie poczucie, że ten świat się zmienia, potrzeby się zmieniają, sposób nauczania się zmienia, młodzież się zmienia, którą nauczamy, więc chyba to jest naturalny proces, który trwa do końca.

Jest to proces istotny nie tylko dla pedagoga ze specjalnością edukacji przez sztukę, tylko w ogóle dla każdego pedagoga. To jest związane z [...] pracą z ludźmi, a my pracujemy z ludźmi szczególnie, mamy pracować z dziećmi czy z młodzieżą.

⁶ Program „Uczenie się przez całe życie”. Zaproszenie do składania wniosków 2011–2013. Priorytety strategiczne 2012, http://www.llp.org.pl/doc/LLP_2012.zip (dostęp: 3.02.2013).

Nie tylko jednak pedagodzy, zdaniem moich rozmówców, są zobligowani do ciągłego doskonalenia się. Nieustanny rozwój dotyczy każdego świadomego, otwartego na świat człowieka, niezależnie od uprawianego zawodu.

Jeżeli ktoś żyje świadomie, to na pewno będzie się samokształcił, chociażby dlatego, żeby robić to dla siebie, żeby nie stać się skostniałym i zupełnie nieużytecznym do życia. Człowiek musi nadążyć za światem, za samym sobą, bo każdy dzień daje nam nowe bodźce i [...] musimy mieć wiedzę taką, żeby tworzyć jakiegokolwiek opinie na dany temat.

Studenci zwracają uwagę, że dążenie do samokształcenia nie tylko wynika z warunków zewnętrznych, ale także świadczy o określonym typie charakteru i osobowości. Do zaangażowania w samokształcenie bardziej skłonne są osoby o sprecyzowanych planach zawodowych na przyszłość i silnej motywacji.

W moim przypadku to jest tak, że sama chcę się doksztalać i mam tę możliwość. Poprzez różne znajomości i to, jaki charakter ja mam i to, że zdecydowanie chcę pracować w zawodzie.

Dużo zależy od indywidualnego charakteru każdej osoby, bo każdy jest zupełnie inny, od motywacji, od naszych planów, no i od tego, jak życie to zweryfikuje.

Studia zmieniły u niektórych osób nastawienie do zawodu nauczyciela: z początkowo niechętnego na ostrożnie optymistyczne.

Przychodząc na te studia myślałam, że tylko będę się samorealizować, a [zajęcia pedagogiczne] to tylko taki dodatek, żeby zobaczyć, jak to będzie. Ale po praktykach, które mieliśmy w szkole, stwierdziłam, że jednak warto by to wykorzystać do pracy z ludźmi [...] i fajnie by było, żeby coś dać z siebie innym.

Samoakceptacja w zawodzie nauczyciela jest bardzo istotna, gdyż, jak wskazują badania⁷, podnosi motywację do pracy i dokonywania w niej zmian, a więc stanowi jeden z czynników sprzyjających samokształceniu. W świetle tych rezultatów można stwierdzić, że wybieranie zawodu nauczyciela z konieczności, bez przekonania prowadzi do przyjmowania postawy biernej. Należałoby zatem stwarzać studentom możliwości identyfikacji z potencjalnym przyszłym zawodem, np. poprzez działania nieobowiązkowe w szkołach, domach kultury itp.

⁷ S. Koczoń-Zurek, *Między podtrzymywaniem a zahamowaniem aktywności zawodowej nauczyciela*, „Chowanna”, Katowice 2006, t. I (26), s. 143–156.

Podjęcie samokształcenia powinno być samodzielną decyzją danej osoby, ale proces ten nie przebiega w izolacji. Pozytywny wpływ mogą wywierać inne osoby, które stanowią wzór osobowy, dostarczają inspiracji, a nawet pomagają w konkretny sposób, choćby pożyczając potrzebne materiały książkowe.

Mnie akurat bardzo dużo daje harcerstwo, większość ciekawych instruktorów tam pracuje, więc mam duże pole do popisu.

Mam do kogo się zwrócić, bowiem w mojej rodzinie są nauczyciele i mam to ułatwienie, że zawsze mogę liczyć na to, że ktoś mi coś poradzi i podeśle mi taką a nie inną książkę. Często z tego korzystam, bo jest to mój pierwszy kontakt z dziećmi, moja pierwsza taka praca.

Wiele uwagi studenci poświęcają przemianom kulturowym i technologicznym zachodzącym we współczesnym świecie. Dostrzegają zarówno wady, jak i zalety cywilizacji, w jakiej przyszło im żyć, nowinek technicznych, które w krótkim czasie stają się niemal obowiązkowym elementem codzienności, bogactwa wszystkiego wokół: informacji, ofert, towarów. Właśnie pośpiech i nadmiar to najczęściej wymieniane przez moich rozmówców negatywne strony współczesnej cywilizacji, które utrudniają samokształcenie, gdyż nie sprzyjają refleksji ani uporządkowanemu działaniu.

Teraz właściwie jest ciężiej, bo jak gdyby całe życie przyspieszyło. Ja właściwie nie mam takiego czasu, kiedy mogłabym mieć chwilę na dłuższą autorefleksję, żeby uporządkować doznania chociażby.

Nie możemy sobie na spokojnie usiąść, przemyśleć, porównać, tylko chwytemy wszystko, żeby mieć jak najwięcej. I krztusimy się czasami tym wszystkim, jesteśmy przez to mniej efektywni.

Przez to, że jest tak duży wybór tych kursów, szkoleń, trudno jest nam wybrać coś, co jest dopasowane do tego, czego my sobie życzymy.

Niewątpliwym ułatwieniem w samokształceniu jest Internet, który umożliwia szybkie przesyłanie i wyszukiwanie informacji, a nawet staje się pośrednikiem przekazującym usługi edukacyjne (e-learning). Odgrywa jednak pozytywną rolę tylko wtedy, gdy właściwie się z niego korzysta, nie powinien bowiem zastępować samodzielnej pracy.

Dużym ułatwieniem w dzisiejszych czasach jest Internet, bo czasami można tam naprawdę wiele znaleźć dobrych pomysłów: jak poprowadzić zajęcia, jak napisać plan odpowiedni do danej grupy wiekowej. Myślę, że mamy troszkę łatwiej,

jeżeli chodzi o samokształcenie [niż poprzednie pokolenia], że jednak ta wiedza jest bardziej dostępna.

Ale nie jest tak, że wklepię [w wyszukiwarce internetowej] jakieś byle co. Staram się poszukiwać jakichś inspiracji, później idę do biblioteki. Internet [...] jest takim początkiem, który inspiruje do dalszego działania. I myślę, że to jest dobre, że możemy będąc w domu wejść sobie na jakąś stronę, pomyśleć o czymś, na czym chcielibyśmy się skupić, i później samemu dążyć do tego stopniowo i na tyle, na ile pozwala nam czas.

Samokształcenie odgrywa istotną rolę w obcowaniu ze sztuką, gdyż wymaga ona indywidualnego kontaktu odbiorcy z dziełem. Przeżycia estetyczne nie podlegają ujednoczeniu i każdy odbiorca ma prawo do własnej interpretacji. Z drugiej strony, istnieją pewne ogólne kryteria oceny i odbioru dzieł sztuki i każda próba zrozumienia ich przybliży nas do zrozumienia ducha epoki, w której dzieło powstało. Sztuka pełni też funkcję poznawczą; dzięki niej można zbliżyć się do zrozumienia przeżyć i uczuć innych ludzi, które nie poddają się werbalizacji.

Sztuka jest odzwierciedleniem wszystkich niepokojów człowieka, jest też formą komunikowania się ze światem [...] Uważam, że sztuka jest idealna do tego, żeby obrazować wszystko to, co mamy w środku i jeżeli jesteśmy świadomi tego, poszczególnych tendencji panujących w epokach, czy obserwujemy to, co się obecnie dzieje, to jesteśmy też w stanie zrozumieć drugiego człowieka.

To jest trochę tak, jak z małym dzieckiem: patrzy na jakiś przedmiot, i mu się podoba ten przedmiot, ale nie wie, do czego on służy. Tak samo jest ze sztuką: możemy na coś patrzeć, ale nie wiemy, jak to odbierać. [...] Ktoś mówi na przykład, że mu się nie podoba ta czy ta piosenka, ale nie wie, jakie były założenia epoki. [...] Myślę, że to jest podstawa, żeby móc się wypowiadać i żeby móc odbierać coś w prawidłowy sposób.

Samokształcenie w pracy nauczyciela ma znaczenie nie tylko jako sposób poszerzania wiedzy, ale także ze względu na tworzenie wzoru osobowego dla wychowanków. Tylko nauczyciel zaangażowany w zdobywanie wiedzy i autentycznie zafascynowany otaczającym światem jest w stanie takie zainteresowanie obudzić u swego ucznia. Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela studenci oceniają na podstawie własnych doświadczeń z dzieciństwa. Pamięć o zaangażowanych w swoją pracę, pełnych entuzjazmu pedagogach pozostaje na wiele lat, a zainteresowanie przez nich obudzone ma szansę przetrwać nawet do wieku dorosłego.

Przykład idzie z góry i [...] dzieci naturalnie szukają jakiegoś autorytetu do naśladowania i najwygodniej im znaleźć w najbliższym otoczeniu. Wiadomo, że w pierwszej linii to będą rodzice, zależy też od etapu rozwoju, potem nauczyciele, starszy brat, starsza siostra.

Ja taki przykład bardzo z dzieciństwa bym mogła tu powiedzieć, nawet z przedszkola. Ponieważ miałam panią od plastyki i już właśnie od tego momentu dostałam taką inspirację, od dziecka, że będę malować, że będę tworzyć. [...] I też widziałam, w jaki sposób ona opowiadała o swoich doświadczeniach, na przykład o zwiedzaniu różnych rzeczy, porównywała, różne przykłady podawała, też przynosiła różne materiały, więc to było takie bardzo, z każdej strony oddziaływanie na uczniów.

Pasja i zaangażowanie to pożądane cechy pedagoga niezależnie od obowiązującego w danym okresie systemu edukacji. Obecnie realizowany model kształcenia, w którym kładzie się nacisk na rozwijanie indywidualności ucznia i kształtowanie jego zainteresowań, w sposób szczególny wymaga od nauczyciela kreatywności i samokształcenia. Studenci dostrzegają te przemiany. W odniesieniu do nauczycieli muzyki podkreślają, że jeszcze niedawno byli oni z reguły gruntowniej wykształceni i posiadali wyższe umiejętności, natomiast ich praca mogła być bardziej standardowa i powtarzalna. Obecnie zaś dysponują skromniejszymi umiejętnościami, oczekiwania uczniów i rodziców są zaś znacznie wyższe. Wysilek, który kiedyś podejmowali sami uczniowie, np. w zakresie poznawania różnych utworów muzyki rozrywkowej, został w znacznym stopniu przerzucony na barki nauczyciela. Zarówno uczniowie, jak i rodzice podchodzą do jego pracy bardzo krytycznie i są skłonni do wydawania surowych ocen.

Powiem na przykładzie muzyki, bo to jest mi najbardziej bliskie. Wydaje mi się, że kiedyś nauczyciel od muzyki, czy to w szkole czy w domu kultury, był dobrze wykształcony muzycznie, w sumie chyba lepiej niż teraz. Natomiast grał tylko to, co było w programie. Jeśli młodzież chciała czegoś więcej, musiała dojść do tego indywidualnie. Teraz jest tak, że wymaga się tego od nauczyciela. Pracując z młodzieżą w domu kultury [zauważam, że] obowiązkowa jest moja forma jakiegoś samokształcenia dodatkowego, ponieważ młodzież wymaga teraz więcej.

Jeżeli chcielibyśmy być dobrze postrzegani przez naszych uczniów i dobrze się czuć w tej pracy, musimy się właśnie doksztalać, poszukiwać jakichś nowych technik, jeżeli chodzi o zajęcia plastyczne, czy jakichś sposobów przekazywania wiedzy muzycznej, [...] jakichś takich niekonwencjonalnych metod działania.

Studenci podają w wątpliwość zasadność łączenia w pracy nauczycieli wątków z różnych dziedzin sztuki na zasadzie równorzędności. Uważają, że skuteczniej może uczyć ten, kto specjalizuje się w wybranym obszarze. Ich

opinie współbrzmia w ten sposób z głosami krytycznymi wielu naukowców, pedagogów i rodziców, które doprowadziły do likwidacji przedmiotu sztuka i powrotu do obowiązujących wcześniej muzyki i plastyki.

Takie zawsze u mnie panowało przekonanie, że jak coś jest do wszystkiego, to jest do niczego. Jest taka moda na tego pedagoga humanistę, który powinien potrafić wszystko, żeby się dostosować do dynamicznej sytuacji, no ale nie jestem w żaden sposób przekonana, czy jest to coś dobrego. Nie wiem, czy taka osoba, która później podejmuje tę pracę zawodową, zajmie się czymś konkretnym, czy ona będzie dobra w tym.

Konieczność sprostania wzrastającym wymaganiom rynku pracy prowadzi do próby oceny, w jakim stopniu studia pedagogiczne przygotowują przyszłych nauczycieli do odgrywania tej wymagającej roli. Studenci, z którymi przeprowadzono badania, formułują szereg zastrzeżeń co do planu swoich studiów⁸. Uważają, że realizowanych jest zbyt mało przedmiotów specjalnościowych i w siatce godzin pojawiają się one zbyt późno. Na pierwszym roku studiów zarówno licencjackich, jak i magisterskich nie przewidziano przedmiotów specjalnościowych, co powoduje, że student czuje się „oderwany” od przedmiotu swoich zainteresowań artystycznych.

Te osoby, które kontynuują te studia [magisterskie], niech sobie odpowiedzą w duchu, czy czują się na tyle kompetentne, żeby móc prowadzić zajęcia z jakiegokolwiek dziedziny. Jeśli ja mam odpowiedzieć, to mówię nie, i żadne z tych zajęć, które tutaj były proponowane, nie są w stanie w stu procentach mnie przygotować, i stąd jest potrzeba doksztalcenia, kursów.

Program studiów nakreśla obraz tego, że potrzebne jest nam samokształcenie. Jesteśmy na edukacji przez sztukę. Przez pierwszy rok nie mieliśmy żadnych przedmiotów artystycznych, wszystko było ogólnopedagogiczne. Na pierwszym roku studiów drugiego stopnia jest tak samo. I to jest takie troszeczkę hamujące. I to jakby nie ma związku z tym, że mamy zainteresowania muzyczne, plastyczne, teatralne, i nie odzwierciedla tego, co byśmy chcieli robić.

Ludzie, którzy tu przychodzą, widząc program studiów i patrząc na nasz plan zajęć, od razu zaczynają szukać działalności artystycznej gdzie indziej, żeby się gdzieś zahaczyć, na przykład w domu kultury. Zajmują sobie tam wolny czas i nie myślą o założeniu [czegoś] tutaj [na uniwersytecie].

⁸ Program studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela przedmiotów artystycznych może różnić się dość znacznie w zależności od uczelni. Por. np.: B. Kamińska, *Problemy związane z przygotowaniem nauczycieli przedmiotów artystycznych do realizacji procesów edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011, s. 97–112.

Krytyka programu studiów ma związek z wysokimi oczekiwaniami studentów; tymczasem w rzeczywistości żadne studia nie są w stanie przygotować przyszłego nauczyciela „w stu procentach”. Wysokie oczekiwania wobec programu studiów są z kolei pochodną oczekiwań, jakie uczniowie i rodzice mają wobec nauczycieli: są one niejednokrotnie wygórowane, wręcz niemożliwe do spełnienia dla młodego pedagoga. Ten problem analizuje Beata Kamińska⁹ na przykładzie nauczyciela muzyki: powinien grać na instrumentach, śpiewać, akompaniować, posiadać podstawy aranżacji, umieć słuchać muzyki i uczyć tego innych, a nawet dyrygować – to na pewno nie wszystko, a tymczasem „na pewno powierzchownie przyszli nauczyciele są przygotowani pod względem przedmiotów artystycznych”¹⁰.

Choć nie jest możliwe, by studia w pełni przygotowały nauczycieli do zawodu, należy dążyć do tego, by wszystkie najważniejsze wiadomości i umiejętności specjalizacyjne znalazły odzwierciedlenie w ich programie. Podjęcie samokształcenia powinno bowiem wynikać z pojawienia się ciekawości poznawczej, a do tego potrzebne jest zdobycie pewnego poziomu wykształcenia, który daje świadomość własnej niewiedzy i rodzi chęć jej uzupełnienia. Zwraca na to uwagę D. E. Berlyne: „Ciekawość poznawcza nie jest największa w przypadku największej ignorancji, lecz wzrasta aż do pewnego punktu w miarę wzrastania wiedzy”¹¹.

Samokształcenie przyszłych nauczycieli może się odbywać w dwóch podstawowych zakresach: umiejętności pedagogicznych, potrzebnych nauczycielowi niezależnie od jego specjalności, i umiejętności specjalistycznych, właściwych dla danej dziedziny wiedzy. Studenci kładą nacisk na drugi z wymienionych obszarów, całkowicie pomijając pierwszy.

Mamy za mało praktyki, bo uczymy się masy teorii, a nie możemy się wdrożyć w cały system nauczania i konfrontacji z jednostkami, którym mamy przekazać wiedzę. Przez to nie zdajemy sobie sami sprawy z naszych braków i nie wiemy, jak się kształcić, żeby stać się bardziej efektywnym i żeby łatwiej się nam pracowało i przekazywało to, co już wiemy, oraz rozwijało te sfery, które nadal są spychane na dalszy plan.

Studenci poruszają także inną kwestię, związaną z poziomem zajęć na specjalności edukacja przez sztukę: problem selekcji kandydatów na studia. Zgodnie z przyjętymi założeniami, rekrutacja kandydatów odbywa

⁹ B. Kamińska, *Problemy związane z przygotowaniem nauczycieli...*

¹⁰ *Ibidem*, s. 100.

¹¹ D. E. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969, s. 324, cyt. za: A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989, s. 151.

się na podstawie wyników egzaminów maturalnych, jak obecnie na większości kierunków studiów, zwłaszcza humanistycznych. W związku z tym większość studentów nie posiada żadnego przygotowania artystycznego, a nawet nie dysponuje wiedzą przewidzianą w programie szkoły ogólnokształcącej. Co więcej, niektórzy studenci z trudem i niechętnie przełamują opory przed zabieraniem głosu na zajęciach, wystąpieniami publicznymi, prowadzeniem zajęć, jakby nie zdając sobie sprawy, że w wybranym przez nich zawodzie będzie to codzienność. Zaniża to poziom zajęć i utrudnia kształcenie osobom o wysokiej motywacji.

Mamy potem uczyć innych, więc powinniśmy być kompetentni w obrębie tych przedmiotów, do których mamy uprawnienia. [Powinno się] mieć pojęcie o niektórych dziedzinach sztuki, o podstawach. Nie rozumiem, jak ktoś przychodzi na edukację przez sztukę i nie potrafi powiedzieć, co to jest półnuta, a co to jest ósemka. Albo mówi, że on na studiach pedagogicznych zajęć nie będzie prowadził, bo się wstydzi wystąpień publicznych. To już mnie przeraża. [...] niestety jest grono osób, które [traktują te studia jak] taki dodatek do życia, a ich to nie interesuje. To też sprawia, że te studia są postrzegane z zewnątrz jako łatwe albo mało prestiżowe. Bo osoby, które tu studiują, nie mówię o wszystkich oczywiście, nie mają zielonego pojęcia, co tutaj robią.

Studenci zgodni są co do tego, że aby być dobrymi pedagogami, muszą się dokształcać samodzielnie. Plany z tym związane różnią się jednak wśród nich znacząco. Niektóre osoby przez cały okres studiów są aktywne w wybranej przez siebie dziedzinie: biorą udział w zajęciach i kursach w domach kultury, grają w zespołach muzycznych, są wolontariuszami itp. Inni bardziej intensywne samokształcenie odkładają na czas po studiach, argumentując, że brak im czasu i pieniędzy. Dotyczy to zwłaszcza osób przyjezdnych, które muszą pokryć koszty swego utrzymania, oraz osób, które znaczną część czasu przeznaczają na dojazdy. Coraz większa liczba studentów pracuje zarobkowo, także w znacznym wymiarze godzin, co faktycznie utrudnia znalezienie czasu na zajęcia dodatkowe.

Myślę, że są wśród nas osoby, które mają na myśli od samego początku tych studiów to, czym chciałyby się zajmować. Ja jestem ukierunkowana na muzykę i od początku studiów jestem zaangażowana w tego rodzaju działalność: zespół czy tworzenie jakichś projektów, sama też piszę, komponuję. To jest dla mnie priorytet. Dlatego też cały czas się tym zajmuję i temu poświęcam najwięcej czasu.

Nie mam jeszcze takiej możliwości, żeby podjąć jakieś kroki w kierunku samokształcenia. Myślę, że gdy skończę studia, no to może coś później. Może jakaś furтка kolejna się otworzy, może będę miała więcej możliwości. Dużo czasu poświę-

cam na to, żeby tutaj jakoś dać sobie radę na studiach, żeby pogodzić swoje życie prywatne, pracę. Chciałabym [pójść] na jakiś kurs, chciałabym się wykształcić, ale nie mam na to pieniędzy, no to muszę iść do pracy. Jak idę do pracy, to nie mam na to czasu.

Wielu studentów nie dostrzega jednak możliwości bezpłatnego kształcenia się poza regularnymi zajęciami na uczelni, możliwości, które niewątpliwie istnieją. Stwarzają je między innymi działania w ramach wolontariatu, kursy finansowane z budżetu Unii Europejskiej¹², zakładane i prowadzone samodzielnie przez studentów zespoły artystyczne różnych specjalności. Wiele osób zakłada, że po studiach ich możliwości zarówno czasowe, jak i finansowe będą większe. Życie uczy, że takie nadzieje często okazują się płonne.

Niepodejmowanie samokształcenia wiąże się także, u niektórych osób, z niesprecyzowaną wizją przyszłej pracy zawodowej.

Na przykład ja wybrałem arteterapię, że chcę to robić w przyszłości. Jeśli chcę się do tego zawodu nauczyć, to muszę chodzić na jakieś kursy, muszę czytać książki, muszę rozwijać to sam [...] To się zacznie i myślę, że to będzie dużo czasu: co najmniej rok [przeznaczony na doksztalcanie po skończeniu studiów], tak optymistycznie zakładając. Jeśli na przykład skończę te studia i będę chciał być arteterapeutą, to [...] [będę pracował gdzie indziej w celach czysto zarobkowych] i w wolnym czasie, który będę miał, jakoś się doksztalcał.

Na razie nie [podejmuję samokształcenia], no bo jeszcze powiedzmy nie mam takiej wizji ustalonej, że o, idę tu i tu do pracy, i muszę się przygotować. To się znacznie i myślę, że to będzie dużo czasu [wymagało].

Myślę że, przynajmniej w naszym przypadku, po studiach będzie na to więcej czasu, przynajmniej każdy tak zakłada, oczywiście to się zweryfikuje.

W przeprowadzonych badaniach potwierdzono, że studenci z badanej grupy rozumieją i akceptują potrzebę samokształcenia, wynikającą zarówno z wybranego przez nich zawodu, jak i ze specyfiki czasów, w których żyją. Jednocześnie jednak ujawniło się wiele problemów z tym związanych; niektóre z nich mogą znaleźć choć częściowe rozwiązanie na studiach, podczas kontaktu z nauczycielami akademickimi.

Samokształcenie to proces wieloaspektowy, przez studentów jednak zbyt często utożsamiany z doskonaleniem intelektu. Ze studiów powinni oni wynieść przekonanie o wielostronnym, złożonym charakterze tego zja-

¹² Bezpłatne szkolenia są organizowane m.in. ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego; http://www.inwestycjawkadry.info.pl/informacje_efs.html (dostęp: 5.02.2013).

wiska, w którym rozwój wiedzy i umiejętności musi iść w parze z kształtowaniem przymiotów ducha.

Jednym z ważniejszych czynników motywujących do samokształcenia jest sprecyzowana wizja przyszłej pracy zawodowej. Wydaje się, że taka wizja powinna się ukształtować nie później niż w czasie studiów magisterskich. Należy zwracać na to uwagę studentów i zachęcać ich do refleksji, np. podczas obowiązkowych praktyk w instytucjach edukacyjnych.

W ułatwieniu studentom planowania i realizowania samokształcenia bardzo pomocne byłyby zajęcia z zakresu planowania kariery zawodowej i zarządzania sobą w czasie. W miarę możliwości dobrze byłoby rozważyć umieszczenie ich w programie studiów (opcjonalnie? W formie warsztatów?). Być może warto też przyrzeć się programowi studiów i sposobom rekrutacji kandydatów, biorąc pod uwagę sugestie studentów. Młodym osobom przydatne byłoby też doradztwo w zakresie bezpłatnych lub niskopłatnych szkoleń i kursów z interesujących je dziedzin, co ułatwiłoby im podjęcie decyzji o samokształceniu.

Rozważania o samokształceniu pięknie podsumowuje myśl Maksyma Gorkiego: „prawdziwy nauczyciel winien być najpilniejszym uczniem”¹³. Gorki wskazuje, że nauczyciel i uczeń nie znajdują się po dwóch stronach barykady, lecz w istocie ich aktywność ma z sobą wiele wspólnego. Jest to istotne zwłaszcza obecnie, gdyż nauczyciel nie ma być już głównym źródłem wiedzy – dla swoich uczniów powinien stać się towarzyszem w uczeniu się i przewodnikiem po coraz bardziej skomplikowanym świecie. Ma stanowić przykład aktywnej postawy wobec życia, pokazywać, jak efektywnie pogłębiać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności. Nauczyciel swoim działaniem powinien dawać przykład uczniowi i zarysowywać przed nim drogę, którą ten może podążać.

Bibliografia

- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.
Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000.

¹³ S. Koczoń-Zurek, recenzja książki Zbigniewa B. Gasia *Doskonalący się nauczyciel*, „Chowania”, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006, tom 1 (26), s. 193.

- Kamińska B., *Problemy związane z przygotowaniem nauczycieli przedmiotów artystycznych do realizacji procesów edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994.
- Koczoń-Zurek S., *Między podtrzymywaniem a zahamowaniem aktywności zawodowej nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. I (26).
- Koczoń-Zurek S., recenzja książki Zbigniewa B. Gasia *Doskonalący się nauczyciel*, „Chowanna” 2006, t. I (26).
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007.
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

Magdalena Pawlak
Uniwersytet Łódzki

Wartościowanie sztuki dla dzieci w przygotowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Pozycja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, z uwagi na funkcję wprowadzania dzieci w świat wartości kultury, jest przedmiotem wnikliwej uwagi i oceny pedagogów. I tak Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek uważają, że:

Nauczyciel szczególnie we wczesnej edukacji jest Wszchemocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją. To on wyznacza granice tego, co jest a co nie jest dozwolone, on „ostatecznie” stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem. Jego wiedza i przekonania na temat rzeczywistości, sensu życia, systemu wartości stają się dla uczniów Prawdziwe, choćby z racji formalnego autorytetu nauczyciela i jego prerogatyw w zakresie oceniania osiągnięć, a *de facto* „stanu tożsamości:” uczniów. Większość z nauczycieli z upodobaniem wchodzi w rolę „nosiciela” Prawdy i Wiedzy. Ich własna tożsamość (wraz z jej meandrami: wartościami, poczuciami, marzeniami) jest praktykowana i urzeczywistniana w codziennym życiu szkoły. Ich małe, najmniejsze, niekiedy nieuświadomione (często pełne kompleksów) teorie na temat rzeczywistości stają się dla uczniów obowiązujące. Zmuszeni są oni żyć w świecie, którego horyzonty wyznaczone są przez horyzonty i dobrą wolę nauczyciela. W odróżnieniu od filozofa, który spisuje swoje teorie w tomy i błaga los o uzyskanie przywileju i szczęścia „kształtowania dusz” (lub choćby o czytelnika), nauczyciel teorie swoje praktykuje od zaraz, natychmiast, niekiedy bez cienia refleksji¹.

Z powyższych słów wynika zarówno wysoka sprawczość jak i odpowiedzialność nauczycieli za edukację kulturalną dzieci. Została tu także wyrażona obawa o subiektywizm i schematyzm wprowadzanych kategorii wartościowania kultury, bliskich tylko nauczycielowi. Podobne opinie co do odpowiedzialności nauczyciela za wczesną edukację kulturalną dzieci wyrażali pedagodzy związani z edukacją estetyczną, szczególnie dotyczącą

¹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 18.

literatury. Bogusław Żurakowski² uważa, że nauczyciel, który sam nie potrafi dokonać poprawnej interpretacji utworu współczesnego pisarza, czyli odnaleźć w utworze wartości estetycznych i artystycznych, nie będzie też w stanie zaprezentować poprawnego sądu estetycznego. Tym samym z powodu braku odpowiedniego przygotowania nie będzie potrafił ukierunkować doświadczenia estetycznego, literackiego dziecka. Zdaniem autora, mniej ważne jest, czy interpretacja utworu będzie miała charakter aktywnej działalności, np. zabawowej, recytatorskiej czy dramowej, bowiem każda interpretacja wymaga zrozumienia i wyrażenia sensu utworu. Żurakowski uważa, że sam adres czytelnicy oraz fakt istnienia w literaturze obszarów aktywnych aksjologicznie, jakby oczekujących na odpowiedź dziecka, nie wystarcza, aby wartości te spełniły się; dziecko potrzebuje, aby dorosły pomógł mu w odbiorze literatury. Pomoc ta jednak musi spełnić kilka warunków.

Jednym z nich jest otwartość dorosłego nauczyciela na różne systemy kulturowe i zdolność aktywnego i kreatywnego przeżywania i rozumienia treści poznawanych kultur. Jak zauważyła Maria Tyszkowa, powierzchowne i wąskie wdrażanie do określonego kręgu kultury symbolicznej może:

obok efektów pozytywnych powodować skutki negatywne w rozwoju indywidualnym człowieka, blokując pewne jego sfery, np. rozwój myślenia operacyjnego w pewnych obszarach, utrzymywanie sfer irracjonalności w wyniku sztywnego zaakceptowania pewnych wartości kulturowych, zahamowanie ekspresji osobowości itp.³

Najczęściej nauczyciel podporządkowuje literaturę celom pedagogicznym, ocenia ją z punktu widzenia postępowania dziecka oraz z punktu widzenia wzbogacenia wiedzy o świecie. Generalnie rzecz biorąc, w ocenie Żurakowskiego literatura piękna podporządkowana zostaje celom rozwijania mowy, myślenia i odczuwania dziecka. Same zaś wartości literackie są wykorzystywane do zdobywania umiejętności operowania słowem i wywoływania odpowiednich reakcji emocjonalnych.

Drugi warunek skutecznego przekazu wartości estetycznych stanowi poznanie świata przeżyć estetycznych dziecka. Charakterystykę przeżyć estetycznych okresu dzieciństwa zaprezentowała Maria Gołaszewska⁴. Jest

² B. Żurakowski, *Wartości estetyczne w literaturze*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984, s. 226.

³ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka...*, s. 43–44.

⁴ M. Gołaszewska, *Szkic o dziecięcej naiwności*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka...*, s. 197.

to jedna z bardziej użytecznych i nadal aktualnych teorii wyjaśniających poziom recepcji wartości estetycznych przez dziecko. Gołaszewska uznała, iż takie wartości, jak piękno, wzniosłość i tragizm są niedostępne dziecku, ponieważ oprócz wrażliwości wymagają pewnej sprawności intelektualnej, określonego poziomu kultury ogólnej i umiejętności dostrzegania metafizycznej strony rzeczywistości.

Jak się wydaje, dziecko nie odczuwa, że świat jest „przeciwko niemu” (albo co najmniej obojętny), nie odczuwa bezpośrednich zagrożeń, przed którymi chronione jest przez dorosłych, dlatego co przedstawione bywa w sztuce jako groźne, tragiczne, dla niego ma wymiar: „straszenia dla zabawy”⁵.

Komizm dzieci przeżywają na zasadzie silnych kontrastów zewnętrznych. Nie mają dystansu krytycznego i często nie rozumieją całości sytuacji. Natomiast tę wartość estetyczną, która dzieciom jest dostępna, określa cytowana autorka mianem naiwności. Warto przypomnieć cztery podstawowe cechy naiwności jako kategorii estetycznej, wymienione przez Gołaszewską. Są to:

- 1) postawa wobec świata jako rzeczywistości bliskiej i życzliwej,
- 2) naturalność – w znaczeniu pierwotności, w tym sensie, że naiwność ujmuje struktury naturalne, rzeczywistości realnej, natomiast struktury, które kreuje ona, budowane są na śladach struktur naturalnych,
- 3) brak elementu doskonałości warsztatowej wywodzącej się z kształcenia czy treningu,
- 4) świeżość czyli nieuprzedzone spojrzenie na rzeczywistość⁶.

Cenne są również wskazania Gołaszewskiej co do praktyki wychowawczej, a więc obowiązujące nauczyciela.

Po pierwsze, warunkiem zrozumienia i zaakceptowania wrażliwości dziecięcej w sferze artystycznej i estetycznej jest umiejętność zachowania w sobie czegoś z naiwności, co wyraża się poprzez docenianie naturalności, szczerości, autentyczności, optymistycznej wiary w bliskość i życzliwość świata.

Po drugie, naiwności nie należy traktować jako właściwości przynależnej jedynie do niższego stadium rozwoju, lecz jako jedną z wartości cechujących świat człowieka, zwłaszcza świat dziecka.

⁵ *Ibidem*, s. 197.

⁶ *Ibidem*, s. 198–199.

Po trzecie, kierując rozwojem dziecka, należy starać się, by jak najdłużej zachowało ono swoją naiwność. Jest to bowiem stan najbardziej naturalny dla niego, zapewniający mu zdrowie psychiczne.

Wreszcie czwarta uwaga, bardzo istotna dla przedstawianych rozważań, to zalecenia aby w analizie wytworów dziecka oraz jego postawy estetycznej uwzględniać w znacznej mierze kategorię naiwności. Wobec wcześniej cytowanych opinii o zagrażających nauczycielom schematyczności i jednokierunkowości w wartościowaniu kultury, a tym samym sztuki dla dziecka, propozycja M. Gołaszewskiej może stanowić skuteczną przeciwwagę wobec zgłaszanych zastrzeżeń, bowiem daje nauczycielom obiektywną kategorię opisywania i wartościowania sztuki dla dziecka z punktu widzenia jego możliwości przeżywania estetycznego.

Taka kategoria wyjaśniająca i oceniająca sztukę dla dziecka jest tym bardziej zasadna, że w rozwoju wrażliwości estetycznej u dzieci wyróżniono dwa czynniki: wrażliwość sensoryczną i wrażliwość na struktury artystyczne⁷. Pierwszy rodzaj wrażliwości jest wynikiem uwarunkowań fizjologiczno-organicznym przeżycia estetycznego, co oznacza, że może być rozwijana, ale tylko do pewnego stopnia. Drugi rodzaj, wrażliwość na struktury artystyczne, rozwija się w okresie dzieciństwa, początkowo samorzutnie, a następnie ulegając wpływom środowiska kulturowego. Co ważne, ten rodzaj wrażliwości może i powinien stanowić przedmiot zabiegów wychowawczych. Jest to bowiem wrażliwość preferencyjna na określone jakości, wyodrębniane jako kategorie estetyczne. U dzieci podczas odbierania różnych wrażeń ze świata następuje samorzutne uwrażliwienie na określony rodzaj bodźców wzrokowych czy dźwiękowych. W ten sposób ujawnia się, zdaniem Gołaszewskiej, preferencja dotycząca określonego rodzaju wrażeń estetycznych, co stanowi podstawę kształtowania się cechy osobniczej.

Obok preferencyjnego, biologicznie uwarunkowanego rozwoju wrażliwości na wartości estetyczne, działalność wychowawcza stanowi drugi czynnik warunkujący prawidłowy rozwój estetyczny dziecka. Przy czym, na co zwracała uwagę wielokrotnie M. Tyszkowa, wczesne doświadczenia sensoryczne uwarunkowane kulturowo odgrywają rolę pierwowzorów formujących przebieg procesów percepcyjnych i ich złożoność kulturalną⁸.

Pierwsze struktury percepcyjne stają się wewnętrznymi schematami percepcji danej jednostki. Ukształtowane pod wpływem kultury nawyki

⁷ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979, s. 10–11.

⁸ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna...*, s. 36.

percepcyjne co prawda zwiększają wrażliwość na pewne typy stymulacji sensorycznej, np. na pewien typ muzyki, ale utrudniają zarazem odbiór i satysfakcję w kontakcie z innymi jej rodzajami, odmiennymi od rodzimej i znanej konwencji kulturowej. Przejęcie i przeżycie różnorodnych kodów symbolicznych pozwala człowiekowi na poszukiwanie różnych możliwości ich zastosowania, a także służy do sprawdzania różnych kombinacji w obrębie danego systemu symbolicznego. Odnosi się to także do zabaw dziecięcych. W przypadku osób dorosłych umożliwia to przyjęcie postawy otwartości wobec dzieł zastanych i współtworzonych⁹.

Współcześnie akceptacja różnorodności przekazów kulturowych, a co za tym idzie, wielość kodów symbolicznych, nabierają jeszcze większego znaczenia. Cytowane powyżej opinie zostały sformułowane w latach osiemdziesiątych, obecnie postulat otwartości to wręcz warunek konieczny bycia w kulturze.

W stosunku do literatury dziecięcej wyróżniono charakterystyczne dla tej dziedziny wartości estetyczne. Uznajmy je za tzw. propozycję klasyczną, stanowi ją zespół cech nazwanych przez B. Żurakowskiego paidialnością¹⁰. Na paidialność składają się mityczność, baśniowość i zabawowość.

Szczególnie ważną formą literatury dziecięcej są baśnie; „zawarty w nich przekaz świata fikcji od pokoleń służył kształtowaniu kulturowych wzorców osobowościowych, przygotowywał do zrozumienia świata realnego i radzenia sobie z wewnętrznymi problemami człowieka”¹¹. Anna Mazur podkreśla znaczenie języka używanego w tradycyjnych baśniach, który jest pełen barwnych obrazowych określeń odnoszących się do cech wizualnych i cech charakteru postaci¹². Jako przykład „zubożenia literackiego” podaje disneyowskiego *Kubusia Puchatka*, gdzie specyficzny język pełen wyrafinowanego humoru zastąpiono prostym komunikatem, a oryginalne ryciny – krzykliwymi rysunkami. To zubożenie odnosi się również do współczesnego języka, którym opisywane są zjawiska kultury. Tendencja do upraszczania przekazów werbalnych we współczesnym świecie ma wpływ na wszystkie dziedziny rzeczywistości, dotyczy zatem także trudności w znalezieniu adekwatnych pojęć dla zjawisk wizualnych¹³.

⁹ *Ibidem*, s. 36–37.

¹⁰ B. Żurakowski, *Wartości estetyczne w literaturze...*, s. 221.

¹¹ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościowaniu baśni*, t. 1, 1985, [za:] A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru sztuki*, [w:] B. Paprocka (red.), *Wybrane problemy...*, Lublin 2013, s. 65.

¹² A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej...*, s. 65.

¹³ *Ibidem*, s. 65.

Anna Mazur przypomniała także interesujące badania Henryka Zygnera, w których wykazano wpływ czytania bajek pełnych pojęć określających barwy, wielokrotnie powtarzanych w toku narracji, na efektywność zapamiętywania i identyfikowania barw przez dzieci pięcioletnie¹⁴. Jest to przykład na to, że słowo pomaga wizualizować cechę przedmiotu, jaką jest barwa, a więc wspiera zasób wrażliwości estetycznej dziecka.

Proces percepcji dzieła to proces poznawczy. Według Tomasza Marciniaka, składa się na niego wiele operacji psychicznych, jak: widzenie, rozumienie czy interesujące w tych rozważaniach wartościowanie dzieła¹⁵. Stanowi ono rodzaj dialogu między artystą i odbiorcą. Rezultat zależy od formy dzieła, postawy estetycznej, kultury plastycznej czy zainteresowań odbiorcy. Dzieło sztuki zawiera wartości wizualne, wartości ideowe, denotatywne i wartości estetyczno-artystyczne, jak: forma, kompozycja, środki wyrazu, konwencja. Wartościowanie sztuki jest zatem procesem, który można kształtować przez całe życie.

Wobec różnorodności formy i treści przekazów kulturowych skierowanych do dzieci, wymagających od nauczycieli otwartości na kody artystyczne, interesujące jest, jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wartościują sztukę dla dzieci.

W tym celu przeprowadzono badania w grupie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, tj. studentów II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badania przeprowadzone zostały w styczniu 2012 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Studentom polecono przygotowanie, do wyboru, recenzji pedagogiczno-estetycznej książki lub filmu dla dzieci. Do oceny literatury przyjęto następujące kategorie:

- 1) wątek przygodowy – aktywność bohatera,
- 2) elementy fantastyczno-magiczne i ich funkcje,
- 3) kod moralny,
- 4) eksterioryzacja doświadczeń i przeżyć dziecka, odbiorcy – projekcja uczuć,
- 5) interioryzacja doświadczeń i przeżyć bohatera – identyfikacja dziecka z bohaterem,
- 6) ocena wartości wychowawczej,

¹⁴ *Ibidem*, s. 65.

¹⁵ T. Marciniak, *Model edukacji plastycznej (próba integracji)*, 1986, [za:] J. Florczykiewicz, *Terapia przez sztukę jako metoda wspierająca oddziaływanie resocjalizacyjne*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, Kraków 2006, s. 546.

7) ocena wartości estetycznej, plastycznej (ilustracje).

Przy ocenie filmu należało wziąć pod uwagę następujące kryteria:

- 1) tytuł i twórcy,
- 2) treść – główny wątek,
- 3) adekwatność treści do wieku dziecka,
- 4) ogólny klimat emocjonalny filmu (ewentualna obecność scen agresji, przemocy),
- 5) ocena estetyki filmu: dźwięki, kolorystyka, obraz, język,
- 6) ocena wychowawcza: propagowane modele postępowania, wzory zachowań wobec osób i sytuacji trudnych,
- 7) otwartość i wieloznaczność utworu.

W odpowiedzi uzyskano 47 recenzji na 72 uczestników badań. Reszta studentów wolała test wiadomości z przedmiotu niż samodzielne formułowanie oceny.

Dominującą dziedziną ocenianej sztuki był film – 27 recenzji, baśń recenzowało 19 studentów.

Wśród wybranych filmów większość stanowiły filmy animowane (*Shrek*, *Król Lew*) i mieszane – animacja i aktorzy (*Alicja w Krainie Czarów*, *Garfield*), mniejszość stanowiło kino typowo aktorskie (4 wybory: *Tajemniczy ogród*, *Jumanji*). Wybierano filmy popularne, w stylu disneyowskim (11 osób), który znany był studentom z dzieciństwa. Wśród propozycji połowę stanowiły filmy z dzieciństwa studentów, a połowę produkcje filmowe z ostatnich lat.

Wśród książek wszystkie pozycje były studentom znane z dzieciństwa. Dominowały klasyczne i dobrze znane baśnie: *Czerwony Kapturek*, *Brzydkie kaczątko*. Spośród autorów najczęściej wybierano braci Grimm i Andersena. Należy zaznaczyć, że 1/3 badanych w ogóle nie podała autora baśni.

W recenzjach większość opisu zajmowała zazwyczaj poprawna ocena wartości moralnej i wychowawczej. Natomiast elementy analizy dotyczące oceny estetycznej nie zawierały dużo treści. W recenzjach skupiano się zazwyczaj na krótkim opisie walorów estetycznych. W pojedynczych przypadkach podjęto próbę samodzielnego oceniania utworu pod kątem estetycznym.

Nikt nie zrealizował punktu dotyczącego otwartości i wieloznaczności dzieła filmowego.

Wartość estetyczną baśni najczęściej oceniano pod względem adekwatności ilustracji do przedstawianej treści. W pięciu przypadkach pojawiła się

informacja o adekwatności kolorystycznej do treści emocjonalnych baśni poprzez użycie ciemnych i jasnych barw. Najczęściej formułowano oceny typu: „książka cieszy oko małego czytelnika”, „przyjemne dla oka”, niewnoszące żadnych konkretnych informacji. W przypadku baśni dostarczono dwie próby samodzielnej oceny wartości estetycznej. Opis dotyczył również walorów językowych utworów. Najważniejsze dla studentów okazało się kryterium jasności przekazu językowego dla dzieci. Pojawiły się też sformułowania o występujących środkach stylistycznych: epitetach i rymach.

W ocenie filmów, w których użyto grafiki komputerowej, studentów interesował stopień podobieństwa postaci animowanych do postaci rzeczywistych. Pozytywnie oceniano triki filmowe pozwalające na połączenie grafiki z rzeczywistością.

W odniesieniu do muzyki filmowej stosowano określenia: „łatwo wpadające w ucho piosenki”, „muzyka nie pozwala się nudzić” itp.

W ośmiu pracach w ogóle nie nawiązano do zagadnień estetyki filmowej. Częściej studenci szukali błędów i niedociągnięć, które ich zdaniem obniżałyby wartość estetyczną filmu i w rezultacie formułowali ogólne opinie typu: „nie da się zauważyć jakiś niedociągnięć w przejściach od jednej sceny do drugiej”.

W pracach zaobserwowano brak spójności w ocenianiu elementów dzieła filmowego. Studenci zwracali uwagę na jeden, ewentualnie dwa elementy strukturalne filmu, takie jak: język i dialogi, montaż, muzyka, grafika i animacja, rzadziej kolorystyka. Na ich podstawie formułowali całościową ocenę filmu. Pojedyncze osoby zwróciły także uwagę na dobór kostiumów, dopasowanie wyglądu zewnętrznego do charakteru postaci.

W jednej z prac dotyczących filmu *Shrek* opis był stosunkowo obszerny. Podkreślono wartości dialogów, jak komizm, ironia, dowcip. Zwrócono też uwagę na aspekty pomijane u innych: „Montażem zajął się Sim Evan-Jones. Został zrobiony naprawdę profesjonalnie [...] Niezwykle soczysta kolorystyka obrazu, sposób animacji składają się na niezwykle dzieło. Przywiązanie do detali i realizmu daje wspaniały efekt”.

Za kolejną wyróżniającą się pracę uznać trzeba nieco poetycką recenzję filmu *Piotruś i Wilk*:

Wahania nastrojów oraz silne przeciążenia systemu wartości podkreśla znakomicie skomponowana w 1936 roku muzyka. Z jednej strony wydaje się być przezroczystą, spełniającą raczej funkcje towarzyszące niż narracyjne melodią, z drugiej subtelnie wpływa na nasz nastrój i podświadomie kieruje naszą percepcję w kierunku najistotniejszych wydarzeń.

Autorka zwróciła również uwagę na montaż oraz na ogólny obraz złożony ze scenografii, oświetlenia oraz animacji.

Studentom brakuje odwagi w odkrywaniu znaczeń estetycznych we własnych doświadczeniach i przeżyciach związanych ze sztuką. W analizowanych pracach widać omawiane w literaturze problemy w posługiwaniu się językiem sztuki. Przyczyna może tkwić w błędach w sposobie wychowania rodzinnego i szkolnego, a także w niedoskonałości systemu kształcenia nauczycieli.

Na podobne przyczyny uproszczenia przekazów werbalnych odnoszących się do sztuki wskazała Lidia Suchanek¹⁶, według której pokolenie dzisiejszych studentów, w tym studentów pedagogiki, ma problemy w interpretacji zjawisk kultury. Autorka, dokonując analizy prac plastycznych studentów studiów o profilu pedagogicznym, zauważa brak występowania w nich metafory. Lidia Suchanek postrzega pracę plastyczną jako komunikat o sposobie postrzegania świata przez autora. W analizowanych przez nią pracach dominuje schematyczny, powtarzalny układ, podobny do form stosowanych przez dzieci. W pracach dominują formy z otaczającej rzeczywistości i realistyczne motywy. Problemem dla studentów okazuje się stworzenie abstrakcyjnej formy pozbawionej realnego odniesienia. Pomimo zrozumienia terminu metafory, studenci nie potrafią sami „metaforyzować”¹⁷. Autorka dodaje: „kiedy wyobraźnia tkwi w konwenansie schematu, zanika zdolność uważnego obserwowania, brakuje chęci do twórczych inicjatyw, gdy nic twórczego nie dzieje się w miejscu transgresji i transcendowania”¹⁸.

Istotne jest zatem rozwijanie u przyszłych nauczycieli umiejętności posługiwania się bogatym językiem sztuki, rozumienia jej przekazów, w tym metafor, wartościowania jej, ale także umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi artystycznych, rozwijania własnej twórczości. Tylko wtedy będą oni mogli być odpowiednimi przewodnikami wprowadzającymi dziecko w świat sztuki i kultury.

Ostatnie decyzje ministerialne, zobowiązujące studentów edukacji wczesnoszkolnej do ukończenia jedynie licencjatu, spowodowały widoczne odchodzenie od kontynuowania studiów w tej specjalizacji na drugim stopniu. W poszukiwaniu mobilności zawodowej, wymuszonej rynkiem pracy, studenci wybierają inne, dość różnorodne studia magisterskie. Pro-

¹⁶ L. Suchanek, *Problemy komunikacji językiem sztuki w kontekście edukacji*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010, s. 117.

¹⁷ *Ibidem*, s. 118–119.

¹⁸ *Ibidem*, s. 118.

gram studiów magisterskich jest w większym stopniu ukierunkowany na samodzielność poznawczą i badawczą studentów. Ułatwia to im refleksyjność i świadomą autokreację, czego zabrakło w analizowanych recenzjach, w ostrożnych i schematycznie sformułowanych opiniach i ocenach estetycznej wartości sztuki dla dziecka.

Bibliografia

- Florczykiewicz J., *Terapia przez sztukę jako metoda wspierająca oddziaływanie resocjalizacyjne*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, Kraków 2006.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979.
- Mazur A., *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru sztuki*, [w:] B. Paprocka (red.), *Wybrane problemy edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Suchanek L., *Problemy komunikacji językiem sztuki w kontekście edukacji*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010.
- Tyszkowa M., Żurakowski B. (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.

Beata Kunat
Uniwersytet w Białymstoku

Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego – komunikat z badań

Wprowadzenie

We właściwie realizowanej szkolnej edukacji plastycznej najważniejszą rolę **odgrywa dobrze przygotowany** nauczyciel plastyki – profesjonalista odznaczający się wysoką motywacją oraz w pełni świadomy jej celów¹. Nauczyciel plastyki, ze względu na charakter i specyfikę edukacji artystycznej, realizuje szczególnie złożone zadania i funkcje. Jego ważna rola polega na stymulowaniu twórczej postawy uczniów wobec świata oraz przygotowaniu ich do jego indywidualnego postrzegania, odczuwania i interpretowania². Kompetentny nauczyciel plastyki kształtuje otwartą postawę uczniów wobec szeroko rozumianej kultury, przyczynia się do rozbudzenia ich wrażliwości wobec drugiego człowieka³. W obliczu złożoności zadań edukacji plastycznej, wynikających z przemian społeczno-kulturalnych, zmian zachodzących w sztuce, w postawach twórczych i odbiorczych⁴, nauczyciel plastyki stoi przed koniecznością nieustannego rozwoju własnej osobowości, podnoszenia własnej kultury ogólnej i pedagogicznej⁵, a w konsekwencji ciągłego rozwoju zawodowego. W raporcie *Impact of Culture on Creativity* podkreślono, że kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli jest jednym z obszarów, który wymaga poprawy, ponieważ to oni w istotny sposób

¹ Por.: S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyn 1998, s. 41.

² Por.: D. Łada, *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002, s. 47.

³ Por.: M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki w systemie kształcenia estetycznego (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach plockich)*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika” 2007, t. VI, s. 339.

⁴ Por.: A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej*, „Plastyka w Szkole” 1990, nr 5, s. 213.

⁵ Por.: A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Łódź 2008, s. 51.

wpływają na generowanie kreatywnego środowiska dydaktycznego w szkołach⁶. Z raportu *Arts and Cultural Education at School in Europe* wynika zaś, że do procesu rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów artystycznych, w tym nauczycieli plastyki, nie przywiązuje się specjalnej wagi⁷. Badania Anne Bamford dowodzą, że w podnoszeniu rangi i jakości edukacji artystycznej największe znaczenie ma wspieranie nauczycieli przedmiotów artystycznych w procesie ich ustawicznego rozwoju zawodowego⁸. Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli powinno polegać na tworzeniu optymalnych warunków tego procesu oraz rozpoznaniu i zaspokajaniu potrzeb nauczycieli w tym zakresie⁹. Podstawowy warunek rozwoju zawodowego nauczycieli to zaspokajanie ich psychospołecznych potrzeb, wynikających z istoty pracy pedagogicznej. Muszą być one zaspokajane w sposób ciągły i pewny, dlatego gwarancją intensyfikacji rozwoju zawodowego nauczycieli jest ich regularne ocenianie¹⁰. Badania dowodzą, że nauczyciele plastyki nie są wspierani w procesie rozwoju zawodowego przez nadzór pedagogiczny i doradztwo metodyczne¹¹.

Wychodząc z powyższych założeń, uznałam, że istnieje konieczność szerszego zdiagnozowania tego problemu. Przede wszystkim – rozpoznania potrzeb i oczekiwań nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego, a w konsekwencji – opracowania projektu działań ukierunkowanych na wspieranie tego procesu.

⁶ Zob.: *Impact of Culture on Creativity*, KEA European Affairs 2009.

⁷ Badania komparatystyczne nad szkolną edukacją artystyczną i kulturalną w 30 krajach odnoszące się do roku szkolnego 2007–2008. Zob.: *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Brussels 2009, s. 76–77.

⁸ Zob.: A. Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, New York 2009.

⁹ Teza ta wynika z badań i publikacji dotyczących wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli. Zob.: B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa 2005; także: A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010; J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. K. Sip, Warszawa 2008.

¹⁰ D. Hargreaves, [za:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 27.

¹¹ Badania dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki publicznych szkół podstawowych i gimnazjalnych miasta Białystok prowadzone w 2005 r. Zob.: B. Kunat, *Trudny zawód nauczycieli plastyki*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1, s. 50–54.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem badań¹² uczyniłam potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego, który zgodnie z przyjętymi przeze mnie koncepcjami Ralpa Fesslera¹³ i Michaela Hubermana¹⁴, traktuję całościowo jako dynamiczny i wieloetapowy proces, stanowiący transformację doświadczeń nauczycieli związanych z ich całonocnym uczeniem się i „stawaniem się”.

W swoim projekcie wyłoniłam następujące problemy badawcze: Jakie są potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego? Jakie są oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego?

Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego¹⁵, a w jej ramach dwie techniki badawcze: ankietę i wywiad. Narzędziami badawczymi były autorские kwestionariusze ankiety i wywiadu. Próbką badawczą stanowiła populacja 87 nauczycieli plastyki¹⁶. Badanych dobrałam w sposób celowy¹⁷. Badania właściwe prowadziłam osobiście od października 2009 do kwietnia 2011 roku na terenie 115 szkół publicznych podstawowych i gimnazjalnych usytuowanych w Białymstoku (57 szkół) oraz na terenie powiatu białostockiego – 58 szkół mieszczących się w obrębie 15 gmin.

¹² Fragment badań prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej nt. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki (stan, specyfika, uwarunkowania)* napisanej pod kierunkiem naukowym dr. hab. Włodzimierza Prokopiuka, prof. Uniwersytetu w Białymstoku.

¹³ Zob.: R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York 1995, s. 171–192.

¹⁴ Zob.: M. Huberman, *Professional careers and professional development: Some intersections*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education...*, s. 193–224.

¹⁵ Zob.: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 79–82.

¹⁶ Zbadałam wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli plastyki publicznych szkół podstawowych i gimnazjów miasta Białystok i powiatu białostockiego.

¹⁷ Kryteria doboru: formalny poziom wykształcenia, stopień awansu zawodowego nauczycieli, usytuowanie środowiskowe szkół – miejsca pracy. Charakterystyka badanej zbiorowości nauczycieli plastyki: formalny rodzaj wykształcenia (kwalifikacje do nauczania plastyki): 43,7% nauczycieli plastyki ukończyło kierunek edukacja plastyczna, 42,5% – kierunek inny niż edukacja plastyczna + studia sztuka; 13,8% badanych ukończyło kierunek inny niż edukacja plastyczna + kurs kwalifikacyjny sztuka; stopień awansu zawodowego: 16,1% – nauczyciele kontraktowi, 25,3% – nauczyciele mianowani, 58,6% – nauczyciele dyplomowani; usytuowanie środowiskowe szkół – miejsca pracy: 52,1% – nauczyciele szkół miasta Białystok, 22,4% – nauczyciele szkół miasta powiatu białostockiego, 25,5% nauczyciele wiejskich szkół powiatu białostockiego.

Analiza wyników badań własnych

Ze zgromadzonego przeze mnie materiału empirycznego wynika, że nauczyciele plastyki mają różne potrzeby w zakresie kształtowania optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego. Podstawową potrzebą 87,2% nauczycieli plastyki, sprzyjającą ich rozwojowi zawodowemu, jest zapewnienie im realizacji etatu w jednej placówce, co byłoby gwarantem stabilizacji zawodowej. To mogłoby zostać rozwiązane poprzez zwiększenie liczby godzin plastyki. Ważna potrzeba 77,9% badanych polega na stworzeniu dobrych warunków materialno-organizacyjnych w szkole. W tym zakresie nauczyciele oczekują urządzenia pracowni plastycznych i wyposażenia ich w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny. W zakresie warunków organizacyjnych szkoły oczekują: zmniejszenia liczby uczniów w klasie oraz możliwości prowadzenia zajęć plastycznych w systemie blokowym. Ustaliłam, że 62,1% nauczycieli plastyki potrzebuje wsparcia finansowego, np. zwrotu kosztów poniesionych na doskonalenie zawodowe oraz zakup materiałów plastycznych. Niezbędnym oczekiwanym warunkiem wsparcia procesu rozwoju zawodowego wyrażanym przez 62,7% badanych okazało się ustanowienie etatu doradcy metodycznego nauczycieli plastyki o wykształceniu pedagogiczno-plastycznym, posiadającego duże doświadczenie w zakresie edukacji artystycznej. 61,6% badanych potrzebuje zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego. Istotną potrzebą 60,4% respondentów jest docenianie ich pracy przez terenowy nadzór pedagogiczny, profesjonalną grupę odniesienia, dyrekcję oraz rodziców. 58,1% badanych oczekuje traktowania równorzędnego z nauczycielami innych przedmiotów, a przez to podniesienia rangi nauczycieli plastyki i przedmiotu plastyka w szkole. Odnotowałam też potrzebę poważnej części badanych (72,0%) zwiększenia świadomości społecznej w kwestii roli edukacji plastycznej w rozwoju osobowości człowieka. Kolejna grupa potrzeb formułowanych przez nauczycieli dotyczy współpracy szkoły ze środowiskiem społecznym. 51,1% badanych oczekuje współpracy z artystami, animatorami kultury oraz pracownikami muzeów, galerii sztuki, ośrodków kultury, 23,2% nauczycieli potrzebuje współpracy z rodzicami swoich uczniów, a także samorządem lokalnym (19,77%). Ważny nurt potrzeb nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego dotyczy wsparcia tego procesu. 38,3% badanych potrzebuje wsparcia ze strony szkolnego nadzoru pedagogicznego, 29,0% responden-

tów – ze strony innych nauczycieli. Oczekiwanym przez 19,7% nauczycieli plastyki źródłem wsparcia ich rozwoju zawodowego jest samorząd lokalny.

Analiza wyników badań wskazuje na to, że potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju są zróżnicowane ze względu na rodzaj ich wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz usytuowanie ich miejsca pracy. Potrzeby 94,5% absolwentów kierunków pedagogiczno-plastycznych dotyczą zwiększenia świadomości społecznej w zakresie edukacji plastycznej. 89,4% nauczycieli-specjalistów oczekuje stworzenia dobrych warunków organizacyjno-materialnych szkoły. 86,8% z nich formułuje potrzebę równorzędnego traktowania z nauczycielami innych przedmiotów. Zwiększenie prestiżu przedmiotu plastyka jest ważne dla 55,2% tych nauczycieli. 91,8% nauczycieli innych przedmiotów, którzy ukończyli dodatkowo studia podyplomowe o kierunku: sztuka, potrzebuje stabilizacji zawodowej dzięki możliwości realizacji etatu w jednej placówce edukacyjnej oraz zwiększenia liczby godzin plastyki. W tej grupie 83,7% nauczycieli za ważny warunek wspierania ich rozwoju zawodowego uznaje stworzenie etatu doradcy metodycznego. W przypadku 27,0% badanych wsparcie ze strony samorządu terytorialnego stanowi istotną potrzebę optymalizacji ich rozwoju zawodowego. Konkretnego wsparcia i pomocy w rozwoju zawodowym oczekują nauczyciele, którzy ukończyli inny kierunek niż edukacja plastyczna oraz kurs kwalifikacyjny „sztuka”. 91,6% z nich wyraża potrzebę zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego. 83,3% nauczycieli oczekuje wsparcia finansowego. Ta grupa kieruje swoje oczekiwania w zakresie wspierania rozwoju zawodowego do doradztwa metodycznego (83,3% nauczycieli), dyrekcji szkoły (58,3%) oraz innych nauczycieli (50,0%). Najwięcej potrzeb w zakresie tworzenia optymalnych warunków rozwoju zawodowego wyrażają nauczyciele kontraktowi. 100,0% z nich wyraża świadomość braku własnej stabilizacji zawodowej i za niezwykle ważne uznaje umożliwienie im realizacji etatu w jednej placówce. Wsparcia ze strony dyrekcji oczekuje 92,8% nauczycieli kontraktowych, 85,7% z nich w realizacji własnego rozwoju zawodowego potrzebuje pomocy finansowej i stworzenia etatu doradcy metodycznego. Towarzysząca nauczycielom kontraktowym świadomość niepewności na rynku pracy oraz niski prestiż przedmiotu plastyka sprawiają, że 78,5% respondentów oczekuje szczególnego wsparcia ze strony doradztwa metodycznego. 64,2% badanych potrzebuje pomocy w tym zakresie ze strony innych nauczycieli. Oczekiwania wobec samorządu terytorialnego wyraża 35,75% nauczycieli kontraktowych.

Wraz ze zwiększającymi się: świadomością zawodową oraz poczuciem stabilizacji nauczycieli mianowanych inaczej kształtują się też potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków do realizowania własnego rozwoju zawodowego. Wszyscy nauczyciele mianowani podkreślają konieczność traktowania ich równorzędnie z nauczycielami innych przedmiotów. 86,3% respondentów ma na uwadze potrzebę zwiększania świadomości społecznej w zakresie edukacji plastycznej. Dobre warunki organizacyjno-materialne szkoły stanowią czynniki wspierania rozwoju zawodowego dla 81,8% nauczycieli mianowanych. Docenianie pracy nauczyciela plastyki za ważne uznaje 72,7% z nich. Za istotne w tworzeniu optymalnych warunków sprzyjających procesowi rozwoju zawodowego 68,1% badanych uważa zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego. Najmniej oczekiwań w zakresie tworzenia warunków wspierających rozwój zawodowy formułują nauczyciele dyplomowani. Nie potrzebują oni konkretnej pomocy, lecz wsparcia procesu własnego rozwoju zawodowego upatrują w kontekście współpracy z różnymi podmiotami, a zwłaszcza ze środowiskiem artystycznym. Usytuowanie szkoły, w której pracują badani nauczyciele, także różnicuje potrzeby w aspekcie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego. 85,7% nauczycieli zatrudnionych w Białymstoku sygnalizuje potrzebę tworzenia lepszych warunków organizacyjnych szkoły. Taka sytuacja jest związana m.in. z dużą liczebnością klas, brakiem podziału na grupy, niedostatecznym zapleczem materialnym szkoły. Największe oczekiwania mają nauczyciele plastyki szkół miast i wsi powiatu białostockiego. Wyraźnie zaznaczają się potrzeby: stabilizacji zawodowej, stworzenia etatu doradcy metodycznego oraz zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego.

Badani nauczyciele plastyki oczekują wsparcia rozwoju zawodowego od wielu podmiotów: dyrekcji szkoły, innych nauczycieli, rodziców uczniów, doradztwa metodycznego, środowiska artystycznego (instytucji kultury) oraz samorządu terytorialnego.

Najwięcej oczekiwań badani kierują wobec dyrektora szkoły jako źródła wsparcia ich rozwoju zawodowego na różnych płaszczyznach. 98,8% badanych zwraca uwagę na konieczność tworzenia przez dyrektorów dobrej bazy materialnej szkoły. Wsparcia finansowego ze strony dyrekcji oczekuje 94,2% nauczycieli plastyki. Motywowania do własnego rozwoju zawodowego pragnie 88,5% badanych. Na docenianie pracy, zrozumienie i akceptację przez szkolny nadzór pedagogiczny liczy 71,2% z nich. Potrzebę umożliwienia udziału w doskonaleniu zawodowym sygnalizuje 70,1% nauczycieli.

Za niezwykle istotne uznaje 63,2% respondentów kreowanie przez dyrekcję podmiotowych relacji interpersonalnych w szkole. 55,1% badanych zwraca uwagę na konieczność zatrudniania na stanowisku nauczycieli plastyki specjalistów. Niewiele powyżej 40% nauczycieli oczekuje od dyrektorów szkół: pomocy w udostępnianiu najnowszej literatury fachowej; prezentowania ciekawych innowacji i projektów; przekazywania rzetelnej informacji. 39,0% badanych pragnie gratyfikacji za dodatkową pracę, a wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu problemów oczekuje 31,0% nauczycieli plastyki. Nauczyciele plastyki zwracają uwagę na to, że indywidualne cechy osobowościowe dyrektorów: ich życzliwość, uczciwość, fachowość, poszanowanie innych w istotnym stopniu wpływają na jakość rozwoju zawodowego nauczycieli. Oczekiwania badanych wobec dyrekcji w zakresie wsparcia ich rozwoju zawodowego odnoszą się również do stylu zarządzania szkołą, zwłaszcza do umiejętności kształtowania partnerskich relacji interpersonalnych w szkole, sprawności organizacyjnych związanych ze sprawiedliwym podziałem zadań i odciążania nauczycieli od nadmiernych obowiązków związanych z dekoracjami, organizacją imprez szkolnych i dyżurami. Badani oczekują postawy dyrektora, określanej przez J. Jonesa, M. Jenkin, S. Lord jako „promująca rozwój zawodowy nauczyciela” poprzez tworzenie przyjaznego klimatu umożliwiającego ciągły rozwój oraz udoskonalanie umiejętności¹⁸. Działania dyrektorów wzmacniające rozwój zawodowy, których potrzebują badani, wpisują się w rodzaj przywództwa wspierającego¹⁹, gdyż oczekują oni od przełożonego okazywania im zaufania, zachęcania do innowacji, nagradzania oraz wsparcia poprzez zwiększanie szans na rozwój zawodowy. Badania Anny Szczęsnej dotyczące wsparcia społecznego nauczycieli w rozwoju zawodowym także wskazują na to, że oczekują oni od dyrektora przywództwa wspierającego. Pośród pożądanых działań autorka wymieniła: nagradzanie, docenianie, dbanie o dobrą atmosferę, wspieranie w doskonaleniu i pomoc w rozwiązywaniu problemów²⁰.

Dane empiryczne świadczą, iż ważną grupę wsparcia nauczycieli plastyki w procesie rozwoju zawodowego stanowi profesjonalna grupa odniesienia (inni nauczyciele). Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec innych nauczycieli głównie dotyczą „wymiany doświadczeń” poprzez wsparcie, rozmowę, konsultację i poradę (87,3%). 79,3% nauczycieli deklaruje chęć

¹⁸ Por.: J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli...*, s. 121–122.

¹⁹ J. Blase i G. Anderson, [za:] Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2008, s. 133–134.

²⁰ Zob.: A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, s. 151–154.

współpracy i współdziałania z profesjonalną grupą odniesienia. Nauczyciele plastyki od grona pedagogicznego potrzebują „kultury współpracy” opartej na spontanicznych, dobrowolnych relacjach, która jest podstawowym czynnikiem wpływającym na ich rozwój zawodowy²¹. 66,6% nauczycieli oczekuje ze strony profesjonalnej grupy odniesienia: doceniania, zrozumienia, aprobaty, pochwały. Respondenci oczekują, by inni członkowie grona pedagogicznego rozumieli istotę i rolę edukacji artystycznej. Ponad 60% respondentów oczekuje pomocy i wzajemnego wspierania się, szczególnie w realizacji imprez szkolnych oraz w przygotowywaniu dekoracji. Istotnym obszarem oczekiwań 39,0% badanych wobec innych nauczycieli jest sprawiedliwy przydział dodatkowych obowiązków i zadań. 24,1% badanych oczekuje od innych nauczycieli, aby mieli oni szacunek do zawodu nauczyciela plastyki, traktując go na równi z innymi.

Nauczyciele plastyki formułują także oczekiwania wobec rodziców uczniów jako źródła wsparcia ich rozwoju zawodowego. Materiał badawczy wskazuje, iż ponad połowa badanych (54,8%) oczekuje ze strony tych podmiotów zmiany świadomości w zakresie edukacji plastycznej. 35,4% respondentów pragnie, by rodzice zrozumieli, jak ważną rolę odgrywa plastyka w rozwoju człowieka, a w konsekwencji, by byli bardziej zainteresowani i zaangażowani w działalność plastyczną swoich dzieci. 27,4% nauczycieli potrzebuje docenienia ich pracy przez rodziców oraz traktowania plastyki na równi z innymi przedmiotami. Znaczna część badanych potrzebuje wsparcia praktycznego i materialnego ze strony rodziców uczniów. 29,0% respondentów oczekuje współpracy i pomocy w realizacji przedsięwzięć szkolnych oraz w wyposażeniu dzieci w materiały plastyczne.

Do środowiska profesjonalnego nauczycieli, które może stanowić źródło wsparcia jego rozwoju zawodowego, należą instytucje współpracujące ze szkołą, zwłaszcza ośrodki doradztwa zawodowego. Istnieje kilka nurtów oczekiwań nauczycieli plastyki wobec doradztwa metodycznego. Dotyczą one form i dziedzin doskonalenia zawodowego, a także źródeł dostarczania informacji na jego temat. Badani nauczyciele plastyki głównie oczekują od doradztwa metodycznego organizacji spotkań umożliwiających wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami plastyki. Do form wsparcia nauczycieli plastyki w rozwoju zawodowym przez doradców metodycznych, oczekiwanych przez 66,6% badanych, należy organizowanie staży krajowych i zagranicznych. Pomocy w udostępnieniu najnowszej literatury oczekuje

²¹ Zob.: Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, s. 126.

54,0% badanych. Konieczność organizowania konferencji, odczytów, seminariów przedmiotowo-metodycznych, warsztatów, szkoleń i kursów z zakresu edukacji plastycznej oraz zajęć otwartych zgłasza 48,2% respondentów. Indywidualnych konsultacji z doradcą metodycznym potrzebuje 37,9% nauczycieli. Na potrzebę dyżurów doradcy metodycznego w szkołach wskazuje 27,5% badanych. 11,4% nauczycieli plastyki za ważne uznaje promowanie twórczości plastycznej poprzez organizację w ośrodkach metodycznych wystaw i warsztatów tematycznych we współpracy ze środowiskiem artystycznym. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec doradztwa metodycznego w zakresie wsparcia ich rozwoju zawodowego skoncentrowane są wokół kilku nurtów problemowych: promowania twórczości plastycznej, dydaktyki, pedagogiki, psychologii, a także sfery organizacyjnej procesu dydaktyczno-wychowawczego. Największa grupa nauczycieli (71,2%) oczekuje od doradztwa wsparcia na płaszczyźnie promowania twórczości plastycznej, głównie poprzez prezentowanie ciekawych innowacji, programów i projektów z zakresu sztuki. Oczekiwania 64,3% badanych dotyczą wsparcia w dziedzinie dydaktyki i doskonalenia warsztatu pracy. 62,2% respondentów oczekuje promowania i upowszechniania nowych metod, technik pracy. Ważnym oczekiwaniem 40,2% badanych jest potrzeba rozbudowania systemu wsparcia w zakresie trudnych problemów wychowawczych. 17,2% nauczycieli plastyki oczekuje od doradztwa metodycznego wspierania ich w negocjacjach z rodzicami i innymi reprezentantami środowiska edukacyjnego. 20,6% nauczycieli potrzebuje pomocy w prowadzeniu dokumentacji szkoły, np. przy wyborze podręczników, programów nauczania. 13,7% badanych oczekuje zwiększenia przepływu informacji na temat oferty doskonalenia zawodowego organizowanej przez doradztwo metodyczne. Nauczyciele plastyki domagają się, by do szkół przesyłano oferty doskonalenia zawodowego skierowane do tej grupy zawodowej. Z mojego materiału empirycznego wynika, że obecny wkład doradców w rozwój zawodowy nauczycieli plastyki jest niewielki. Tezę o niedostatecznym wsparciu nauczycieli przez doradztwo zawodowe potwierdzają także analizy empiryczne H. Dybek²² oraz badania prowadzone w Pracowni Badań Społecznych w Sopocie²³.

Ważne źródło wsparcia nauczycieli plastyki w realizacji ich zadań zawodowych stanowi działalność instytucji kultury. Z badań wynika, że funk-

²² Zob.: H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 150.

²³ Zob.: B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*, s. 61–64.

cjonuje szeroka sieć współpracy między białostockimi szkołami a środowiskiem artystycznym. Nauczyciele plastyki do form wsparcia w realizacji swojego rozwoju zawodowego zaliczają ofertę edukacyjną białostockich instytucji kultury. Pozytywne relacje i współpraca ze środowiskiem artystycznym wspierają rozwój zawodowy nauczycieli plastyki. 51,7% badanych pragnie stworzenia sieci współpracy szkoły i instytucji kultury. Dobrym wsparciem byłyby działania animatorów, artystów-plastyków organizowane na terenie szkoły oraz promowanie twórczości plastycznej uczniów w instytucjach kultury (wystawy ich prac w muzeach, galeriach). 44,8% nauczycieli potrzebuje oferty edukacyjnej instytucji kultury skierowanej do szkół, a zwłaszcza do ich grupy zawodowej. W celu upowszechniania sztuki nauczyciele oczekują, by artyści-plastycy byli bardziej otwarci na działania szkolne. Chcą, by organizowali oni własne wystawy, warsztaty, spotkania na terenie szkół lub zapraszali uczniów do swoich pracowni plastycznych. 33,3% nauczycieli plastyki oczekuje stworzenia przez środowisko artystyczne korzystnych warunków finansowych realizacji ich oferty edukacyjnej. Zasadniczą kwestią jest wprowadzenie zniżek lub nieodpłatnego udziału uczniów w działaniach organizowanych przez instytucje kultury (np. w wystawach, warsztatach, wykładach). Kolejny nurt oczekiwań wobec środowiska artystycznego związany jest rozszerzeniem pakietu informacyjnego, np. zaproszeń kierowanych do szkół na wystawy, wernisaże, warsztaty (24,1%).

Zobowiązane do działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli są jednostki samorządu terytorialnego, które stanowią podmioty powołane do prowadzenia szkół i placówek²⁴. Z moich badań wynika, że nauczyciele plastyki oczekują od samorządu lokalnego głównie wsparcia finansowego (71,2%): w wyposażaniu pracowni w sprzęt multimedialny i materiały plastyczne. Potrzebują oni dotacji na działalność artystyczną i inicjatywy kulturalne na uczestnictwo uczniów w kulturze oraz na dodatkowe zajęcia plastyczne. 58,6% badanych zwraca uwagę na konieczność zainteresowania ze strony samorządu lokalnego wydarzeniami artystycznymi organizowanymi przez szkoły w celu podniesienia ich prestiżu w środowisku.

²⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.).

Konkluzje wynikające z badań

Analiza wyników badań, z perspektywy koncepcji wsparcia społecznego Stanisława Kawuli²⁵, świadczy o tym, że oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego dotyczą głównie wsparcia instrumentalnego, wartościującego, emocjonalnego i informacyjnego. W kwestii wsparcia instrumentalnego nauczyciele oczekują dostarczenia konkretnej pomocy: przygotowania pracowni plastycznych wyposażonych w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne oraz sprzęt audiowizualny; zwrotu kosztów doskonalenia zawodowego, zakupu materiałów plastycznych; wynagrodzenia za dodatkową pracę np. za dekoracje i nadgodziny; umożliwienia udziału w dostępnych zewnętrznych formach doskonalenia nauczycieli, np. warsztatach, kursach, konferencjach, sympozjach, seminariach; pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów, np. w rozumieniu przepisów formalnych („biurokracji”), w zdobywaniu funduszy na materiały plastyczne. Grupa oczekiwań wobec różnych podmiotów o charakterze wsparcia wartościującego dotyczy głównie nagradzania poprzez gratyfikację finansową, wyróżnienia, odznaczenia. Oczekiwane przez nauczycieli plastyki działania wspierające na poziomie emocjonalnym to: docenianie, zrozumienie, akceptacja, a także wyrażanie aprobaty i podziękowań za zrealizowane zadania. Kategorie oczekiwań nauczycieli plastyki kierowanych wobec różnych grup na poziomie wsparcia informacyjnego dotyczą udostępniania szerszej informacji z różnych zakresów doskonalenia zawodowego. Obok wsparcia szkolnej profesjonalnej grupy odniesienia nauczyciele plastyki potrzebują sieci i różnego rodzaju partnerstwa. Nawiązując do teorii cykli uczenia się Michaela Hubermana, można wysnuć wniosek, że są oni nastawieni na „otwarty cykl zbiorowy” swojego rozwoju zawodowego²⁶ i oczekują wielkoobszarowej pracy zespołowej.

²⁵ W koncepcji S. Kawuli wsparcie jako spirala życzliwości rozpatrywane jest na pięciu poziomach: wsparcia instrumentalnego polegającego na dostarczaniu konkretnej pomocy, świadczenia usług; wsparcia wartościującego, czyli przekazywania komunikatów typu: „jesteś dla nas kimś znaczącym”; wsparcia emocjonalnego związanego z dawaniem komunikatów typu np. „jesteś nasz”, „lubimy cię”, „masz mocne cechy charakteru”; wsparcia informacyjnego polegającego na udzielaniu rad, informacji, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemu; wsparcia duchowego (psychiczno-rozwojowego) stosowanego, gdy nie pomagają żadne inne formy pomocy. Zob.: S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn 1997, s. 16.

²⁶ Zob.: M. Huberman, *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995, nr 1, s. 206.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Wyniki moich badań świadczą o tym, że potrzebna jest strategia wsparcia rozwoju zawodowego, głównie nauczycieli rozpoczynających pracę. Powinni być oni otoczeni szczególną opieką, gdyż start zawodowy stanowi najważniejszy etap rozwoju zawodowego, który może być źródłem „rozczarowania” (rezygnacji z pracy) lub źródłem „oczarowania” (pierwszych sukcesów, poczucia satysfakcji zawodowej). Z przyjętych przeze mnie w badaniach teorii rozwoju zawodowego nauczyciela M. Hubermana i R. Fesslerera wynika, że rozpoczynanie kariery zawodowej/wprowadzenie do zawodu jest związane z nastawieniem początkującego nauczyciela na przetrwanie bądź odkrywanie i jest to czas wprowadzenia do zawodu nauczyciela. Początkowy okres życia uważany jest za krytyczny (rozstrzygający) w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli. Na tym etapie nauczyciele potrzebują akceptacji w środowisku szkolnym, wsparcia ze strony dyrekcji i doświadczonych nauczycieli. Oczekują od tych podmiotów współpracy, a także pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Kolejną grupą, do której powinno być skierowane wsparcie, są nauczyciele innych przedmiotów, którzy zostali uprawnieni do prowadzenia plastyki po ukończeniu kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuki”. Z badań wynika, że nauczyciele plastyki ze szkół wiejskich i miejskich powiatu białostockiego funkcjonują poza systemem wsparcia ze strony doradztwa metodycznego (brak doradcy metodycznego). Istnieje pilna potrzeba wypełnienia tej luki.

Reasumując, warto jest podjąć celowe działania zmierzające do stworzenia nauczycielom plastyki optymalnych warunków sprzyjających ich rozwojowi zawodowemu, a szczególnie rozbudowywanie sieci wsparcia tego procesu w środowisku. Nauczyciele plastyki, w kontekście wsparcia rozwoju zawodowego, oczekują współpracy i partnerstwa ze strony profesjonalnej grupy odniesienia: rady pedagogicznej, dyrekcji oraz sieci różnego rodzaju wsparcia typu: współpraca z rodzicami uczniów, z doradztwem metodycznym, środowiskiem artystycznym, samorządem lokalnym. Potrzebne jest zatem wieloobszarowe wsparcie rozwoju zawodowego ze strony różnych źródeł osobowych. Istnieje konieczność tworzenia wewnątrzszkolnej i zewnętrznej sieci ich wsparcia oraz promowania „kultury współpracy i partnerstwa” opartej na spontanicznych, dobrowolnych relacjach. Zasadne jest zatem kształtowanie autorskiego dla każdej szkoły stylu instytucji wspólnie

uczących się podmiotów, budowanie „organizacji uczącej się”²⁷. Szkoła jako „organizacja ucząca się” akcentuje takie zjawiska, jak: uczenie się zespołowe oparte na doświadczeniu i autorefleksji; prowadzenie badań samokształceniowych; zaangażowanie; wypracowywanie oryginalnych strategii działania pedagogicznego; partnerstwo; współpraca; otwarta komunikacja; wiązanie rozwoju osobistego nauczycieli z rozwojem szkoły jako organizacji²⁸. Uczące się organizacje zdolne są do samopoznania, rozumienia swoich problemów i doskonalenia się²⁹. Propozycją wspomaganiania nauczycieli w ich permanentnym „stawaniu się” może być tworzenie w środowisku pracy różnych przestrzeni uczenia się³⁰. Szansą dla nauczyciela jest szkoła postrzegana jako miejsce indywidualnego i zespołowego uczenia się nauczycieli poprzez tworzenie wspólnot praktyków – uczących się społeczności nauczycielskich³¹.

Od nauczycieli plastyki i od tego, jak rozumieją oni potrzebę własnego rozwoju zawodowego, w znacznej mierze zależy edukacja plastyczna i właściwy rozwój osobowy uczniów w tym zakresie, dlatego należy im się szczególna pomoc ze strony różnych grup wsparcia, by nie czuli się „wykorzystywani” i niedoceniani. Konieczne jest wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki poprzez kształtowanie optymalnych warunków tego procesu, takich jak:

- stabilna polityka oświatowa w zakresie szkolnej edukacji plastycznej (zwiększenie liczby godzin plastyki, podniesienie prestiżu przedmiotu plastyka w szkole),
- zmiana zasad awansu zawodowego (usprawnienie systemu awansu zawodowego, niekoncentrowanie się na czynnościach administracyjnych, ale na doskonaleniu kompetencji zawodowych),
- stabilizacja zawodowa i finansowa nauczycieli plastyki (realizacja etatu w jednej placówce),
- docenianie pracy nauczycieli plastyki przez profesjonalną grupę odniesienia (dyrekcję, nauczycieli, uczniów, rodziców uczniów) oraz terenowy nadzór pedagogiczny,

²⁷ Zob.: W. Dróżka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4, s. 33.

²⁸ Por.: *ibidem*, s. 35.

²⁹ Por.: E. Potulicka, *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, s. 273.

³⁰ Zob.: J. M. Michalak, *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku pracy*, „Edukacja” 2009, nr 4, s. 22–33.

³¹ Por.: *ibidem*, s. 33.

- dobre warunki materialne szkoły (wystarczająca baza materialna szkoły, pracownie wyposażone w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny),
- właściwe (sprzyjające) warunki organizacyjne szkoły (zmniejszenie liczby uczniów w klasie, możliwość prowadzenia zajęć plastycznych w systemie blokowym),
- wsparcie finansowe (zwrot kosztów doskonalenia zawodowego, zakup materiałów plastycznych),
- intensyfikacja wsparcia doradczego nauczycieli plastyki (zatrudnianie na stanowisku doradcy metodycznego specjalisty o przygotowaniu z zakresu edukacji plastycznej, zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego kierowanej do nauczycieli plastyki),
- zorganizowanie sieci współpracy szkół z lokalnymi instytucjami kultury, fundacjami, stowarzyszeniami, placówkami związanymi z edukacją plastyczną, m.in. z muzeami i galeriami sztuki, ośrodkami kultury, szkołami o profilu artystycznym oraz uczelniami kształcącymi nauczycieli.

Bibliografia

- Arts and Cultural Education at School in Europe*, Brussels 2009.
- Bamford A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, New York 2009.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2004.
- Dróżka W., *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4.
- Dybek H., *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000.
- Fessler R., *Dynamic of teacher career stages*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York 1995.
- Huberman M., *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995, No. 1.
- Huberman M., *Professional careers and professional development: Some intersections*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York 1995.
- Impact of Culture on Creativity*, KEA European Affairs 2009.

- Jones J., Jenkin M., Lord S., *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. K. Sip, Warszawa 2008.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn 1997.
- Kunat B., *Trudny zawód nauczycieli plastyki*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1.
- Łada D., *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002.
- Michalak J. M., *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku pracy*, „Edukacja” 2009, nr 4.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa 2005.
- Pikała A., *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Łódź 2008.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Potulicka E., *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.
- Polá A., *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej*, „Plastyka w Szkole” 1990, nr 5.
- Popek S., *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.) *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyń 1998.
- Szczęśna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010.
- Szymańska M., *Status nauczyciela plastyki w systemie kształcenia estetycznego (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach płockich)*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika” 2007, t. VI, cz. 1.

Część IV

**Obszary działalności edukacyjnej
pedagoga sztuki**

Violetta Przerembska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie

Muzyka i jej nauczanie w kontekście innych dyscyplin artystycznych

W epoce ścisłych specjalizacji w nauce, nowych obszarów wiedzy i różnorodności nurtów w sztuce znalezienie pomostu pomiędzy kulturą współczesności, przyszłości, a także przeszłości jawi się jako jedno z ważniejszych zadań – również edukacyjnych. Określenie stanowiska wobec dziejów twórczości artystycznej, postrzeganie sztuki jako zjawiska społecznego wciąż dynamicznie zmieniającego się w biegu historycznych przemian, oraz – jak to ujmuje Marian Golka – docenianie różnych „form jej obecności w życiu”¹, pozwalają na pełniejsze zrozumienie jej istoty, a także uporządkowanie zjawisk, jakich dostarcza współczesność. Tak więc nabycie umiejętności spojrzenia na dzieło sztuki jako składnik pewnej struktury historyczno-społecznej, umiejętności odebrania go i zrozumienia w świetle innych sztuk, a także umiejętności spojrzenia na nie w perspektywie jednostkowego zbliżenia wydaje się niezbędne w procesie nauczania w każdej dyscyplinie artystycznej, również muzycznej.

W dawniejszych i współczesnych programach kształcenia w zakresie poszczególnych dyscyplin artystycznych systematycznie pojawia się (w rozmaitych wariantach i z różnym stopniem wyeksponowania) wątek wskazujący na potrzebę przybliżania w procesie edukacyjnym zagadnień związanych z szeroko pojętym powinowactwem czy też integracją sztuk. Powszechnie znana i głoszona przed laty, zwłaszcza przez romantyków i symbolistów, idea korespondencji sztuk – *correspondance des arts* – jest, jak wiadomo, problematyką niezwykle rozległą, posiadającą bogatą tradycję w myśli estetyczno-filozoficznej. By nie sięgać więc do najstarszych źródeł tej koncepcji, przytoczmy choćby te właśnie z kręgu estetyki romantyzmu, kiedy to jednym z głównych postulatów estetycznych była właśnie idea syntezy sztuk, idea ich wewnętrznej jedności, idea, którą podniesiono

¹ M. Golka, *Socjologia sztuki*, Warszawa 2008.

w owym czasie niejako do rangi programowego postulatu². I tak np. Friedrich Schelling głosząc w swych poglądach estetycznych kult sztuki jako najwyższej formy działalności człowieka i ukazując spójność całej budowli, jakby konstrukcji sztuki, pisał:

W śpiewie poezja wraca do muzyki, w tańcu do malarstwa, po części, o ile jest on baletem, po części, o ile jest pantomimą, właściwym rzeźbiarstwem staje się w teatrze, który jest żywą rzeźbą. [...] Najbardziej doskonałą kompozycją wszystkich sztuk, połączeniem poezji i muzyki w śpiewie, poezji i malarstwa w tańcu, i ich ponowną syntezą jest najbardziej złożone zjawisko teatru, tego rodzaju, jakim był dramat starożytny³.

Tenże, wyrażając swe głębokie zainteresowanie dla twórczości artystycznej i jej związków z filozofią i przyrodą uzasadnia wysoką rangę społeczną sztuki: „nie ma w ogóle bardziej społecznego studium niż studium sztuki, [...] kto w kontakcie ze sztuką nie osiąga swobodnego, zarazem biernego i czynnego, entuzjastycznego i rozważnego oglądu – wszelkie oddziaływanie sztuki jest pośrednie”⁴. Wierny podobnym ideałom Ryszard Wagner w swej słynnej rozprawie o dramacie muzycznym *Dzieło sztuki przeszłości*, mając na uwadze m.in. architekturę, malarstwo, dramat, taniec, pantomimę, muzykę i poezję pisał: „Każdy z rodzajów sztuki z osobna ma być [...] użyty jako środek w celu otrzymania wspólnego wyniku, mianowicie bezwzględnie, bezpośredniego przedstawienia pełnej natury ludzkiej...”⁵. W późniejszej ewolucji poglądów na sztukę i sposoby jej oddziaływania, choć nie zawsze tak radykalnie, lecz w dalszym ciągu wyraźnie podkreślano wielorakie aspekty przenikania się jej poszczególnych dziedzin. I tak np. Władysław Tatarkiewicz, zamykając swój wywód o integracji (dezintegracji) sztuk, stwierdza: „jednakże znów nasze czasy zdradzają skłonność do zbliżania sztuk, do łączenia w ładzie czy bezładzie środków dostępnych różnym sztukom”. Autor przytacza tu myśl Apollinaire’a: „Nasza nowa sztuka, podobnie jak to się dzieje w życiu, bez widocznego związku zespala stokroć dźwięki, gesty, barwy, krzyki, hałasy, muzykę, taniec, akrobację, poezję, malarstwo, chóry, działania i różnorakie ozdoby”⁶.

Problematyka korespondencji sztuk podejmowana była także w wielu rozprawach muzykologicznych z zakresu estetyki muzycznej, nieraz z pew-

² Zob. np.: J. Starzyński, *O romantycznej syntezie sztuk. Delacroix, Chopin, Baudelaire*, Warszawa 1965.

³ F. W. Schelling, *Filozofia sztuki*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1983, s. 469–470.

⁴ *Ibidem*, s. 17–18.

⁵ Cyt. za: Z. Jachimecki, *Wagner*, Kraków 1973, s. 119.

⁶ W. Tatarkiewicz, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 103–104.

nym nawiązaniem do kwestii edukacji muzycznej, kształcenia młodych odbiorców muzyki, sztuki. Przypomnijmy tu np. pochodzące z lat międzywojennych studium Stefanii Łobaczewskiej *Ogólny zarys estetyki muzycznej*, w którym pisząc m.in. o muzyce programowej, autorka zaznaczała, że w procesie współdziałania muzyki z innymi sztukami powstają formy artystyczne i przeżycia estetyczne odmienne od tych, które rodzą się w wyniku oddziaływania muzyki absolutnej. Oddziaływanie muzyki programowej polega, według niej, na wymianie czynników przeżycia estetycznego pomiędzy muzyką a literaturą lub plastyką, ewentualnie na wymianie metod działania, odpowiednich dla każdej z tych sztuk, ale zawsze przy użyciu środków charakterystycznych dla muzyki. „Samo przeżycie tej muzyki – pisała – jest zawsze różne od przeżycia płynącego z muzyki absolutnej. Rozstrzyga o tym fakt równoczesnego działania na psychikę słuchacza dwóch różnych źródeł wrażeń i związanych z tymi wrażeniami dwóch różnych typów przedstawień”⁷.

W muzykologii współczesnej, obok badań, w których podkreśla się autonomię celów i języka muzyki, powstają także prace, w których w ramach nadrzędnej całości artystycznej, jakim jest dzieło sztuki, ukazywane jest zjawisko wzajemnego oddziaływania języków poszczególnych sztuk. Badania te dotyczą zarówno samego dzieła muzycznego jak i refleksji teoretycznej odnoszącej się do powinowactwa, pogranicza sztuk w świadomości artystycznej różnych epok, w tym także epoki współczesnej. Warto w tym miejscu wspomnieć chociażby niektóre z tych kierunków badawczych i poszukiwań, których wyniki niejednokrotnie przekładają się także na pewne koncepcje i działania edukacyjne w zakresie sztuki.

W badaniach muzykologicznych ostatnich dziesięcioleci wiele miejsca poświęcono na przykład relacjom muzyki i słowa. Interesującą analizę tychże relacji (w której wyróżniono dwie podstawowe płaszczyzny badań: plan ekspresji i plan treści) przeprowadził Michał Bristiger, opierając się na współczesnych osiągnięciach w dziedzinie semiotyki i lingwistyki⁸. W analizach tych zwrócono uwagę zarówno na aspekt brzmieniowy tekstu słownego (efekt audytywny), jak i aspekt informacyjny (myśli i pojęcia sugerowane, niesione przez tekst słowny). W ostatnich latach niezwykle intensywnie rozwinęły się studia badawcze dotyczące procesu jednoczenia się muzyki i poezji. Ich inicjatorem był Mieczysław Tomaszewski, który skoncentrował

⁷ S. Łobaczewska, *Ogólny zarys estetyki muzycznej*, Lwów 1937, s. 105.

⁸ M. Bristiger, *Związki muzyki ze słowem*, Warszawa 1986; por. też: E. Biłas-Pleszak, *Język a muzyka – lingwistyczne aspekty związków intersemiotycznych*, Katowice 2005.

się m.in. na zagadnieniu wyrazowego oddziaływania tekstu słownego w gatunku pieśni solowej, a więc uchwyceniu pewnych specyficznych kategorii ekspresywnych wyrażanych w słowach i dźwiękach⁹. Autor ten położył nacisk na potrzebę głębszej interpretacji dzieła muzycznego, którą określił właśnie mianem „integralnej”, uwzględniającej zasady kontekstualności.

Ów krąg badań związanych z przenikaniem i inspirowaniem się sztuk dopełniają prace dotyczące wspomnianej już wyżej muzyki programowej, zwłaszcza romantycznej, w której szczególnie zaznaczał się prymat literatury jako sztuki korespondującej z muzyką. W odnośnych pracach podjęto systematyczne rekonstrukcje założeń estetycznych muzyki programowej, niejednokrotnie proponując przy tym oryginalne koncepcje interpretacyjne wybranych dzieł muzycznych¹⁰.

Wraz z rozwojem teorii tzw. sztuk syntetycznych ważnym polem badawczym, również dla muzykologów, stały się także gatunki sceniczne, zwłaszcza opera, dramat muzyczny (jako urzeczywistnienie wagnerowskiej idei „Gesamtkunstwerk”), widowiska taneczno-baletowe czy teatr muzyczny XX i XXI wieku¹¹. Uwagę zwracają tu analizy synchronizacji warstwy brzmieniowej muzyki z warstwą wizualną, ruchem scenicznym, ruchem ludzkiego ciała, sekwencjami choreograficznymi. Wspomniane gatunki oczywiście z założenia łączą różne tworzywa sztuki, różne środki ekspresji, i co za tym idzie – wyznaczają różne obszary percepcji. Istotne jest więc, również z punktu widzenia edukacji artystycznej, iż szczególne miejsce poświęca się także analizie percepcji – analizie wrażeń audytywno-wizualnych, jak również samej integracji tychże wrażeń. Rozpatrywane są zatem także różne możliwości komunikacyjne sztuk syntetycznych (w sensie odnajdywania – określania pewnych nowych kodów muzycznych, których nie odnajdujemy w systemach macierzystych). Warto podkreślić, że współczesny nurt poszukiwań muzykologicznych w tym zakresie mocno wpisuje się już w badania intertekstualne¹², w których zaznacza się bardzo ważny

⁹ M. Tomaszewski, *Muzyka w dialogu ze słowem*, Kraków 2003.

¹⁰ Por. np.: E. Dziębowska, *Metody badania muzyki programowej*, „Muzyka” 1966; R. D. Goliańek, *Muzyka programowa XIX wieku. Idea i interpretacja*, Poznań 1998; I. Puchalska, *Sztuka adaptacji – literatura romantyczna w operze XIX wieku*, Kraków 2004.

¹¹ Wspomnijmy tu także S. K. Langer, autorkę pracy *Nowy sens filozofii* (Warszawa 1976), która sformułowała „zasadę asymilacji” decydującą o interakcjach zachodzących między wywodzącymi się z różnych sztuk elementami dzieła syntetycznego, w których jedna ze sztuk – najsilniejsza wyrazowo i najbardziej ekspansywna „pochłania” inne sztuki. Zgodnie z tą teorią, najsilniejsze możliwości asymilacyjne ma muzyka.

¹² Np. wydawana przez Instytut Muzykologii UAM w Poznaniu od 1993 r. seria: „Interdyscyplinary Study in Musicology”.

– także dla współczesnej pedagogiki i edukacji kulturalnej – wymiar dyskursywnego uniwersum kultury.

Jak wiemy, szereg badań poświęcono w polskiej muzykologii również związkom muzyki i filmu, by wspomnieć tu chociażby pionierskie w tej dziedzinie na gruncie polskim prace Zofii Lissy¹³. Pozwoliły one ukazać sposoby, w jakie muzyka filmowa rozszerza dawne zasady interakcji między dźwiękiem i obrazem, przybliżyć funkcje dramatyczne i ekspresywne muzyki w obrazach udźwiękowionych, w końcu uwydatnić niezauważane dawniej ontologiczne właściwości różnych gatunków artystycznych i obszary ich współdziałania. Nie trzeba dodawać, iż jest to dziedzina wciąż przez badaczy rozwijana i niezwykle inspirująca dla współczesnej edukacji artystycznej młodzieży.

Coraz bardziej zaawansowane są też badania dotyczące związków muzyki i sztuk plastycznych. Trzeba tu z pewnością wspomnieć niezwykle ważny dział ikonografii muzycznej, traktowany jako nauka pomocnicza historii muzyki, biografistyki, instrumentologii czy etnomuzykologii. Specjalnym obszarem w tej dziedzinie są też analizy dzieł sztuki plastycznej pod kątem tematyki muzycznej i zawartej w niej symboliki¹⁴.

* * *

Problematyka korespondencji sztuk, integracji sztuk wciąż wzbudza zainteresowanie i znajduje swoje stałe miejsce w edukacji artystycznej młodzieży¹⁵. Powraca się do niej w wielu współczesnych systemach wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę. Liczne propozycje i nowoczesne projekty artystyczne wychodzące naprzeciw potrzebom współczesnego życia i postulatom współczesnej pedagogiki ściśle się z tą problematyką łączą. Ukazanie młodzieży celowości poszukiwania związków między sztukami przy jednoczesnym niezatrącaniu widzenia autonomii i odrębności poszczególnych ich dziedzin jest jednym z pożądaných celów edukacyjnych. Liczne badania i obserwacje w tym zakresie wskazują, że kierunek ten będzie dalej

¹³ Por. np.: Z. Lissa, *Muzyka i film. Studia z pogranicza ontologii, estetyki i psychologii muzyki*, Lwów 1937; eadem, *Muzyka w filmie i innych gatunkach estetycznych*, „Muzyka” 1962; eadem, *Film a opera. Z zagadnień krzyżowania konwencji gatunkowych w sztuce*, „Estetyka”, R. 4, 1963; zob. też np.: A. Helman, *Na ścieżce dźwiękowej: o muzyce w filmie*, Kraków 1968.

¹⁴ Np. A. Banach, *Tematy muzyczne w plastyce polskiej*, Kraków 1956–1962.

¹⁵ Zob. np.: K. Juszyńska, V. Przeremska, *Integracja sztuk we współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] R. Chyżyński, J. Jasińska, T. Szkołut (red.), *Sztuka w poszukiwaniu sensu*, Lublin 2002; V. Przeremska, *Kształcenie literackie a kształcenie muzyczne (w świetle pomocy dydaktycznych dla szkół ponadpodstawowych)*, [w:] eadem (red.), *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, Łódź 2004.

intensywnie rozwijał się w najbliższej, a prawdopodobnie i w dalszej przyszłości. Wyrazem owych zainteresowań mogą być często w ostatnich latach podejmowane prace nad nowymi metodami i formami prowadzenia tzw. zajęć integracyjnych (pozaekcyjnych czy pozaszkolnych), funkcjonujących obok przedmiotów nauczania¹⁶. Pośród różnych sztuk specjalne znaczenie może mieć tu muzyka, która jako sztuka najpowszechniejsza i o bodaj największej sile oddziaływania ma szczególne możliwości integracyjne, łatwo zespala się z innymi dziedzinami, przez co sama w sobie staje się często lepiej przyswajalna. Rola oraz wielorakie funkcje wychowawcze i kształtujące zajęć integracyjnych, zarówno w systemie wychowania szkolnego, jak i w systemie edukacji równoległej, są – jak niezmiennie wykazują doniesienia badawcze – niezwykle istotne.

Należy tu oczywiście pamiętać, co wyżej już zasygnalizowano, o dwojakim rozumieniu owej integracji sztuk w edukacji kulturalnej. Wielokrotnie na ten fakt zwracała uwagę np. Katarzyna Olbrycht. Jeden z owych nurtów (występujący w praktyce edukacyjnej najczęściej) to

[...]poszukiwania zakładające samodzielność poszczególnych sztuk, których oddziaływanie wzmacniane jest bądź to środkami innych dyscyplin i gatunków, bądź konkretnymi dziełami wzajemnie się interpretującymi, wzmacniającymi swoją ekspresję, sugerującymi sposób rozumienia i przeżywania¹⁷.

Drugi nurt reprezentuje „poszukiwania nowych form posługujących się środkami różnych sztuk, doznaniem różnych zmysłów równocześnie, prowadzących do pierwotnego, całościowego doznania”¹⁸. Jak zauważa autorka, nurt ten rzadko obserwowany jest w działaniach edukacyjnych, mimo że w świecie współczesnym człowiek styka się z nim praktycznie na co dzień. Jako jeden z przykładów trafnie podaje

[...]masowy charakter filmu jako nowej sztuki wraz z postępującymi w tej dziedzinie udoskonaleniami percepcji, wzrastająca popularność form wytwarzających rzeczywistość wirtualną, symulującą doznania wielozmysłowe, aktywność wielu współczesnych twórców poza tradycyjnymi gatunkami i poetykami składają się na nową, bardzo silną edukację kulturową, w tym również estetyczno-percepcyjną, której uczenie się następuje żywiołowo, spontanicznie i dość przypadkowo¹⁹.

¹⁶ [Zob. np.:] M. Płomieński, *Uwagi do integracji w wychowaniu muzycznym*, [w:] H. Danel-Bo-brzyk (red.), *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*. Katowice 1997.

¹⁷ K. Olbrycht, *Rola integracji sztuk w edukacji kulturalnej*, [w:] H. Danel-Bo-brzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Katowice 1999, s. 29.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

Olbrycht słusznie zwraca więc uwagę na edukację wybierającą z masy wytworów i działań nazywanych sztuką te, które są wyrazem wzrostu ludzkiego ducha, dążenia do wartości wyższych, doskonalszych, w tym też estetycznych i artystycznych. Z kolei – o czym też nie wolno zapominać – negatywny wpływ zalewu produkcji o niskiej wartości estetycznej, jak sugeruje autorka, może być

[...]niwelowany przez bogactwo wartościowych doznań wielozmysłowych, uczących szerszego oceniania, docierania do wartości stanowiących centrum i sens budowanej formy i niepoddawania się nawet najbardziej sugestywnym działaniom intermedialnym, jedynie ze względu na wielość i różnorodność bodźców, jakie wykorzystują²⁰.

W konstruowaniu i modyfikowaniu programów kształcenia nauczycieli przedmiotów artystycznych zmierza się m.in. w kierunku opracowania nowych form i metod pracy w zakresie szeroko pojętego wychowania estetycznego. Próbując więc niejako antycypować rysującą się przyszłość dyscyplin pedagogicznych związanych ze sztuką, można się spodziewać, że uchwycenie i właściwe zrozumienie wyżej zasygnalizowanych wzajemnych zależności między poszczególnymi dziedzinami sztuki pogłębi refleksję nad nią i perspektywę spojrzenia. Bez wątpienia niezwykle pomocne będzie tu umiejętne wykorzystanie nowoczesnych, zwłaszcza multimedialnych pomocy dydaktycznych, które jednak w obliczu coraz bardziej ekspansywnej kultury masowego przekazu audiowizualnego nie powinny przesłonić, a tym bardziej zastąpić, kontaktu ze sztuką żywą. Wydaje się, że w „erze elektronicznej” kultura i sztuka winny raczej współpracować niż konkurować z techniką, co też już chyba w coraz szerszym zakresie się dzieje.

Pedagog edukacji artystycznej, mający za zadanie wprowadzić swoich wychowanków w świat sztuki, uczyć, jak nawiązywać z nim właściwy kontakt, winien oczywiście także wykształcać w nich szersze możliwości percepcji sztuki niż te ograniczone do wybranych dzieł sztuki tradycyjnej czy tej po prostu łatwiejszej w odbiorze. Chodzi tu oczywiście o dość skomplikowany współczesny pejzaż kulturowy, o bogaty i barwny, pełen różnorodnych stylów i kierunków świat sztuki współczesnej – świat muzyki, plastyki, teatru, filmu. Przybliżanie tej wybranej z ogromu propozycji, trudniejszej percepcyjnie sztuki, nierzadko właśnie „sztuki syntetycznej”, która wymaga od odbiorcy szczególnego rodzaju aktywności psychicznej, umiejętności odczytania kodu, umiejętności wartościowania – musi się łączyć z rze-

²⁰ *Ibidem*, 31.

telnym przygotowaniem i głęboką wrażliwością estetyczną prowadzącego zajęcia. Przeżycie estetyczne tej sztuki, sztuki często „otwartej”, jest procesem szczególnie aktywnym, w którym odbiorca nie tylko poddaje się temu przeżyciu i kontempluje, lecz niejednokrotnie sam współtworzy, dookreśla ostateczną postać dzieła. Rola pedagoga upowszechniającego i wprowadzającego we współczesną kulturę artystyczną, jej nowe formy i gatunki, winna polegać m.in. na wyjaśnianiu istoty przemian w sztuce, przełamywaniu nawyków i stereotypów poznawczych²¹.

Nauczyciel jako pośrednik między tą sztuką a jej odbiorcą – swoim uczniem – winien wyposażać ucznia w takie narzędzia wiedzy o sztuce, które będą pomocne w kontakcie z nią i w samodzielnym poznawaniu jej wszelkich przejawów, samodzielnej interpretacji. Przede wszystkim winien umieć zaszczerpić w swych wychowankach zainteresowanie stylem tej sztuki, wyrazem, treściami symbolicznymi, a także formą, rodzajem techniki i tworzywa artystycznego, w niektórych przypadkach – ich współdziałaniem, interakcją w ramach dzieła, w innych – chociażby samą genezą, inspiracją, wpływami innych dziedzin sztuki czy ich wzajemnym dopełnianiem się. Zapoznając uczniów z nowatorskimi środkami technicznymi i wyrazowymi, a więc tymi bardziej odpowiadającymi potrzebom naszej epoki, można naświetlić różne sposoby przełamywania konwencji w sztuce, a nawet wskazać pewne jej drogi rozwojowe w przyszłości. Istotne też jest dostrzeżenie procesu, w którym nowy język i nowa estetyka, często właśnie w różny sposób łączące odrębne dotąd obszary sztuki, ukazują się jako wspólnota idei, ciąg tradycji, konsekwencja dotychczasowego, historycznego ich rozwoju.

Bibliografia

- Banach A., *Tematy muzyczne w plastyce polskiej*, Kraków 1956–1962.
Biłas-Pleszak E., *Język a muzyka – lingwistyczne aspekty związków intersemiotycznych*, Katowice 2005.
Bristiger M., *Związki muzyki ze słowem*, Warszawa 1986.
Dziębowska E., *Metody badania muzyki programowej*, „Muzyka” 1966.

²¹ Por. M. Moszkowicz, *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Kraków 2005.

- Golianek R. D., *Muzyka programowa XIX wieku. Idea i interpretacja*, Poznań 1998.
- Golka M., *Socjologia sztuki*, Warszawa 2008.
- Helman A., *Na ścieżce dźwiękowej: o muzyce w filmie*, Kraków 1968.
- Jachimecki Z., *Wagner*, Kraków 1973.
- Juszyńska K., Przeremska V., *Integracja sztuk we współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] R. Chyżyński, J. Jasińska, T. Szkołut (red.), *Sztuka w poszukiwaniu sensu*, Lublin 2002.
- Langer S. K., *Nowy sens filozofii*, Warszawa 1976.
- Lissa Z., *Film a opera. Z zagadnień krzyżowania konwencji gatunkowych w sztuce*, „Estetyka”, R. 4, 1963.
- Lissa Z., *Muzyka i film. Studia z pogranicza ontologii, estetyki i psychologii muzyki*, Lwów 1937.
- Lissa Z., *Muzyka w filmie i innych gatunkach estetycznych*, „Muzyka” 1962.
- Łobaczewska S., *Ogólny zarys estetyki muzycznej*, Lwów 1937.
- Moszkowicz M., *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Kraków 2005.
- Olbrycht K., *Rola integracji sztuk w edukacji kulturalnej*, [w:] H. Danel-Bobrzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Katowice 1999.
- Płomieński M., *Uwagi do integracji w wychowaniu muzycznym*, [w:] H. Danel-Bobrzyk (red.), *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*, Katowice 1997.
- Przeremska V., *Kształcenie literackie a kształcenie muzyczne (w świetle pomocy dydaktycznych dla szkół ponadpodstawowych)*, [w:] V. Przeremska (red.), *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, Łódź 2004.
- Puchalska I., *Sztuka adaptacji – literatura romantyczna w operze XIX wieku*, Kraków 2004.
- Schelling F. W., *Filozofia sztuki*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1983.
- Starzyński J., *O romantycznej syntezie sztuk. Delacroix, Chopin, Baudelaire*, Warszawa 1965.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, Warszawa 1978.
- Tomaszewski M., *Muzyka w dialogu ze słowem*, Kraków 2003.

Piotr Soszyński
Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel muzyki wobec narzędzi informatycznych – komunikat z badań

Nowe, informatyczne narzędzia udostępniania i upowszechniania sztuki oraz wspomagające ekspresję twórczą, powoli ale konsekwentnie wkraczają w obszar edukacji szkolnej. Atuty nowych narzędzi dostrzegane są również przez twórców polityki edukacyjnej, którzy chociażby w kolejnych wersjach rozporządzeń dotyczących standardów kształcenia przyszłych nauczycieli¹ od wielu lat umieszczają obowiązek wyposażenia absolwentów studiów nauczycielskich w umiejętność wykorzystywania narzędzi informatycznych w dydaktyce własnego przedmiotu.

Wymóg wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w dydaktyce (w tym dydaktyce muzyki) dotyczy nie tylko przyszłych ale także aktualnych nauczycieli. Wpływa bowiem bezpośrednio z treści dokumentów, w których opisane zostały pożądane kompetencje nauczyciela. Są to przede wszystkim: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego...*² oraz warunki awansu zawodowego nauczycieli³, które regulują dydaktyczny wymiar pracy każdego nauczyciela.

Trudno uznać, aby wymienione dokumenty w sposób nowoczesny podchodziły do kwestii wykorzystania technologii informatycznej w dydaktyce. Sugeruje się tam bowiem jedynie ich obecność w warsztacie nauczyciela i kładzie nacisk na umiejętność pozyskiwania informacji, podczas gdy

¹ Por.: *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku (Dz.U. z 2012 r., nr 25, poz. 131); także: *Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych*, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku (Dz.U. z 2004 r., nr 207, poz. 2110).

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009).

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2004 r., nr 260, poz. 2593).

uczniowie pozostają na zgoła innym etapie dialogu z nowymi, interaktywnymi mediami, „tworzą własne społeczności sieciowe, uczą się myśleć, pracować i przetwarzać kulturę na nowe sposoby”⁴.

Mimo rozbieżności w rozumieniu i sposobie użytkowania technologii informatycznych, nie wolno zaniedbywać nawet tak skromnie, jak w cytowanych dokumentach, ujętych powinności nauczyciela w tym zakresie. Wdrażanie nowych technologii do dydaktyki jest bowiem obowiązkiem wynikającym nie tylko z prawa oświatowego, ale przede wszystkim z praw rozwoju społecznego i technologicznego. Monitorowanie i stymulowanie tego procesu stanowi więc konieczność.

W ostatniej dekadzie dokonano wielu badań kompetencji informatycznych nauczycieli, wszystkie jednak mają wycinkowy charakter, najczęściej ograniczony przez kryterium terytorialne⁵. Na terenie wielu województw, w tym województwa łódzkiego, przeprowadzono badania dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie edukacyjnym w roku 2008⁶. Badaniem objęto 291 szkół województwa łódzkiego różnego typu. Z badań tych wynika, że wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w ramach przedmiotów nieinformatycznych oscyluje w granicach 3%⁷, natomiast lekcje muzyki w szkołach podstawowych w 3,2% przeprowadzone były w pracowni komputerowej, a 5,2% z użyciem mobilnego zestawu multimedialnego (laptop i projektor)⁸. Taki wynik niekoniecznie świadczyć musi o miernym poziomie wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie TI⁹. Te przecież od wielu lat wchodzi w skład standardów kształcenia przyszłych nauczycieli, co w połączeniu z dominującą wciąż nieformalną drogą zdobywania umiejętności w tym zakresie każe szukać przyczyn tak niskiego wyniku badań w innych, niż stopień opanowania TI przez nauczycieli, obszarach. Potwierdzają to przypuszczenie

⁴ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filipiak, Warszawa 2007, s. VII.

⁵ Wiele takich badań przeprowadzono w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – Priorytet IV: Szkolnictwo wyższe i nauka.

⁶ P. Patora (oprac.), *Raport z badania realizacji priorytetu MEN „Ocena jakości pracy szkoły w zakresie informatyzacji procesu edukacyjnego – zastosowanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” w województwie łódzkim*, http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/raport_2.pdf (dostęp: 22.01.2010).

⁷ *Ibidem*, s. 14–15.

⁸ *Ibidem*, s. 17.

⁹ TI – technologia informacyjna – termin stosowany zamiennie z TIK (technologia informacyjno-komunikacyjna).

dane, według których 84% nauczycieli szkół podstawowych województwa łódzkiego posiada umiejętności informatyczne¹⁰.

Badania kompetencji informatycznych nauczycieli stanowią również temat dwóch publikacji Barbary Kędzierskiej¹¹. Dotyczą one badań przeprowadzonych w odstępie siedmiu lat (1996–2003), co daje podstawę do porównań obu stanów oraz „oceny tempa wprowadzania nowoczesnych technologii w szkole, która w opinii wielu uważana jest za środowisko, do którego wszystkie wynalazki techniczne trafiają na samym końcu społecznego łańcucha”¹².

Pierwsze badania zostały wykonane w latach 1996–1997, w szkołach podstawowych oraz średnich Polski południowej, Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie oraz Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Krakowie. Nauczyciele muzyki stanowili 2% z ogółu 224 badanych nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Aż 1/3 badanych stwierdziła, że nie posiada żadnej wiedzy „na temat komputera i jego możliwości”¹³, a co dziesiąty respondent uważał wiedzę informatyczną za niepotrzebną w pracy pedagogicznej¹⁴.

Wyłaniający się z drugiej edycji badań (2003) obraz pozytywnej zmiany w częstotliwości wykorzystywania narzędzi informatycznych widoczny jest głównie w grupach nauczycieli czynnych zawodowo, którzy według wyników badań częściej sięgają do komputera niż studenci uczelni pedagogicznych. Także „potwierdzeniem rosnącej roli narzędzi informacyjno-komunikacyjnych jest radykalnie malejąca liczba nauczycieli nie korzystających z komputera; dzisiaj jest ich zaledwie 4,6%, podczas gdy w ostatnich latach ubiegłego dziesięciolecia blisko połowa ankietowanych nie przyznawała się do wspierania swoich działań tymi narzędziami”¹⁵. W pozostałych zestawieniach z badań Kędzierskiej nie pojawia się osobna grupa przyszłych lub aktualnych nauczycieli muzyki czy przedmiotów estetycznych. Autorka, badając kompetencje informatyczne, skupiła swoją uwagę na trzech grupach reprezentujących trzy szczeble kunsztu pedagogicznego: studenci kierunków pedagogicznych, czynni zawodowo

¹⁰ P. Patora (oprac.), *Raport z badania...*, s. 8.

¹¹ B. Kędzierska, *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, Kraków 2005; także: eadem, *Kompetencje informatyczne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007.

¹² Eadem, *Kompetencje informatyczne...*, s. 178.

¹³ *Ibidem*, s. 86.

¹⁴ *Ibidem*, s. 87.

¹⁵ *Ibidem*, s. 191. Należy pamiętać, że „dzisiaj” oznacza stan z 2003 r., a porównanie dotyczy obydwu badań autorki – z 1996 oraz 2003 r.

nauczyciele oraz wykładowcy uczelni pedagogicznych. Takie rozgraniczenie – charakterystyczne dla większości prac dotyczących kompetencji informatycznych nauczycieli – nie pozwala na prostą paralelę z niniejszym opracowaniem, skoncentrowanym na czynnych zawodowo nauczycielach jednej tylko specjalności.

Tematu kompetencji informatycznych nauczycieli różnych typów szkół oraz studentów uczelni pedagogicznych dotyczy również kilka niepublikowanych doktoratów: Ryszarda Błaszkiwicza *Kompetencje informatyczne nauczycieli w reformowanej szkole* (2003), Arkadiusza Wąsińskiego *Poziom kultury informatycznej nauczycieli szkół podstawowych* (2001), Roberta Lisa *Wiedza i sprawności informatyczne nauczycieli w szkolnictwie zawodowym* (1999), Rafała Kołodziejczyka *Wiedza i umiejętności informatyczne studentów pierwszego roku uczelni pedagogicznych* (2008) oraz Magdaleny Andrzejewskiej *Procedury awansu zawodowego a poziom kompetencji informacyjno-komunikacyjnych nauczycieli* (2007). Zakres ich jednak wykracza daleko poza rozpatrywany tutaj obszar, zarówno specjalnościowy (nauczyciele muzyki szkół podstawowych), jak i terytorialny (łódzkie szkoły podstawowe). Zakres przedmiotowy cytowanych rozpraw skupia się przede wszystkim na wiedzy i umiejętnościach nauczycieli w zakresie znajomości budowy komputerów czy stosowania pakietu programów biurowych Microsoft Office¹⁶, co w niewielkim stopniu przekłada się na umiejętność zastosowania TIK w dydaktyce własnego przedmiotu, w szczególności przedmiotu muzyka.

Ponadto istnieje dużo opracowań pobieżnych i wycinkowych, dotyczących stosunku nauczycieli do TIK, wykorzystania TIK na różnych zajęciach (bez podziału na przedmioty), bądź dotyczących wąskiego terenu, jednej lub kilku szkół, a także opinie studentów kierunków pedagogicznych, ankiety internetowe itp.

W taki obraz badań nad wykorzystywaniem TI w dydaktyce muzyki wpisują się badania, które przeprowadziłem na początku 2011 roku we wszystkich szkołach podstawowych Łodzi (96 placówek) – ich przedmiotem były kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. W części ilościowej badań posłużyłem się ankietą, skierowaną do nauczycieli muzyki oraz do dyrektorów szkół. Poniżej przedstawiam krótki wybór zagadnień wcho-

¹⁶ Taka tematyka charakterystyczna jest dla wielu publikacji (szczególnie wczesnych), dotyczących podstawowych zastosowań TI w dydaktyce różnych przedmiotów. Por. np.: M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1997; B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 2002.

dzących w skład badania, którego całościowy obraz, wykraczający poza rozmiary niniejszego rozdziału, został ujęty w przygotowywanej do druku w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego publikacji.

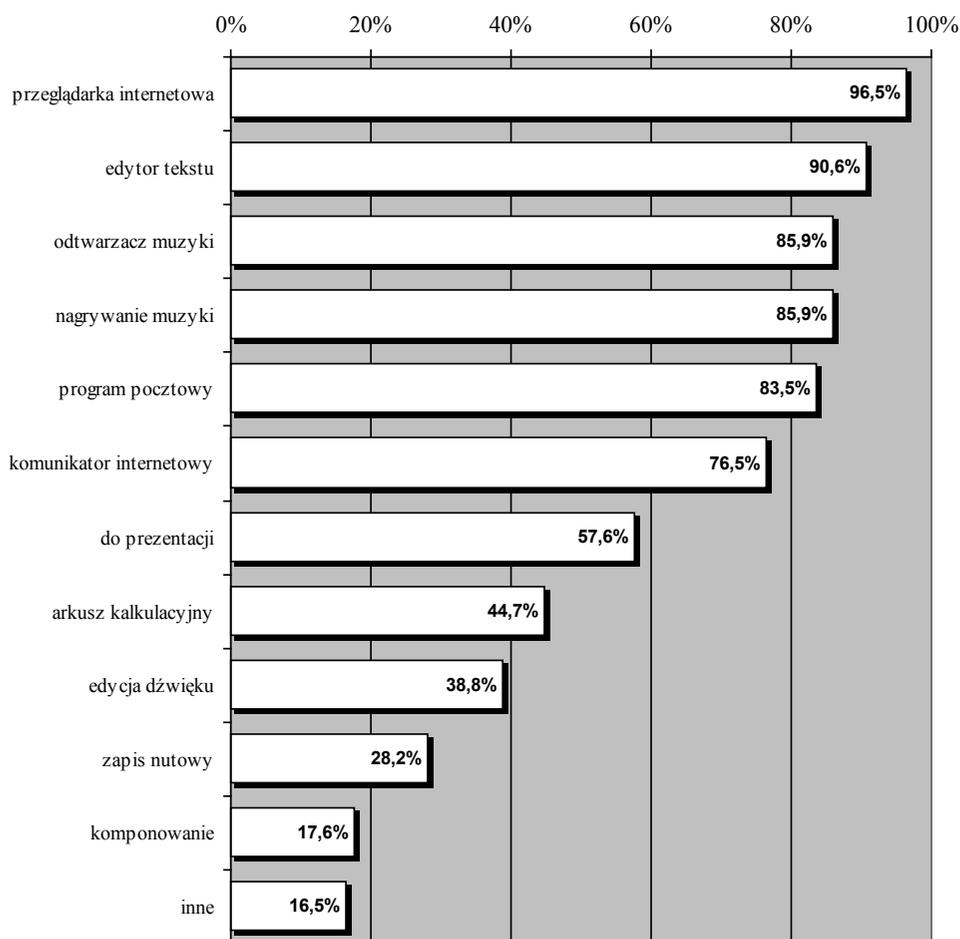
Z deklaracji nauczycieli wynika, że 100% z nich posługuje się technologią informacyjną w przygotowywaniu lub prowadzeniu zajęć. Jest to wyraźny postęp w porównaniu z cytowanymi badaniami z 2003 i 2008 roku. Stuprocentowy wynik nie oznacza jednak, że w dziedzinie informatyzacji warsztatu pracy nauczyciele zrobili już wszystko. Tak optymistyczną deklarację respondentów należy zweryfikować za pomocą odpowiedzi na kolejne pytania – chociażby o tytuły lub adresy odwiedzanych stron internetowych czy nazwy wykorzystywanych programów komputerowych. Na tak sformułowane pytania aż 22 nauczycieli (25,9% badanych) nie udzieliło poprawnej odpowiedzi, co świadczyć może o bardzo powierzchownej bądź żadnej znajomości deklarowanych wcześniej narzędzi informatycznych. Rozbieżność taka świadczy również o innym, pozytywnym zjawisku – świadomości ankietowanych nauczycieli, że nie wypada przyznawać się do niezajomości nowoczesnych narzędzi. Świadomość ta nie wpływa jednak z wiedzy na temat wymagań stawianych nauczycielowi, bowiem tylko 33 respondentów (39%) zna taki wymóg, zawarty w *Podstawie programowej... czy Standardach kształcenia nauczycieli*¹⁷. Zatem źródłem takiej świadomości należy raczej upatrywać w środowisku zawodowym nauczyciela, które w sposób formalny czy nieformalny kształtuje u niego taką właśnie postawę.

Powszechna znajomość podstawowego oprogramowania, wyniesiona z zajęć informatycznych obecnych na wszystkich etapach kształcenia, nie gwarantuje powszechnego stosowania tych narzędzi w dydaktyce tak specyficznego przedmiotu, jakim jest muzyka. Niewielkie zastosowanie ma tu bowiem znajomość edytora tekstu, baz danych, arkusza kalkulacyjnego czy szczegółów dotyczących budowy komputera. Wśród programów, których znajomość zadeklarowali respondenci, znajdują się zarówno programy komunikacyjne, biurowe, jak i muzyczne. Te ostatnie, mimo ich wyjątkowej przydatności w dydaktyce muzyki, nie są jednak uwzględniane w programach nauczania technologii informatycznej. Zainteresowani nimi nauczyciele musieli zatem we własnym zakresie poznać ich możliwości i zastosowania, co przekłada się na ich mniejszą popularność. Znajomość

¹⁷ Por.: przypisy 1 i 2.

poszczególnych rodzajów oprogramowania u badanych przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Deklaracje nauczycieli dotyczące umiejętności obsługi programów komputerowych (źródło: badania własne)

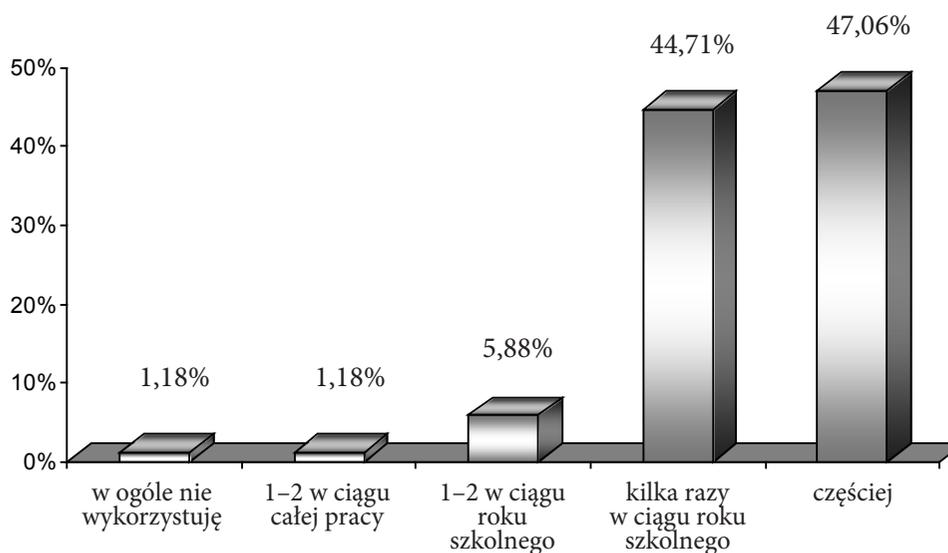


Programy specjalistycznie muzyczne znajdują się tu na końcu zestawienia (edytory dźwięku, edytory zapisu nutowego czy programy wspomagające komponowanie). Wysoką natomiast pozycję programów do odtwarzania i nagrywania muzyki tłumaczyć można ich popularnością w zastosowaniach domowych, niewymagających specjalistycznej wiedzy muzycznej, co nie umniejsza ich niewątpliwej przydatności na lekcjach muzyki.

Pierwsze miejsce, zajmowane przez przeglądarkę internetową, spowodowało do sprawdzenia, jakie portale i strony internetowe cieszą się największą popularnością wśród badanych nauczycieli. I tak grupę najczęściej odwiedzanych serwisów (44,7% odpowiedzi) stanowią: wikipedia, youtube, chomikuj oraz wrzuta, a więc źródła wiedzy i przykładów muzycznych czy filmowych, które można wykorzystać w trakcie lekcji. Natomiast 15,3% badanych odwiedza strony o treściach muzycznych – oferujące podkłady muzyczne, teksty piosenek, partytury, pliki karaoke, a także strony poświęcone np. F. Chopinowi. Internet stanowi więc przydatne i popularne wśród nauczycieli źródło materiałów dydaktycznych. Warto tu jednak zauważyć, że dedykowane nauczycielom portale, jak np.: scholaris.pl, muzykotekaszkolna.pl, szkolazklasa20.pl, interklasa.pl czy profesor.pl, nie zostały ani razu wskazane przez ankietowanych. Fakt ten każe zastanowić się nad skutecznością informacji na temat specjalistycznych portali dla nauczycieli czy nad obecnością takiej informacji chociażby w pokoju nauczycielskim. Być może również treści oferowane przez te serwisy rozmiągają się z potrzebami praktyków edukacji muzycznej.

Ważnym wyznacznikiem wykorzystywania TI przez nauczycieli jest częstotliwość takich działań. W badanej grupie przedstawia się ona następująco.

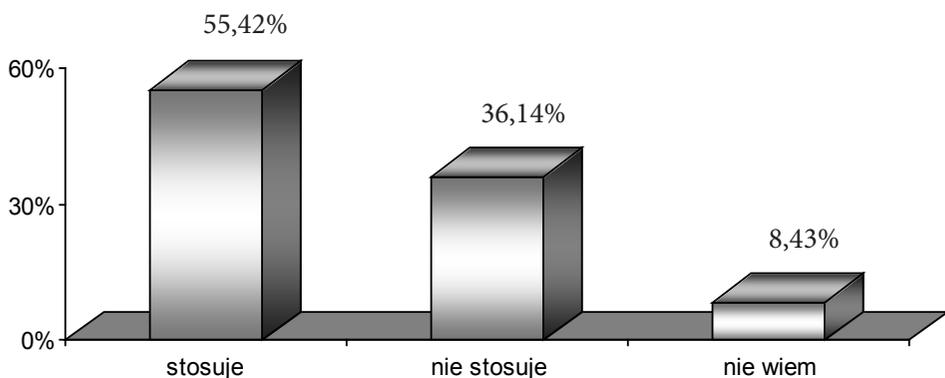
Wykres 2. Częstotliwość wykorzystywania TI w przygotowaniu lub prowadzeniu zajęć (źródło: badania własne)



Deklaracje respondentów w tym zakresie należy uznać za bardzo budujące. Suma dwóch ostatnich kategorii to 91,76% nauczycieli, którzy powszechnie korzystają z rozwiązań informatycznych na użytek pracy dydaktycznej. Ciekawym wnioskiem jest tu zaprzeczenie powszechnej opinii o mniejszym zainteresowaniu nowoczesną technologią u starszych nauczycieli. Parametr częstotliwości nie wykazuje bowiem istotnej korelacji z wiekiem, stażem pracy czy stopniem awansu zawodowego nauczycieli.

Ciekawym ale i koniecznym zabiegiem w tym miejscu będzie przytoczenie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie, czy nauczyciel muzyki w jego szkole stosuje TI.

Wykres 3. Opinie dyrektorów o wykorzystywaniu TI przez nauczycieli muzyki (źródło: badania własne)



Zestawienie odpowiedzi nauczycieli, deklarujących w 100% korzystanie z TI w dydaktyce muzyki, z odpowiedziami dyrektorów zobrazowanymi wykresem 3, ujawnia dość dużą rozbieżność. O ile sam kierunek rozbieżności nie jest zaskoczeniem, o tyle jej rozmiar trudno bagatelizować. Ponad jedna trzecia część nauczycieli bowiem nie dała się poznać swojemu bezpośredniemu zwierzchnikowi jako kompetentni pracownicy, bądź świadomie wprowadziła ankietera w błąd. Pierwsza z możliwości sugeruje, że kompetencje nauczycieli w zakresie dydaktycznych zastosowań TI może nie być tematem poruszonym na radach pedagogicznych bądź w bezpośrednich rozmowach z dyrekcją szkoły. Taka możliwość zdejmowałaby z nauczycieli co najmniej część podejrzeń o celowe mijanie się z prawdą w odpowiedziach na pytania ankietowe. Pewnym potwierdzeniem takiej interpretacji jest blisko 8,5% ostatniej z możliwych odpowiedzi dyrektorów (wykres 3, odpowiedź „nie wiem”). Tylu z nich bowiem bez zażenowania przyznaje, że

nie interesowało się do tej pory poziomem kompetencji informatycznych swoich nauczycieli. Tym samym przyznają, że nie wiedzą, czy nauczyciele pod ich nadzorem pracują zgodnie z zapisami *Podstawy programowej...* czy warunkami awansu zawodowego.

Na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytania ankiety, wyróżniono grupę 26 respondentów przodujących w zastosowaniach dydaktycznych TI. Zadeklarowali oni stosowanie narzędzi informatycznych we wszystkich zaproponowanych w kafeterii sytuacjach (przygotowanie się do zajęć, przygotowanie materiałów dla uczniów, prowadzenie zajęć i ewaluacja osiągnięć uczniów) oraz częstotliwość takich działań określili jako „częściej niż kilka razy w ciągu roku szkolnego”. Grupa ta nie wyróżnia się żadnym demograficznym parametrem z ogółu badanych nauczycieli. Staż pracy 26 liderów w zastosowaniach TI w dydaktyce muzyki zawiera się w przedziale od 1 roku do 26 lat, wiek: 27–53 lata, wymiar zatrudnienia: 2–23 godziny tygodniowo. Jest wśród nich 3 nauczycieli kontraktowych, 8 mianowanych i 14 dyplomowanych. Porównanie parametrów tej grupy ze wszystkimi badanymi zawiera tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie niektórych danych 26 nauczycieli najczęściej stosujących TI z całą grupą badanych nauczycieli (źródło: badania własne)

Parametry		Grupa 26 wiodących nauczycieli	Wszyscy badani
Staż pracy	średnia	14,6	15,1
	mediana	14	16
Wiek	średnia	41,5	42,8
	mediana	42	44
Wymiar zatrudnienia	średnia	16,3	14,9
	mediana	18	18
Stopień awansu zawodowego	stażyści	0%	2,5%
	kontraktowi	11,5%	16,25%
	mianowani	30,8%	31,25%
	dyplomowani	53,8%	50%

Nie stwierdzono żadnych istotnych statystycznie różnic wymienionych parametrów pomiędzy obiema grupami badanych. Zatem barier w stosowaniu TI w dydaktyce należy szukać w innych, bardziej subiektywnych elementach, być może związanych z postawą nauczycieli. Zgodnie z powszechną opinią oraz wcześniejszymi, cytowanymi wyżej, badaniami, koncentrują się one na dwóch głównych elementach: brak odpowiednich umiejętności oraz braki sprzętowe szkoły. Obydwa problemy były przedmiotem zapytania ankietowego. Badani nauczyciele wskazali, że głównym źródłem ich umiejętności informatycznych nie są zajęcia w ramach studiów nauczycielskich, tylko samodzielnie zdobyte kwalifikacje. Szczegółowe ujęcie tych odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Źródła wiedzy i umiejętności w posługiwaniu się komputerem u badanych nauczycieli (źródło: badania własne)

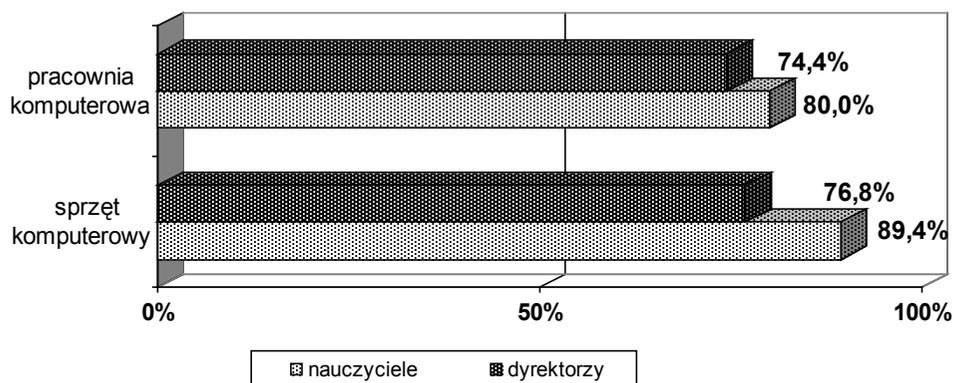
Źródła umiejętności	Liczba odpowiedzi
zajęcia w ramach studiów pedagogicznych	8 (9,4%)
zajęcia w ramach studiów muzycznych	4 (4,7%)
kursy lub szkolenia w ramach doskonalenia zawodowego	47 (55,3%)
studia podyplomowe	20 (23,6%)
pozaformalne (samokształcenie, lektura, pomoc członka rodziny, znajomych)	71 (83,5%)
inne	1 (1,2%)
nie potrafię posługiwać się komputerem	0 (0%)

Ogromna przewaga pozaformalnego sposobu zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie TI sprawia, że tak zdobyte kwalifikacje nie zawsze są dostosowane do potrzeb dydaktycznych. Trudności sprawiać może samo uświadomienie sobie możliwości takich zastosowań, co skutecznie ogranicza poszukiwania oryginalnych rozwiązań. Taką barierę wyobraźni można pokonać jedynie przez udział w kompetentnie zaprojektowanym kursie, prowadzonym przez osobę, która takie zastosowania wskaże na podstawie własnego doświadczenia oraz kompetencji. Duży udział w powyższym zestawieniu kursów i szkoleń w ramach doskonalenia zawodowego może budzić pewne nadzieje na takie skuteczne działania, nawet jednak pobież-

na analiza tematów szkoleń informatycznych dla nauczycieli prowadzi do wniosku, że skupiają się one przeważnie na alfabetyzacji informatycznej, a oferta szkoleniowa z zakresu komputerowych programów muzycznych praktycznie nie istnieje. Zatem umiejętności informatyczne nauczycieli, mimo iż dość powszechne, dotyczą jednak w większości materii mało przydatnej w dydaktyce muzyki (porównaj wykres 1).

Drugi z elementów blokujących aktywność nauczycieli w stosowaniu TI – braki sprzętowe szkoły – również był przedmiotem pytań w ankiecie. W celu zobiektywizowania danych poproszono o opinię w tej sprawie zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów szkół. Ich zestawienie przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Dostępność sprzętu komputerowego na lekcjach muzyki – zestawienie odpowiedzi nauczycieli oraz dyrektorów (źródło: badania własne)



Dostępność sprzętu komputerowego a nawet pracowni komputerowej, na użytek lekcji muzyki nie stanowi w świetle powyższych wyników istotnego problemu. Opinie nauczycieli na ten temat w swoim optymizmie przewyższają nawet deklaracje dyrektorów.

Inną możliwą przyczyną unikania nowoczesnych narzędzi przez niektórych nauczycieli jest brak przekonania o ich użyteczności, wynikający jednak najczęściej z braku umiejętności posługiwania się programami typowo muzycznymi, czy też z braku świadomości dotyczącej konieczności podejmowania takich działań, choć wymóg taki wynika przecież z dokumentów, w których określono kompetencje nauczycieli.

Spośród badanych nauczycieli tylko 28,2% uważa, że kompetencje informatyczne w pracy nauczyciela są niezbędne, stąd wewnętrzna presja, by uzyskać takie kompetencje, jest u nauczycieli niewielka. Taką świadomość nauczycieli potwierdzają odpowiedzi na inne pytanie, o to, czy w *Podstawie programowej...* lub *Standardach kształcenia nauczycieli...* sformułowano obowiązek posiadania przez nauczyciela kompetencji informatycznych. 15,3% badanych wybrało odpowiedź „nie wiem”, 9,4% stwierdziło, że wymienione dokumenty nie dotyczą kompetencji informatycznych nauczyciela, a 5,9% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Zatem niską świadomość nauczycieli o konieczności posiadania kompetencji informatycznych oraz ich użyteczności należy uznać za jeszcze jedną przyczynę braku potrzeby uzupełnienia takich kompetencji u części respondentów.

Podsumowanie zacytowanych wyników badań można zatem ująć w kilku postulatach:

- o powszechność przedmiotu traktującego o dydaktycznych zastosowaniach technologii informatycznych na studiach nauczycielskich;
- o obecność szkoleń z zakresu muzycznych programów komputerowych w ofercie instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli muzyki;
- o większe zainteresowanie dyrektorów szkół kompetencjami swoich nauczycieli;
- o popularyzację użytecznych dydaktycznie serwisów internetowych;
- o uświadomienie nauczycielom konieczności posiadania kompetencji informatycznych, wynikającej z zapisów prawa oświatowego.

Można również na podstawie zaprezentowanych badań sformułować pewne tezy, obalające niektóre stereotypy:

- kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki nie wykazują istotnej zależności od wieku czy stażu – a więc starsi nauczyciele wcale nie są bardziej nieporadni w obsłudze komputera od swoich młodszych kolegów i koleżanek;
- dostępność szkolnego sprzętu komputerowego do lekcji innych niż informatyka można uznać za powszechną i niestanowiącą przeszkody w jego wykorzystaniu.

Przedstawione wnioski są z konieczności tylko bardzo skrótowym ujęciem problemu. Mimo tego pozwalają na optymistyczne spojrzenie na kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki oraz na chęć nauczycieli do ich poszerzania. Instytucjonalna pomoc, której zakres sformułowano powyżej

w formie postulatów, stanowi niezbędny warunek, aby w niedługim czasie móc powiedzieć, że nauczyciele muzyki w sposób kompetentny i efektywny potrafią korzystać z nowoczesnych narzędzi informatycznych.

Nie należy również zapominać, że aspekt techniczny nie jest jedynym, jaki należy podkreślić w kontekście kompetencji informatycznych nauczycieli. Co najmniej równie ważny aspekt, który Waław Strykowski nazywa „stroną humanistyczną współczesnych mediów”¹⁸, w przypadku dydaktyki muzyki zasługuje na poważniejsze potraktowanie w dokumentach definiujących sylwetkę kompetentnego nauczyciela: nowoczesnego nauczyciela-humanisty, korzystającego z nowoczesnych narzędzi technologicznych.

Bibliografia

- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filipiak, Warszawa 2007.
- Kędzierska B., *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, Kraków 2005.
- Kędzierska B., *Kompetencje informatyczne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007.
- Patora P. (oprac.), *Raport z badania realizacji priorytetu MEN „Ocena jakości pracy szkoły w zakresie informatyzacji procesu edukacyjnego – zastosowanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” w województwie łódzkim*, http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/raport_2.pdf (dostęp: 22.01.2010).
- Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, t. I (20).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2004 r., nr 260, poz. 2593).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U., nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009).
- Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych*, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku (Dz.U. z 2004 r., nr 207, poz. 2110).
- Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku (Dz.U. z 2012 r., nr 25, poz. 131).

¹⁸ W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, t. I (20), s. 119.

Cezary Marasiński
Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu

Nauczyciel plastyki wobec gry i przypadku jako istotnych elementów dzieła plastycznego

Gra, zabawa i przypadek na zajęciach z plastyki w ujęciu potocznym

Łączenie takich pojęć jak gra, zabawa czy przypadek z różnego rodzaju edukacją plastyczną nikogo nie zdziwi. Można powiedzieć, że działania plastyczne często stanowią rodzaj zabawy, podczas której dopuszczalna jest czy wręcz akceptowana pełna spontaniczność, czyli zdanie się na całkowity przypadek. Sens niniejszych rozważań przedstawia się jednak nieco inaczej. Chodzi tu mianowicie o to, że gra, zabawa i przypadek związane są z istotą praktycznie każdej twórczości plastycznej; nawet tej, która nie rozluźnia swoich reguł i wymaga od artysty dyscypliny, biegłości i konsekwencji w działaniu. Jako przykład możemy tu przedstawić zdecydowanie tradycyjne zadanie artystyczne polegające na wiernym odwzorowaniu skomplikowanej martwej natury techniką akwareli. Nim jednak zajmę się tym przykładem, chciałbym przyrzeć się pewnemu filozoficznemu ujęciu fenomenów gry, zabawy oraz przypadku i poprzez pogłębioną interpretację tych pojęć potraktować twórczość plastyczną jako grę. Wówczas okaże się, że owe pojęcia są o wiele mocniej związane z całym życiem człowieka niż mogłoby się twierdzić, poprzestając na ich popularnym rozumieniu.

Koncepcja gry w twórczości estetycznej Hansa-Georga Gadamera

Niemiecki hermeneuta – Hans-Georg Gadamer (1900–2002) podjął próbę znalezienia wspólnego mianownika dla wszystkich sposobów bycia określanych wspólnym mianem gry. Charakterystyczne jest, że fenomen gry dotyczy nie tylko człowieka, ale również zwierząt oraz praktycznie całego otaczającego nas świata. Również wszelka sztuka stanowi według H.-G. Gadamera przejaw gry. Teza o istotnym związku gry i sztuki zostaje wyartykułowana na samym początku drugiego rozdziału słynnej rozprawy

Prawda i metoda opublikowanej w 1960 roku, zatytułowanego *Ontologia dzieła sztuki i jej hermeneutyczne znaczenie*:

Wybieramy w tym celu jako punkt wyjścia pojęcie, które w estetyce odegrało wielką rolę: pojęcie gry. Chcemy jednakże uwolnić się od subiektywnego znaczenia, jakie miało ono u Kanta i Schillera, i jakie panuje w całej nowszej estetyce i antropologii. Gdy mówimy o grze w kontekście doświadczenia sztuki, to gra nie oznacza zachowania czy też wręcz stanu umysłu twórcy lub odbiorcy ani też w żadnym razie wolności jakiejś subiektywności, która zajmuje się grą, lecz sposobie bycia samego dzieła sztuki¹.

Zacznijmy od charakterystyki fenomenu gry. Powszechne doświadczenie uczy nas, że aby w coś zagrać, konieczna jest znajomość zasad danej gry:

Reguły i zasady określające wypełnienie przestrzeni gry stanowią istotę gry. Obowiązuje to z całą ogólnością wszędzie, gdzie w ogóle mamy do czynienia z grą. Dotyczy to na przykład także grających fal lub zwierząt².

Gra się zawsze jakoś, w pewien sposób; czy gramy w siatkówkę czy rzucaamy i odbieramy psu patyk czy siedząc na plaży kibicujemy powstawaniu i ginięciu morskich fal – wszędzie czytelny jest pewien porządek dziania się gry. Powyższy cytat mówi jednocześnie o „wypełnieniu przestrzeni gry”, czyli zawsze istnieje coś w rodzaju boiska. Konsekwentnie należy też przyznać grze jej własny czas. Najprościej rzecz ujmując, kto chce w coś zagrać, musi poświęcić jakiś czas grze.

Kolejną cechą gry stanowi jej swobodny i samorzutny charakter. Obecność reguł nie powoduje skrepowania. Gra angażuje uczestników. Pochłania, staje się ich naturą, popędem. W jej prezentowaniu się winna być pewna lekkość (nawet jeśli zawodnicy wkładają w swoje ruchy wiele wysiłku). Jeśli gra się z radością i bez wkładania rzeczywistego wysiłku, przejawiając w dodatku pewien dystans wobec reguł, można mówić o odmianie gry zwanej zabawą. Zarówno w grze jak i w zabawie mamy więc do czynienia z jakimś powtarzającym się ruchem, który zdaje się samorzutny i naturalny, nierzadko pełen wdzięku:

Swoboda ruchu, którą tu mamy na myśli, oznacza, że ruch ten musi mieć formę ruchu samorzutnego. Ruch samorzutny jest podstawową cechą wszystkiego, co żyje. Opisał to już Arystoteles, ukierunkowując myślenie wszystkich Greków. To, co jest żywe, ma bodziec ruchu w sobie samym, jest ruchem samorzutnym. Gra wydaje się takim właśnie ruchem samorzutnym, który nie ma na uwadze żadnych

¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. i wstęp B. Baran, Warszawa 2004, s. 158.

² *Ibidem*, s. 165.

celów, lecz ruch jako ruch, jako fenomen nadmiaru, samoprezentacji żywotności. To właśnie oglądamy w przyrodzie grę komarów czy wszystkie te zadziwiające widowiska gry, które możemy obserwować w świecie zwierząt, zwłaszcza młodych. Wszystko to jawnie bierze się z elementarnego nadmiaru, który w żywotności jako takiej przebiega ku tego rodzaju prezentacji³.

Słowem, gra po prostu żyje.

Zwracając uwagę na ową samoprezentację, czyli na manifestowanie przez każdą grę swojego ducha, swojej tożsamości na tle innych bytów świata, niewątpliwie posuwamy się w stronę ujęcia utworu plastycznego w kontekście gry, albowiem niemałą rolę odgrywają tu przeżycia estetyczne. Nie przez przypadek komentatorzy nawet skrajnie skomercjalizowanych meczów, w których uczestnikom, jak się zdaje, zależy jedynie na zwycięstwie, a nie na czymkolwiek innym, wciąż mówią o pięknej wymianie piłek czy o pięknej grze.

Ponadto w powyższym cytacie dotknęliśmy kwestii gry i celu czy celowości gry. H.-G. Gadamer wyraźnie pisze, że „gra wydaje się takim właśnie ruchem samorzutnym, który nie ma na uwadze żadnych celów, lecz ruch jako ruch”. Tymczasem nie tylko uczestnicy gier sportowych dążą do zwycięstwa, czyli mają na uwadze pewien cel swoich działań, ale i szczególnie gracze, jakimi są np. artyści malujący wspomnianą martwą naturę, mają na celu po prostu stworzenie obrazu. Niekonsekwencja jest tu jednak pozorna, albowiem *wygrana* (będąca wydarzeniem, do którego dochodzi podczas gry) i mające praktyczne znaczenie *zwycięstwo* – to dwa różne fakty. Pierwszy należy do świątecznego czasu gry i z perspektywy celów, jakie wyznacza nam krzątanie dnia powszedniego, nie ma sensu czy wręcz nie jest istotnym celem. Drugi fakt (zwycięstwo), czyli zamiana osiągnięć sportowych na profity, ma miejsce po zakończeniu gry i do gry jako takiej nie należy.

Powróćmy jednak jeszcze do owej *wygranej w grze*. Jeżeli miała ona postać gola i polegała na wkopaniu nogą piłki do bramki, to musimy zwrócić uwagę, że poza grą takie zachowanie jest równie bezwartościowe, co gotówka podczas gry. Szczególnie wyraźnie widać to, jeśli owo wkopywanie piłki do bramki zestawimy z jakimikolwiek pożytecznymi dla jednostki celowymi czynnościami, jak np. zerwanie z drzewa owocu, przygotowanie miejsca nocnego spoczynku, opatrzenie rany, przygotowanie posiłku... Te ostatnie czynności czemuś służą i coś nam dają. Wykonywane są najprościej i bez udziwnień. Można powiedzieć, że dzięki nim przeżywamy. Tymczasem

³ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993, s. 30.

wkopnięcie piłki nogą do bramki jest w tej pragmatycznej skali ocen bez sensu, podobnie jak perfekcyjne uderzenie kijem kuli bilardowej. Również obraz przedstawiający martwą naturę lub cokolwiek innego „nic nam nie da” – na namalowanych warzywach można ugotować tylko namalowaną zupę... Warto zwrócić uwagę, że życiową niepraktyczność czynności, które stanowią o wygranej w danej grze, potęguje fakt, iż nie wykonuje się ich w sposób najprostszy i najskuteczniejszy, lecz niejako okrężną drogą. Np. futbolowy gol ważny jest wówczas, kiedy piłka została wbita do bramki nogą, chociaż normalnie, tj. podczas krzątania dnia powszedniego, nie wkopujemy przedmiotów przez drzwi i bramy, lecz je wynosimy i wnosimy itd. Te „utrudnienia” wynikają z konieczności uzgodnienia wszystkiego, co dzieje się na boisku z „duchem gry”.

Nawiązując ponownie do kwestii twórczości artystycznej, można zauważyć, że artysta, który maluje skomplikowaną martwą naturę w technice akwareli, postępuje analogicznie. Wyobraźmy sobie, że naleźliśmy się przed martwą naturą złożoną z wielu drobnych elementów pochodzenia roślinnego. Mamy splątane łodygi, liście, płatki. W dobrym świetle widać ich blaszki, wewnętrzne szkieleciki, żyłki. Zgadźmy się, że te drobiazgi są główną treścią zjawiska i wyczuwamy, że stanowią o jego istocie, zatem nie będziemy mogli ich pominąć, lecz jakoś je odwzorujemy. Wdanie się w skomplikowane szczegóły pojmujemy tu jako nasze właściwe zadanie. Najprościej i najpraktyczniej byłoby zrobić to jakimś precyzyjnym i suchym narzędziem, np. twardym ołówkiem lub cienkopisem, ale nie zrobimy tego, bo zdecydowaliśmy się na rozmazującą się akwarelę i najlepiej na stosunkowo gruby pędzel! Nie będziemy rysowali naszego utworu lecz postaramy się dosłownie wychłapać go pędzlem, ryzykując, że przegramy, czyli na skutek zlania się kleksów mokrej farby martwa natura nie zostanie satysfakcjonująco odwzorowana. Do poniesienia takiego ryzyka obliguje artystę gra zwana malarstwem akwarelowym. Warto zaznaczyć, że grając można wygrać. Właśnie obraz powstający w wyniku tak niepewnych i ryzykownych poczynań, bez rutyny, potrafi być piękny, wspaniały, zadziwiająco silny, przekonujący. Wybierając akwarelę decydujemy się na „trudną wymianę piłek”.

Dochodzimy tu do kwestii przypadku, który, jak widać, jest obecny zarówno w „samowolnie” turlającej się piłce po murawie, w potasowanej talii kart, jak i w akwarelowych śladach pędzla. Co mówi o tym niemiecki filozof?

Aby zaistniała gra, nie musi wprowadzić brać w niej udziału inny człowiek, ale musi zawsze istnieć coś innego, z czym grałby grający i co na posunięcie gracza odpowiadałoby własnym posunięciem. Tak więc grający kot wybiera sobie kłębek wełny, gdyż kłębek ten sam może brać udział w grze, a nieustająca popularność gry w piłkę nożną opiera się na swobodnym charakterze ruchu piłki, która niejako sama z siebie tworzy zaskakujące sytuacje⁴.

Mamy w ten sposób „coś, co na posunięcie gracza odpowiada własnym posunięciem”. Artysta plastyk jest właśnie w takiej sytuacji: jego wygrana zależy od tej odpowiedzi, którą z jednej strony, sam prowokuje, lecz która – z drugiej strony, ze swej istoty ma być do końca nieprzewidywalna. Wracając do „przykładu akwarelowego” – doświadczamy w nim w całej pełni obecności owego czynnika, który zdolny jest do udzielania nam nieprzewidywalnych i autonomicznych odpowiedzi. Nie znamy bowiem do końca kształtów plam, które aktualnie tworzymy, ani nie wiemy jak „zachowają się” plamy, które zostały już naniesione wcześniej. Od naszej biegłości i talentu zależy, czy ta „nieprzewidywalna mokrość” stanie się wrogiem czy sprzymierzeńcem.

Spróbujmy zatem podsumować te rozważania, odnosząc przywołane powyżej istotowe elementy gry do pracy artysty plastyka.

Po pierwsze, w działaniach plastycznych obecne są pewne reguły. W czasach dawnych mistrzów te „zasady gry” były bardziej przestrzegane niż dzisiaj. Obecny artysta właściwie może pozwolić sobie na wszystko. Zadanie, które sobie wyznacza, jest jednak na ogół realizowane z użyciem wybranych specjalnie środków i dotyczy jakiegoś tematu-pomysłu, co stanowi już pewien „zbiór zasad”.

Po drugie, dzieło sztuki ma swoją przestrzeń, swoje „boisko”. Artysta plastyk na czymś musi pracować, lub gdzieś działać, więc kwestia miejsca jest zrozumiała sama przez się.

Po trzecie, istotną rolę odgrywa wielokrotny ruch. W sztukach plastycznych ma to najczęściej postać gestu. Może nie jest to dosłownie robienie ruchów w tę i z powrotem, jak na meczu tenisowym, ale podziwiając dzieło, śledzimy gesty artysty. Możemy widzieć nerwową kreskę lub spokojną plamę. Dobrze, jeśli temperament artysty jest widoczny w prezentowaniu się dzieła. Chcemy wręcz poczuć człowieka. Pamiętam, jak w czasie moich studiów artystycznych słyszałem, że ktoś narysował coś kreską zbyt anonimową.

⁴H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 163 i n.

Po czwarte, dzieło artysty plastyka nie wiąże się bezpośrednio z użytecznością. Można powiedzieć, że, najczęściej, jest to po prostu zrobienie czegoś sztucznego i nieprzynoszącego bezpośredniego pożytku.

Bardziej złożone zagadnienie stanowi czas dzieła plastycznego. Gra wymaga czasu, czy raczej „ma swój czas”, zatem dzieło plastyczne też powinno „mieć swój czas”. Co więcej, H.-G. Gadamer nie tylko samo tworzenie dzieła plastycznego klasyfikuje jako grę, lecz także jego odczytywanie. Można zapytać: w jaki sposób odczytywanie skończonego obrazu, przed którym stoimy np. w jakimś muzeum staje się grą? W końcu farba zaschła na dziele wiele lat temu i po prostu „jest jak jest”. Tymczasem gra nie może być z góry rozstrzygnięta. Autor *Prawdy i metody* miał świadomość, że można żywić taką wątpliwość:

Na pierwszy rzut oka wydaje się, jakoby dzieła sztuk plastycznych miały tak jednoznaczną tożsamość, że nie odpowiada im żadna zmienność prezentacji. To, co się zmienia, na pozór nie należy do dzieła i dlatego ma subiektywny charakter⁵.

Aby wykazać, że chodzi tu o rzeczywisty udział w wydarzeniu, czyli w jego autentycznym czasie, a nie o subiektywną refleksję nad tym, co minione, wspomnę przykłady gier artystycznych, które omawiane były przez H.-G. Gadamera oprócz plastyki.

Czas koncertu muzycznego czy przedstawienia teatralnego jest jeden dla odtwórcy i odbiorcy: ktoś gra, a ktoś w tym samym czasie słucha i ogląda. Bardziej odpowiedni dla naszej kwestii przykład stanowi czas czytelnika literatury. Oto co znajdujemy na temat odczytywania pewnego fragmentu *Braci Karamazow* Fiodora Dostojewskiego:

Są tam schody, z których spada Smierdiakow. Dostojewski jakoś to opisał. Wiem dzięki temu dokładnie, jak te schody wyglądają. Wiem, jak się zaczynają, potem robi się ciemno, następnie trzeba skrócić w lewo. Jest to dla mnie namacalnie jasne, a przecież wiem, że nikt inny nie „widzi” tych schodów tak samo jak ja. A jednak każdy, kto podda się urokowi tej mistrzowskiej narracji, będzie te schody po swojemu „widzieć” całkiem dokładnie i będzie przekonany, że widzi je takimi, jakimi one są. To jest ta wolna przestrzeń, jaką w tym przypadku zostawia słowo poetyckie, przestrzeń, którą my wypełniamy, idąc za językową ewokacją narratora⁶.

Słowem, które pozwoli nam poprzez malarstwo wejść w obszar sztuk plastycznych, jest właśnie odczytywanie. Obrazu nie widzimy od razu, lecz tworzymy „jego obraz” z kolejno postrzeganych (odczytywanych) elementów:

⁵ *Ibidem*, s. 199 i in.

⁶ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna...*, s. 36.

Kto np. podziwia słynnego Tycjana lub Velazqueza, jakiegoś np. „Habsburga na koniu”, i myśli sobie: „Ach, to jest Karol V”, ten niczego w obrazie nie zobaczył. Trzeba go budować tak, by został, by tak rzec, przeczytany słowo po słowie, a na końcu tego nieodpartego budowania połączył się w obraz, w którym obecne jest współbrzmiące z nim znaczenie, znaczenie władcy świata, w którego państwie słońce nigdy nie zachodzi⁷.

Czas dzieła plastycznego tkwi jakby w nim samym i odbiorca, wczytując się ze stosowną wiernością w ruchy artysty, doświadcza czasu dzieła i współuczestniczy w nim jako w wydarzeniu, mając swoje prawa:

Właśnie w tym ujawnia się zagęszczenie napięcia tego, co nazywamy pięknem, że dopuszcza wprawdzie pewien zakres możliwych zmian, dodawania, pomijania, zastępowania, ale tylko w zależności od pewnej rdzennej struktury, której nie wolno naruszyć, jeśli wytwór ma zachować swoją żywotną jedność. Pod tym względem dzieło sztuki – podobnie jak żywy organizm – jest ustrukturyzowaną w sobie jednością. To zaś znaczy, że ma również swój własny czas⁸.

Interpretatorowi przysługuje więc pewna dowolność. Nie może być inaczej, skoro interpretowanie utworu też ma być grą i zarazem wydarzeniem. Można powiedzieć, że obraz jest utrwalonym wydarzeniem, które w kontakcie z widzem może wydarzyć się na nowo.

Stanowiąca istotę dzieła sztuki twórcza wieloznaczność to tylko inny wyraz istotowego momentu gry: stawania się ciągle i na nowo wydarzeniem. W tym zasadniczym sensie rozumienie w humanistyce jest nader bliskie bezpośredniemu doświadczeniu dzieła sztuki⁹.

Wreszcie sprawa ostatnia. W dziele plastycznym obecny jest swoisty żywioł – samowolna materia udzielająca odpowiedzi. To dzięki temu czynnikowi możliwe jest dzieło jako autentyczne wydarzenie. Artysta to ktoś respektujący takie odpowiedzi niepokornego żywiołu. Ciekawe, że niezbyt „artystycznie” wypadają tu artyści „nowocześni”, przejawiający skłonność do mieszania technik według własnego widzimisię, do bezkompromisowych posunięć na skróty. Picasso na przykład mieszał tłuczone szkło z tłustym medium i posługując się takim środkiem zaczerpniętym spoza techniki olejnej, osiągał „to, czego chciał” w najprostszy sposób. Można powiedzieć, że stosował różne gry na raz.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, s. 58.

⁹ *Idem, Prawda i metoda...*, s. 665.

W następnej części chciałbym przedstawić technikę działań artystycznych, która, moim zdaniem, stanowi niemal wzorcową ilustrację do wszystkiego, co do tej pory zostało powiedziane.

Tureckie „malarstwo na wodzie” ebru jako gra

Ebru jest turecką wersją artystycznego zjawiska obecnego w czołowych wschodnich kulturach, np. w Chinach czy Persji, od wielu setek lat. Twórczość ta polega na tym, że kompozycję malarską wykonuje się na lustrze wody wlanej przykładowo do dużej kувety. Krople farb właściwie zrzuca się na lustro wody, wtedy tworzą się kręgi. Można je modelować za pośrednictwem patyków lub specjalnych metalowych prętów. Kiedy kompozycja satysfakcjonuje autora, kładzie on na powierzchni wody papier, na którym dzieło zostaje utrwalone. Nie muszę dodawać, że bardzo trudno jest coś „namalować” w ten sposób, mimo że woda zostaje nieco zagęszczona krochmalem. Artysta dosłownie gra z wodą!

Jeżeli chodzi o charakter motywów, to zmierzają one zasadniczo w dwóch kierunkach. Pierwszy można określić jako marmuryzację papieru, czyli utrwalanie przypadkowych abstrakcyjnych plam przypominających marmur, drugi – przedstawienia roślin.

Wspominam o tej technice nie tylko dlatego, że tak wyraźnie wpisuje się ona w koncepcję H.-G. Gadamera, ale również dlatego, że jest znana i obecna w niektórych polskich placówkach edukacyjnych. Osobiście miałem przyjemność uczestniczyć w warsztatach ebru przeprowadzonych w domu kultury w miejscowości Afyonkarahisar w Turcji w 2012 roku podczas wizyty studyjnej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Po powrocie starałem się dowiedzieć, czy ebru jest praktykowane w Polsce. Ku mojemu zaskoczeniu okazało się, że tak i to w różnych postaciach. Po pierwsze, w muzeach i domach kultury zdarzały się całkiem zaawansowane warsztaty, z wykorzystaniem profesjonalnych narzędzi i materiałów. Po drugie, znane jest „tańsze” ebru, wykonywane przy użyciu polskich farb akrylowych i trzeba podkreślić, że są to próby o charakterze poważnym i technicznie zaawansowanym. Wreszcie trzecia aktywność polega na przeprowadzaniu bardziej spontanicznych eksperymentów związanych z „malowaniem na wodzie”, bez szczególnej troski o zaawansowanie technologiczne. Aktywności te przeważnie organizowano na gruncie edukacyjnym, choć oczywiście postać nauczyciela plastyki trzeba tu potraktować bardzo szeroko. Niekoniecznie musi być on związany bezpośrednio ze szkołą.

Tak czy inaczej ową modę na ebru uważam za zjawisko niezwykle doniosłe. Zainteresowanie techniką artystyczną, w której powodzenie zależy od wczucia się człowieka w grę naturalnego żywiołu, a nie od brutalnego ujarzmania go czy przejęcia nad nim kontroli, ma w dzisiejszym świecie znaczenie wręcz symboliczne i czyni z nauczyciela plastyki osobę mogącą przekazywać szczególne treści i wartości, które choć są nieodzowne, to jednak zostały z dzisiejszego życia niemal zupełnie wyrugowane.

Komplementarna rola nauczyciela plastyki wobec współczesnego paradygmatu kształcenia

Żyjemy w czasach, kiedy człowiek stara się wytwarzać przedmioty właściwe, skuteczne, ekonomiczne. Natomiast uroda tych dokonań stanowi kwestię poboczną, kosztowny dodatek. Świat zatem można przekształcać, nie odwołując się do ocen estetycznych. Tymczasem, jak wykazuje H.-G. Gadamer (oczywiście nie jest to jedyny filozof głoszący tę tezę), gra, która z kolei nie może obyć się bez zmysłu estetycznego człowieka, jest postrzegana jako istotna podstawa kultury:

Pierwszą ewidentną prawdą, co do której musimy się tu upewnić, jest to, że gra jest tak podstawową funkcją życia ludzkiego, iż kultura ludzka bez elementu gry jest w ogóle nie do pomyślenia¹⁰.

Powyższy fragment można więc potraktować jako postulat estetyzacji kultury. Chciałbym teraz jeszcze raz powrócić do szczególnych właściwości materii, jakie dochodzą do głosu podczas uprawiania sztuki z poszanowaniem tkwiącego w niej pierwiastka gry. Dlaczego ludzkie decyzje uwikłane w stawiającą opór materię dają w rezultacie okazalsze owoce niż planowa realizacja zamysłu artystycznego celowymi środkami? Na jakiej zasadzie umysł artysty współpracuje w z materią? Rozpowszechniony w XIX wieku paradygmat nauki, a zarazem materii i przyrody, zredukował świat do relacji, które nie pozwolą nam odpowiedzieć na postawione tu pytania. Oto jego syntetyczne ujęcie:

Dla większości filozofów XIX wieku Newtonowska fizyka była podstawą absolutnie prawdziwego obrazu świata. Widzieli w niej jasne przedstawienie rzeczywistości, w której wszystko daje się sprowadzić do położenia i pędu materialnych atomów (mechanicyzm). Dawała ona gwarancję, że jeżeli znane są obecne położenie i pęd materialnych atomów, da się przewidzieć przyszły rozwój świata według mechanicznych praw (determinizm Laplace'a). Zasady, a nawet teorie fizyczne

¹⁰ Idem, *Aktualność piękna...*, s. 29.

uznawane były za absolutnie prawdziwe (absolutyzm). Za najprostsza daną uznawana była materia i z niej musiało być wszystko logicznie wyprowadzone (materializm)¹¹.

Zaprezentowany paradygmat swoje początki bierze od Kartezjusza¹² i jest tak głęboko zakorzeniony także w dzisiejszym obrazie świata, że wciąż funkcjonuje, chociaż w kontekście licznych rewolucyjnych odkryć naukowych nie powinien już istnieć:

Pod koniec XIX i na początku XX wieku ten Newtonowski obraz Świata stał się wysoce wątpliwy. Nowa fizyka nie zakwestionowała materii ani w pełni nie odrzuciła determinizmu. Nie miała już jednak żadnych pewnych teorii. Okazało się, że materia nie jest niczym prostym, lecz przeciwnie, czymś wysoce skomplikowanym, a jej naukowy opis rodzi jeszcze większe trudności; że nie da się określić spinu cząstki elementarnej, a zatem utrzymać Laplace'owskiej formy determinizmu. Do Zasady nieoznaczoności Heisenberga odwoływał się między innymi John Dewey. Stała się ona jedną z przyczyn jego krytyki podmiotu jako niezaangażowanego obserwatora. Także mechanicyzm przyjął nową formę. Teoria względności Alberta Einsteina i teoria kwantów, podobnie jak i inne odkrycia w fizyce, ukazały jako problematyczne to, co było uznawane za absolutnie prawdziwe. Teoria Einsteina zajmowała wielu filozofów, między innymi Ernsta Cassirera i Bertranda Russella. Te przemiany w fizyce oddziaływały na filozofię w dwojaki sposób. To, że sami fizycy nie byli już zgodni co do tego, czy i w jakiej mierze utrzymać mechanicyzm i determinizm, spowodowało, że niemożliwe okazało się powoływanie się mechanicyzmu i determinizmu na autorytet fizyki. Okazało się także, że fizykalistyczne pojęcia i sądy nie mogą być przejęte od filozofii bez analizy. Przełom w fizyce doprowadził zatem także do rozbudzenia tak zwanego analitycznego myślenia, które stało się typowe dla jednego z nurtów filozofii XX wieku. W związku z przełomem pojawiła się także krytyka nauki jako takiej. Najbardziej czynnymi jej krytykami byli filozofowie francuscy: Emile Boutroux, Pierre Duhem i Henri Poincare, ale także amerykańscy, na przykład Peirce¹³.

¹¹ T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. I, Kraków 2009, s. 25 i n.

¹² „Świat materialny był dla Kartezjusza tylko maszyną, pozbawioną celu i świadomości. Wszelkie ciała podlegają zmianom mechanicznym, nie tylko materia martwa, ale także ciała organiczne i samo życie. To ostatnie pojmował jako proces czysto materialny i mechaniczny zarazem. Rośliny i zwierzęta były dla Kartezjusza tylko dobrze skonstruowanymi maszynami, nawet ciało człowieka stanowiło swego rodzaju automat a różniło się od zwierzęcego tym, że zamieszkiwała w nim dusza. Tak pojętym światem przyrody rządziły prawa mechaniki, zadaniem zaś człowieka, jako istoty wyróżnionej duszą i świadomością, jest ich poznanie, aby w oparciu o posiadaną wiedzę podporządkować sobie przyrodę i wykorzystać dla własnych celów. Tak brzmiała główna zasada, w oparciu o którą rozwijało się mechanicystycznie pojmowane przyrodoznawstwo. Zauważmy, że w systemie Kartezjusza przyroda pozbawiona została wszelkich symboli i znamion, które w przeszłości przypisywały jej różne kultury”. W. Tyburski, *Pojednać się z Ziemią. W kręgu humanizmu ekologicznego*, Toruń 1993, s. 59 i n.

¹³ T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku...*, s. 26.

Zmiana paradygmatu myślenia o świecie wciąż wydaje się aktualnym zadaniem stojącym przed człowiekiem w XXI wieku. Od powstania nowego paradygmatu zależą możliwości odnoszenia się człowieka do całej przyrody i do kwestii życia. Edukacja artystyczna może dać nam szereg doświadczeń niedostępnych w innych obszarach edukacyjnych. Może służyć uświadomieniu, że istnieją inne niż mechaniczyczne relacje w świecie i przyczynić się w ten sposób nie tylko do rozwoju opartego na racjonalnym zrównoważeniu, ale nawet do rozwoju opartego na estetycznej harmonii, która, stanowiąc bez wątpienia wyższy stopień poznania niż czysto racjonalne, bynajmniej nie oznacza wyłączenia innych władz rozumu.

Bibliografia

- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. I, Kraków 2009.
- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. i wstęp B. Baran, Warszawa 2004.
- Tyburski W., *Pojednać się z Ziemią. W kręgu humanizmu ekologicznego*, Toruń 1993.

Ewa Tomaszewska
Uniwersytet Śląski

Teatr interaktywny. Między sztuką a edukacją

Wprowadzenie

Sztuka dla dziecka to przestrzeń istnienia wspólnoty wrażliwych, twórczych ludzi – dorosłych i dzieci. Jednocześnie spotkanie ze sztuką należy traktować jako okazję i czas do głębszych przemyśleń zarówno odbiorcy jak i twórcy. Ciekawym spostrzeżeniem dzieli się Krystyna Miłobędzka, gdy mówi, że pierwszym impulsem do napisania sztuki *Ojczyzna* było dla niej pytanie małego synka: „Mamo, a co to jest ojczyzna?”. To pytanie nagle zmusiło ją do zastanowienia się nad tym pojęciem, które tylko pozornie wydawało się proste i oczywiste. Aby zatem odpowiedzieć synowi, Miłobędzka najpierw musiała odpowiedzieć sobie¹. Sztuka stała się zapisem jej własnych przemyśleń na temat ojczyzny. Wynika z tego, że artysta, który tworzy dla dzieci, powinien z całą powagą mówić o sprawach, które nurtują jego samego i o których sądzi, że należy je dzieciom przedstawić. Jego artystyczna wypowiedź jest więc wypowiedzią człowieka dorosłego, z doświadczeniem, i spływa do dziecka niejako „z góry”. To zupełnie co innego niż wypowiedź dziecka realizowana w materii sztuki (w rysunku, tańcu, próbach literackich czy w teatrze amatorskim). Tu stawia się przede wszystkim na ekspresję własną uczestników artystycznych działań, która wypływa z jednej strony z obserwacji otaczającego świata, z drugiej – z doświadczeń własnych młodego, nieprofesjonalnego twórcy. To świat widziany z perspektywy dziecka. Wypowiedzi artystyczne dzieci realizowane w ramach tzw. edukacji estetycznej oraz twórczość profesjonalnych, dorosłych artystów adresowana do młodych odbiorców są niejako równoległe i dopełniają się wzajemnie.

Sztuka profesjonalna i sztuka amatorska przecinają się jednak, tworząc wspólną przestrzeń, którą stanowią nie tylko tworzywo i metoda artystycz-

¹ *Wolne miejsce dla wyobraźni*, wywiad z Krystyną Miłobędzką przeprowadzony przez Ewę Tomaszewską, „Filia” 1995/1996, nr 25, s. 7–9.

nej kreacji, ale także oddziaływanie edukacyjne. Edukację należy tu rozumieć jako permanentny proces uczenia się i rozwoju człowieka trwający od narodzin do śmierci. Dydaktyka szkolna jest zaledwie niewielką, choć z pewnością znaczącą, częścią tego procesu i nie o tej formie oddziaływań będzie dalej mowa.

Teatr to jedna z najstarszych sztuk, a jej niezwykła zaleta polega na konieczności żywego kontaktu twórców z odbiorcami. W przeciwieństwie do wszechobecnych seriali i for internetowych teatr jest bezpośrednim spotkaniem człowieka z człowiekiem. Posługuje się językiem znaku i metafory, przez co dociera do najgłębszych sfer naszej osobowości, poruszając delikatne struny ludzkiej wrażliwości. Wskutek jednak życia w ciągłej gonitwie, w nadmiarze kolorowych reklam i pustce sloganów, nasza wrażliwość na otaczający świat zostaje stępiona. Otoczeni szybko zmieniającymi się obrazami wideoklipów, głośną muzyką, rytmami wprawiającymi w trans, krzykliwymi okładkami gazet nie mamy już czasu na refleksję i dajemy się ponieść z prądem mód i trendów, których najczęściej nawet nie rozumiemy.

Jesteśmy poddawani stałej manipulacji, której szczególnie łatwo ulegają dzieci i młodzież. A przecież czas dojrzewania to czas, kiedy człowiek formuje siebie, swój system wartości, poglądy, kiedy wytycza sobie życiowe cele. Dlatego sytuacja dzieci i młodzieży jest szczególnie trudna. Nie można pozostawić ich samych, nie można jednak również siłą wymuszać postaw, które pasują dorosłym. Nowe pokolenia nie tylko przenoszą w przyszłość dziedzictwo poprzedników i utrwalają je w pamięci zbiorowej, ale także kontestują stary ład, dzięki czemu możliwe są zmiany, a te stanowią warunek rozwoju. Młodemu pokoleniu należy zatem stworzyć warunki do poszukiwania własnych dróg, które jednak powinny wychodzić z doświadczeń i przemyśleń już istniejących. To baza, z której można korzystać bądź nie, ale, co ważne, takie decyzje powinny być świadomym wyborem.

Od ponad dziesięciu lat w ramach działalności Zakładu Edukacji Kulturalnej Instytutu Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie prowadzę badania dotyczące teatru dla dzieci i młodzieży, który traktuję jako platformę przenikania idei oraz formowania się opinii. Celem, jaki sobie stawiam, jest poszukiwanie takiej formy teatru dla dzieci i młodzieży, który obok funkcji estetycznej spełniałby także funkcję edukacyjną rozumianą jako wspomaganie indywidualnego i wszechstronnego rozwoju każdego uczestnika naszych działań. Chodzi zarówno o rozwijanie wyobraźni, jak i intelektualnego myślenia.

Realizację tych zadań prowadzę wraz ze studentami specjalności animacja społeczno-kulturalna (ASK) oraz dzięki finansowemu i organizacyjnemu wsparciu Fundacji Animacji Społeczno-Kulturalnej.

Nasze działania są uwarunkowane wiekiem odbiorcy – inne możliwości intelektualne, potrzeby i doświadczenia mają dzieci małe, inne – młodzież. Dlatego niezwykle ważne jest znalezienie różnych form języka teatralnego, który będzie przemawiał do widzów w różnym wieku i jednocześnie budził ich z egzystencjalnej drzemki. Stąd już tylko krok do tworzenia wewnętrznego świata, który jest podstawą własnej niezależności. Chodzi o to, aby ten język łączył atrakcyjność przekazu z atrakcyjnością formy, ale jednocześnie budował w odbiorcach przestrzeń dla ich własnych przemyśleń. Poszukujemy zatem nowej formy teatru wspartej interakcjami z publicznością, które włączają ją do procesu kreacji. Stąd robocza nazwa: „teatr interaktywny”, który rozumiemy jako formę teatralnych działań włączających widzów w akcję w znacznie większym stopniu niż czyni się to w tradycyjnym teatrze.

Działania teatralne inspirowane pomysłami Jana Dormana

Proponuję szybki przegląd naszych realizacji teatralnych, które miały cechy eksperymentów artystycznych. Pomysły zaczerpnęliśmy z pism i doświadczeń Jana Dormana, które jednak dostosowane były do naszych możliwości i do naszych czasów.

1. *Kaczka i Hamlet*, 2003 (eksperyment adresowany do dzieci w wieku 5–6 lat) – dwa rekwizyty teatralne, dwie kaczki, pozostawały w przedszkolach przez 2 tygodnie, potem dzieci przyszły na spektakl, w którym kaczki z przedszkoli były bohaterkami przedstawienia².

Założenia eksperymentu:

1. Czy dzieci z przedszkoli badanych lepiej odbiorą przedstawienie niż dzieci z przedszkoli kontrolnych? Czy i w jaki sposób wcześniejsze oddziaływanie na odbiorcę sztuki teatralnej wpływa na recepcję przedstawienia?
2. Czy dzieci z epoki mediów są w stanie zaprzyjaźnić się z teatralnymi kawkami, czy rekwizyty te mogą stać się dla dzieci ważne i atrakcyjne?

² Szczegółowe informacje na temat całego eksperymentu znaleźć można w artykule E. Tomaszewskiej *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, [w:] M. Knapik, W. A. Sacher, (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004, s. 82–95; także *Kaczka i Hamlet. Kilka uwag z eksperymentu*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Ekspresja twórcza dziecka*, Katowice 2004, s. 231–238.

Obserwacje:

1. Dzieci z wszystkich przedszkoli (eksperymentalnych i kontrolnych) dobrze odebrały przedstawienie.
2. Dzieci z przedszkoli eksperymentalnych w sposób bardziej otwarty, spontaniczny, bez zahamowań reagowały na przedstawieniu w przeciwieństwie do dzieci z przedszkoli kontrolnych, które wyraźnie hamowały swoje emocje i spontaniczne reakcje.
3. Dzieci z przedszkoli eksperymentalnych bardzo dobrze rozumiały sytuację teatralną, tzn. fakt, że zarówno aktorzy jak i kaczki przyjmują na siebie role teatralne niezależnie od pozateatralnych uwarunkowań.
4. Nauczyciele w znacznie mniejszym stopniu rozumieli istotę działań scenicznych niż dzieci.

Wnioski:

1. Wcześniejsza stymulacja w nieznacznym stopniu wpływa na rozumienie przedstawienia.
2. Wcześniejsza stymulacja wyraźnie wpływa na sposób emocjonalnej reakcji dzieci na przedstawieniu.
3. Dzieci doskonale rozumieją sytuację teatralną.
4. Dzieci bez problemu są w stanie zaprzyjaźnić się z teatralną lalką, która staje się dla nich atrakcyjnym partnerem w zabawie. Należy dodać, że zachowanie dzieci z 2003 roku było bardzo podobne do zachowań dzieci z roku 1968.

2. *Młynek do kawy*, 2005 (eksperyment adresowany do dzieci w wieku 12–14 lat) – spektakl oparty na poetyckim opowiadaniu K. I. Gałczyńskiego i scenariuszu Jana Dormana miał być próbą zbudowania przedstawienia adresowanego do grupy wiekowej odbiorców sztuki znajdującej się pomiędzy kategoriami: „dzieci” i „młodzież”. Tę grupę stanowią dzieci w trudnym, przejściowym wieku dorastania i prawdopodobnie z tego powodu z reguły pomijaną jako odrębna grupa odbiorców posiadająca własne, specyficzne potrzeby i uwarunkowania wychowawcze i estetyczne³.

Założenia eksperymentu:

1. Pierwsze założenie polegało na złożeniu przedstawienia z kilku dopełniających się elementów: plakatu, aranżacji foyer teatralnego, programu i właściwego widowiska – celem działań było zaktywizowanie

³ Szczegółowe informacje na temat całego eksperymentu znaleźć można w artykule E. Tomaszewskiej *Młynek do kawy, czyli teatr dla dzieci starszych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, Myslowice 2006, s. 238–244.

dziecięcego widza i próba mobilizacji do stworzenia w wyobraźni własnej wizji spektaklu.

2. Zbudowanie przedstawienia przy wykorzystaniu antyiluzyjnych środków wyrazu bazujących na symbolu i metaforze, a także wywodzących się z form zabaw dziecięcych – chodziło o wciągnięcie widza do intelektualnej gry, pobudzenie do własnych interpretacji i przemyśleń.

Obserwacje:

1. Nie byliśmy w stanie precyzyjnie ocenić, w jakim stopniu dzieci połączyły w całość wszystkie elementy eksperymentu (plakat, aranżacja foyer, program i spektakl). Prawdopodobnie nie znaleźliśmy odpowiedniego klucza do zbadania tego aspektu naszego eksperymentu. Niemniej pewne elementy wskazują, że takiej syntezy nie było: a) plakat wisiał w szkole zbyt krótko i w ogólnodostępnym miejscu, a nie w klasie; być może wiele z dzieci w ogóle tego plakatu nie widziało; b) dzieci same nie kupowały biletu „w podróż do świata teatru” – nauczyciele robili to za nie; c) dzieci nie czytały przygotowanych przez nas programów, ani nie były ciekawe, dlaczego programy są w różnych kolorach.
2. Dzieci bardzo mocno przeżywały akcję przedstawienia.
3. Widzowie bardzo dobrze zrozumieli, że *Młynek do kawy* jest metaforą samotnego, odrzuconego człowieka.
4. Dzieci bardzo mocno utożsały się z bohaterem przedstawienia.
5. Odbiorców denerwowały powtórzenia w tekście przedstawienia i w działaniach aktorów.
6. Wiele osób nie rozumiało wszystkich użytych w przedstawieniu metafor.

Wnioski:

1. Forma przedstawienia była dla odbiorców ciekawa, choć czasami drażniąca – uznaliśmy jednak, że niepokój czy nawet pewnego rodzaju drażnienie mogły mieć pozytywny wpływ – pobudzały myślenie, zaś niedopowiedzenia dawały możliwość własnych interpretacji. W tym przypadku właśnie irytacja była siłą pobudzającą i aktywizującą odbiorcę.
2. Antyiluzyjna forma przedstawienia nie wpłynęła negatywnie na rozumienie jego wymowy, przeciwnie wydaje się, że właśnie dlatego odbiorca bardzo osobiście odebrał całe widowisko.

3. Współczesne dzieci czują się odrzucone i marzą o miłości, co wyraźnie widać było w wypowiedziach zarówno ustnych jak i plastycznych. Śmierć Celiny nie była tak ważna jak powrót Młynka do domu.

3. **Konik, 2006/2007** (działania adresowane do dzieci przedszkolnych w wieku 5–6 lat) – budowanie horyzontu skojarzeń⁴.

Założenia:

I etap eksperymentu przeprowadzony był w dwóch różnych formach, tzn. eksperyment realizowany był w dwóch przedszkolach w różny sposób:

1. Dzieci z pierwszego przedszkola trzykrotnie przychodziły do teatru, gdzie oglądały krótkie, trwające 2 minuty 10 sekund, przedstawienia, których bohaterem był duży drewniany koń. Zachowane zostały wszystkie elementy teatralnego zwyczaju – wprowadzanie na widownię, wygaszanie świateł, rozsuniecie kurtyny, działania sceniczne, zasunięcie kurtyny. Te spotkania z teatrem były niezwykle krótkie. Chodziło o działanie niekonwencjonalne, burzące stereotyp i tym samym zmuszające do stawiania sobie pytań. Element zaskoczenia, zdziwienia, a nawet pewnego rozczarowania czy irytacji miał na celu pobudzenie wyobraźni, uruchomienie myślenia. Dla tej grupy widzów spektakl miał zacząć się wraz z pierwszym spotkaniem teatralnym i trwać w wyobraźni aż do zakończenia właściwego widowiska, a więc około 10 dni.
2. Do drugiego przedszkola przychodzili aktorzy z 4 krótkimi, 5-minutowymi działaniami parateatralnymi. Tu także głównym bohaterem był koń.

II etap eksperymentu – przedstawienie oparte na konwencji cyrkowych pokazów różnych „numerów”. Tu wprowadzono na sceniczną arenę postaci zaczerpnięte z wielkiej literatury światowej (Don Kichot, Cyrano de Bergerac, Kandyd, Pierrot i Kolombina, Faust, Matka Courage, Dziewczynka z zapalkami, Stella z *Młynka do kawy*) oraz postaci z obrzędów ludowych (Niedźwiedź, Diabeł). Pomiędzy nimi pojawiała się postać Dziewczynki reprezentująca świat dziecka. Wszystko toczyło się wokół wielkiego konia, który w finale stawał się wehikułem marzeń.

III etap eksperymentu zawierał kilka elementów.

1. Aranżacja teatralnego foyer, której celem było przedłużenie spektaklu teatralnego w przestrzeń pozasceniczną, a nawet pozateatralną.

⁴ Szczegółowe informacje na temat całego eksperymentu znaleźć można w artykule E. Tomaszewskiej *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice–Mysłowice 2007, s. 254–264.

W szatni dzieci napotykały koniki na biegunach, a przy wyjściu z budynku stały koniki na patykach.

2. Przeprowadzenie zajęć plastycznych, w czasie których dzieci realizowały temat „Konik”.

Obserwacje:

1. Dla dzieci z pierwszego przedszkola krótkie przedstawienia teatralne były zaskakujące, wracając do przedszkola rozmawiały o nich.
2. Dzieciom z przedszkola drugiego podobały się krótkie scenki, ale niezwykle trudno było uruchomić ich wyobraźnię – nie pojawiły się improwizowane opowiadania o podróży w marzenia.
3. Dzieci z przedszkoli eksperymentalnych lepiej rozumiały przedstawienie i jego wymowę.
4. Przedstawienie stało się dla dzieci impulsem do rozwijania własnych skojarzeń.
5. Dzieciom sprawiało radość odkrywanie w przedstawieniu znanych sobie postaci i sytuacji.
6. Dzieci chętnie podejmowały po spektaklu zabawę pozostawionymi konikami.

Wnioski:

1. Dzieci, które oglądały widowisko bez wcześniejszego przygotowania, odebrały je wrazeniowo, ale i dość powierzchownie.
2. W przypadku przedszkoli eksperymentalnych wcześniejsze wprowadzenie dzieci w temat wpłynęło na ukierunkowanie asocjacji i związaną z nimi wyobraźnię przedstawienia.
3. Spektakl otworzył wyobraźnię dzieci na różne skojarzenia, niekoniecznie związane z samym przedstawieniem. Wynikało to, być może, z samej formuły teatralnej o konstrukcji otwartej, która pozwalała na łączenie różnych form, postaci, myśli w ramach jednej struktury teatralnej.

We wszystkich powyżej opisanych działaniach teatralnych przedstawienie pobudziło dzieci do przemyślenia wielu spraw, najczęściej jednak związanych z ich własnym życiem. Dokonywały porównań akcji scenicznej, sytuacji teatralnej ze zdarzeniami z własnego życia, a wiele z nich wykorzystywało akcję sceniczną do dygresji odnoszących się do ich własnych doświadczeń⁵.

⁵ Oto przykładowe wypowiedzi dzieci biorących udział w eksperymentach: „Chodzę nad staw i patrzę na kaczki, a wcześniej nie chodziłem, bo nie było na co patrzeć”; „Na bajce było wesoło, a w moim domu smutno” (*Kaczka i Hamlet*); „Bo widzi Pani, są ludzie co biorą psa, bo dziecko ma taką zachciankę, a potem to im się nudzi i go wyrzucają. Albo adoptują dzieci, a potem przybrani

Działania teatralne wychodzące z założeń tzw. teatru wyobraźni

Efekty zaprezentowanych eksperymentów oraz doświadczenie, jakie zdobyliśmy w czasie ich realizacji, zmobilizowały nas do kontynuowania badań. Tym razem sięgnęliśmy do innej formuły, którą nazwaliśmy teatrem wyobraźni.

W 1934 roku Stanisław Naszydłowski zaproponował „teatr wyobraźni”, czyli słuchowisko grane „na żywo”, jako interesującą alternatywę dla przedstawienia teatru szkolnego. W „Przyjacielu Szkoły” pisał:

Pierwsze przedstawienie wyobraźni odbyło się w Wejherowie w roku 1933 z racji uroczystości 70-lecia powstania styczniowego. Na program złożyły się: odczyt, deklamacje, chór, a na zakończenie odegrano „Echa leśne” Żeromskiego. Rzecz nietrudna do przerobienia na słuchowisko. Aktorzy grają za spuszczonej kurtyną. Do słuchaczy dochodzą głosy rozmów, odbierają też wrażenia akustyczne, które w wyobraźni słuchacza tworzą wrażenia np. przejazdu konnicy, bitwy, szumu boru itp. [...] Zachęceni udanym przedstawieniem „Ech leśnych” uczniowie na obchód 11 listopada odegrali „Przyjazd J. Piłsudskiego do Warszawy”. Tu technika podania wrażeń akustycznych miała bogate pole do popisu i pomysłowości⁶.

Tego typu przedstawienia nie były odosobnione, a nawet zalecano je jako jedną z form aktywności artystycznej dzieci⁷. Należy jednak podkreślić, że miała to być zastępcza forma teatru realizowana w sytuacji braku odpowiednich środków na przygotowanie kostiumów czy dekoracji.

Często jednak brak kostiumów względnie wysokie koszty ich sprowadzenia lub nadmierna praca przy ich sporządzaniu zniechęca nauczycieli do wystawiania sztuk i nieraz jest powodem zaniechania urzędzenia uroczystości. [...] Te kłopoty nasunęły mi myśl wprowadzenia do szkoły „teatru wyobraźni”, wzorowanego na słuchowiskach radiowych. [...] Naturalnie, że nie zastąpi „teatr wyobraźni” – „teatru prawdziwego”, lecz jest niewątpliwie lepszy niż przedstawienia o wątpliwej wartości dekoracyjnej i kostiumowej, a często nawet wręcz fałszywej⁸.

Takie podejście łączy się z koncepcją teatru szkolnego traktowanego jako naśladownictwo teatru zawodowego. Formuła ta, niezwykle popularna w okresie międzywojennym, a także po II wojnie światowej, stanowiła i chyba nadal stanowi fundament działań amatorskich grup teatralnych.

rodzice go nie chcą, a ono to czuje i jest jak ten Młynek” (*Młynek do kawy*); „Najbardziej podobał mi się żołnierz ze złamaną ręką, bo mój tatuś jest policjantem” (*Konik*).

⁶ S. Naszydłowski, *Teatr wyobraźni w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 3.

⁷ Por.: I. Michalska, *Z tradycji polskich teatrów szkolnych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009, s. 293–295.

⁸ *Ibidem*.

Warto jednak dodać, że równolegle istniała koncepcja „teatru samorodnego”⁹, która stawiała nie na naśladowictwo, a na ekspresję własną dzieci i młodzieży.

Do takiego sposobu myślenia o teatrze dziecięcym nawiązał Jan Dorman¹⁰, który po wojnie podjął działania zmierzające do stworzenia międzyszkolnego teatru dzieci i młodzieży na terenie Sosnowca. Zwrócił on uwagę, że proponowana w okresie międzywojennym forma „słuchowiska na żywo” znacząco aktywizuje wyobraźnię dzieci, zarówno tych tworzących przedstawienie dźwiękowe, jak i słuchaczy. Postanowił połączyć elementy słuchowiska i przedstawienia teatralnego. W 1946 roku, na zorganizowanym przez siebie kursie teatralnym dla kierowników teatrów szkolnych, wprowadził słuchowisko jako inspirację do twórczości teatralnej dzieci:

W wyznaczonym dniu zebraliśmy zaproszone dzieci „kolonijne” na łąkę, gdzie zwykle bawiły się ze sobą. Na łące stał płot. Jedna grupa usadowiła się z jednej, a druga z drugiej strony płotu. [...] Słuchowisko. Reakcja dzieci po odbiorze różna [...] I wtedy wystąpił kursista wyznaczony wcześniej do tej roli (była to Wanda, ta kusząca dobrze i wściekle profesora Szumana) i zaproponował dzieciom zabawę. Niechaj dzieci zabawią się w teatr. Niechaj spróbują zagrać to, co usłyszały. [...] Obydwie grupy, ta za płotem i ta przed płotem przystąpiły do działania. Najpierw rozmowa: kto, co, jak. Mamy płot. No to będzie parawan. Więc zagramy lalkami. Ale lalki? Dzieci rozglądają się. Czym dysponują. Są gałązki i trawa i gazety rzucone, zżółkłe, wyczytane. Biegają po łące. Szukają. Jedne przed drugimi¹¹.

Potem kontynuował te doświadczenia w codziennej pracy z dziećmi w ramach Eksperymentalnego Teatru Dziecka, jaki prowadził w latach 1946–1949 w Sosnowcu. Pracę teatralną rozpoczynał od czytania dzieciom bajek, historyjek, opowiadań, które potem poprzez zabawę dzieci samodzielnie przekładały na język teatru („Dzieci codziennie przychodziły bawić się w teatr. Czytane były bajki, a następnie dzieci bawiły się w te bajki, inscenizowały je”¹²).

Niemal od początku swojej pracy Dorman utrzymywał kontakty z rozgłośnią Polskiego Radia w Katowicach, realizując z dziećmi słuchowiska – *Malowane dzbanki* (1946), *Bałwan chwata idzie w świat* (1948). Niemożliwe jest dziś odtworzenie kształtu tych audycji i słuchowisk, gdyż nagrania

⁹ Nazwę „teatr samorodny” wprowadzili Waław Budzyński i Zdzisław Kwieciński, zwracając uwagę na wydobycie z młodego aktora tego, co już w nim jest, jego własnej ekspresji twórczej, nie narzucając konwencji zapożyczonych z profesjonalnego teatru. Wybitnym realizatorem tej formuły był Lucjusz Komarnicki.

¹⁰ Jan Dorman (1912–1986), pedagog, wybitny twórca teatralny, założyciel „Teatru Dzieci Zagłębia” w Będzinie.

¹¹ E. Tomaszewska, *Jan Dorman, poeta teatru*, Katowice 2010, s. 84.

¹² *Ibidem*, s. 94.

z tamtych lat bądź zaginęły, bądź zostały zniszczone. Wiadomo jednak, że Dorman każdą audycję poprzedzał słowem wstępnym. W jego notatkach odnalazł się brudnopis jednej z takich pogadanek:

Radio absorbując zmysł słuchu, poprzez który buduje obrazy wrażeniowe, musi szukać pomocy elementów bardziej bezpośrednio wpływających. Nasz kontakt z Radiem polega właśnie na uzupełnieniu braków wrażeniowych. Współpracę oparliśmy na metodzie równoległej pracy. Radio buduje słuchowisko – my powtarzamy go na scenie. Montowanie słuchowiska jest równocześnie komponowaniem szkieletu widowiska. Dzieci słuchają bajki, a później się bawią. Dzieci znając treść, budulec zabawy łatwiej ją tworzą. Obrazy powstałe w wyobraźni urzeczywistniają się, realizują na scenie. Piosenka usłyszana w radiu przechodzi do bawiących się dzieci. Bawią się, śpiewają, przenoszą zabawę na podwórko, na ulicę... Wyniki naszej pracy są pozytywne. Słuchowiska odbywają się co miesiąc. Obok wspomnianej metody ich wykorzystania, służą do ogłaszania konkursów, a zatem wykorzystujemy je podwójnie. Obecnie mamy za sobą pięć miesięcy współpracy¹³.

Wykorzystanie słuchowiska w pracy z dziećmi może mieć zatem różne formy: być ekspresją własną dzieci tworzącą wyimaginowane rzeczywistości bez dekoracji i kostiumów lub inspirować działania teatralne. Wydaje się, że właśnie dopełnianie się różnych form artystycznych oddziaływań staje się istotną wartością przytoczonych propozycji pracy z dziećmi¹⁴. To właśnie nasunęło nam pomysł zrealizowania nowego typu działań teatralnych, których istotą byłaby interaktywność oraz wykorzystanie wielu tworzyw do aktywizacji dzieci, uczestników zdarzenia artystycznego, a wyobraźnia byłaby jedną z przestrzeni kreacji.

Pierwszym takim działaniem była realizacja dwóch sztuk Jana Wilkowskiego o przygodach małego misia Tymoteusza¹⁵: *Tymoteusz wśród ptaków* (*Wiosenna przygoda Tymoteusza*) oraz *Tymoteusz Rymcimci*. Pierwszy tekst przedstawiony został dzieciom jako słuchowisko grane na żywo. Po wysłuchaniu słuchowiska dzieci rysowały bohaterów zasłyszonej opowieści¹⁶.

¹³ J. Dorman, *Współpraca Radia z Teatrem Dziecka*, pogadanka, rękopis z 1946, Archiwum Jana Dormana w Będzinie.

¹⁴ Naszydlowski wspomina także, że: „...wolę już dzieci zaprowadzić na przedstawienie «teatru wyobraźni», zapoznając je uprzednio, jeśli tego zachodzi potrzeba, z odpowiednimi ilustracjami, które dadzą możliwość wyobrażenia sobie strojów względnie umundurowań osób, które w sztuce mają wystąpić”.

¹⁵ Eksperyment ten realizowaliśmy kilkakrotnie: maj 2008, listopad 2009, listopad 2011 – maj 2012.

¹⁶ Szerszy opis tych działań znaleźć można w: E. Tomaszewska, *Teatr wyobraźni*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*, Bielsko-Biała-Katowice 2009, s. 167–177.

Drugim etapem było przygotowanie przedstawienia teatralnego opartego na drugim tekście Wilkowskiego, opowiadającym inną przygodę tych samych bohaterów. Ponieważ dzieci już wcześniej wyobraziły sobie wszystkie postaci, mogliśmy wprowadzić na scenę formy bardzo umowne, niemal abstrakcyjne, które tylko symbolizowały bohaterów opowieści i miały pełnić funkcję „ekranów” przyjmujących na siebie wyobrażenia dzieci.

Początkowo realizowaliśmy te działania w przedszkolach, ale później podjęliśmy także próbę przygotowania przedstawienia w sali teatralnej, gdzie spektakl składał się z dwóch aktów – pierwszym było słuchowisko wsparte całkowicie abstrakcyjną wizualizacją komputerową, drugim było przedstawienie, w którym wykorzystano formy plastyczne. I tym razem jednak w przerwie między pierwszym i drugim aktem dzieci rysowały (wizualizowały) swoje wyobrażenia postaci.

Dzieci doskonale odebrały całość zaproponowanej przez nas zabawy teatralnej i z wielkim entuzjazmem brały w niej udział. Zadaliśmy więc sobie pytanie, czy podobna formuła sprawdzi się wobec widowni starszej. Zwróciliśmy się z propozycją współpracy do Liceum Ogólnokształcącego w Cieszynie. Jako literacką bazę wzięliśmy tekst Jeana Giraudoux *Wariatka z Chaillot*. Akt I zaprezentowany został jako słuchowisko; akt II zagrany był jako spektakl teatralny z wykorzystaniem form plastycznych stanowiących znaki postaci, które występowały w części słuchowiskowej¹⁷. Jednocześnie oba te elementy potraktowane zostały jako kolejne dwa etapy artystycznego oddziaływania rozdzielone interwałem czasowym (3 tygodnie). Chodziło o to, aby temat przedstawiony w części pierwszej „uleżał się” w pamięci młodzieży, żeby miała ona czas na przemyślenie go. Odwołaliśmy się do nieświadomie porządkującej aktywności ludzkiego mózgu, w czasie której nagromadzone w toku różnych działań czy doświadczeń informacje są analizowane i przetwarzane w umyśle poza świadomością człowieka¹⁸. Chodziło właśnie o to, aby w przerwie między jedną częścią naszego artystycznego eksperymentu a drugą nastąpił okres inkubacji, ustosunkowania się do przedstawionej opowieści. Sama młodzież komentowała pomysł w ten sposób: „Uważam, że pomysł przedstawienia sztuki w dwóch etapach jest bardzo ciekawy. Pozwala widzowi na lepszy odbiór inscenizacji, głębsze zapoznanie się z ideą sztuki”.

¹⁷ Scenariusz oparty na wydaniu: Jean Giraudoux, *Teatr*, Warszawa 1957.

¹⁸ Por. też *Gestalt*, psychologia postaci.

Główny sens dwuczęściowej inscenizacji polegał na tym, że odbiorca zapoznawszy się z częścią pierwszą, miał czas w codziennym życiu na jej interpretację i analizę. Dzięki temu, oglądając drugą część, nie czuł się bierny wobec tej tematyki.

Po całym eksperymencie uczniowie napisali recenzje, które stały się podstawą badań recepcji tego przedsięwzięcia w pracy licencjackiej pani Małgorzaty Hanulok¹⁹.

Słuchowisko odegrane zostało w szkole, w ramach lekcji języka polskiego. Trwało ok. 20 minut, a jednak młodzież z dużym zainteresowaniem słuchała i nie wykazywała oznak nudy, choć nie było to dla odbiorców doświadczenie łatwe. Jedna z osób napisała:

Słuchowisko było dobrze zrealizowane, jednak w tych nieszczęsnych czasach trudno młodemu człowiekowi (zaledwie siedemnastoletniemu) w pełni skupić się i przez całe 45 minut siedzieć grzecznie i słuchać. Jako dziecko kultury wizualnej, niejednokrotnie tandetnej, nie posiadam umiejętności operowania wyobraźnią i wczuwania się w rzeczywistość, która jest mi właściwie nieznaną²⁰.

Mimo to młodzież podkreśliła, że to ciekawa i pobudzająca forma komunikacji artystycznej, także mobilizująca do sięgnięcia po tekst: „już w pierwszym etapie sztuki dołączyłam ten tytuł do listy tytułów, które w przyszłości chciałabym przeczytać”²¹. Ostatecznie ponad ¾ odbiorców oceniło pozytywnie nasz pomysł i stwierdziło, że słuchowisko oddziało mocno na ich wyobraźnię.

Spektakl, podobnie jak słuchowisko, odegrany został w przestrzeniach liceum: w klasie, w szkolnym sklepiku, na korytarzu, na schodach do piwnicy i wreszcie w szatni, gdzie widowisko kończyło się. Widzowie wkomponowani byli w akcję sceniczną i stanowili zarówno element scenografii, jak i samej akcji. W ten sposób próbowaliśmy przełamać podział na scenę i widownię, nawiązując z jednej strony do doświadczeń happeningu, z drugiej – do rytuału²². Okazało się, że to artystyczne rozwiązanie było bardzo trafione.

¹⁹ M. Hanulok, *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*, niepubl. praca licencjacka napisana pod kier. dr Ewy Tomaszewskiej, UŚ, WEiNoE w Cieszynie, specjalność ASK, Cieszyn 2011.

²⁰ Na podstawie recenzji, jakie napisała młodzież po zakończeniu całego projektu. Opracowaniem tego materiału zajęła się Małgorzata Hanulok, *ibidem*, s. 56.

²¹ *Ibidem*.

²² Warto tu nawiązać do idei „święta” oraz „kultury czynnej” wprowadzonej w miejsce tradycyjnego teatru przez Jerzego Grotowskiego. Te idee znalazły wielu kontynuatorów i składają się dziś na dość silny nurt parateatrów, teatrów alternatywnych czy ogólnie mówiąc teatru antropologicznego (*Na drodze do kultury czynnej. O działalności instytutu Grotowskiego Teatr Laboratorium w latach*

16 osób [na 26 uczestniczących w eksperymencie – przyp. E. T.] wskazało, że przedstawiona forma realizacji teatralnej jest interesująca dla młodego odbiorcy, 1 osoba temu zaprzeczyła, 1 napisała, iż trudno to ocenić, a 8 osób nie ustosunkowało się do postawionego pytania. Do plusów przedsięwzięcia 8 uczniów zaliczyło oryginalny i innowacyjny pomysł, nie spotykany dotąd. 3 osoby otwarcie przyznały w swojej recenzji, że forma ta na długo utkwi im w pamięci. 13 osób przyznało, że aktywne uczestniczenie w przedstawieniu, było ciekawym pomysłem i dzięki temu sztuka wydała im się bardziej realna i wciągnęła ich w wir akcji, która była zawrotna i dynamiczna – nie było monotonii, cały czas coś się działo. W dodatku sztuka przekazywała ważne treści, nie zanudzając przy tym widza²³.

Należy jednak dodać, że nie wszystkie nasze założenia udało się zrealizować, a granie spektaklu w przestrzeni szkoły przyniosło nieprzewidziane okoliczności, które bardzo utrudniły odbiór sztuki. Mimo to młodzież zrozumiała przesłanie, wciągnęła się w akcję i odnalazła uniwersalne treści dzięki własnym przemyśleniom. Nasza idea przedstawienia mobilizującego młodych odbiorców sztuki do aktywnego uczestnictwa w przedstawieniu, a także idea pozostawiania w pamięci śladów, które w przyszłości mogą zostać wypełnione głębszą treścią – sprawdziła się. Mimo wielu niedoskonałości realizacyjnych i trudności młodzież chciała obejrzeć to widowisko jeszcze raz. Poruszona przez nas tematyka, a także nowatorska forma²⁴ teatralna obudziły ciekawość, a także chęć wypowiedzi – nauczycielka, z którą współpracowaliśmy przy organizacji tego przedsięwzięcia napisała po przedstawieniu maila z informacją: „Młodzież domaga się pisania recenzji”. To dość rzadki w praktyce szkolnej przypadek, w którym uczniowie chcieli podzielić się swoimi spostrzeżeniami, przeżyciami, przemyśleniami. Jedna z osób napisała: „Szuka zmuszała do chwili zastanowienia i nasuwają mi się coraz to nowe przemyślenia”. Okazuje się zatem, że nasze wstępne założenia dotyczące pobudzenia odbiorcy do własnych refleksji i uruchomienia jego wyobraźni udało się zrealizować.

Badania potwierdziły zasadność działań artystycznych i niezwykle pozytywny wpływ sztuki, zarówno w formie ekspresji własnej jak i w formie recepcji, na indywidualny rozwój młodych ludzi. W naszych propozycjach

1970–1977, oprac. i dokumentacja prasowa L. Kolankiewicz, Wrocław 1978; T. Kornaś, *Parateatr*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, cz. I: 2002, nr 51/52, s. 49–55; cz. II: 2003, nr 53, s. 98–102; cz. III: 2003, nr 54–56, s. 77–84.

²³ M. Hanulok, *Rola teatru w pobudzaniu...*, s. 55.

²⁴ Forma teatralna, którą zaproponowaliśmy, wcale nie jest nowatorska; tego typu przedstawienia realizowane są w alternatywnych teatrach od lat sześćdziesiątych XX w. To młodzież ma niewielką wiedzę i doświadczenia teatralne, ale temat ten jest zbyt obszerny, aby omawiać go w ramach tego rozdziału.

wprowadziliśmy elementy łączące obie te sfery – dzieci były odbiorcami, ale jednocześnie pozostawiono przestrzeń dla ich własnej kreacji, którą włączono do działań scenicznych. Spełniało to funkcję aktywizacji widza, która została potwierdzona. Spotkania z teatrem mogą być więc formą przeciwdziałania społecznemu otepieniu wynikającemu z permanentnych oddziaływań mediów, coraz częściej przybierających formy manipulacji.

W trakcie pracy zauważono, że realizacja teatralna stała się także dla twórców niezwykle inspirująca, rozwijająca i pobudzająca do myślenia. I nie chodzi tu tylko o sprawy artystyczne, ale także o rozwój zawodowy przyszłych animatorów kultury i ich rozwój indywidualny, osobowościowy. Studenci animacji nie tylko w sposób praktyczny zweryfikowali pewne teorie, z którymi zetknęli się w trakcie studiów. Odkryli także samych siebie w twórczym działaniu, które dało im wiele satysfakcji i wiary we własne możliwości, a także przekonanie o znaczeniu i wadze pracy, którą podjęli. Zobaczyli bowiem, że adresaci tych działań – czy to dzieci, czy młodzież – czerpią z tych propozycji wiele dobrego, zostają zmobilizowani do aktywności, która okazuje się dla nich ważna i pobudza zarówno wyobraźnię jak i intelekt. Potwierdzają to wypowiedzi studentów:

Zajęcia w takiej formie nauczyły mnie jak pracować z grupą przygotowując przedstawienie. Nigdy wcześniej nie miałam do czynienia z takiego typu praktyką. Teraz mniej więcej wiem, ile czasu zajmują przygotowania, na co trzeba zwrócić szczególną uwagę.

Uświadomiłam sobie jak wielką rolę w rozwoju dziecka ma teatr i jego pochodne. Sądzę, że po takim doświadczeniu będę angażować się lub też inicjować podobne eksperymenty. Jestem pod ogromnym wrażeniem tego, czego jako grupa dokonaliśmy. Myślę, że my również zyskaliśmy i nauczyliśmy się wiele o sobie. Przede wszystkim, mam nadzieję, że zrobiliśmy wielką przysługę dzieciom, pokazaliśmy im inny, piękniejszy świat i sprowokowaliśmy ich wyobraźnię. Jestem pewna, że ich dusze zostały poruszone i niebawem będą latać.

Nauczyłam się, że trzeba wierzyć w ludzi i starać się im zaufać. Wszelkie odstępstwa od normy, niezwykłość tego spektaklu więcej dają człowiekowi niż ciągle powielane schematy. Uświadomiłam sobie, że teatr żyje w pełnym tego słowa znaczeniu, a tworzenie daje radość²⁵.

Teatr zawsze cechuje powstawanie przestrzeni „pomiędzy” sceną a widownią. Twórcy przygotowują przedstawienie, które jest oparte na całym systemie znaków. Widzowie te znaki muszą odczytać i wypełnić własną tre-

²⁵ Ewa Tomaszewska, „Scena Szkolna” UŚ w Cieszynie – funkcje warsztatów teatralnych w nauczaniu studentów ASK, [w:] K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Toruń 2008, s. 315-317.

ścią (interpretacja). W naszym przypadku poszliśmy dalej. Owa przestrzeń „pomiędzy” była eksplorowana przez obie strony i stała się przestrzenią autentycznego spotkania, które wpłynęło na obie strony tej artystycznej „rozmowy”. W ten sposób powstała przestrzeń stała się także platformą przenikania wpływów, inspiracji i bodźców pobudzających twórcze myślenie. Właśnie aby podkreślić ten aspekt, użyliśmy określenia „interaktywny”. Wskazuje ono i podkreśla wielokierunkowość oddziaływań sztuki teatru, które traktuje się jako cechę podstawową.

Dla animatora to bardzo ważne i znaczące. Józef Kargul²⁶ uważa, że animacja to działanie wśród ludzi i z ludźmi, które ma na celu ułatwienie jednostce oraz grupie udziału w bardziej aktywnym i twórczym życiu przez lepsze rozumienie przemian, łatwiejsze porozumiewanie się i współdziałanie z innymi w ożywianiu środowiska. Jest także animacja metodą działania i jawi się jako stymulacja jednostek i grup, a także społeczności lokalnych do twórczego działania mającego na celu ulepszenie życia społecznego środowiska przez ukazanie wizji owych ulepszeń i stymulowanie ludzi do ich realizacji. Wszystkie uczestniczące w tym procesie jednostki są na równych prawach i zasadach, a szczególną rolę odgrywa tu empatyczny charakter animatora. Dzięki temu możliwe jest odkrywanie wewnętrznych sił twórczych i pobudzanie do zachowań ekspresyjnych. Tak rozumiana animacja jest więc także procesem poznawania samego siebie. W ten sposób następuje odkrywanie w sobie możliwości kreacyjnych, sił twórczych. Proces animacji w tym znaczeniu ułatwia odnalezienie własnego „ja” i dostrzeżenie w sobie potencjału drzemiącego w każdym człowieku.

Łatwo dostrzec podobieństwa między teorią animacji i proponowanymi przez nas działaniami teatralnymi. Efekty przedstawionych powyżej procesów artystycznych oraz animacyjnych są podobne. Sztuka powinna zatem być jedną z ważniejszych dróg, którymi podążać ma współczesny animator, a teatr może pełnić tu rolę szczególnie znaczącą.

Bibliografia

- Dorman J., *Współpraca Radia z Teatrem Dziecka*, pogadanka, rękopis z 1946, Archiwum Jana Dormana w Będzinie.
- Dorman J., *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa 1981.

²⁶ [Za:] T. Pilch, I. Lapczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1997, s. 273.

- Hanulok M., *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*, niepubl. praca licencjacka, UŚ, WEiNoE w Cieszynie, kierunek ASK, promotor: dr E. Tomaszewska, Cieszyn 2011.
- Kargul J., *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] T. Pilch, I. Lapczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1997.
- Michalska I., *Z tradycji polskich teatrów szkolnych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009.
- Naszydłowski S., *Teatr wyobraźni w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 3.
- Nowicka M., *Ile nas łączy, ile nas dzieli*, „Wiedza i Życie” 2012, nr 8(932).
- Tomaszewska E., *Jan Dorman, poeta teatru*, Katowice 2010.
- Tomaszewska E., *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, [w:] M. Knapik, W. A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004.
- Tomaszewska E., *Kaczka i Hamlet. Kilka uwag z eksperymentu*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Ekspresja twórcza dziecka*, Katowice 2004.
- Tomaszewska E., *Młynek do kawy, czyli teatr dla dzieci starszych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, Mysłówice 2006.
- Tomaszewska E., „Scena Szkolna” UŚ w Cieszynie – funkcje warsztatów teatralnych w nauce studentów ASK, [w:] K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Toruń 2008.
- Tomaszewska E., *Teatr wyobraźni*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*, Bielsko-Biała–Katowice 2009.
- Tomaszewska E., *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Kownik” adresowany do dzieci młodszych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice–Mysłowice 2007.
- Wolne miejsce dla wyobraźni*, wywiad z Krystyną Miłobędzką przeprowadzony przez Ewę Tomaszewską, „Filia” 1995/1996, nr 25, s. 7–9.

Małgorzata Wiktorko
Muzeum Sztuki w Łodzi

Edukacja muzealna w Muzeum Sztuki w Łodzi – narracja i nawigacja

Wiedzę można zdobywać samemu z różnych źródeł: tradycyjnie z książek, ale i coraz częściej, korzystając z Internetu. Ale jeżeli nie posiadamy podstawowych umiejętności analizowania i segregowania wiedzy – nie wiemy, nie potrafimy odróżnić, oddzielić śmieci informacyjnych od tego, co jest ważne i istotne. Kto może nam wskazać właściwe tropy w dżungli nadmiaru informacji, przemieszanych ze sobą rzeczy ważnych i nieważnych? Jak uchronić się przed zarzucaną na nas siecią, jak uniknąć pułapek, odnaleźć drogę w labiryncie? Często niestety traktuje się Internet jako źródło wszelkiej wiedzy – jak mi powiedział pewien młody człowiek: „Wszystko jest w Googlach”. Zapominamy, że komputer, Internet to tylko narzędzia, bardzo pomocne w pozyskiwaniu informacji, ale przecież nie są one wystarczającym drogowskazem, którym możemy się kierować w życiu.

Role przewodnika w poznawaniu świata, w porządkowaniu, hierarchizowaniu i wartościowaniu wiedzy odgrywają najpierw rodzice, potem nauczyciele w szkole. Programy nauczania są jednak nakierowane na zaliczenie wiedzy potrzebnej do zdania egzaminu i rzadko kiedy nauczyciel widzi swój przedmiot w sposób komparatystyczny, wielowymiarowy, uwzględniający konteksty.

Właściwie prowadzona edukacja muzealna daje możliwość otwarcia na poznanie kultury lokalnej i globalnej poprzez umieszczenie danego dzieła sztuki czy zjawiska artystycznego w kontekście innych dzieł, historii sztuki, historii kultury; traktowanie dzieła sztuki jako fenomenu, znaku, który poprzez artystę i kuratora wystawy daje nam współczesny świat.

Nowe technologie, interaktywne multimedia, na przykład poprzez wirtualne muzea, mogą wzmocnić przekaz kulturowy, precyzyjnie ukazać szczegóły, detale, udostępnić globalnie to, co trudno dostępne, ale nie zastąpią bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki, a pośrednikiem i inicjującym dialog osobowy jest właśnie edukator muzealny, swoisty nawigator

prowadzący przez niespokojne, ciągle zmieniające się zjawiska współczesnej sztuki i kultury.

Narracja prowadzona przez edukatora muzealnego jest bardzo potrzebna. Bezpośrednie zetknięcie z dziełem sztuki nie wystarcza. To dzięki edukatorowi powstaje możliwość wniknięcia w istotę, sens dzieła sztuki – a urozmaicona edukacja muzealna daje różne możliwości dialogu osobowego, w którym uczestnik warsztatu i prowadzący twórczo współpracują, warsztaty stają się drogą poznania, przyjemnością odkrywania tajemnic, zabawą, poruszającą emocjonalnie, pozwalającą łączyć odczucia zmysłowe z poznaniem racjonalnym.

Coraz ważniejsza staje się rola muzeum w edukacji. Edukacja muzealna staje się edukacją kulturową, pomaga w holistycznym ujęciu siebie samego i pozwala rozumieć, że edukacja jest permanentna, że uczymy się całe życie.

Tak rozumiana edukacja, tzw. całożyciowa, prowadzona w muzeum dotyczy więc dzieci, młodzieży szkolnej, studentów, ludzi dorosłych i starszych z uniwersytetów III wieku – i może być prowadzona akcydentalnie, bądź, najlepiej, w ramach stałych cyklicznych spotkań.

Kolekcja muzealna daje punkt wyjścia – przede wszystkim – dla samego prowadzącego edukację muzealną – do uczenia się, do ciągłego rozszerzania i pogłębiania własnej wiedzy, rozwijania własnej wyobraźni i w końcu opracowywania pomysłów na przekazywanie wiedzy i zapoznawania z kontekstami współczesnej kultury – czyli do odgrywania, nie do końca sformalizowanej, roli edukatora muzealnego.

Muzeum Sztuki w Łodzi jest wyjątkowe poprzez to, że jako pierwsze w Europie (drugie na świecie po Nowym Jorku) od 1930 roku ma w stałej ekspozycji sztukę awangardową. Muzeum Sztuki w Łodzi powstało na bazie daru grupy a. r. – Międzynarodowej Kolekcji Sztuki Nowoczesnej. Inicjatorem daru był artysta Władysław Strzemiński, który chciał pokazać sztukę sobie współczesną, realizując ideę swojego mistrza Kazimierza Malewicza, aby tworzyć „muzea kultury artystycznej”. Ta idea pokazywania sztuki sobie współczesnej kontynuowana jest przez kolejnych dyrektorów od Ryszarda Stanisławskiego do obecnego dyrektora Jarosława Suchana.

W ms2, czyli w budynku Muzeum Sztuki w Łodzi przy ulicy Ogrodowej 19, przygotowana jest ekspozycja „Korespondencje”. Jest to wystawa sztuki awangardowej XX i XXI wieku, gdzie będą ze sobą „korespondować” kolekcja Muzeum Sztuki w Łodzi i szwajcarska kolekcja muzealna z Berna, a wszystko to razem zostanie usytuowane w kontekstach, w labiryntach

nowoczesnej i współczesnej kultury. Pod kierunkiem Leszka Karczewskiego pracownicy Działu Edukacji przygotowali cykl wykładów pokazujących korespondencje sztuki, komparatystyczne zjawiska sztuki w różnych kontekstach. Dział Edukacji proponuje też szlaki, wędrówki po wystawie: np. „Skradziony list – odnaleziony list”, „Miasto Sztuki – przerażenie i uwiedzenie” (prowadzone przez Małgorzatę Wiktorko). Szlaki sztuki – to nie konwencjonalne oprowadzenie po wystawie, ale meandryczna wędrówka po kontekstach kultury: prowadzący łączy wiedzę z literatury, filozofii, historii, historii sztuki i analizę dzieła sztuki. Będą też oczywiście warsztaty do wystawy, które w bezpośrednim doświadczaniu, aktywnym działaniu, pozwolą poczuć koincydencje i właśnie – „korespondencje”.

Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi za pomocą form warsztatowych wprowadza ważne pojęcia i problemy nie tylko dla sztuki współczesnej, ale i dla szeroko rozumianej kultury współczesnej.

Próba dookreślenia istotnych dla sztuki problemów poprzez narrację – wykład i aktywne, partycypacyjne współdziałanie w warsztacie, prowadzonym, „nawigowanym” przez edukatora muzealnego, dają uczestnikowi możliwość osobistego doznania, czym jest sztuka i jakie są jej konteksty.

Chcąc podzielić się doświadczeniami pracy edukacyjnej, Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi, przy współpracy z Pracownią Działań Muzealnych Zamku Królewskiego w Warszawie, zorganizował warsztaty szkoleniowe dla edukatorów muzealnych, pracowników działów edukacji, muzealników. Warsztaty: „Sztuka współpracy ze sztuką współczesną” odbyły się w dwóch edycjach w listopadzie 2010 i w maju 2011 roku. Podczas warsztatów dla muzealników, którzy są, lub chcą stać się, edukatorami muzealnymi, twórczo podejmowano ważne kwestie: jak patrzeć na sztukę współczesną, jak o niej mówić, jakimi metodami posługuje się edukator. Chcieliśmy pokazać, że kontakt ze sztuką współczesną, „nawigowany” przez edukatora muzealnego jest jednocześnie poznaniem kultury i wskazaniem możliwości poznania intelektualnego i zmysłowego współczesnego świata.

Najciekawszym z warsztatów, jak sądzę, okazał się: *Być jak Tatarkiewicz. „Dzieje sześciu pojęć” sztuki najnowszej: kwadrat, siatka, proporcja, idea, obiekt, zdarzenie*. Najpierw, poprzez narrację – wykład, następowało dookreślenie poszczególnych wymienionych problemów, czyli np. kwadrat i jego konotacje w kulturze; proporcje – moduły w wyznaczaniu granic dzieła sztuki; zawarte w dziele idee i wreszcie performatywne działanie, zdarzenia w sztuce. Egzemplifikacja narracji poprzez bezpośredni kontakt

z dziełem sztuki na ekspozycji muzealnej i wreszcie bezpośrednio uczestnictwo, partycypacja, wspólne działanie warsztatowe, jednocześnie pozwoliły na bezpośrednie doznanie tak wydawałoby się trudnych problemów przez każdego z uczestników twórczego dialogu z edukatorem, z innymi uczestnikami, z dziełem sztuki, a za jego pośrednictwem może i z samym autorem dzieła, ale i też z autorem koncepcji wystawienniczej, kuratorem wystawy.

Ważnym doświadczeniem w pracy edukacyjnej ze sztuką współczesną prowadzonej dla dzieci w Muzeum Sztuki w Łodzi była realizacja programu „KulturaneK” (10 odcinków dla TVP Kultura, jesień 2012) na podstawie warsztatów prowadzonych w Dziale Edukacji. Muzeum Sztuki w Łodzi pokazuje przede wszystkim sztukę współczesną i dlatego zajęcia edukacyjne zawsze w jakiś sposób nawiązują do ekspozycji muzealnej. Wykorzystane w „Kulturanku” warsztaty są projektami autorskimi edukatorów z Działu Edukacji: Barbary Kaczorowskiej, Katarzyny Mądrzyckiej-Adamczyk, Marty Wlazel, Agnieszki Wojciechowskiej-Sej. Natomiast w roli ekspertów występowali m.in.: Małgorzata Ludwisiak – wicedyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi, Jarosław Lubiak i Magdalena Ziółkowska z Działu Sztuki Nowoczesnej oraz Małgorzata Wiktorko z Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi. Opracowaniem scenariusza scalającego wszystkie odcinki „Kulturanka” zajęli się Barbara Kaczorowska i Leszek Karczewski – kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi.

„KulturaneK” jest programem edukacyjnym o sztuce współczesnej nie tylko dla dzieci, ale, co najważniejsze, z aktywnym, twórczym udziałem najmłodszych. W zasadzie pracownicy Muzeum Sztuki w Łodzi pełnią jedynie funkcję „nawigatorów” i „narratorów”, a prawdziwymi odkrywcami, bohaterami podróży po sztuce współczesnej są dzieci. Być może łatwiej nam zrozumieć, odczuć sztukę współczesną, jeżeli poznamy ją przez doświadczenia dzieci.

Eduktor muzealny jest więc i narratorem, i nawigatorem, dającym pośrednio wskazania, jak poruszać się w zamkniętym, wydawałoby się, świecie współczesnej sztuki i kultury, ale i też poprzez bezpośrednią partycypację sam uczestniczy w dialogu, co daje nam wszystkim, uczestnikom „rozmowy”, możliwość rozwijania wyobraźni, zaspokajania potrzeb twórczego poznawania świata.

Anna Boguszewska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wybitni artyści-nauczyciele sztuki książki w Polsce

Wprowadzenie

Usamodzielnienie grafiki użytkowej rozwijającej się równoległe z grafiką warsztatową (choć nie równoprawnie) następowało powoli. Grafika użytkowa związana jest z rynkiem wydawniczym i reklamą, obejmuje projektowanie plakatu, ilustracji, czasopism i gazet, ekslibrisu i liternictwa, znaczków pocztowych i banknotów, druków okolicznościowych. Dwudziestolecie międzywojenne w Polsce to czas ścierania się poglądów dotyczących granicy między rzemiosłem artystycznym a sztuką czystą. Projektowaniu ilustracji książkowej częstokroć odmawiano miana działalności artystycznej. Uczelnie artystyczne stanowiły środowiska opiniotwórcze. Do najwybitniejszych w Polsce artystów i nauczycieli twórców nowoczesnej grafiki polskiej i sztuki książki tego okresu, którzy wzniesli tę dyscyplinę na wyżyny artyzmu, należeli: Edmund Bartłomiejczyk¹, Władysław Skoczylas, Stanisław Ostoja-Chrostowski². Należy wymienić również działania arty-

¹ Edmund Bartłomiejczyk, artysta grafik, nauczyciel (1885–1950), początkowo wykładał grafikę na Politechnice Warszawskiej. Od 16 października 1926 r. wykładowca grafiki użytkowej, od 1 października 1930 profesor grafiki użytkowej w Katedrze Grafiki Użytkowej, jego asystentem był Edward Manteuffel, wybitny grafik, ilustrator (od 1 października 1936 r. do 31 sierpnia 1938 r.) oraz B. Bocianowski, artysta ilustrator, (od 1 października 1938 r.). K. Piwocki, *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965, s. 83–85; Archiwum ASP w Warszawie, Życiorys, Akta osobowe, KD-97.

² Stanisław Ostoja-Chrostowski (1897–1947), wybitny artysta grafik. W latach 1923–1930 studiował w Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie. Od 1929 członek Stowarzyszenia Polskich Artystów Grafików Ryt. Od 1934 członek Koła Artystów Grafików Reklamowych. W roku 1937 objął Katedrę Grafiki Artystycznej w ASP w Warszawie. Od 1945 rektor ASP w Warszawie. Zob.: M. Grońska, *Stanisław Ostoja-Chrostowski 1900–1947*, „Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie. Zeszyty Naukowe”, 1986, nr 2; A. Pietrzak, *S. Ostoja-Chrostowski (1900–1947) grafika, ekslibris, rysunki i matryce graficzne ze zbiorów Biblioteki Narodowej*, Warszawa 2007.

stów nauczycieli, jak: Witold Chomicz³, Waław Radwan⁴, Bonawentura Lenart⁵ i Adam Półtawski⁶.

Dzieje kształcenia w Polsce Ludowej w zakresie grafiki książkowej związane są z postaciami kilku artystów-nauczycieli, których potencjał artystyczny i pedagogiczny ma zasadnicze umocowanie w okresie międzywojennym i którzy wnieśli wielki potencjał przedwojennego doświadczenia w kształcenie w zakresie sztuki książki. Są to: Edmund Bartłomiejczyk, Stanisław Ostoja-Chrostowski, Witold Chomicz, Waław Radwan. Wymienionym artystom przypadła rola wznawiania kształcenia w zakresie grafiki książki w Polsce po drugiej wojnie światowej.

³ Witold Chomicz (1910–1984), polski malarz, grafik, nauczyciel, jego zainteresowania twórcze dotyczyły sztuki książki, wykładowca w Państwowym Instytucie Sztuk Plastycznych i ASP w Krakowie.

⁴ Waław Teofil Radwan (1887–1962), artysta grafik, typograf, ilustrator, malarz, szczególnie interesował się grafiką książkową i projektowaniem wnętrza. Wykształcenie plastyczne zdobywał w Warszawie pod kierunkiem Konrada Krzyżanowskiego, F. Ruszczycy, Wincentego Trojanowskiego, Xawerego Dunikowskiego, Jana Gałęziowskiego. Od 1921 r. związał się ze szkolnictwem artystycznym Warszawy (MSSZiM, lata 1931–1937 oraz Państwowy Instytut Robót Ręcznych). Otrzymał wiele nagród i wyróżnień artystycznych, m.in.: nagrodę za projekt mebli dla firmy „Bracia Jabłkowscy” (1919), złoty medal na wystawie w Paryżu (1925), dyplom honorowy PWK (1928), II nagrodę za projekt wnętrza gmachu Ministerstwa WRiOP (1928). W grudniu 1938 r. wszedł w skład Zarządu Głównego nowo powstałej Rady Naczelnej Centralnego Komitetu do spraw Plastyki w Polsce jako odpowiedzialny za sprawy szkolnictwa artystycznego, również w tym roku otrzymał Złoty Krzyż Zasługi za działalność artystyczną. Podczas okupacji niemieckiej był aktywny zawodowo, zaangażowany w konspiracyjne nauczanie oraz inną konspiracyjną działalność. Brał udział w powstaniu warszawskim, używał pseudonimu „Profesor”. Po wyzwoleniu wrócił do pracy zawodowej w szkolnictwie artystycznym. Największy zbiór prac graficznych artysty posiada Biblioteka Narodowa w Warszawie. Archiwum ASP w Warszawie, Życiorys z dn. 5 grudnia 1947 roku, Akta osobowe, K 511; Akta personalne Rowida, IS PAN Warszawa; Zob.: M. Zakrzewska, *Radwan Waław Teofil*, *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX/1, 1987, z. 124, s. 12–14.

⁵ Bonawentura Lenart (1881–1973), wybitny intrologator, grafik, artysta książki i nauczyciel. Pierwszy w Polsce artysta, który problemy estetyki książki ujął w szerokim zakresie obejmującym grafikę książki, typografię, oprawę i konserwację książki. Wybitny intrologator, traktujący sztukę książki jako całość zestawionych elementów papieru, czcionki, druku, ilustracji i oprawy. Autor licznych teoretycznych opracowań oraz praktycznych realizacji opraw artystycznych, ekslibrisów, wyklejek. Laureat wielu prestiżowych nagród w Europie i w Polsce. Wybitny pedagog okresu międzywojennego działający w Krakowie, Wilnie i Warszawie. W 1929 założył w Bibliotece Narodowej Pracownię Konserwatorską. W latach 1929–1939 konserwator Biblioteki Narodowej. W 1936 utworzył Biuro Intrologatorskie. Od 1951 r. był profesorem ASP w Warszawie i kierownikiem pracowni Konserwacji Zabytków mieszczącej się w „Zachęcie”. Zorganizował na nowo w Warszawie Pracownię Konserwacji Zabytków Grafiki. Przeszło pięćdziesiąt lat pracy artystycznej, pedagogicznej i konserwatorskiej prowadzonej na najwyższym poziomie stawia artystę na wyżynach artystycznego rzemiosła i sztuki książki w Polsce i Europie. Zob.: A. Olszewski, *Bonawentura Lenart*, „Projekt” 1957, nr 5.

⁶ Adam Półtawski (15 maja 1881 – 19 września 1952), wybitny polski grafik i typograf. Jest autorem kroju pisma *Antykwa Polska* oraz projektu *Mediewal Polski*. Zob.: S. Wojciechowski, *Adam Półtawski*, [w:] I. Treichel (red.), *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź 1972, s. 711–712.

Kształcenie w zakresie formy książki w Polsce Ludowej nierozzerwalnie związane jest z sylwetkami artystów profesorów wykładających w Warszawie: Janem Marcinem Szancerem i Januszem Stannym. Warto przypomnieć nauczycielskie zasługi artystów.

Mistrzowie artyści-nauczyciele sztuki książki

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie i Krakowie to główne ośrodki kształcenia graficznego w Polsce po drugiej wojnie światowej. Grafika użytkowa jako jedna z dziedzin rozwijała się stopniowo, stymulowana zakresem potrzeb rozwijającej się państwowości Polski Ludowej. Początki powojennej działalności ASP były wyjątkowo trudne nie tylko ze względu na brak jednolitej koncepcji rozwoju szkoły, ale również ze względu na dotkliwe braki kadrowe i materialne⁷.

W warszawskiej uczelni artystycznej po wojnie kontynuatorem zapoczątkowanego dzieła krzewienia kultury książki był również Waław Radwan⁸. To artysta w pełni twórczo ukształtowany przed wojną. Przeniósł również do zorganizowanej na nowo uczelni swoje doświadczenia pedagogiczne w zakresie grafiki książki. Przez studentów grafiki doceniany był jego perfekcyjny warsztat literniczy i umiejętności typograficzne, wiązanie tekstu z ilustracją w klasycznym kanonie jedności druku i ilustracji. Upra-

⁷ W 1947 r. umiera S. Ostoja-Chrostowski, pieczęłowicie zabiegający o jej powrót do rozkwitu, w szczególności dbający o rozwój grafiki artystycznej i równouprawnienie grafiki użytkowej. Jak podkreślano: „Rezultatem jego trudu było utworzenie pierwszego w Polsce wydziału grafiki”. Z mowy pogrzebowej E. Bartomiejczyka, *Rękopisy mów pogrzebowych w zbiorach biblioteki narodowej*, rps. IV, 10313, [za:] M. Grońska, *Stanisław Ostoja-Chrostowski, 1900–1947*, „Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie. Zeszyty Naukowe” 1986, nr 2, s. 51. We wrześniu 1950 r. zmarł E. Bartomiejczyk, powojenny dziekan Wydziału Grafiki. Funkcję dziekana Wydziału Grafiki ASP Bartomiejczyk pełnił od 4 grudnia 1945 r. do 14 czerwca 1946 r. Archiwum ASP Warszawa. Straty te bardzo znacząco uszczupliły grono artystów grafików, którzy poprzez autorską twórczość i pracę pedagogiczną, ogromne doświadczenie w kształtowaniu przyszłych artystów oddziaływali na młodzież pragnącą kształcić się w zakresie użytkowych form graficznych. Ich twórczość w dziedzinie książki była zawsze obecna i na najwyższym poziomie. Wraz z odejściem tych artystów nauczycieli zamyka się niejako przedwojenny etap w zakresie programowym kształcenia graficznego o charakterze użytkowym na ASP.

⁸ Waław Teofil Radwan (6 lutego 1887 – 30 czerwca 1962), artysta grafik, typograf, ilustrator, malarz, nauczyciel, szczególnie interesował się grafiką książkową i projektowaniem wnętrz. Od 1921 r. związał się ze szkolnictwem artystycznym Warszawy (MSSZiM lata 1931–1937; Państwowy Instytut Robót Ręcznych). Laureat wielu nagród i wyróżnień artystycznych (Paryż 1925, Poznań 1928; Złoty Krzyż Zasługi za działalność artystyczną 1938). Podczas okupacji niemieckiej aktywny zawodowo, zaangażowany w konspiracyjne nauczanie. Po wyzwoleniu wrócił do pracy zawodowej w szkolnictwie artystycznym. Nagrodzony w 1954 r. za pracę pedagogiczną, otrzymał Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski. Największy zbiór prac graficznych artysty posiada Biblioteka Narodowa. Akta osobowe, K 511; Akta personalne W. Rowida, IS PAN. Zob.: M. Zakrzewska, *Radwan Waław Teofil*, *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX/1, 1987, z. 124, s. 12–14.

wiał głównie drzeworyt. Od 1949 roku tworzył cykle ilustracyjne do klasyki polskiej literatury (*Gody życia* A. Dygasińskiego, *Pan Tadeusz* Mickiewicza, *Stara baśń* Kraszewskiego, *Promethidion* Norwida, *Pamiętniki* J. Ch. Paska). W 1950 roku wydał tekę *Widoki Sandomierza w drzeworytach* przygotowane od 1949 roku⁹. Radwan tworzył również dla dzieci, znane jest jego przedwojenne opracowanie baśni *Marysina służba*¹⁰. W latach pięćdziesiątych jego stan zdrowia pogarszał się, nie najlepiej również czuł się w nowej rzeczywistości ideologicznej uczelni. Stopniowo wycofał się z pracy zawodowej, aby ją opuścić ostatecznie w 1962 roku.

Następcą W. Radwana – wybitnego nauczyciela – był Jan Marcin Szancer. To artysta malarz, rysownik i scenograf, który poprzez swój wielki autorytet zyskał miano człowieka-institucji. Podniósł po raz pierwszy kształcenie w zakresie ilustracji książki do istotnej, wysokiej rangi, równorzędnej innym, użytkowym formom plastycznym¹¹. Poprzez oddziaływanie artystyczne, metodyczne i wychowawcze w prowadzonej pracowni książki był pośrednim twórcą rozkwitu ilustracji jako dziedziny graficznej w Polsce

⁹ A. Pietrzak, *Prace graficzne profesorów studentów warszawskiej ASP w zbiorach Biblioteki Narodowej*, „Biuletyn Informacyjny Biblioteki Narodowej” 2004, nr 3, s. 16.

¹⁰ E. Szelburg-Ostrowska, *Marysina służba*, Wydawnictwo dwutygodnika dla dzieci i młodzieży „Płomyk”, Warszawa 1923.

¹¹ Jan Marcin Szancer (12 listopada 1902 w Krakowie – 21 marca 1973 w Warszawie), syn Edwarda Szancera [Schanzera] i Stanisławy z Pierackich. Mimo przeciwności zdecydował o profilu swych studiów w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych, studiując pod kierunkiem Teodora Axentowicza, Władysława Jarockiego, Józefa Mehoffera, Ignacego Pieńkowskiego. Ukończył je z wynikiem bardzo dobrym. Nagrodę stanowiła własna pracownia malarska. Gdy miał 27 lat, Xawery Dunikowski, nauczyciel i przyjaciel, przepowiedział mu karierę ilustratora, o której początkowo artysta nie chciał słuchać. Pragnął malować freski, chciał też zostać aktorem. Ilustratorstwo niejako samo wybrało Szancera. Najstarsza ze zilustrowanych przez niego książek to czytanka polska dla uczniów II klasy szkół powszechnych *Nasze miasto*, wydana we Lwowie w roku 1935. Przed 1939 r. przeniósł się do Warszawy. Malował i rysował uliczki Powiśla, napisał i zilustrował kilka opowiadań. Z dużym powodzeniem próbował sił jako scenograf. Otrzymał zamówienie na projekty kostiumów do filmu *Nad Niemnem*, którego realizację zniweczył wybuch wojny. Był kierownikiem artystycznym i twórcą wielu ilustracji i okładek pisma dla dzieci „Świerszczyk” wznowionego 1 maja 1945 r. Od tego czasu ilustrował coraz więcej książek dla dzieci. Sygnatura *jms* pojawiła się po raz pierwszy w 1944 w książce *Koziółczek*. Odtąd była stale obecna na wszystkich jego rysunkach. Projektował plakaty, ekslibrisy, małe formy akcydensowe, pocztówki. Z wielką pasją zajmował się projektowaniem scenografii dla teatru i filmu. Był kierownikiem Doświadczalnego Ośrodka Telewizyjnego, być może zainspirowała to zainteresowanie ilustrowana w 1936 r. książka *Telewizja, czyli jak człowiek nauczył się widzieć na odległość*. Jan Szancer pisał również bajki i felietony. Zaisntniał jako scenarzysta i reżyser w filmie *Teatr mój widzę ogromny* już w roku 1946. Zajmował się też tworzeniem scenografii teatralnych i filmowych. W latach 1965–1966 sprawował funkcję naczelnego scenografa w Teatrze Wielkim. Piastował funkcję prezesa warszawskiego Związku Artystów Plastyków. Pełnił również funkcję radnego w zarządzie miasta, zasiadał w Państwowej Radzie Kultury. Zob.: J. M. Szancer, *Curriculum vitae*, Czytelnik, Warszawa 1969; Archiwum ASP W Warszawie, Teczka osobowa, sygn. KD 148; Akta personalne Szancera, IS PAN.

oraz sukcesów polskiej ilustracji na arenie międzynarodowej. Sposób pracy dydaktycznej Szancera zaowocował wieloma wybitnymi osobowościami twórczymi. Głównym motywem jego pedagogicznej pracy była nauka dotycząca związków zachodzących między obrazem a typografią oraz odpowiedniej korespondencji ilustracji z tekstem¹². Mistrz bardzo musiał szanować indywidualne predyspozycje i interpretacje swoich studentów, pozostawiać swobodę w tworzeniu, skoro mogło zaistnieć wielkie różnicowanie w obrębie formy ilustracji, jakie prezentowali w realizacjach ilustratorskich jego uczniowie. Jak sam twierdził: „zawsze zachęcałem studentów do czytania, do myślenia, do poznawania literatury”¹³.

Szancer przez kilkanaście lat sprawował obowiązki naczelnego redaktora Wydawnictwa „Ruch”. Będąc animatorem wydawanych tam książek, budował korzystnie współpracę wydawnictwa ze studentami i absolwentami ASP w Warszawie. Zdarzało się, że studenci inspirowani przez swego nauczyciela, debiutowali jeszcze podczas studiów w Pracowni Książki i Ilustracji. Jest on autorem ilustracji do ponad 240 książek, głównie literatury dla dzieci. Artysta nie unikał jednakże literatury dla młodzieży i dorosłych¹⁴.

Olga Siemaszko współpracująca z Szancerem w redakcji czasopisma dla dzieci „Świerszczyk” wspominała szerokie zainteresowania Szancera ilustracją, teatrem, filmem: „Szancer był bardzo szybki, nigdy nie miał czasu, interesowały go różne sprawy”¹⁵. Od 31 sierpnia 1966 roku oprócz prac scenograficznych prowadził prace reżyserskie w Teatrze Wielkim w Warszawie¹⁶. Nie jest możliwe do ustalenia, czy wielokrotne doświadczenia zdobyte w teatrze i studiu telewizyjnym wpływały na prace filmowe, ilustracyjne czy odwrotnie. Przenikanie się tych dyscyplin jest obecne już we wcześniejszej twórczości artysty. W *Akademii Pana Kleksa* zbudowany tam typ tytułowego bohatera, ożywiony następnie w filmie, był zarazem autoportretem artysty. Do najważniejszych realizacji należą na pewno ilustracje do *Baśni Andersena*¹⁷. W sposób niezwykły wykreowane postacie długo stanowiły

¹² Por.: S. Böldok, *J. M. Szancer*, „Przegląd Artystyczny” 1966, nr 4, s. 50–52.

¹³ *Jan Marcin Szancer (1902–1973), 100-lecie urodzin*, wstęp A. Matynia, Warszawa 2002.

¹⁴ Dla młodzieży i dorosłych zilustrował *Bajki i Satyry I. Krasickiego*, *Pana Tadeusza Mickiewicza*, *Trylogię Sienkiewicza*, *Faraona Prusa*, książki Amicisa, Carlo Collodiego, Cervantesa, Haška, Puszkina, Swifta, Twaina, Wasilewskiej i innych. Zob.: J. M. Szancer, *Teatr cudów*, Czytelnik, Warszawa 1972.

¹⁵ J. Rey, *Nie umiem pisać. Rozmowa z O. Siemaszko*, „Rzeczpospolita”, 5 lipca 1989, nr 155.

¹⁶ Archiwum ASP w Warszawie,teczka osobowa Szancera, sygn. KD 148.

¹⁷ Nagrodzone w Lipsku srebrnym medalem w roku 1959.

wzorzec i obowiązujące odniesienie wizualne zarówno dla młodego jak i dorosłego czytelnika. Magia stworzonych przez niego typów i scenograficznych odniesień przemawiała do wyobraźni i była chętnie przyjmowana przez odbiorcę. Niosła koloryt i nastrój baśni, tajemnicy. Łatwo zapamiętywana, szybko wpisywała się w katalog plastycznych interpretacji tekstu.

Typowością ilustracji Szancera było ich bogactwo narracyjne, bogactwo fabuły tworzące klimat baśniowości. Atmosferę tę tworzył niewątpliwie specyficzny dla mistrza dobór środków formalnych: kreska bieglego rysownika zestawiana z malarskością plam barwnych o szerokiej gamie natężeń w obrębie jednej jakości barwnej, a także szkicowość przedstawień, zarówno rysunkowych jak i malarskich. W tonacjach szancerowskich ilustracji nie brakuje złamanych zestawień kolorystycznych, często podkreślanych kontrastem czystych czerwieni, akcentów mocnych i ważnych kompozycyjnie. Tak oznaczone punkty kulminacyjne zbierające w sobie napięcia układu form wraz z obfitością niuansów kolorystycznych tworzą to, co zwykle nazywa się nastrojowością czy klimatem przedstawienia wizualnego. Szancer stworzył swoisty typ przedstawiania postaci, zmieniając proporcje ciała, stosując ich wydłużenia, opracowując ich ruch – przywodził na myśl stylizację teatru. Stanowiło to indywidualną cechę twórcy. Inne słynne tytuły zilustrowane przez artystę to: *O Janku, co psom szył buty*, *Pinokio*, *Pan kotek był chory*, *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, *Brzechwa dzieciom*, *Lokomotywa*, *Rzepka*, *Ptasie radio*, *Dziadek do orzechów* i wiele innych.

O ilustracjach Szancera, również dzięki jego silnej osobowości i wpływom, wypowiada się ówczesna krytyka artystyczna, traktując je na równi z innymi dziedzinami grafiki użytkowej:

Ilustracje Szancera bogate w fabułę i narrację wciągają widza w rozgrywającą się fikcję literacką, a ponieważ przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci, panuje w nich atmosfera baśniowa. Klimat ten osiąga autor przez kaligraficzną stylizację kreski, elegancję i swoisty wdzięk, powołanych do życia na kartach książki postaci – Pinokia, księżniczek, krasnali, personifikowanych roślin i zwierząt. Traktowani przez artystę ciepło, z dozą humoru, baśniowi bohaterowie zapełniają scenę, czasem się kłębią na niej w nadmiarze, ale zawsze poszerzają oddziaływanie tekstu literackiego, kształtując wizualnie typ bohatera w umyśle dziecka. Zastanawiający jest fakt, że twórczość adresowana do kilkuletnich malców znajduje tylu wyznawców wśród dorosłych¹⁸.

W setną rocznicę urodzin artysty okazało się, że jego ilustracje mają ciągle dużą żywotność. Odkrywana jest istota aktualności:

¹⁸ S. Bóldok, *J. M. Szancer*, s. 50.

W swoich ilustracjach Szancer teatralizuje gesty, mimikę, nadaje scenom dramatyczny rozmach, finezyjnie rozbudowuje przestrzeń. To powoduje, że do ilustracji Szancera można powracać wielokrotnie, za każdym razem odnajdując nowe szczegóły. [...] Szancer doskonale znał psychologię odbioru, stąd z całą świadomością tworzył wyrazistych bohaterów, do których widz chciał się przywiązać. [...] Przeważnie ilustrował książki dla dzieci, ale nie zamierzał z tego powodu upraszczać formy. Wiedział, że „dziecko nie chce patrzeć na rysunki, które samo potrafi zrobić”¹⁹.

Funkcję kierownika Pracowni Książki i Ilustracji w warszawskiej ASP Szancer sprawował do 1969 roku, kiedy to w związku z pogorszeniem stanu zdrowia wystąpił o przejście na emeryturę. Z racji zainteresowania i kształtowania procesu dydaktycznego dotyczącego tajników sztuki książki niewątpliwie wybitna rola przypada godnemu następcy Januszowi Stannemu²⁰. Miał duże zasługi w zakresie kształcenia artystów plastyków, dla których projektowanie ilustracji książkowej oraz widzenie książki jako formalnej całości stanowić będzie istotę twórczej działalności. Janusz Stanny pracował w latach 1960–1971 jako asystent Jana Marcina Szancera, w 1971 roku objął stanowisko kierownika katedry. W 1986 roku uzyskał tytuł profesora. Sprawował nadzór nad kształceniem młodych ilustratorów, projektantów książki do 2004 roku²¹.

Praca pedagogiczna tego twórcy stanowiła istotną część jego działalności na rzecz upowszechniania wysokiego poziomu graficznego książki, rozumianej jako nośnik kultury plastycznej. „Dla mnie – wypowiada się artysta – ilustracja jest tłumaczeniem literatury na inny język, tak jak tłumaczy się na wszystkie języki świata, tu przekłada się na obraz, kolor, kompozycję, dramaturgię”²². W swym sposobie pracy pedagogicznej nawiązuje do doświadczeń wyniesionych ze studiów pod kierunkiem malarza Józefa Czajkowskiego i grafika plakacisty Henryka Tomaszewskiego. Od Józefa Czajkowskiego, jak twierdzi Stanny, przeniósł optymistyczny sposób po-

¹⁹ Jan Marcin Szancer (1902–1973)...

²⁰ Janusz Stanny urodził się 29 lutego 1932 r. w Warszawie. W latach 1952–1957 studiował na warszawskiej ASP na Wydziale Grafiki. Dyplom uzyskał w pracowni profesora Henryka Tomaszewskiego. Współpracował z wydawnictwami Nasza Księgarnia, PIW, Czytelnik, Iskry, Ruch oraz czasopismami dla dzieci, takimi jak „Miś”, „Świerszczyk” i „Płomyczek”. W latach 1960–1975 kierował wydawnictwem Ruch. Zajmuje się rysunkiem satyrycznym („Gazeta Wyborcza”, „Przegląd”, „Szpilki”), grafiką projektową, książkową, plakatem i grafiką filmu animowanego. Zob.: Janusz Stanny, *Galeria Pod Podłogą*, Lublin 2002.

²¹ Zob.: K. Iwanicka, *Wpływ warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych na kształtowanie się polskiej szkoły ilustracji „Guliwer”* 1993, nr 4.

²² *Przymus szopa pracza. Z prof. Januszem Stannym rozmawia Katarzyna Kotowska*, „Guliwer” 2004, nr 2, s. 47.

strzegania świata oraz „bardzo ostre wymagania warsztatowe” wyrażające się w gruntownej znajomości rysunku aż do biegłości, która nie krępowała by realizacji pomysłu. Wspominając Tomaszewskiego, mówi:

na wyższych latach Akademii najsilniejsze wrażenie wywarł na mnie blisko 40 lat młodszy od Czajkowskiego Henryk Tomaszewski, w którego pracowni plakatu panowała niepowtarzalna atmosfera myślowego fermentu. Konstruowane przezeń zadania, zaskakujące, zadziorne jakby, prowokujące do przyjęcia intelektualnej postawy wobec realizacji wówczas mogły uchodzić za najśmielszy eksperyment, dziś owiany legendą²³.

W pracy ilustratorskiej Stanny stosuje rysunek o swobodnej, często miękkiej kresce konturowej lub finezyjnej, wręcz koronkowe nawarstwienie linii tworzących fakturę, walor, wydobywające na karty papieru iluzję przestrzeni. Kompozycje te są pełne humoru lub liryzmu. W kompozycjach barwnych artysta tworzy niezwykle, czasem surrealistyczne przedstawienia pełne napięcie nastroju. Jak podpowiada Wróblewska:

Stanny jest za precyzją i myśleniem, za integracją czcionki i litery z obrazem. Scalając w stosunku do wszystkich używanych przez niego elementów w ilustracji i sposobów graficznych działa rysunek, który zamyka kompozycję strony w zwartym kształcie. [...] Typografia staje się wtedy elementem gry plastycznej a plastyka – częścią słowa literackiego²⁴.

Janusz Stanny zilustrował ponad 200 książek. Szerokie zainteresowania twórcze artysty najpełniej wyraziły się w twórczości dla dzieci, a docenione zostały wieloma nagrodami. Pierwsza publikacja Janusza Stannego adresowana do młodego odbiorcy to wydany w 1957 roku *Magik* Jana Brzechwy²⁵. Janusz Stanny jest prekursorem twórczości w zakresie książek autorskich. Jego *Koń i kot*, *O malarzu rudym jak cegła*, wydane w 1961 roku przez wydawnictwo Ruch oraz *Baśń o królu Dardanelu*, wydana w 1963 roku przez Naszą Księgarnię, są przykładem znakomitej integracji obrazu i słowa, artystycznej możliwości szczególnego twórczego przemawiania do dzieci, do dziś w Polsce niedocenianego. Ilustracje w *Zaczarowanym krawcu* to autorski sposób opracowania literatury oraz eksperymentalny sposób malowania gumową gruszką napełnioną farbą umożliwiającą uzyskanie płynnego konturu, wymagającego mistrzowskiej precyzji i zwinności ruchów przy malowaniu. We wspomnieniach artysta mówi, że z perspektywy czasu trudności poligraficzne nie stanowią już problemu przeszkadzającego

²³ Janusz Stanny rozmawia z redakcją, rozmawiał J. Zielecki, „Sztuka” 1989, nr 2.

²⁴ D. Wróblewska, Janusz Stanny, „Projekt” 1968, nr 6, s. 14.

²⁵ Stanny, Warszawa 2002.

w percepcji książki, że ilustracje gorzej wyglądałyby na lśniącym współcześnie papierze, czyli wskazuje nam prawdziwą wartość kunsztu rysownika i koncepcji książek²⁶. Najważniejsze jego publikacje ilustracji dla dzieci zawarte są m.in. w książce J. Brzechwy *Pchła Szachrajka* wydanej w 1996 roku przez Świat Książki, wpisanej ze względu na ilustracje na Międzynarodową Listę Honorową IBBY w 1998 roku. To sukces wyjątkowy. Artysta brał udział w wielu wystawach krajowych i zagranicznych. Wystawy indywidualne odbyły się w Lublinie, Poznaniu, Pradze, Paryżu, Sierre (Szwajcaria), Warszawie. Udział w wystawach zbiorowych w Bratysławie, Belgradzie, Bolonii, Lipsku, Londynie, Moskwie, Tokio, Kairze, Wiedniu dotyczy najważniejszych miejsc wystawowych świata z zakresu ilustracji.

Janusz Stanny należy do pokolenia artystów, dla których ilustracja książkowa jest dziedziną eksperymentalną i twórczą. Podkreśla, że zawsze chce widzieć w otaczającej rzeczywistości tę lepszą, a często umykającą stronę życia, dostrzega śmieszność sytuacji przekładającą się na twórczość również w ilustracji. Artysta ma w swej karierze ilustracje do klasyki literatury polskiej i europejskiej (*Biblia*, *Boska Komedia* Dantego, *Lis Przechebra* J. W. Goethego²⁷, *Bajki* La Fontaine'a, *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Don Kichot* M. Cervantesa²⁸, *Przygody Sindbada Żeglarza* B. Leśmiana²⁹, *Baśnie* J. Ch. Andersena³⁰ oraz wiele utworów dla dzieci, m.in. J. Brzechwy, H. Januszewskiej W. Broniewskiego i W. Chotomskiej), dlatego sam określa się jako artysta spełniony³¹. Spotkania ze Stannym, te bezpośrednie i poprzez jego dzieła urzekają humorem, skrótem myślowym, liryką, trafnością i mądrością puenty. Ilustracje Stannego weszły do kanonu klasyki ilustracji polskiej o najwyższym poziomie artystycznym. Jak artysta sam przyznaje, lubi robić ilustracje do literatury, która przemawia obrazem. Artysta ma na swym koncie wiele nagród i wyróżnień. Najcenniejsze to: druga nagroda w konkursie w Buenos Aires w 1966 roku (*Don Kichot* M. Cervantes), Premio Grafico na Międzynarodowych Targach Książki w Bolonii w 1968 roku (*Zaczarowany krawiec* H. Januszewskiej), Złoty Medal IBA w Lipsku

²⁶ *Przymus szopa pracza...*, s. 51.

²⁷ Wyróżnienie w konkursie PTWK *Najpiękniejsza Książka Roku* w roku 1990.

²⁸ Druga nagroda w konkursie Buenos Aires w roku 1966.

²⁹ Pierwsza nagroda w konkursie PTWK *Najpiękniejsza Książka Roku* w roku w 1965; złoty Medal IBA w Lipsku w roku 1971.

³⁰ Medal BIB w Bratysławie w 1977 r.

³¹ Wernisaż 26 marca 2007, Wystawa w 50-lecie pracy twórczej, pod honorowym patronatem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Kazimierza Michała Ujazdowskiego, Muzeum Karykatury w Warszawie.

w 1971 roku (*Przygody Sindbada Żeglarza* B. Leśmiana, Czytelnik 1965), srebrny medal na targach książki w Moskwie w 1971 roku (książka autorska, *Baśń o królu Dardanelu*, Nasza Księgarnia 1963), Medal BIB w Bratysławie w 1975 roku oraz Premio Europeo w Padwie w 1976 roku (*Lwy* H. Januszewskiej, Ruch 1974), Medal BIB w Bratysławie w 1977 roku (*Baśnie* J. Ch. Andersena, PIW 1975). W kraju artysta był nagradzany (1965, 1968, 1971, 1975, 1980) i wyróżniany (1990, 1996) w konkursie Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek (PTWK) „Najpiękniejsza Książka Roku” w Warszawie³². W 1987 i 1999 roku został nagrodzony za wybitne osiągnięcia artystyczne i całokształt twórczości ilustratorskiej nagrodą PTWK oraz w 2000 roku nagrodą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego za rok 2000³³. Nagrodzenie artysty medalem Polskiej Sekcji IBBY stanowi wyraz najwyższego uznania środowiska twórców. Artysta prezentował swoją twórczość w bardzo licznych wystawach w kraju i za granicą, zyskując wielką popularność. Ilustracja książkowa jest ważną, ale nie jedyną sferą twórczości Stannego. Zajmował się też grafiką projektową, plakatem, rysunkiem, filmem animowanym i ilustracją prasową³⁴.

W kształtowaniu osobowości twórczych wielu artystów ilustratorów ważną rolę w środowisku warszawskim spełnił Henryk Tomaszewski. Jego uczniowie, obok plakatu, grafiki projektowej, z powodzeniem zajmują się ilustracją. Sam mistrz wprowadził do jej stylistyki uproszczenie znaku plastycznego, dyscyplinę koloru, wytyczając na nowo drogę podjętą przez polskich artystów ilustratorów pod koniec lat trzydziestych XX wieku. W gronie artystów związanych pracą nauczycielską z warszawską ASP, w których twórczości znajdujemy epizody ilustratorskie adresowane do dzieci, znajduje się Bogdan Bocianowski, Michał Bylina, Józef Czerwiński, Andrzej Jurkiewicz, Józef Mroszczak, Roman Owidzki, Konstanty M. Sopoćko, Wojciech Zamecznik.

³² Stanny, katalog, Warszawa 2002; K. Iwanicka, *Ludzie polskiej książki*, „Wydawca” 2002, nr 5, s. 42–43; *Budować wrażliwość. Z Januszem Stannym rozmawia Hanna Gancarczyk*, „Guliwer” 1994, nr 1, s. 13–15.

³³ K. Iwanicka, *Nagroda dla Janusza Stannego*, „Guliwer” 2001, nr 2, s. 79–80; Z. Januszewski, *Służna racja*, Warszawa 2002; *Janusz Stanny*, Galeria ZPAP, Lublin 2002.

³⁴ Filmy dla dzieci, rysunkowe, barwne, najczęściej bez dialogów: *Wędrownka pędzla i ołówka* (1971), *Opowieść o porcelanowym czajniczku* (1973), *O biednym Achmedzie, jego nadobnej córce Zubeidzie i zakochanym Dżinie* (1978), *Jak Jano słońce sprowadził* (1987) oraz filmy adresowane do młodzieży i dorosłych: *Vendetta* (1966), *Papieros* (1967), *Przeciwnik* (1968), *Mini* (1969), *Pan wie, kim ja jestem* (1970), *Och! och!* (1970), serial *Profesor Filutek*.

W krakowskiej w ASP ważną postacią po wojnie w zakresie kształcenia grafiki użytkowej był Witold Chomicz³⁵. W latach powojennych istotne działania podejmowali Jerzy Karolak i Andrzej Jurkiewicz, potem związani ze środowiskiem warszawskim.

Witold Chomicz sprawował funkcję kierownika Katedry Grafiki Książki w ASP w Krakowie, był oddanym studentom pedagogiem. Jego powojenne sposoby nauczania stanowiły przełożenie doświadczenia pedagogicznego zdobywanego przed drugą wojną. Obejmowały podobne zadania do realizacji, mające na celu uzyskanie biegłości warsztatowej oraz poznania klasycznych podstaw projektowania książki. Twórcza osobowość Chomicza charakteryzuje się wysmakowanym zdobnictwem, stosowanym z umiarem. Sztukę książki opierał na regułach typografii, który pragnął zaszczerpić u swoich wychowanków. Podobną rolę spełniało zafascynowanie rodzimym folklorem oraz krakowskim, bardzo bogatym dziedzictwem w zakresie sztuki książki. Był przyjacielem domu Witkiewiczów, jego przyjaźń z wybitnym znawcą pięknej książki Kazimierzem Witkiewiczem owocowała również w pracy pedagogicznej. Jedną z jego pasji było bibliofilstwo. Zapewne dlatego Katedrę Grafiki Książki studenci mianowali Oficyną Białego Kruka. Staraniem Chomicza zachowany został w pracowni warsztat typograficzny pamiętający czasy Muzeum Przemysłowego. Jego pietyzm dla przeszłości nie zamykał jednak dróg do nowych rozwiązań formalnych w książce. Zainteresowanie pracownią książki wśród studentów grafiki było bardzo duże dzięki bogatej artystycznie i przyjaznej studentowi osobowości prowadzącego.

Witold Chomicz był twórcą aktywnym. Tworzył w dziedzinie grafiki, głównie drzeworyty i autolitografie oraz witraże³⁶. Opracował graficznie

³⁵ Witold Chomicz, malarz i grafik (1 listopada 1910 – 15 marca 1984). Dzieciństwo spędził w Kijowie, był synem Leonarda Chomicza i Ewy Święckiej. Do szkoły średniej uczęszczał w Lublinie (absolwent II Liceum Ogólnokształcącego im. hetmana Jana Zamoyskiego w Lublinie), następnie kształcił się w Krakowie i Pradze. Od 1934 r. pracował w krakowskim szkolnictwie artystycznym, interesując się sztuką książki. Zainspirowany sztuką ludową, był wielkim miłośnikiem i znawcą folkloru krakowskiego. Wielokrotnie sprawował funkcje jurora konkursu krakowskich szopek. Malował obrazy olejne, tworzył drzeworyty, plakaty i projekty witraży.

³⁶ *Witold Chomicz – malarstwo, rysunek, grafika, 1923–1972*, oprac. graf. W. Chomicz, J. Szczurek, Tarnów 1972; E. Rutkowiak, *Witold Chomicz jako grafik książki*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1995, nr 1–2, s. 179.

*Poczet królów i książąt polskich Jana Matejki*³⁷, *Kraków w twórczości Wyspiańskiego*³⁸ oraz wydania albumowe³⁹.

Również Jerzy Karolak był obecny u początku tworzenia kształcenia w zakresie książki po wojnie w krakowskiej ASP, zatrudniony w szkolnictwie od 1947 roku na stanowisku profesora prowadził przedmiot projektowanie graficzne na Wydziale Grafiki⁴⁰. W. Chomicz od roku 1950, wykorzystując wcześniejsze doświadczenia pedagogiczne, pracuje jako profesor w ASP w Krakowie. Objąwszy Katedrę Grafiki Książki, zajmuje się kształtowaniem umiejętności studentów w zakresie typografii i ilustracji z głównym wykorzystaniem techniki drzeworytu. Pracownia Drzeworytu, istotna dla realizacji ilustracji książkowej, w ASP w Krakowie prowadzona była do 1965 roku przez Ludwika Gardowskiego, z udziałem Franciszka Bunscha. Od roku 1960 absolwent tejże pracowni Zbigniew Jeżo podejmuje pracę asystenta⁴¹. Po śmierci Gardowskiego w 1966 roku kierownikiem pracowni zostaje jego wieloletni współpracownik F. Bunsch.

Program nauczania Pracowni Książki i Typografii mieszczącej się w ramach Wydziału Grafiki w latach siedemdziesiątych obejmował trzyipółletni cykl nauczania specjalistycznego zakończonego dyplomem, zaczynając od drugiego semestru II roku. Na roku III i IV realizowano zadania wyposażające w wiedzę i doskonalące umiejętności. Za całość programu (podstawy reprodukcji, typografii, introligatorstwa i technik graficznych stosowanych

³⁷ *Poczet królów i książąt polskich Jana Matejki*, oprac. i wstęp J. Gintel, oprac. graf. W. Chomicz, Kraków 1960.

³⁸ *Kraków w twórczości Wyspiańskiego*, układ graf. W. Chomicz, Kraków 1959.

³⁹ *Bursztynowe wyrzeże*, kier. art. całości W. Chomicz, proj. graf. A. Haupt, M. Orłowska, tekst E. Męclewski, fot. J. Bułhak, Warszawa 1949; *Tatry*, kier. art. W. Chomicz, oprac. graf. M. Orłowska, A. Haupt, fot. T. Zwoliński, tekst Z. Schneigert, T. Zwoliński, Warszawa 1950.

⁴⁰ Jerzy Mieczysław Karolak, artysta grafik (7 lipca 1907 – 1984) syn Stanisława i Franciszki z Jeżów. Po ukończeniu III Miejskiego Gimnazjum w Warszawie studiował na warszawskiej ASP w latach 1929–1936, uzyskując dyplom z grafiki użytkowej. Pracował jako zastępca kierownika graficznego w wydawnictwie Nasza Księgarnia (1934–1936) w Warszawie, wykonywał ilustracje do czasopism dziecięcych oraz szereg prac projektowych, m.in. fragmenty wystroju statków „Chrobry” i „Sobieski”, oprawy targów i wystaw prezentowanych poza krajem. Po wojnie podjął pracę pedagogiczną w ASP w Krakowie, kontynuował współpracę z wydawnictwem Nasza Księgarnia oraz Spółdzielnią Wydawniczą „Czytelnik”. W latach 1945–1947 kierownik graficzny tygodnika „Żołnierz Polski”. Zaprojektował plansze barwne *Stroje ludowe* w układzie graficznym H. Mortkowicz-Olczakowej, na zlecenie Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu w 1955 r. Autor cenionych ilustracji w książkach i czasopismach dla dzieci. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zilustrował kilkadziesiąt dziecięcych książek i podręczników, m.in. w 1957 r. *Elementarz* Mariana Falskiego (pismo kaligraf. A. Kwiatkowski). Brał udział w licznych wystawach ilustracji w kraju i poza jego granicami. Archiwum ASP w Krakowie,teczka osobowa; Katalogi wystaw ilustracji z lat 1955–1984.

⁴¹ L. Gardowski przeszedł w 1962 r. na emeryturę, sprawował nadal funkcję kierownika pracowni i prowadził dyplomy. Zmarł w 1965 r.

w projektowaniu książki) odpowiadał W. Chomicz, asystentką w pracowni była Barbara Ziembicka. Korzystano z pracowni typograficznej, liternictwa i Zakładu Technik Drukarskich (Katedra Grafiki Projektowej), kierowanego przez Janusza Benedyktowicza. Do dyspozycji studentów była pomoc składacza, opiekuna składu ręcznego Zbigniewa Tarkowskiego, laboranta Ryszarda Dyguta. Drukowanie i nadzór druku prac programowych oraz dyplomowych sprawował maszynista Henryk Hornig.

Od 1975 roku Pracownię Typografii na Wydziale Grafiki ASP obejmuje Roman Banaszewski⁴², w tym czasie Zbigniew Majkowski rozpoczął pracę na Wydziale Grafiki w krakowskiej ASP w Katedrze Projektowania Książki i Typografii jako asystent pod kierunkiem R. Banaszewskiego⁴³. W 1979 roku asystentem zostaje Stanisław Jakubas, nadal pracuje Z. Jeżo. O wadze tej pracowni dla kwalifikacji projektowania książki świadczy fakt, że w latach 1959–1988 na 75 wykonanych przez studentów dyplomów w pracowni 32 dotyczyło projektu książki, absolwenci tej specjalizacji nie odegrali jednak decydującej roli, która przypadła środowisku warszawskiemu⁴⁴. Od roku 1984 roku Zbigniew Majkowski kontynuuje pracę w pracowni jako adiunkt.

Działała pracowniana drukarnia zorganizowana przez Chomicza oraz pracownia introligatorska. Pracownia dawała możliwość zaznajomienia się z tradycyjnymi technikami drukarskimi. „Jest drukarnia, w której choć raz

⁴² Roman Banaszewski (ur. w 1932 r. w Janikowie). W latach 1954–1959 studiował w ASP w Krakowie malarstwo i grafikę. W 1959 r. uzyskał dyplom na Wydziale Grafiki w pracowni litografii u profesora Szrednickiego i w pracowni plakatu u profesora Makarewicza. Od ukończenia studiów nieprzerwanie zajmuje się grafiką warsztatową, rysunkiem i malarstwem. Rezultaty tej pracy pokazywał na wielu wystawach indywidualnych i zbiorowych w kraju i za granicą. W 1975 r. objął Pracownię Typografii, jako doświadczony pedagog z tytułem docenta. Od roku 1961 prowadził pracę pedagogiczną jako asystent na Wydziale Architektury Politechniki Krakowskiej. W roku 1964, po przewodzie I stopnia uzyskał tytuł adiunkta. W roku 1969, równoległe z pracą na Wydziale Architektury Politechniki Krakowskiej, prowadził zajęcia z podstaw komunikacji wizualnej dla studentów Wydziału Form Przemysłowych ASP. W 1987 r. otrzymał tytuł profesora, nadal kierował Pracownią Projektowania Grafiki Książki i Typografii. Kierował również Katedrą Grafiki Projektowej ASP w Krakowie. Pełnił funkcję prorektora do spraw studenckich. Prace autorstwa Banaszewskiego znajdują się w zbiorach muzealnych, galeriach oraz w kolekcjach prywatnych w kraju i za granicą, m.in. MKiS w Warszawie. W roku 2000 Roman Banaszewski wziął udział w Międzynarodowym Plenerze w San José de la Esquina w Argentynie oraz w wystawie poplenerowej w galerii Uniwersytetu w Rosario. W roku 2002 otrzymał „Złoty Laur” za mistrzostwo w sztuce za rok 2001, przyznawany przez Fundację Kultury Polskiej.

⁴³ Zbigniew Majkowski, artysta grafik (24 lipca 1946 – 17 stycznia 2011). Studiował na Wydziale Form Przemysłowych Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie w latach 1966–1972. Dyplom uzyskał w roku 1972 pod kierunkiem Ryszarda Otręby w Katedrze Komunikacji Wizualnej.

⁴⁴ *Pracownia Drzeworytu ASP w Krakowie*, ASP, Kraków 1973. ASP w Krakowie przyjęła w 1979 r. imię Jana Matejki.

należy zrobić stronę tytułową, okładkę, czy zamakietować książkę” – wspomina absolwentka Maria Wróbel⁴⁵. Kształcenie opierało się głównie na zadaniach przygotowujących do szeroko rozumianej grafiki książkowej, realizowanych w ciągu sześciu semestrów, jeden dotyczył zadań związanych z książką dla dzieci.

Podsumowanie

Profesjonalne kształcenie artystyczne przełożyło się na sukcesy polskich ilustratorów. Potwierdzają to analizy kształcenia plastycznego oraz opracowań graficznych książki dla dzieci, jak również opinie ilustratorów. O Siemaszko podkreślała: „W Polsce ilustracją książkową zajmowali się i zajmują plastycy z gruntownym wykształceniem akademickim, a nie ludzie przypadkowi jak to ma wielokrotnie miejsce w innych krajach. Stąd jej bardzo wysoki poziom artystyczny, zapoczątkowany przed wojną”⁴⁶.

Warszawska ASP po transformacji ustrojowej kontynuowała chlubne tradycje w zakresie kształtowania formy książki. Struktura współczesnego kształcenia w zakresie książki obejmuje na Wydziale Grafiki m.in. Katedrę Komunikacji Wizualnej i Katedrę Książki i Ilustracji. Znamienne są słowa J. Stannego dotyczące pracy ze studentami w Pracowni Książki i Ilustracji w warszawskiej ASP dotyczące ostatnich lat działalności pedagogicznej artysty przypadającej na przełom wieków:

Przez ostatnie kilka lat obserwuję spowolnienie emocji. Na przykład zadania związane z literaturą romantyczną wywołują sprzeciw, że to ramota, przemęczona w liceum. [...] Książka przegrywa z telewizją. Kiedy nie było masowego oglądania, studenci przynosili coś własnego, a teraz pokazują obrazki telewizyjne jak Kaczor Donald czy myszka Miki⁴⁷.

Ważne zadanie spełnia Pracownia Grafiki Wydawniczej z zadaniem dyplomowania dla II–V roku, kierowana przez Lecha Majewskiego z asystenturą Justyny Czerniakowskiej⁴⁸. Lech Majewski, uczeń H. Tomaszewskiego,

⁴⁵ Korespondencja z M. Wróbel z roku 2004.

⁴⁶ A. Kobylińska, *Ilustrowanie to sprawa intymna...*, „Kurier Polski”, 8 września 1988, nr 176.

⁴⁷ *Przymus szopa pracza*, s. 47, 50.

⁴⁸ Lech Majewski (ur. 1947) wybitny grafik. profesor ASP w Warszawie, pełnił funkcje prodyktora i dziekana Wydziału Grafiki. Wkłada na wielu uczelniach poza krajem. Zajmuje się rysunkiem, projektowaniem graficznym, plakatem i książką. Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Międzynarodowego Biennale Plakatu w Warszawie. Laureat wielu prestiżowych nagród, Brał udział w prezentacjach zbiorowych, autor wielu wystaw indywidualnych w kraju i na świecie. Zob. *Lech Majewski. Vision of Design*, Wydawnictwo Index, 2007. Nagrodzony w konkursie PTWK za podręcznik do nauki j. polskiego dla klasy I *Litery* 1989, *Pisze litery* 1994, *Słówka dla kl. II* 1994, *Słówka dla kl. III* 1995. Wyróżnienie na BIP Lipsk za podręcznik *matematyka dla kl. I* 1989.

przedłuża żywotność metod pracy pedagogicznej swego mistrza, autorsko je doskonaliąc. Kolejną pracownią dyplomującą jest Pracownia Projektowania Plakatu Mieczysława Wasilewskiego z asystenturą Luizy Kwiatkowskiej.

Katedrę Książki i Ilustracji tworzy Pracownia Liternictwa dla studentów I roku pod kierunkiem Andrzeja Nowaczyka z asystenturą Agnieszki Cieślakowskiej oraz dwie pracownie dyplomujące dla studentów II–V roku. Są to Pracownia Projektowania Książki Macieja Buszewicza oraz Pracownia Ilustracji Zygmunta Januszewskiego, w której asystentką jest Monika Hanulak. Pracownia Projektowania Książki Macieja Buszewicza, jednego z najbardziej znanych polskich grafików specjalizujących się w projektowaniu książek, słynnego z wyjątkowych rozwiązań ilustracyjnych i typograficznych, powstała w 1999 roku⁴⁹. Działalność pracowni zaznacza się szczególnym, rozpoznawalnym stylem. Pracownia Projektowania Książki Macieja Buszewicza specjalizuje się w doskonałości typograficznej, jej absolwenci uzyskują nagrody, są zauważani na rynku wydawniczym. G. Lange pracowała tam na stanowisku asystenta do 2002 roku i na stanowisku adiunkta do 2008.

Pracownię Książki i Ilustracji opuszcza, przechodząc na emeryturę, Janusz Stanny, a od 2003 roku przejmuje ją Zygmunt Januszewski. Podsumowując w znamiennej rozmowie z J. Stannym miniony czas, podkreśla „Ale piękna pętla czasoprzestrzenna! Dzięki Ci za tę brawurową podróż, za pogodny dowcip i za dystans do rzeczywistości. Dzięki za wspólnie prześmiane dni i lata nauki”⁵⁰.

Bibliografia

Akta personalne Szancera, IS PAN.

Akta personalne W. Rowida, IS PAN.

Archiwum ASP w Krakowie,teczka osobowa J. M. Karolak.

Archiwum ASP w Warszawie,teczka osobowa J. M. Szancer, sygn. KD 148.

Archiwum ASP w Warszawie, Życiorys z dn. 5 grudnia 1947 roku, Akta osobowe, K 511.

Bołdok S., *J. M. Szancer*, „Przegląd Artystyczny” 1966, nr 4.

Budować wrażliwość. Z Januszem Stannym rozmawia Hanna Gancarczyk, „Guliwer” 1994, nr 1.

⁴⁹ Program Międzynarodowej Konferencji *Europejska Sztuka Ilustracji* w Warszawie, 21-22 maja 2009, druk ulotny.

⁵⁰ www.muzeumkarykatyry.pl/wystawy/wystawy_strony/Stanny/films/stanny_film_1.html

- Grońska M., *Stanisław Ostoję-Chrostowski 1900–1947*, „Akademia Sztuk Piękných w Warszawie. Zeszyty Naukowe” 1986, nr 2.
- Iwanicka K., *Ludzie polskiej książki*, „Wydawca” 2002, nr 5.
- Iwanicka K., *Nagroda dla Janusza Stannego*, „Guliwer” 2001, nr 2.
- Iwanicka K., *Wpływ warszawskiej Akademii Sztuk Piękných na kształtowanie się polskiej szkoły ilustracji*, „Guliwer” 1993, nr 4.
- Jan Marcin Szancer (1902–1973), *100-lecie urodzin*, wstęp A. Matynia, Warszawa 2002.
- Janusz Stanny rozmawia z redakcją (rozmawiał J. Zielecki), „Sztuka” 1989, nr 2.
- Janusz Stanny, Galeria ZPAP, maj–czerwiec, Lublin 2002.
- Januszewski Z., *Słuszna racja*, Warszawa 2002.
- Kobylińska A., *Ilustrowanie to sprawa intymna...*, „Kurier Polski”, 8 września 1988, nr 176.
- Lech Majewski. *Vision of Design*, Index Book, 2007.
- Olszewski A., *Bonawentura Lenart*, „Projekt” 1957, nr 5.
- Pietrzak A., *Prace graficzne profesorów studentów warszawskiej ASP w zbiorach Biblioteki Narodowej*, „Biuletyn Informacyjny Biblioteki Narodowej” 2004, nr 3.
- Pietrzak A., *S. Ostoję-Chrostowski (1900–1947) grafika, ekslibris, rysunki i matryce graficzne ze zbiorów Biblioteki Narodowej*, Warszawa 2007.
- Piwocki K., *Historia Akademii Sztuk Piękných w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965.
- Program Międzynarodowej Konferencji Europejska Sztuka Ilustracji w Warszawie, 21–22 maja 2009, druk ulotny.
- Przymus szopa praca. Z prof. Januszem Stannym rozmawia Katarzyna Kotowska, „Guliwer” 2004, nr 2.
- Rey J., *Nie umiem pisać. Rozmowa z O. Siemaszko*, „Rzeczpospolita”, 5 lipca 1989, nr 155.
- Stanny, Warszawa 2002.
- Szancer J. M., *Curriculum vitae*, Czytelnik, Warszawa 1969.
- Szancer J. M., *Teatr cudów*, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Wróblewska D., *Janusz Stanny*, „Projekt” 1968, nr 6.
- Zakrzewska M., *Radwan Waclaw Teofil*, Polski Słownik Biograficzny, t. XXX/1, 1987, z. 124.

Anna Skolimowska
St. Majewski Spółka Akcyjna S.K.A.

Formy przekazu baśni w epoce wtórnej oralności – między archaiczną a współczesną recepcją niewspółczesnych dzieł literatury dla dzieci

Był, jest i zawsze będzie pewien raz...
(Pierre Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie*)

Zrodzona z mitu prabaśni powstała w kręgu kultury oralnej i pokonała długą drogę, nim pogrążyła się we „wtórnej oralności”, którą Walter Jackson Ong definiuje jako zasadniczy wyróżnik dzisiejszej kultury wysokiej technologii¹. Spowita pomroką dziejów baśni „stanowi niewyczerpane źródło znaczeń i obrazów. Ludowa i anonimowa, przygarnięta następnie przez literaturę, wyznaczyła trwałe punkty odniesienia i wzorce, choć zawsze potrafiła siać niepokój”². W warunkach prymitywnej kultury oralnej (Claude Lévi-Strauss sugeruje, by określenie „prymitywny” zastąpić sformułowaniem „bez pisma”³) baśnie opowiadane były w celu zaspokajania oczekiwań ludzi dorosłych, a za pierwotnego odbiorcę tych niezwykłych opowieści zwykło się uznawać nie dziecko, lecz człowieka „żyjącego w obrębie wyobrażeń magicznych, dla którego świat baśni jawił się jako swoista reprezentacja jego własnych pragnień, oczekiwań i lęków, mająca związek z życiowym doświadczeniem osoby dorosłej”⁴. Dzisiejsza baśń stanowi integralny element literatury dziecięcej, zdefiniowanej przez Jerzego Cieślakowskiego jako wszystko to, „co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli i co same wymyśliły”⁵. Nieposkromiony żywioł współczesności nacechowany wszechobecnymi znamionami dominacji mediów elektro-

¹ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Warszawa 2011, s. 42.

² P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum. M. Pluta, Warszawa 2008, s. 7.

³ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, s. 255.

⁴ J. Ługowska, *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. II, Poznań 2005, s. 27.

⁵ D. Wojciechowska, *Po co komu smutne baśnie – o problemach dziecięcej tanatologii*, [w:] J. Ługowska (red.), *Baśnie nasze współczesne*, Wrocław 2005, s. 201.

nicznych zmienia jednak interpretacyjny kontekst omawianych utworów i przekształca oczekiwania ich odbiorców. Zaznaczająca się w rezultacie cywilizacyjnych metamorfoz przewaga słowa pisanego nad mówionym, a następnie prymat obrazu nad słowem pisanym, głęboko przeobraziły naturę gatunku, zaś współczesność przyniosła zburzenie dotychczasowego porządku opartego na tradycji, a tym samym sprawiła, że odwieczna rola baśni stała się nazbyt staroświecka: „Druk zastąpił dominację słyszenia – dominacją widzenia, którą zapoczątkowało pismo, ale wsparcie samego pisma nie wystarczyło do jej rozkwitu”⁶.

Z baśnią przez wieki – gatunkowe peregrynacje

Uniwersalny i ponadczasowy charakter baśni sprawia, że odnajdujemy ją w różnych postaciach w każdej niemal kulturze, jednakowoż bardzo rzadko traktowana jest dziś jako pochodna mitu, zwykło się ją bowiem postrzegać jako opartą na zmyśleniu i nieprawdzie narrację przeznaczoną dla dzieci, pozwalającą zaznawać przeżyć niezwykłych i zdolną pokonywać monotonię powszedniości. Prastara, lecz stale ewoluująca baśń wpisana jest w niezwykle rozległy kontekst przeobrażeń cywilizacyjnych, bowiem specyfika obszarów i czasu powstawania odciskają, w naturalny sposób, piętno na treściach i na formie gatunku. Bez względu na źródło pochodzenia wszystkie te sięgające czasów „przedszkola ludzkości” opowieści przesiąknięte są elementami tradycji, zwyczajami, normami moralnymi, pejzażem i kolorytem miejsc, w których je opowiedziano i usłyszano.

Na pogańskie i przedpogańskie tło europejskiej baśni – które w czasach Apulejusza korzystało ze stylistycznych ozdobników i onomastyki zaczerpniętej z mitologii – nałożyły się w kolejnych wiekach prawo, moralność feudalno-rycerska oraz chrześcijańskie wpływy, a w pewnym momencie także pochodząca ze Wschodu fala motywów i metaforyki, jaka rozprzestrzeniła się w okresie największego zagrożenia ze strony Turków⁷.

Przekazywane pierwotnie ustnie, a następnie rozpowszechniane za pośrednictwem słowa pisanego, tradycyjne baśnie – to teksty o ludowym genotypie, utkane z wyobraźniowej materii, powstałe w rezultacie podglądania otaczającej rzeczywistości. Doniosły wkład w rozwój europejskiej *ars fabulae* wniosła włoska XVI-wieczna tradycja literacka. Pierwszym znanym z nazwiska autorem zbioru baśni jest Giovanni Francesco Strapar-

⁶ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, s. 186.

⁷ I. Calvino, *Baśnie włoskie zaczerpnięte z przekazów tradycji ludowej i opowiedziane na nowo*, przeł. S. Kasprzysiak i in., Warszawa 2002, s. 29.

la di Caravaggio. Dwutomowe dzieło Straparoli zawierające kilkadziesiąt opowiadań i 21 baśni opatrzone zostało tytułem *Le Piacevoli Notti* i wydane w Wenecji w latach pięćdziesiątych XVI stulecia, niebawem też przetłumaczono je na francuski. W zbiorze Straparoli nowela, zajmująca dotąd uprzywilejowaną literacką pozycję, ustępuje miejsca swej starszej, wywodzącej się z ludu „siostrze” – baśni, którą przepełnia obfitość magicznych i nadprzyrodzonych wątków, gotyckich i orientalnych motywów rodem z obrazów Vittore Carpaccia oraz język wzorowany na twórczości Giovanniego Boccaccia. W XVII wieku w Neapolu następcą Straparoli, Giambattista Basile, tworzy przeniknięty barokowo-dialektalną stylistyką zbiór baśni zatytułowany pierwotnie *Lo cunto de li cunti, trattenimento de li peccerille*: „To historie niczym z sennego koszmaru ogarniętego obsesją grozy neapolitańskiego Szekspira, w których roi się od czarownic i potworów, a także makabrycznych i wyszukanych wizji, łączących w sobie to, co wysokie, z tym, co niskie i plugawe”⁸. Opublikowane dopiero w 1634 roku, utwory Basilego opatrzone zostały ostatecznie tytułem *Il Pentamerone*. Dzieło zostało przełożone z dialektu neapolitańskiego na język włoski przez Benedetta Crocego, a ostatnia wersja tłumaczenia pochodzi z 1925 roku. Istotny wpływ na dzieje prezentowanego gatunku wywarła w kolejnym stuleciu dramatyczna twórczość Carla Gozziego, który wprowadził baśń na deski teatru, a swe wpisane na trwałe w wenecką panoramę utwory przyoblekł w konwencję komedii dell'arte.

Jednakże złote czasy baśni mają swój początek na wersalskim dworze Ludwika XIV, u schyłku wielkiego wieku XVII, kiedy to Charles Perrault ustalił reguły gatunku, a utrwalone przezeń w formie pisanej ludowe opowieści, przekazywane dotąd z ust do ust, zyskały nową, wyszukaną postać. Nastąpiła wówczas euforyczna, acz przejściowa, moda na baśnie, której ostateczny kres położył kartezjański racjonalizm.

Jutrzenka ugruntowanej rehabilitacji gatunku zajaśniała wraz z nastaniem modernizmu. W zachodnioeuropejskiej kulturze wysoką i trwałą pozycję baśniom nadał romantyzm, tymczasem w Polsce przekonanie o negatywnym oddziaływaniu utworów o ludowej proweniencji utrzymywało się jeszcze przez całą pierwszą połowę XIX wieku. Polska folklorystyka romantyczna zrodziła, co prawda, pierwsze zbiory bajek ludowych, a tradycje literatury oświeceniowej nawiązywały do cenionych wcześniej baśni François Fénelona i Leprince de Beaumont, jednak „upadek Reczpospoli-

⁸ *Ibidem*, s. 8.

tej szlacheckiej sprawił, że wzory francuskiej baśni literackiej uformowane w dobie *ancien régime* okazały się anachroniczne, a biorąc pod uwagę bardziej frywolne owoce baśniomanii, wręcz niemoralne⁹.

Wraz z początkiem XIX wieku w Niemczech bracia Jacob i Wilhelm Grimm wskrzesili krwawe, posępne, ziejące ponadczasowym średniowieczem opowieści ludowe i zamieścili je w zbiorze *Baśnie dla dzieci i dla domu*, który ukazał się w grudniu 1812 roku. Aczkolwiek pierwsze wydanie wzbudziło niesmak, gwałtowną krytykę i liczne kontrowersje, to z czasem z upodobaniem zaczęto sięgać po przepelnione grozą baśnie.

Od słowa do słowa... – od pierwotnej do wtórnej oralności

Kultura oralna towarzyszyła społecznościom ludzkim od zarania, piśmienność zaś pojawiła się znacznie później i istniała jedynie w obrębie określonych grup. *Homo sapiens* zamieszkuje Ziemię od blisko 50 000 lat, tymczasem ślady pierwszego pisma, które rozwinęło się wśród Sumerów w Mezopotamii, pochodzą sprzed około 6000 lat. Walter Jackson Ong podkreśla, że spośród wielu tysięcy języków, jakimi w ciągu wieków posługiwała się ludzkość, tylko niewiele ponad 100 związało się z pismem. Większość nie została nigdy zapisana: „Spośród około 3000 języków, jakie są dzisiaj w użyciu, tylko 78 ma literaturę”¹⁰. „Technologia elektroniczna” wprowadza nas obecnie w erę wtórnej oralności, którą w przeciwieństwie do pierwotnej, poprzedziło pismo i druk. Zarówno pierwotna jak i wtórna oralność wykazują wiele analogii, cechuje je: „mistyka uczestnictwa, karmienie poczucia wspólnoty, skupienie na chwili bieżącej, a nawet używanie formuł”¹¹.

Dzisiejsza baśń, nierozzerwalnie spójna z kulturą pisma i druku, różni się znacznie od swych gatunkowych antenatów, w których tworzeniu posilkowano się jedynie słowem mówionym:

W tradycyjnym społeczeństwie baśń była najczęściej kojarzona z wieczornicą, w której brali udział wszyscy członkowie wiejskiej społeczności, niezależnie od wieku, dla przyjemności lub angażując się we wspólne działanie. Latami powtarzano te same baśnie, tymi samymi słowami. Śladu zniecierpliwienia, śladu zniechęcenia wobec „już słyszanego”, wręcz przeciwnie!¹².

Baśń wyrosła w kręgu pierwotnych społeczności, zrosła się z nimi silnie za przyczyną słowa mówionego i przeobraziła w integralny element ich kul-

⁹ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000, s. 162.

¹⁰ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, s. 37.

¹¹ *Ibidem*, s. 205.

¹² P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 8.

tury. Na bazarach ciążyło jarzmo odwiecznej tradycji ludowej i jej niepisane prawo, wedle którego bez krzty inwencji należało powtarzać przywoływane po stokroć motywy, choć sądzić można, że potrafili oni „swym gawędą nadawać kształt jędrnej narracji i niezależnie od tego, ile razy opowiadali tę samą bajkę, ich opowieść zawsze utrzymywana była w tej samej temperaturze żywego uczuciowego zaangażowania”¹³. Pierwotne baśnie krążyły w obrębie określonych wspólnot dopuszczających, zdaniem włoskiego kulturoznawcy Vittoria Santolego, pewną treściową różnorodność, która dokonywała się poprzez „selekcję niektórych motywów, upodobanie do wybranych szczegółów, tworzenie pewnych typów postaci, nastroj osnuwający opowieść, cechy charakterystyczne stylu, odzwierciedlające określoną specyfikę kulturową”¹⁴. Baśniowe słowo mówione zostało poddane zabiegom pisemnego unieśmiertelnienia i zdołało zamknąć efemeryczny, typowy dla opowiadania dźwięk w widzialnej przestrzeni:

Prapoczątkiem pisania jest sytuacja komunikacyjna właściwa „bajaniu”: relacja matka (niania, piastunka, babka) – dziecko. Chodzi właśnie o bajanie, jest ono „twórcze”, otwarte na swobodę kreacji, w przeciwieństwie do „odtwórczego” mówienia wierszy czy śpiewania, ich istotą jest bowiem powtarzalność stałych sekwencji¹⁵.

Baśń podlega zarówno przemianom formalnym jak i przeistoczeniom percepcyjnym, ponieważ zmieniają się sposoby postrzegania rzeczywistości. Niezależnie od form przekazu, tradycyjne baśniowe treści są niezwykle pomierne, w obszernym repertuarze ich schematów mieści się bezlitosny podział na władców i poddanych, którzy w jednakiej mierze podlegają igraszkom przewrotnego losu. Pojawia się w nich prześladowanie niewinnego bohatera i powzięty przezeń odwet na złym, zdradzający dychotomię ludzkiej natury. Kwitnie uczucie, które mija, nim zdąży się go w pełni zaznać, a piękno skrywa się pod maską szpetoty. Jest uleganie czarom, złym urokom, wpływom nieznanym mocy. Protagonista podejmuje nadludzkie wysiłki w imię wypełnienia elementarnych powinności, zaś wierność zobowiązaniom i czystość serca okazują się fundamentalnymi cnotami zdolnymi nieść ocalenie i zwycięstwo.

Baśń literacka, nawiązując do uniwersalnych motywów i toposów charakterystycznych dla formy prostej gatunku, w znacznej mierze utrwała ludowe w swej

¹³ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985, s. 255.

¹⁴ I. Calvino, *Baśnie włoskie...*, s. 16.

¹⁵ G. Leszczyński, *Baśń: rytuał przejścia (rite de passage)*, [w:] idem (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, s. 46.

genezie wyobrażenia o dobru i sprawiedliwości, stabilizując wzorzec opowiadania z obowiązkowym *happy-endem*, w którym bohater pozytywny wspierany przez donatora i mający do dyspozycji niezwykłych pomocników oraz magiczne przedmioty jest w stanie podołać najtrudniejszym wyzwaniom, okazując się – w finale opowieści – godnym ręki królowej i połowy królestwa¹⁶.

Przywołane powyżej treści stanowią źródło głębokich przeżyć odbiorczych, niezależnie od tego, czy przekazywane są w formie oralnej czy kaligraficznej. Dziś cudowne historie bywają z rzadka opowiadane. Słuchają ich głównie kilkulatek, które nie posiadły jeszcze sztuki samodzielnego składania liter. Małe dzieci, które już zupełnie dobrze radzą sobie ze słowem drukowanym, przedkładają słuchanie i oglądanie baśni nad samodzielne czytanie, tymczasem pamiętać należy, że edukacja baśniowa stanowiąca swoistą introdukcję dziecka w świat *haute littérature* otwiera przed małym czytelnikiem podwoje świata wielkiej literatury, stanowiąc zarazem podstawowy etap inicjacji literackiej. Baśń „jest czymś więcej niż rozrywką [...], jest bowiem wstępem do literatury. Pozwólmy więc dziecku rozkoszować się baśnią, póki tego chce, pozwólmy mu spokojnie z niej wyrosnąć. W odpowiednim czasie bez przymusu porzuci świat baśni i sięgnie po książkę”¹⁶.

Emocje odbiorcze, jakie rodzą się w rezultacie obcowania z baśnią są odwrotnie proporcjonalne do wieku dziecka. Fundament baśniowej edukacji, obejmującej pierwotnie sfery emocji, a wtórnie kategorie intelektualne, stanowi specyficzny język symboli, którego znajomość osiąść powinien każdy z nas, a głównym elementem składni tego symbolicznego kodu jest nie słowo, lecz obraz, który „wart jest tysiąca słów”. Ten pełen ukrytych i niedopowiedzianych treści język baśni wymaga nie dosłownego, lecz obrazowo-symbolicznego odczytywania:

Uwzględniając wielorakie funkcje baśni jako lektury dla dzieci, należy temu gatunkowi wyznaczyć szczególne miejsce nie tylko w procesie wychowania ze względu na wyrazistą aksjologię, ale też w propedeutyce edukacji literackiej. W kontakcie z baśnią dziecko od najmłodszych lat wchodzi w krąg znaków, kodów i symboli, które przygotowują je do późniejszej percepcji różnorodnych tekstów kultury¹⁷.

Zdaniem wybitnego francuskiego „filozofa dzieciństwa” Pierre’a Péju, baśń zaspokaja potrzebę fantazjowania – „ulegania w wyobraźni tysiącom

¹⁶ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci...*, s. 180.

¹⁷ Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca, funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004, s. 180.

pokus mentalnego pragnienia tysięcy rzeczy¹⁸, a słowo pisane jako jedyne umożliwia niekończącą się eksplorację baśniowego lasu.

„Czytanie tekstu oznacza przekształcenie go w dźwięk, głośny lub wyobraźalny w czytaniu powolnym, sylaba za sylabą, a niedokładny w czytaniu błyskawicznym, właściwym kulturze wysokiej technologii¹⁹ – głośne czytanie baśni dziecku daje czytającemu możliwość silniejszego uwypuklenia sensu tekstu poprzez stosowne zaznaczanie pauz i akcentów logicznych. Zwalnianie lub przyspieszanie lektury stwarza sposobność uwydatniania różnic tempa akcji, zaś ściszenie bądź nasilenie głosu służy stosownemu oddawaniu nastroju utworu. Czytający dziecku dorosły, kreśląc przed małym odbiorcą baśniowe pejzaże, uciekać się nadto może do różnorodnych – niepopularnych wśród wielu z nas – *quasi* aktorskich środków pozawerbalnych, uwypuklając tym samym wartości emocjonalne i artystyczne tekstu (mina, grymas, poza ciała, naśladowanie odgłosów...). Na jakość przeżywania baśni przez dziecko, podobnie jak i każdej innej formy narracji, ma wpływ sytuacja odbioru, czyli okoliczności towarzyszące lekturze, zaś czytanie ma swój pozaksiążkowy ciąg dalszy – emocjonalne zaangażowanie w świat baśniowych przygód wyzwala postawy wykonawcze, wyrażające naturalną ekspresję dziecka (zabawy, rysunki, gry oparte na kanwie usłyszonej baśni...). Starsze dzieci, w wieku 9–11 lat, zachęcane przez nauczycieli, mogą podejmować próby tworzenia własnych baśni, korzystając z przyswojonej wcześniej matrycy strukturalnej tekstu. Nieopisaną radością napawa widok małego dziecka, które trwa w oczekiwaniu na czytanie, trzymając książeczkę pełną cudownych przygód tak mocno i kurczowo, aż bieją mu opuszki palców małych, pulchnych rąk, a baśniowy strach przeplatany szczęściem zaznawanym podczas lektury, maluje na krągłej buzi rumieniec – dziecko pragnie słuchać.

Słuchanie – to niejako pierwszy krok do samodzielnego obcowania z dziełem literackim. W akcie lektury czytelnik utożsamia się z bohaterami, określa własne emocje i doznania, znajduje odpowiedzi na pytania, które zadaje sobie oraz światu, a na podstawie wiedzy i doświadczenia, w jakie jest wyposażony, interpretuje – na swoją modłę – to, co czyta. Jako że każdy tekst ma wsparcie pozatekstowe, to „interpretacja tekstu – zdaniem Rolanda Barthes’a – musi wyjść poza tekst, by dotrzeć do czytelnika; tekst nie ma znaczenia, dopóki ktoś go nie czyta; aby miał sens, musi zostać zinterpre-

¹⁸ P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 15.

¹⁹ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, s. 38.

towany, a więc powiązany ze światem czytelnika²⁰. Obcujący z baśnią czytelnik przechodzi swoisty obrzęd wtajemniczenia, a księga przejmuje rolę, jaka w dawnym społeczeństwie przypisana była szamanowi.

Rzecz o wyobraźni

Tradycyjne utwory baśniowe przenika pulsujący zmiennym rytmem nastrój, zaś pozornie spłaszczony, dwuwymiarowy i rzeźbiony w płytkim reliefie gatunkowego schematu świat w istocie nasycony jest intensywnym życiem, które silnie oddziałuje na sferę emocjonalną dziecka i na jego wyobraźnię. John Ronald Reuel Tolkien wyodrębnia cztery cechy dystynktywne prawdziwych baśni: odkrywanie siebie, ucieczkę od rzeczywistości, pocieszenie oraz fantazję, rozumianą jako połączenie realnej i nierealnej rzeczywistości, niezbędne do stworzenia wewnętrznego obrazu świata, który pozwala uwolnić się od determinujących wydarzeń.

W baśniowej tkance ciasno spletają się wątki nierealne i rzeczywiste – iluzja, ułudą, „czary-mary” i nieprawda wiodą krętą, często wybrukowaną niebezpieczeństwami i nieoczekiwanymi zwrotami akcji, drogą ku odkrywaniu uniwersalnych prawd: „Każda rzeczywistość potrzebuje wsparcia płynącego ze strony jakiejś nierzeczywistości; każda nierzeczywistość jest odpowiedzią na pytanie jakiejś rzeczywistości”²¹. Włodzimierz Propp, twórca *Morfologii bajki*, który otworzył nowy rozdział w historii analizy gatunku, opracowując klucz metodologiczny pomocny w badaniach porównawczych nad baśniami pochodzącymi z różnych stron świata, dowodzi, że oś kompozycyjną bajki magicznej „wyznaczają dwa królestwa” – jedno: realne, ziemskie i drugie: magiczne, bajkowe²². Urealnienie fantastyki dokonuje się wówczas, gdy czasoprzestrzeń baśniowa nabiera cech rzeczywistości w procesie czytelnicznej konkretyzacji: „Fantastyka powoduje odrealnienie czasoprzestrzeni, a przez to rozszerzenie przedstawionego świata o wymiar intencjonalnej rzeczywistości wytworzonej przez bajkę magiczną, rządzącej się niepodważalnymi zasadami moralnego ładu i sprawiedliwości”²³.

Jeśli przyjmiemy, że w fantazjowaniu wyobrażenie jest tym, czym zabawka w zabawie, wyobraźnię traktować winniśmy jako zinternalizowaną formę zabawy. Zdaniem Umberta Eco, fantazja i fikcja stwarzają możliwość

²⁰ *Ibidem*, s. 239.

²¹ R. Kubicki, *Koniec pewnego świata, czyli o baśni opowiedanej w chwilach tryumfu i zgonu*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni...*, s. 16.

²² W. Propp, *Nie tylko bajka*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 2000, s. 115.

²³ J. Ługowska, *Baśnie nasze współczesne*, Wrocław 2005, s. 246.

wykorzystywania umiejętności obserwacji świata, wskrzeszania przeszłości i projektowania przyszłości. Dzięki nim dokonuje się dziecięce osvajanie dorosłości, zaś „my, dorośli ćwiczymy umiejętność organizowania naszego minionego i obecnego doświadczenia”²⁴. Kontakt z baśnią ubogaca wyobraźnię, a rozwój sfery wyobrażeń warunkują doświadczenia dziecka oraz stymulacja ze strony otoczenia. Adresatem tekstu, który otwiera magiczna formuła „za siedmioma górami”, „musi być dziecko, albo przynajmniej osoba gotowa przyjąć rzeczy sprzeciwiające się zdrowemu rozsądkowi i racjonalnemu myśleniu”²⁵. W odbiorze baśni dziecko chłonie fikcję w naturalny sposób, zaś dorosły udaje.

„Najbardziej oczywistym tekstualnym (to znaczy wewnętrznym) sygnałem fikcyjności jest wprowadzająca formuła – dawno, dawno temu...”²⁶. Wkraczając w wymiar baśni, dziecko wie, że nic nikomu nie może się stać, a każdy jęk bólu i uroniona łza są tylko na niby i przybliżają nas do zwiędzonego szczęściem i dobrem zakończenia. Baśń wyzwala pragnienie obcowania z niezwykłościami, jakie wyczarowuje nieokiełznana magia, a fantazja sprawia, że linie demarkacyjne oddzielające Realne od Nierzeczywistego zacierają się. Nie można oprzeć się wrażeniu, że wartką akcją baśni napędzają siły tkwiące poza opisywanym światem i że trwale wpisany jest w nią „cud”. Dzięki bogactwu wyobraźni mali odbiorcy wykraczają poza granice dziecięcego mikroświata i powracają z baśniowych wędrówek „za siedem gór i siedem rzek” uzbrojeni w nową wrażliwość. Opuszczając bezkresne przestrzenie onirycznej imaginofery, biorą z wolna w posiadanie namacalną rzeczywistość. Wycieczki poza horyzonty rzeczywistości pozwalają lepiej przystosować się do rygorystycznych norm narzucanych później w dorosłym życiu. W baśniową topografię trwale wpisany jest szlak wędrówki, usłany gęsto przygodami, którym podąża główny bohater, a w ślad za nim – odbiorca, mały *homo viator*. Nawet książę, który postanawia odnaleźć księżniczkę wyrusza w drogę „o własnych siłach, na własnych nogach. W butach wędrowca. [...] wystarczy iść do przodu, rozwijać się, szukać. Być wędrowcem. I wtedy buty, w których idziemy, okazują się zaczarowane, złote”²⁷.

²⁴ U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Kraków 2007, s. 162.

²⁵ *Ibidem*, s. 15.

²⁶ *Ibidem*, s. 148.

²⁷ W. Eichelberger, A. Suchowierska, *Bajka to życie, albo z jakiej jesteś bajki*, Warszawa 2010, s. 262.

Wątek autobiograficzny

W ostatnim czasie moja 12-letnia córka i o rok od niej młodszy syn, wzięli udział w ogólnoszkolnym konkursie wiedzy dotyczącym Tolkienowskiej powieści *Hobbit, czyli tam i z powrotem*. Przygotowania do konkursowych zmagañ zwieńczonych, *nota bene*, laurami trwały od tygodni. Dzieci, chcąc zgłębić treść powieści, której dotychczas nie znały, sięgnęły najpierw po jej tradycyjne, książkowe wydanie, a w kolejnej fazie utrwalania detali akcji w sukurs przyszedł im wytwór literatury audialnej – audiobook:

Podstawowa różnica między literaturą tradycyjną a literaturą audialną polega na posługiwaniu się odmiennymi rodzajami języka naturalnego: w pierwszym wypadku jest to język pisany, w drugim – [...] pośredni język mówiony. Literatura oparta na piśmie i druku korzysta ze znaków abstrakcyjnych, bezgłośnych słów oderwanych od swoich wyrazieli i od konkretnych sytuacji wypowiedzenia. Natomiast literatura audialna oparta na mowie oraz gamie dźwięków naturalnych i konkretnych, znaczeniowo związana jest ściśle z wypowiadającymi słowa osobami, z ich głosem i osobowością²⁸.

Przez wiele godzin, wieczór w wieczór, przed snem dzieci wsłuchiwały się w „miękki” – jak to określały – głos lektora. Ciemność, która je wtedy spowijała i wieczorny spokój z przygodami Bilbo Bagginsa w tle, sprzyjały budowaniu własnego obrazu Śródziemia i zamieszkujących je postaci, a słuchanie baśni stało się wieczornym rytuałem.

Wreszcie przysłała kolej na film... Dzieci obejrzały zekranizowaną wersję powieści – *Hobbit: Niezwykła podróż*, która pod koniec zeszłego roku weszła na ekrany polskich kin. Film, który zyskał szerokie grono zwolenników i tyłuż przeciwników, obejrzały z dziecięcym, naiwnym zachwytem, którego wagę po wielokroć podkreślał Gaston Bachelard w swej *Poetyce marzenia*: „Dzieciństwo, suma rzeczy najmniej znaczących w ludzkim bycie, ma własne znaczenie fenomenologiczne, znaczenie fenomenologiczne czyste, ponieważ wywodzi się spod znaku zachwycenia”²⁹.

Wartka akcja i wizja narzucona przez reżysera – Petera Jacksona zdołały uwieść i zachwycić dzieci, choć wyrażane później recenzje – abstrahując od formułowanych w prosty sposób uwag na temat nieprzystawalności fabuły filmowej do treści powieści – brzmiały: „Mój Bilbo był ładniejszy”, „Norka hobbicka, którą ja wymyśliłem, była bardziej przytulna”, „Inaczej wyobrażałam sobie krasnoludy”, „Trolle są przecież inne”...

²⁸ M. Hopfinger, *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa 2010, s. 31.

²⁹ G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, tłum. L. Brogowski, Gdańsk 1998, s. 147.

Współczesność sprawiła, że baśń, by móc przetrwać, winna być nie tylko zapisana, lecz dodatkowo zobrazowana. Ciekawe, jak pomysł przyobleczenia w obraz swej powieści przyjąłby sam Tolkien, który był przecież zagorzałym przeciwnikiem wszelkich „zabiegów reanimacyjnych”, jakim poddaje się baśń w celu jej uatrakcyjnienia:

Ilustracje do baśni, choć mogą być bardzo dobre, nie przydają baśniom wartości. [...] Jeśli mówi się w danej historii: „Wspiął się na wzgórze i ujrzał stamtąd rzekę płynącą w dolinie”, ilustrator może mniej lub bardziej adekwatnie przedstawić, jak sam wyobraża sobie ten widok, ale każdy, kto słyszy te słowa, ma w tym momencie własny obraz, na który składają się wszystkie wzgórza, rzeki i doliny, jakie kiedykolwiek widział, przede wszystkim jednak obraz ten przedstawia Wzgórze, Rzekę i Dolinę, stanowiące dla niego niegdyś pierwsze konkretyzacje tych słów³⁰.

Dziś dzieci pytane o sposób odbioru, który preferują, odpowiadają zgodnie wspólnie – „wieczorne słuchanie” (spełniać jednak ono musi pewne warunki, gdyż oczekiwania względem lektora są sprecyzowane – „musi mieć pluszowy głos, nie chropowaty, nie za stary i nie piskliwy...”). Podążając labiryntem ukrytych w dźwiękach treści, dzieci mogą z zamkniętymi oczyma praktykować magiczne myślenie, wprawiając w ruch mechanizmy wyobraźni „bez pęt”, wystarczy, że tuż obok, u wezłowania znajduje się odtworzący CD... Szkoda, że nie Babcia... Cóż, takie czasy...

Kres baśniowej wędrowki, czyli ku szczęśliwemu zakończeniu

Wydawać by się mogło, że tradycyjna baśń jako forma archaiczna i anachroniczna, nie nadąży za dzisiejszą, galopującą rzeczywistością, zważywszy, że następstwem inwazji kultury masowej i jej audiowizualnego wymiaru jest przekład treści pisanych na uniwersalny język obrazów: „Obecnie jest zbyt wiele obrazów, nieco wcześniej było zbyt wiele słów”³¹. Ale to już inna bajka.

Życzylibyśmy sobie, aby baśnie, bez względu na formę ich przekazu, były dla dziecka przedmiotem kontemplacji estetycznej oraz indywidualnego i intymnego poznawania poprzez przeżywanie. Elementarnym zadaniem tych „cudownych i pożytecznych” opowieści ma być dostarczanie wzruszeń, zaspokajanie oczekiwań ludycznych dziecka oraz stymulowanie jego wyobraźni, choć „dziś obcujemy z różnymi adaptacjami, z których

³⁰ Cyt. za: B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. I, tłum. D. Danek, Warszawa 1985, s. 127.

³¹ R. Kubicki, *Koniec pewnego świata...*, s. 20.

każda jest czymś ontologicznie skończonym. Nie ma możliwości kreowania świata, modyfikowania go – ewentualna potrzeba kreatywności spełnia się jedynie w interpretacji³².

Analiza kondycji dzisiejszej baśni pozwala jednak mieć nadzieję, że przyszłość stanie się sprzymierzeńcem gatunku i zaowocuje zaskakującymi strukturalnymi przemianami i niespodziewanymi treściowymi metamorfozami, aczkolwiek rodzić się może obawa, że powita zostanie nowa antropologia dzieciństwa, a wysoce dziś ceniona literatura dziecięca przeistoczy się w zjawisko artystycznie anachroniczne i kulturowo skarłowaciałe.

Imperatywem współczesnego człowieka, nieco na przekór przyobleczonej w wielorakość obrazów rzeczywistości, powinno stać się podsyćanie w sobie i w dzieciach pragnienia opowiadania i chęci słuchania, by nie spełniło się proroctwo Pierre'a Péju zwiastujące unicestwienie tych dwóch, coraz bardziej archaicznych dziś umiejętności:

Kiedy stawiamy pierwsze kroki w trzecie tysiąclecie, powinniśmy dobrze ocenić znaczenie tej gigantycznej maszyny narracyjnej, uwikłanej w planetarną terażniejszość, w której obrazy nabrzmiewają, a potem pękają jak bańki mydlane. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że te ulotne, płóche historie, które owa machina bez przerwy produkuje, zdławią do postaci wspomnienia to, czym była niegdyś czynność opowiadania³³.

Pomimo tego, że zdolność opowiadania z wolna zanika, a obraz zaznacza swój prymat nad słowem, możemy być spokojni o przyszłość baśni, gdyż „był, jest i zawsze będzie pewien raz...”³⁴, a żadne cudowności „dzieciństwo trwa całe życie”³⁵.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca, funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004.
 Bachelard G., *Poetyka marzenia*, tłum. L. Brogowski, Gdańsk 1998.
 Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, t. I–II, Warszawa 1985.

³² *Ibidem*, s. 22.

³³ P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 11.

³⁴ *Ibidem*, s. 16.

³⁵ G. Bachelard, *Poetyka marzenia...*, s. 30.

- Calvino I., *Baśnie włoskie zaczerpnięte z przekazów tradycji ludowej i opowiedziane na nowo*, przeł. S. Kasprzysiak, J. Popiel, K. Skórska, A. Wasilewska, M. Woźniak, M. Wyrembelski, t. I, Warszawa 2002.
- Calvino I., *Fiabe italiane*, Mediolan 1993.
- Cieślakowski J., *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.
- Eco U., *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Kraków 2007.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Mediolan 2000.
- Eichelberger W., Suchowierska A., *Bajka to życie, albo z jakiej jesteś bajki*, Warszawa 2010.
- Hopfinger M., *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa 2010.
- Kubicki R., *Koniec pewnego świata, czyli o baśni opowiedanej w chwilach tryumfu i zgonu*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. II, Poznań 2005.
- Leszczyński G., *Baśń: rytuał przejścia (rite de passage)*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. II, Poznań 2005.
- Ługowska J., *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. II, Poznań 2005.
- Ong W. J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Warszawa 2011.
- Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008.
- Propp W., *Nie tylko bajka*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 2000.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000.
- Wojciechowska D., *Po co komu smutne baśnie – o problemach dziecięcej tanatologii*, [w:] J. Ługowska (red.), *Baśnie nasze współczesne*, Wrocław 2005.

Joanna Ludwiczak
Uniwersytet Łódzki

Książka obrazkowa – nowocześnie zaprojektowana książka dla dzieci

„Istnieją przedmioty, które już w odległej przeszłości osiągnęły swoją idealną formę, na przykład: siodło, nożyczki, guzik. Rozwój książki także już dawno się zakończył, [...] książka sprzed stu pięćdziesięciu lat jest równie »funkcjonalna«, jak współczesna”¹. Ta niezwykle trafna teza opublikowana w 1946 roku przez ojca „nowej typografii” Jana Tschicholda nawet dziś, w dobie e-booków i Internetu, wciąż pozostaje aktualna. Jak przekonuje Umberto Eco², książka podobnie jak koło, raz wynaleziona nie zniknie, a świat internetowych mediów nie jest w stanie zagrozić temu najdoskonalszemu i najbardziej ergonomicznemu nośnikowi.

Rozwijające się przez lata nowe możliwości technologiczne druku nadały produkcji książek masowy charakter, co w wielu przypadkach spowodowało pogorszenie dbałości wydawców o estetykę, jakość i rzetelność treści. Począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX wieku znaczna rzesza rodzimych wydawców dosyć powierzchownie traktuje aspekty wizualne oferowanych publikacji. W dużej mierze zarzut ten dotyczy książek dla najmłodszych, które bardzo często powielają estetykę telewizyjnych kreskówek. Niemiecki pedagog i psycholog Christian Rittelmeyer zwraca uwagę na fakt, że

dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są całkiem bezbronne wobec masowych ([...] i pod wieloma względami szkodliwych) wpływów współczesnego przemysłu kulturowego – ma to miejsce zawsze wtedy, kiedy rodzice nie wspierają swoich dzieci w ich powolnym rozwoju i dojrzewaniu i nie kształtują w nich krytycyzmu i twórczego oporu³.

¹ J. Tschichold, *Co nam zostało z tamtych lat*, tłum. J. Jedliński, [w:] red. P. Dębowski, J. Mrowczyk (red.), *Widzieć/Wiedzieć*, Kraków 2011, s. 64.

² Zob.: J.-C. Carrière, U. Eco, *Nie myśl, że książka zniknie*, tłum. J. Kortas, Warszawa 2010.

³ Ch. Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, tłum. B. Kowalewska z wykorzystaniem tłum. A. Murzyna, Kraków 2009, s. 16–17.

Otoczająca dziecko przestrzeń, do której zewsząd wdzierają się wytwory konsumpcyjnego świata, nie pozostaje bez znaczenia wobec dziecięcego doświadczania rzeczywistości oraz kształtowania wrażliwości i to nie tylko estetycznej. Przyzwyczajanie najmłodszych do dobrze zaprojektowanych i zilustrowanych książek może w przyszłości zaowocować wypracowaniem pozytywnych nawyków i przygotowaniem do świadomego odbioru sztuki, zarówno wysokiej, jak i popularnej⁴. Wzrostowi kultury estetycznej najmłodszych sprzyja zaobserwowane obecnie ożywienie na polskim rynku książek dla dzieci. Ostatnia dekada przyniosła powstanie niewielkich, lecz cieszących się stale rosnącym uznaniem wydawnictw, które publikują z wielką dbałością zarówno o stronę estetyczno-artystyczną, jak i literacko-merytoryczną. Również w katalogach dużych wydawnictw publikujących książki z rozmaitych dziedzin coraz częściej pojawiają się ambitne pozycje skierowane do dziecięcego odbiorcy⁵. Anna Machwic-Adamkiewicz zauważa, że

[...] o polskich książkach dla dzieci znowu zaczyna się mówić w kontekście sukcesu, a nie wyłącznie ubolewania nad marnością tego sektora wydawniczego. Na pewno przyczyniły się do tego laury naszych twórców na międzynarodowych przeglądach. I chociaż o sukcesach polskiej książki dla dzieci wciąż raczej milczą mainstreamowe media, to obszernie komentują je branżowe czasopisma (m.in. „Ryms”) i strony internetowe (np. www.polskailustracjadladzieci.pl). Publikują wywiady z autorami i ilustratorami, recenzje książek i gloryfikują ilustratorów nagradzanych w międzynarodowych konkursach⁶.

Coraz większym zainteresowaniem i tematem swoistego dyskursu wśród autorów książek dla dzieci, ilustratorów, wydawców, a także literaturoznawców i pedagogów, cieszy się gatunek książki obrazkowej. Pomyślowe, pięknie wydane książki o niebanalnej szacie graficznej wzbudziły także zainteresowanie wielu rodziców – o czym świadczyć może ich aktywne uczestnictwo w społecznościach internetowych promujących pu-

⁴ Zob.: B. Górecka, *Magia obrazu, czar ilustracji – o dobrej modzie na piękną ilustrację w książkach dla dzieci*, Poznań 2010.

⁵ Zob.: A. Machwic-Adamkiewicz, *Co powiedzieć dziecku?*, „2+3D. Grafika plus produkt” 2012, nr 4(45), s. 18. Jako przykłady polskich wydawnictw zasłużonych w ostatnich latach w dziedzinie książki dla dzieci autorka wymienia małe oficyny skupiające się wokół polskich autorów (Czerwony Konik, Dwie Siostry, Ezop, Literatura, Muchomor, Wytwórnia), zagranicznych twórców (EneDue-Rabe, Format, Tatarak, Zakamarki, Hokus-Pokus, Tako) oraz duże wydawnictwa, które w ostatnich latach włączyły do swojej oferty ambitne pozycje dla dziecięcego odbiorcy (Media Rodzina, Nasza Księgarnia, Znak, W.A.B.).

⁶ *Ibidem*, s. 31.

blikacje dla dzieci (np. blogi, fora, fan page⁷) oraz w wydarzeniach z nimi związanych (np. warsztaty z ilustratorami, targi książek dla dzieci, wystawy pokonkursowe książek autorskich itp.). Wciąż jednak daleko nam do krajów anglosaskich, czy krajów Europy Zachodniej, gdzie książka obrazkowa od lat siedemdziesiątych XX wieku z nieustającym powodzeniem gości na półkach księgarń otoczona fachową krytyką w postaci regularnych recenzji w liczących się mediach, a co najważniejsze, zyskała status elementu niezbędnego w edukacji dziecka.

Co kryje się pod pojęciem książki obrazkowej? Ogólnie można przyjąć, że to książka o niewątpliwych walorach artystycznych, charakteryzująca się przemyślanym i spójnym projektem graficznym, typograficznym i edytorskim. Istotną rolę odgrywają również właściwości fizyczne książki, takie jak materiały, z których ją wykonano, oraz zastosowane techniki uszlachetniające. W parze z dobrym wzornictwem idzie twórczo podjęty temat – nie zawsze łatwy i banalny – nastawiony na spostrzegawczość i inteligencję odbiorcy – tak dorosłego, jak i dziecka. Bardzo często książki obrazkowe stanowią realizacje autorskie, od początku do końca zaprojektowane przez jednego twórcę. W wielu przypadkach są owocem ścisłej współpracy autora tekstu i ilustratora, lub też powstają dzięki inspiracji istniejącym już tekstem zaczerpniętym z literatury dziecięcej. Zawsze jednak charakteryzują się spójnością ogólnej koncepcji wszystkich elementów, od ilustracji i typografii, poprzez treść, aż po format, gramaturę papieru, rodzaj oprawy itp.

Jak pisze Małgorzata Cackowska, „pośród badaczy książki obrazkowej, pomimo różnic w podejściu, istnieje zgoda w sprawie pojmowania formy książki obrazkowej jako tej, która jest złożona z dwu sposobów przedstawiania, dwu reprezentacji – obrazów i słów – stanowiących jeden kulturowy tekst”⁸. Między ilustracją i tekstem istnieje nierozzerwalna więź, która narzuca ich całkowitą zależność. Warstwa słowna bez obrazu przestaje być czytelna, choć bywa, że sama przybiera ilustracyjną formę, bądź też występuje znikomo. Zespolone słowo i obraz tworzą nowy rodzaj komunikatu wizualnego, pozwalając na jednoczesne przedstawienie przedmiotów, zdarzeń i pojęć abstrakcyjnych, trudnych do zdefiniowania wyłącznie przy użyciu języka plastyki.

⁷ Ang. *fan page* – internetowa strona na portalu społecznościowym promująca markę, wydarzenie, osobę publiczną itp.

⁸ M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część II*, „Ryms” 2009, nr 6, s. 14.

W literaturze obcojęzycznej nie brakuje definicji opisujących gatunek książki obrazkowej. Według Barbary Bader, książka obrazkowa (ang. *picturebook*)

jest tekstem, ilustracjami i całościowym projektem; może być wykonana ręcznie albo stanowić komercyjny produkt; jest społecznym, kulturowym i historycznym dokumentem, a przede wszystkim jest doświadczeniem dla dziecka. Jako forma sztuki zależy od współbrzmienia obrazów i słów pokazywanych symultanicznie w każdej rozkładówce i dramatyzmu przewracania stron. Książka obrazkowa we właściwy sobie sposób ma nieograniczone możliwości⁹.

W polskiej literaturze naukowej wciąż brakuje wyczerpującej definicji książki obrazkowej. Pojawiające się w nielicznych słownikach wyjaśnienia tego terminu nie odpowiadają jej rzeczywistemu i współcześnie funkcjonującemu zakresowi pojęciowemu. Najbardziej trafną jak dotąd definicję, sformułowaną przez Janinę Wiercińską w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, niemal zupełnie w późniejszych polskich opracowaniach zignorowano, co w konsekwencji mogło wpłynąć na brak utrwalenia się pojęcia książki obrazkowej i nieobecność tego znamienego gatunku na rodzimym rynku wydawniczym. We wspomnianej definicji opisuje się książkę obrazkową jako

specyficzną formę książki dla małego dziecka, mającą odpowiedniki w języku niemieckim i angielskim w słowach „Bilderbuch” i „picture-book” i opierającą się przede wszystkim na wymowie obrazków. Dla powstania takiej książki warstwa słowna, przeważnie skromna, nieraz nikła, jest tylko pretekstem.[...] to taka postać książki dla dziecka, w której podstawowym elementem wypowiedzi jest obraz, gdzie strona wizualna, jeśli nie stanowi celu głównego, wiąże się z tekstem na zasadach równouprawnienia, gdzie pisarz i rysownik (jeśli nie jest to jedna i ta sama osoba) tak ściśle ze sobą współpracują, że istnienie tekstu jest uwarunkowane obrazem i na odwrót¹⁰.

Osoby zajmujące się współcześnie zagadnieniem książki dla dzieci często podkreślają chaos pojęciowy, jaki panuje w polskim nazewnictwie wokół książki obrazkowej¹¹. Wielu wydawców, badaczy zjawiska oraz auto-

⁹ B. Bader, *American Picturebooks: From „Noah’s Ark” to „The Beast Within”*, New York 1976, s. 1. Cyt. za: M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa...*, część II, s. 15.

¹⁰ J. Wiercińska, *Sztuka i książka*, Warszawa 1986, s. 76. Cyt. za: M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część III*, „Ryms” 2009/2010, nr 8, s. 12–13.

¹¹ Por.: audycja A. Łapkiewicz „Notatnik Dwójki” pt. „Kto się boi książek dla dzieci”, Program Drugi Polskiego Radia, www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/746860/ (dostęp: 20.12.2012); I. Chmielewska, *Książka obrazowa – próba nowego pojęcia*, http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,84622245,84622245,Ksiazka_OBRAZOWA_probe_nowego_pojecia_.html (dostęp: 3.12.2012); M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część I*, „Ryms” 2009, nr 5.

rów na czele z Iwoną Chmielewską¹² proponuje termin „książka obrazowa” i unika zdrobnienia „obrazek”, które ich zdaniem wpływa niekorzystnie na właściwe postrzeganie tego gatunku i ujmuje wartość artystyczną wspaniałej warstwie graficznej książek.

W potocznej świadomości społeczeństwa głęboko zakorzeniły się pewne stereotypy dotyczące nie tylko książek, ale i całego „przemysłu dziecięcego”. Rozumienie potrzeb dziecka przez dorosłych często tożsame jest z infantylizacją, naiwnością przedstawień oraz przesłodzoną wizją rzeczywistości. W wypowiedzi Józefa Wilkononia czytamy, że dziecko „karmione” tak uproszczonymi obrazami

[...] przestaje reagować na piękno świata, widzi świat okaleczony. Nie czuje futerkowości zwierząt, nie czuje bogactwa materii [...] Dziecku [przyj. J. L.] potrzebne jest wszystko, od strachu, lęku po optymizm. [...] Stopniowanie tych emocji bardzo dobrze robi. [...] Odrobina lęku jest jak szczepionka przeciwko lękom, jakie stwarza dorosłe życie¹³.

Książki obrazkowe, w których często operuje się przedstawieniami symbolicznymi i wykorzystuje się różne rodzaje estetyki, dają możliwość pokazania dziecku zarówno pięknych aspektów rzeczywistości, jak i tych negatywnych. W ten sposób przyczyniają się one do pełniejszego i głębszego zrozumienia świata, pomagają budować system wartości, nazywać uczucia i stany emocjonalne (np. miłość, szczęście, przywiązanie), a także wyjaśnić i zrozumieć trudne tematy (np. choroba, niepełnosprawność, śmierć, emigracja, wojna). Komunikat oparty na dwóch przenikających się płaszczyznach narracji – obrazie i słowie – staje się dla małego odbiorcy bardziej przystępny i wpływa na poszerzanie zdolności kognitywnych. Obcowanie dziecka z wizualnie i tekstowo konsekwentnie skomponowaną historią znacznie pobudza wyobraźnię, kreatywność i abstrakcyjne myślenie. W licznych opracowaniach książka obrazkowa traktowana jest jako forma wypowiedzi artystycznej, w związku z czym można uznać ją za znakomity obszar inicjacji kulturalnej w postaci małej galerii sztuki i pierwszego kontaktu z literaturą. Znanca literatury dziecięcej Grzegorz Leszczyński twierdzi, że „ilustrowana przez doświadczonych artystów [...] i twórców młodego pokolenia [...] książka wprowadza dziecko w żywioł sztuki współczesnej, daje mu klucz do rozumienia Dudy-Gracza, Hasióra,

¹² Iwona Chmielewska (ur. 1960) – jedna z najbardziej uznanych na świecie polskich autorek książki obrazkowej.

¹³ *Jestem malarzem nocy*, wywiad Ewy Ziemer z Józefem Wilkononiem, http://ryms.pl/arttykul_szczegoly/134/jestem-malarzem-nocy.html (dostęp: 12.02.2013).

czy Nowosielskiego”¹⁴. Wzbogacenie domowej biblioteczki o wartościowe książki dla dzieci daje sposobność kontaktu ze sztuką na wyciągnięcie ręki i w dowolnym momencie, a doświadczenia dziecka staną się tym bogatsze, im częściej towarzyszyć mu będzie dorosły członek rodziny. Pośrednictwo osoby dorosłej w procesie odbioru książki przez dziecko jest niezwykle ważne i wręcz nieodzowne, ponieważ w pierwszej kolejności to rodzice kształtują najbliższe materialne otoczenie dziecka, dokonując wyborów zgodnie z własnymi preferencjami. Problemem jest niestety pokutująca w świadomości rodziców i opiekunów wspomniana już infantylizacja dziecięcego świata, którą masowo wykorzystują producenci nie tylko książek, ale i innych artykułów dla dzieci. Wiedza o nowocześnie i twórczo zaprojektowanych produktach dla dzieci (w tym książkach obrazkowych) wciąż pozostaje poza zasięgiem przeciętnego rodzica i nie jest w stanie przebić się przez ogrom zalewających rynek produktów masowych. Podobna nieświadomość dotycząca książki obrazkowej kształtuje się wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy w określaniu predylekcji obrazowych dzieci najczęściej opierają się na własnej intuicji i doświadczeniu. Małgorzata Cackowska¹⁵ prowadząca badania w tym zakresie wskazuje na fakt, że zaniedbania dotyczące postulatów edukacji przez sztukę widoczne są już na poziomie kształcenia przyszłych pedagogów. O ile trudno podważyć znaczenie dydaktyczne literatury dziecięcej w edukacji przedszkolnej, o tyle książka obrazkowa w polskich programach nauczania jest obszarem zupełnie nieznanym. To niezwykle wartościowe medium, w którym sztuka spotyka się z codziennością, dysponuje szerokim potencjałem oddziaływania, a przy właściwym wykorzystaniu może odegrać niebagatelną rolę w procesie wychowania przyszłych świadomych odbiorców sztuki i szeroko pojętej kultury. Aby jednak książka obrazkowa w pełni mogła realizować swoje funkcje i zadania, konieczna jest edukacja, współpraca i twórczy dialog wszystkich osób pośredniczących w swoistej wędrówce książki do dziecka, począwszy od twórców (autorów tekstu, ilustratorów, grafików), przez krytyków, wydawców, bibliotekarzy, aż po nauczycieli i rodziców.

¹⁴ *Czytać na przekór światu*, wywiad Beaty Kęczkowskiej z prof. Grzegorzem Leszczyńskim http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34861,9992494,Czytac_na_przekor_swiatu.html (dostęp: 18.12.2012).

¹⁵ Zob.: *Po co nam wiedza o książce dla dzieci*, wywiad A. Sikorskiej-Celejewskiej z dr M. Cackowską, http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,po_co_nam_wiedza_o_ksiazce_dla_dzieci_-_rozmowa_z_dr_malgorzata_cackowska,6005.html (dostęp: 20.12.2012).

Bibliografia

- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część I*, „Ryms” 2009, nr 5.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część II*, „Ryms” 2009, nr 6.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce – część III*, „Ryms” 2009/2010, nr 8.
- Carrière J.-C., Eco U., *Nie myśl, że książki znikną*, tłum. J. Kortas, Warszawa 2010.
- Czytać na przekór światu*, wywiad Beaty Kęczkowskiej z prof. Grzegorzem Leszczyńskim, http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34861,9992494,Czytac_na_przekor_swiatu.html (dostęp: 18.12.2012).
- Dębowski P., Mrowczyk J., *Widzieć/wiedzieć*, Kraków 2011.
- Jestem malarzem nocy*, wywiad Ewy Ziemer z Józefem Wilkoniem, http://ryms.pl/arttykul_szczegoly/134/jestem-malarzem-nocy.html (dostęp: 12.02.2013).
- Machwic-Adamkiewicz A., *Co powiedzieć dziecku?*, „2+3D. Grafika plus produkt” 2012, nr 4(45), s. 18–33.
- Rittelmeyer Ch., *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, tłum. B. Kowalewska z wykorzystaniem tłum. A. Murzyńska, Kraków 2009.
- Wiercińska J., *Sztuka i książka*, Warszawa 1986.

Martyna Justyńska
Uniwersytet Łódzki

Znaczenie animatora mimochodem w działalności społeczno-kulturalnej na przykładzie Kolumny

*Nauczyciel dla ucznia jest nie tylko tym,
który uczy, lecz przede wszystkim tym,
który wskazuje drogę. Po to, aby tę drogę
wskazywać, sam musi ją odnaleźć w sobie*
(J. Rudniański)

Aktualnie powszechny jest pogląd, że aktywność kulturalna dzieci i młodzieży wykazuje tendencję malejącą. Być może dzieje się tak za sprawą ograniczonego dostępu do placówek kulturalnych, małych możliwości finansowych bądź poprzez dominację czasu wolnego przez środki masowego przekazu. W środowiskach wiejskich młodzież ma szczególnie trudny dostęp do wszelkich instytucji kultury. Związane jest to przede wszystkim z brakiem takich placówek w najbliższym otoczeniu, a także z utrudnionym dojazdem do większych miast, gdzie działają kina, teatry i filharmonie. Jedyną ofertę rozwoju młodzieży wiejskiej w obszarze kultury oferuje najczęściej szkoła, a co za tym idzie nauczyciele i pedagodzy zainteresowani umożliwieniem swoim uczniom kontaktu z kulturą. To właśnie od nich zależy, czy młodzież pozna świat sztuki i czy włączy się w działania kulturalne.

W niniejszym opracowaniu chcę przybliżyć sylwetkę nauczyciela Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Kolumnie, dla którego sztuka jest całym życiem. Ukazanie jego działalności wydaje się zasadne w obliczu obecnego kryzysu aktywności kulturalnej młodzieży, gdyż pokazuje, jak swoją postawą można wpłynąć na uczniów i rozbudzić w nich chęć aktywnego uczestnictwa w kulturze. Rozmawiając z jedną z uczennic, usłyszałam następujące słowa: „Takie działania są potrzebne wszędzie. Zachłysłaliśmy się tym, co proste, łatwo dostępne, szybkie. Odchodzimy przez to od prasy, książek, nie mówiąc już o teatrze, czy filharmonii. A obcowanie z tym środowiskiem jest dla umysłu tym samym, co ćwiczenia dla mięśni”. Wypowiedź ta potwierdza fakt, że wartości promowane przez kulturę są nadal dostrzegane

przez młodzież, należy jedynie tę młodzież w odpowiedni sposób wprowadzić w świat wartości kultury.

W dzisiejszych czasach animacja jest istotnym czynnikiem w działaniach społeczno-kulturalnych. Wiąże się ona z ożywianiem, aktywizacją, mobilizacją zbiorowości lokalnych (zarówno jednostek jak i małych grup społecznych) do twórczego działania i rozwoju wewnętrznego. Jest inspiracją do wprowadzania kultury w życie.

Animacja kultury, jako nowa koncepcja upowszechniania kultury, zrodziła się we Francji. Jak wykazują teksty źródłowe, termin ten stosowany był już w latach czterdziestych, natomiast do jego upowszechnienia doszło w końcu lat sześćdziesiątych. W angielskiej i polskiej literaturze naukowej pojęcie animacji zaczęło się pojawiać w połowie lat siedemdziesiątych¹. Inspiracją do powstania wypowiedzi przedstawiających nową ideę kultury były działania grup promujących twórczość spontaniczną, powstałą we wspólnocie artystów z mieszkańcami społeczności lokalnej, nad twórczość promowaną przez muzea i galerie. Wszystkie powstające wówczas koncepcje były czymś nowatorskim w porównaniu z działaniami, jakie miały miejsce dotychczas, i wszystkie, zdaniem ich twórców, miały uchronić indywidualnego człowieka przed osamotnieniem i wyizolowaniem. Według jednych, działania te miały przyczynić się do odbudowania wzajemnego społecznego zaufania, wiary we własne siły i potrzeby wyrażania siebie. Miały także poprawić komunikację interpersonalną i sprawić, by ludzie chętniej komunikowali własne przeżycia, a także chcieli wspólnie przeżywać określone stany emocjonalne. Według innych, zadaniem animacji było pomaganie ludziom i uświadamianie im ich sytuacji życiowej i możliwości twórczych, a także dostarczenie środków potrzebnych do odkrycia zdolności i potencjału artystycznego².

Analizując pojęcia „animacja” i „animator” pod kątem leksykalnym, można zauważyć różnorodność znaczeń tych terminów. Łacińskie słowo *animo* może oznaczać dęcie, dmuchanie, jak i tchnięcie w coś życia, powołanie do życia, ożywienie. Samo słowo *anima* oznacza duszę, a *animator* to ten, który ożywia, daje życie³. Według *Słownika języka polskiego*, „animacja” może oznaczać 1) metodę robienia filmów, 2) poruszanie lalkami w teatrze, 3) tworzenie ruchomych obrazów, a „animator” to osoba, która 1) pobudza do działania, wzbudza zainteresowanie środowiska jakąś dzie-

¹ B. Jedlewska, *Animatory kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 53.

² J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012, s. 155.

³ B. Jedlewska, *Animatory kultury...*, s. 53.

dzinę, 2) porusza kukiełkami w teatrze lalkowym, 3) rysuje lub wykonuje zdjęcia do filmu rysunkowego⁴. W literaturze francuskiej można odnaleźć kolejne wyjaśnienia. Wyraz *animateur* oznacza osobę pobudzającą, inspirowaną do różnych działań, „animować” to wnosić ducha, wnosić życie, zachęcać, rozpałać, ożywiać grupę. „Animowanie” to dostarczanie bodźców do podejmowania nowych wyzwań we wprowadzaniu kultury w życie swoje i innych, to dodawanie odwagi, działanie wynoszące życie na wyższy poziom, to rozwijanie. W *Słowniku języka włoskiego* „animacja” oznacza 1) zespół działań rekreacyjnych i kulturalnych prowadzonych przez animatora w obiektach kulturalnych lub na terenie jego działania, 2) nadawanie życia przedmiotom martwym (np. rysunkom). Pojawia się również termin „animator szkolny” w odniesieniu do osoby realizującej działania w środowisku szkolnym⁵. W polskim słowniku pedagogicznym termin „animacja” pojawia się po raz pierwszy w wydaniu z 1996 roku i oznacza „pobudzenie, zachętę lub wsparcie jakiejś osoby czy grupy w pracy nad sobą lub nad rozwiązaniem jakichś zadań. *Animator* nie dyryguje wychowankiem, czy grupą, lecz umiejętnie pobudza ich własną aktywność”⁶.

Analizując znaczenie terminu „animacja” na podstawie jego źródeł słownikowych, można spotkać się z dwojakim rozumieniem tego pojęcia. Animacja może być określana jako **ożywienie czegoś**, dawanie życia, wprawianie w ruch, bądź jako **ożywianie kogoś**, zachęcanie, pobudzanie do działania. W literaturze francuskiej pojawia się twierdzenie, iż animacja to działanie wśród ludzi i z ludźmi mające na celu ułatwienie udziału w bardziej aktywnym i twórczym życiu poprzez lepsze rozumienie przemian i umiejętność porozumiewania się z innymi. Zwolennicy tego nurtu rozumieli animację **jako kierunek działalności** kulturalnej występujący obok działalności ekstensywnej (oddziałującej na szerokie masy) i intensywnej (oddziałującej na jednostki i małe grupy), którego głównym celem było wyzwolenie twórczych możliwości człowieka. Animację traktowano również **jako metodę działania** polegającą na aktywizacji społeczności terytorialnej (lokalnej) jak i małej grupy do pracy na rzecz środowiska społecznego w celu ulepszenia życia danej grupy społecznej. Zwolennicy tego kierunku zakładali, iż najlepszym sposobem na rozbudzenie, ożywienie i zmotywowanie ludzi do podjęcia jakiejkolwiek czynności jest ukazanie im wizji lepszego życia. Animacji nadaje się jeszcze trzecie znaczenie, rozu-

⁴ W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 20.

⁵ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury...*, s. 54.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 20–21.

miana jest mianowicie **jako proces wewnętrzny**, zachodzący w osobowości człowieka, który nie tylko ożywia, stymuluje, pobudza do działania, ale także pozwala na odnalezienie w sobie potrzebnych do działania sił twórczych. W tym ujęciu animacja rozumiana jest jako proces odkrywania wewnętrznych możliwości, poznawania siebie⁷. Postrzeganie animacji jako procesu zostało również opisane przez J. Żebrowskiego. Dowodzi on, na podstawie analizy literatury francuskiej, iż zarówno w jednostkach jak i w grupach, wyzwolenie twórczych inicjatyw jest możliwe, dzięki zaistnieniu powiązanych ze sobą działań:

- 1) odkrywania (tworzenia warunków do ujawnienia tkwiących w jednostkach i grupach potrzeb, problemów, wątpliwości, za sprawą styczności z dziełami sztuki i ich twórcami),
- 2) tworzenia związków (kształtowania kontaktów międzyludzkich oraz kontaktu z dziełami sztuki i artystami),
- 3) twórczości (ekspresja, inicjatywa i działania twórcze jednostek i grup w społeczności lokalnej)⁸.

W literaturze niemieckiej również można odnaleźć próby określenia znaczenia terminu „animacja”. H. W. Opaschowski pojmując animację jako:

- 1) cel – ożywienie, stymulowanie, pobudzanie do odkrywania i rozwijania wewnętrznych zdolności i możliwości,
- 2) metodę – motywowania, aktywowania jednostek i grup społecznych,
- 3) proces – doradzania i prowadzenia działalności społeczno-kulturalnej,
- 4) działanie – w zakresie inicjowania, koordynowania i prowadzenia szeroko pojętej działalności społeczno-kulturalnej⁹.

W literaturze polskiej Iwona Morawska i Małgorzata Latoch-Zielińska postrzegają animację m.in. jako:

- 1) ideę – koncepcję związaną z rozwijaniem indywidualnego, grupowego i zbiorowego potencjału, zorientowaną na wprowadzanie zmian i innowacji,
- 2) inicjatywę – której celem jest pobudzenie do aktywności i współpracy na rzecz dobra indywidualnego i wspólnego,
- 3) szczególnego rodzaju formę uczestnictwa w kulturze – wyzwalającą proces samorealizacji, integracji i aktywizacji,

⁷ J. Kargul, *Upowszechnianie...*, s. 157.

⁸ J. Żebrowski, *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] idem (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańsk 2003, s. 18.

⁹ J. Kargul, *Upowszechnianie...*, s. 157.

- 4) strategię postępowania – w procesie realizacji celów i zadań edukacyjnych, przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze, zapoznanie ze wzorami, normami, ustalonymi systemami wartości, a także motywowanie do kreatywności i poszukiwania własnych koncepcji,
- 5) odpowiedź – na depersonalizację i uniformizację stosunków międzyludzkich w celu ułatwienia współdziałania, budowania więzi przyjacielskich, towarzyskich, obywatelskich,
- 6) ruch społeczno-kulturalny – mający na celu ożywianie aktywności społeczno-kulturowej w różnych środowiskach, a także podnoszenie poziomu kultury¹⁰.

Analizując dalszą literaturę, można zauważyć iż definiowanie pojęcia animacji przez badaczy i teoretyków kultury biegnie dwubiegunowo. Z jednej strony animacja postrzegana jest jako działanie mające wpływ na jednostkę bądź grupę. W tym ujęciu animacja wiąże się z ożywianiem, aktywizacją, nadawaniem sensu grupie czy zbiorowości (E. Limbos), pobudzaniem, zachęcaniem do działania (R. Shaw, J. Żebrowski), inspirowaniem i wyzwalaniem zdolności przeżywania i wyrażania (Dąbrowska), stwarzaniem warunków do indywidualnej aktywności i realizowanie jej w wielu wymiarach (J. Kargul). Z drugiej strony animacja określana jest jako pewne postawy rodzące się w jednostce oraz w grupie. W tym ujęciu animacja określana jest jako metoda integracji, rozwoju komunikacji między ludźmi (J. P. Imhof, P. Besnard), jej celem jest pewne przekształcenie postaw i stosunków międzyjednostkowych (M. Simont), a także wspomaganie dojrzewania i rozwoju człowieka – jako osoby (T. Lewicki)¹¹.

Jak widać, animacja jest ruchem zróżnicowanym obejmującym różne obszary życia społecznego, kulturowego, pedagogicznego w obrębie funkcjonowania jednostki, małych grup społecznych czy też większych zbiorowości. Odnosi się przede wszystkim do ożywiania, stymulowania, aktywizowania ludzi do działania oraz odkrywania wewnętrznych sił twórczych, a osobą realizującą cele animacji jest animator społeczno-kulturalny.

Animator jest wychowawcą, którego główne zadanie polega na rozbudzaniu zainteresowań, ukazywaniu ideałów, wzorców osobowych, wprowadzaniu w świat wartości kultury¹². Animator powinien ukazywać ludziom

¹⁰ I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Animacja kulturalna kluczem do uczestnictwa w kulturze*, [w:] M. Latoch-Zielińska (red.), *Animacja działań kulturalnych – wyzwanie współczesności*, Warszawa 2010, s. 13–14.

¹¹ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury...*, s. 56–57.

¹² J. Żebrowski, *Współczesny wymiar animacji...*, s. 22.

ideały oraz wzory życia i wywoływać u nich pragnienie dążenia do czegoś doskonalszego. Powinien budować i rozwijać więzi osobowe, podejmować działania integracyjne, kształtować poczucie wartości i indywidualności własnego środowiska, rozbudzać chęci do działalności artystycznej, kształtować umiejętności korzystania z kultury ogólnej, a przede wszystkim z nowoczesnych środków komunikowania¹³. Osobisty kontakt z członkami grupy, z którymi animator jest związany, pobudzanie aktywności, uruchamianie związków międzyludzkich i międzygrupowych, umożliwienie włączenia się ludzi do uczestniczenia w konsumowaniu oraz wytwarzaniu dobra publicznego jest jednym z istotniejszych elementów działalności animatorskiej¹⁴. Animator jest swego rodzaju pracownikiem społecznym, który ma za zadanie ożywić działalność oświatową, kulturalną czy sportową. Działalność ta ponadto powinna być adresowana do wszystkich i zmierzać do globalnej edukacji¹⁵.

Definicji pojęcia „animator” jest wiele. Idąc za potrzebą konstruowania „modelu osoby realizującej proces animacji”¹⁶, w literaturze pedagogicznej podejmuje się próby określenia cech osobowych, zawodowych, a także zadań i funkcji animatora społeczno-kulturalnego. W publikacji Pawła Jordana i Bohdana Skrzypczaka pojawia się stwierdzenie, iż „animator jest sercem społeczności lokalnej”¹⁷. Jest to potwierdzeniem opinii, jak wielką rolę w działaniach animacyjnych odgrywa emocjonalne zaangażowanie i szczególna więź pomiędzy grupą a przewodnikiem. Charles Maccio pisze: „Najlepszym animatorem jest ten, kto jest prawdziwym członkiem grupy, kto zna i używa jej języka i nie przejawia najmniejszej chęci wywierania presji na grupę. Animator powinien sam przeżywać i być aktywny w procesie animacji”¹⁸. Pedagodzy podkreślają, iż rolę animatora może pełnić pracownik w wielu różnych dziedzinach życia, zarówno instruktor czy nauczyciel, jak i dziennikarz czy biznesmen. Takiego zdania jest Ch. Hermelin, który określa animatora jako jedną

[...] z wybitnych osobowości wedle wskazań nowego ducha czasu – ducha animacji; działalność animatora staje się w obecnej dobie zawodem o szerokim

¹³ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 20.

¹⁴ P. Jordan, B. Skrzypczak, *Animator społeczny – jego rola w środowisku*, [w:] P. Henzler, B. Skrzypczak (red.), *Kim jest animator społeczny*, Warszawa 2005, s. 3.

¹⁵ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury...*, s. 73.

¹⁶ *Ibidem*, s. 73.

¹⁷ P. Jordan, B. Skrzypczak, *Animator społeczny...*, s. 3.

¹⁸ J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Gdańsk 1987, s. 39.

wachlarzu specjalności: każdy animator może działać równie dobrze i skutecznie jako ochotnik i jako człowiek określonego zawodu¹⁹.

To nie zawód charakteryzuje rolę animatora, a działania jakie podejmuje, umiejętności i cechy, jakie posiada, czy funkcje, jakie pełni. Badacze francuscy są zgodni, iż animatora powinien charakteryzować poszukujący, otwarty umysł, twórczy niepokój, zaangażowanie w swoją działalność.

Według Marii Kopczyńskiej, najczęściej wymienianymi w literaturze cechami animatora są:

- 1) świadomość własnych możliwości i ograniczeń, zarówno fizycznych jak i dotyczących cech charakteru,
- 2) akceptacja siebie i innych,
- 3) zdolność do życia w zbiorowości,
- 4) umiejętność adaptacji w różnych okolicznościach,
- 5) postawa twórcza i inwencja (unikanie stereotypów, reagowanie na nieprzewidziane sytuacje, nastawienie ku przyszłości)²⁰.

Z kolei Paweł Jordan i Bohdan Skrzypczak za najważniejsze umiejętności działacza społeczno-kulturalnego uważają:

- 1) rozwój partnerskich relacji w środowisku poprzez budowanie koalicji,
- 2) komunikacje pomiędzy potencjalnymi partnerami społecznymi poprzez wypracowywanie kontaktów i relacji zarówno z, jak i pomiędzy kluczowymi postaciami,
- 3) nakreślenie profilu społeczności – poznawanie lokalnych mieszkańców, udogodnień, historii, problemów itp.,
- 4) procesy podejmowania wspólnych decyzji poprzez dochodzenie do konsensu i określanie wspólnego celu,
- 5) pracowanie przy wykorzystaniu dynamiki grup,
- 6) podtrzymywanie zaangażowania i motywowanie innych,
- 7) tworzenie sieci – praca ponad granicami, pielęgnowanie kontaktów,
- 8) zarządzanie informacją i zasobami²¹.

Na podstawie literatury francuskiej Maria Kopczyńska wyróżniła następujące funkcje animatora:

- 1) organizacyjną (zarządzanie, projektowanie zadań i organizacja czasu wolnego),

¹⁹ *Ibidem*, s. 39–40.

²⁰ M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Warszawa 1993, s. 41, [w:] B. Jedlewska, *Animatory kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 79.

²¹ P. Jordan, B. Skrzypczak, *Animator społeczny...*, s. 4.

- 2) komunikacyjną (pobudzanie grup, rozwijanie komunikacji grupowej i międzygrupowej, kontakt między grupami a władzą),
- 3) wychowawczą (umożliwianie zdobycia wiedzy i umiejętności),
- 4) badawczą (zdolność do autoanalizy, stosowanie naukowych metod, nawiązywanie współpracy z profesjonalnymi badaczami),
- 5) człowieka kulturalnego (bycie twórczym w jakiejś dziedzinie, ciągłe doskonalenie się, rozbudzanie u innych chęci przeżywania)²².

Natomiast Paweł Jordan i Bohdan Skrzypczak wymieniają takie funkcje, jak:

- 1) zaangażowanie,
- 2) ułatwianie,
- 3) edukowanie,
- 4) zachęcanie,
- 5) wzmacnianie,
- 6) wyrównanie szans,
- 7) ocenianie.

Dzięki takim kompetencjom możliwa jest, zdaniem B. Skrzypczaka, zmiana wzorów kulturowych (od postawy biernej po aktywną). Prowadzi to do włączenia się w życie grup i społeczności, a w rezultacie, do solidarności, satysfakcji z pomocy innym, i działania na rzecz wspólnego dobra²³.

„Można stwierdzić, że animator pełni wiele różnych funkcji i stoją przed nim trudne i ważne zadania”²⁴. Aby sprostać owym zadaniom, powinien posiadać odpowiednie cechy charakteru, postawę i umiejętności. W literaturze pedagogicznej podkreśla się szczególną społeczną rolę animatora, znaczenie jego działalności dla środowiska społecznego, dla grup, z którymi pracuje. Podkreśla się zmiany, jakie wywołuje w życiu innych, a także kierunek i siłę tych zmian. Na ogół zwraca się również uwagę na to, że działalność animatora jest świadoma, że dążenie do wywołania zmian – celowe, i że ponosi on odpowiedzialność za ich wynik i przebieg. Znaczyłoby to zatem, iż animator jest najczęściej działaczem profesjonalnie przygotowanym do pełnienia swojej roli²⁵. Warto w tym miejscu nawiązać do poglądu Alicji Kargulowej, która w artykule *Animator kultury mimochodem* stawia pytanie: „czy animatorem jest się ze względu na posiadanie określonych zdol-

²² M. Koczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 1993, s. 167.

²³ P. Jordan, B. Skrzypczak, *Animator społeczny...*, s. 3.

²⁴ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury...*, s. 81.

²⁵ A. Kargulowa, *Animator kultury mimochodem* [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*, Lublin 2006, s. 115.

ności, czy zostaje się przez nabycie umiejętności, wiedzy, kompetencji”²⁶. Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Jak pisze A. Kargulowa, „nie jesteśmy w stanie być dobrymi animatorami jedynie dzięki pobieraniu nauk”²⁷. Kompetencje, jakie nabywamy w procesie kształcenia, mogą zagwarantować nam to, że staniemy się dobrymi rzemieślnikami, z zasobem scenariuszy zajęć, technik prowadzenia warsztatów i wiedzy na temat komunikacji i animacji. Nie zagwarantują nam jednak tego, że inni będą chcieli za nami podążać, że będziemy w stanie ich zaktywizować, zaangażować.

Z drugiej strony, możemy realizować własne pasje i pomysły, nie zabiegając o słuchaczy czy uczestników, a mimo wszystko nasza aktywność może przyciągać innych, „zarazić” ich, zmobilizować, zaktywizować i zachęcić do zmiany w swoim życiu. Według A. Kargulowej, animator mimochodem tworzy swój świat z pasją, talentem i żarliwością, co sprawia, że staje się on pociągający dla innych. Działalność animacyjna nie jest tu zazwyczaj głównym celem, pojawia się ona jako „produkt uboczny” podczas realizacji własnych zainteresowań. Animator mimochodem nie dba o opinię otoczenia, realizuje własne cele, a cele edukacyjne czy kulturalne są wprowadzane w życie przy okazji rozwijania osobistych pasji. Moim zdaniem, właśnie to zaangażowanie w największym stopniu określa, kim jest animator mimochodem. Jest to osoba, która nie musi posiadać profesjonalnego przygotowania do odgrywania swojej roli. Wiedza naukowa z zakresu animacji czy komunikacji nie stanowi warunku koniecznego do podejmowania działań animacyjnych. Najważniejszym elementem jest zapał i zaangażowanie, a co za tym idzie autentyczność w tym, co się robi.

Bohater niniejszego rozdziału nie jest profesjonalnym animatorem, jego wykształcenie nie wskazuje, ani nie sugeruje kierunku jego zamiłowań, mimo to swoją działalnością, postawą porywa innych i animuje środowisko. Przy użyciu metody indywidualnego przypadku w ujęciu Dariusza Kubinowskiego²⁸ zgromadzony został materiał badawczy w postaci wywiadów z uczniami oraz nauczycielami Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Kolumnie. Podążając za myślą Roberta E. Stake’a, do którego odwołuje się D. Kubinowski, należy stwierdzić, że studium przypadku jest przede wszystkim wyborem obiektu badań, nie zaś wyborem metodologicznym.

²⁶ *Ibidem*, s. 115.

²⁷ *Ibidem*, s. 117.

²⁸ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin 2010, s. 172.

Metoda ta została zatem zastosowana „w celu lepszego rozumienia danego przypadku, który jest interesujący sam w sobie”²⁹.

Uzyskane w toku badań wypowiedzi³⁰, informacje na temat pedagoga oraz jego działalności zostały uzyskane poprzez przeprowadzenie wywiadu narracyjnego z nauczycielem oraz wywiadu środowiskowego z uczniami i pozostałymi nauczycielami Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Kolumnie. Wypowiedzi te świadczą jednoznacznie o tym, iż działalność animacyjna w środowiskach wiejskich jest istotna, a działalność animatora mimo chodem w szczególności, gdyż charakteryzuje się ona szczególnym zaangażowaniem i zapałem, który jest tak potrzebny, by rozbudzić chęć do działania wśród innych.

Przykładem wielkiego zaangażowania w sprawy upowszechniania kultury i rozbudzania aktywnych postaw młodego pokolenia może być działalność Henryka Bzowskiego z Kolumny, małej miejscowości nieopodal Łodzi.

Henryk Bzowski jest nauczycielem od blisko dwudziestu lat. Początkowo pracował w szkołach na terenie Łodzi, natomiast od około 10 lat pracuje w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Kolumnie. Ukończył Uniwersytet Łódzki na kierunku matematyka. Następnie studiował chemię i fizykę. Jego zainteresowanie sztuką narodziło się już w czasach licealnych. Jak sam mówi: „Wszyscy twierdzili, że pójdę na teatrologię, lecz dla zachowania równowagi psychicznej poszedłem na matematykę”. Już w szkole średniej zaczęła się jego działalność popularyzatorska w zakresie kultury. Od trzeciej, czwartej klasy szkoły licealnej Henryk Bzowski organizował tak zwane „premiery młodzieżowe”, które polegały na tym, iż młodzież wykupywała spektakl, a po nim odbywały się spotkania z aktorami i reżyserem. Na studiach działalność kulturalna ustała, lecz po rozpoczęciu pracy jako nauczyciel i wychowawca Henryk Bzowski powrócił do promowania kultury, organizując wyjazdy do teatru i filharmonii. Wyjazdy odbywają się w porach wieczornych i kierowane są do wszystkich zainteresowanych – zarówno młodzieży, nauczycieli, jak i osób spoza szkoły – dla każdego, kto tylko ma czas i ochotę. Ze względu na późną porę i ofertę instytucji kulturalnych z wyjazdów korzysta w większości młodzież gimnazjalna i licealna. Nie ma

²⁹ *Ibidem*, s. 172

³⁰ Materiał badawczy uzyskany w wyniku wywiadu kwestionariuszowego z Henrykiem Bzowskim w dniu 4.01.2013, a także wywiadów z nauczycielami i uczniami ZSO w Kolumnie w dniu 7.01.2013.

również reguły określającej, jak duże będzie zainteresowanie. Mimo to oferta dla uczniów jest cały czas aktualna.

Inicjatywa Henryka Bzowskiego jest niewątpliwie wyjątkowa. Niestrudzenie od lat prowadzi on działalność promującą kulturę wysoką. Swoją osobowością i zaangażowaniem przekonuje coraz to większe grono uczniów i nauczycieli do znalezienia chociażby odrobiny czasu i zaproszenie sztuki do swojego życia. Niezależnie od tego, czy zainteresowanie w danym miesiącu bądź roku jest duże czy małe, Henryk Bzowski cały czas kontynuuje swoją działalność, dążąc do upowszechniania sztuki. W moim mniemaniu jest on przykładem współczesnego „wychowawcy estetycznego”³¹, który dąży, jak pisał Stefan Szuman, do rozbudzania żywych, osobistych zainteresowań kulturą wysoką, a także do poszerzania horyzontów człowieka, jego możliwości poznawania, odczuwania oraz twórczego przekształcania świata³². Sztuka jest niebywałą wartością w naszym życiu, dlatego tak ważne jest, aby ukazywać jej znaczenie każdemu, bez względu na wiek. To, co jest, w moim przekonaniu, szczególnie godne uwagi, to skierowanie oferty nie tylko do młodzieży, ale także do nauczycieli i osób starszych mieszkających w Kolumnie. Z wyjazdów korzysta wielu emerytów, dla których propozycje spędzania czasu wolnego są jeszcze uboższe niż dla młodzieży szkolnej. Ponadto wielu z nich posiada bardzo ograniczone możliwości dojazdu do większego miasta, w tym przypadku Łodzi, i zorganizowanie transportu we własnym zakresie jest dla nich praktycznie niewykonalne.

Według relacji uczniów, Henryk Bzowski jest postacią barwną, nieprzewidywalną, niepowtarzalną, o wielkiej charyzmie. To nietypowa osobowość w pozytywnym tego słowa znaczeniu. Jak mówi jedna z uczennic: „Rzadko można trafić na tak wyrafinowany żart, ripostę, jaka płynie właśnie z ust profesora. Dzięki poczuciu humoru dobrze dogaduje się z uczniami. Na pierwszy rzut oka wydaje się być maksymalnie roztargniony, ale niech ślady kredy na czole, czy sprawdziany podopiecznych niedbale wepchnięte w reklamówkę jednorazową, nie zamydłają nikomu oczu. Na taki styl mogą pozwolić sobie tylko geniusze”³³.

Życie w Kolumnie bez wyjazdów organizowanych przez H. Bzowskiego jest dla młodzieży czymś niewyobrażalnym. Kolumna to mała miejscowość, w której odbywa się niewiele przedsięwzięć kulturalnych. W miasteczku

³¹ Pojęcie to wprowadził Stefan Szuman, określając nim człowieka będącego pośrednikiem pomiędzy człowiekiem a arcydziełem sztuki.

³² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

³³ Wypowiedź uczennicy (Marta, lat 19) z dnia 7.01.2013.

nie ma żadnego miejsca, gdzie podejmowane byłyby działania promujące kulturę wysoką. Nawet w znajdującym się niedaleko Łaskim Domu Kultury niewiele się dzieje, a nawet jeśli wystawiane są tam przedstawienia teatralne, nie mogą one równać się z poziomem, jaki spotyka się w łódzkich teatrach. Kolejną niedogodnością jest brak możliwości dojazdu uczniów do większych miast. Dlatego tak ważne są wszystkie inicjatywy, dzięki którym młodzież może regularnie brać udział w imprezach kulturalnych i obcować ze sztuką na wysokim poziomie. „Myślę, że nasz pan od fizyki zasługuje na ogromny szacunek, ponieważ często znalazł sposób, by zabrać osoby, które nie miały możliwości zapłacenia za bilet. Chyba dla samego uśmiechu tych osób było warto. Widać, że są jeszcze ludzie, którzy chcą coś zrobić dla innych tak z dobrego serca”³⁴.

Również nauczyciele doceniają tę inicjatywę³⁵. Według pedagogów, Henryk Bzowski jest nauczycielem o wyjątkowo interesującej osobowości. Ma szczególny dar przekazywania uczniom wiedzy – w sposób obrazowy i przystępny. Z jednej strony jest umysłem ścisłym – uczy chemii i fizyki, z drugiej strony ma duszę humanisty – człowieka z fantazją, który świetnie czuje się w teatrze czy filharmonii. Oferta kierowana jest nie tylko do uczniów i nauczycieli, ale trafia również daleko poza mury szkoły w Kolumnie. Interesujące dla siebie pozycje znajdują miłośnicy teatru czy muzyki klasycznej, jak i ci, którzy z kulturą stykają się rzadziej i wolą lżejszy repertuar. Są stali bywalcy, wierni od dawna, którzy w ten sposób pielęgnują swoje zainteresowania, wciąż pojawiają się nowi chętni na kontakt ze sztuką.

Ważnym elementem, na który należy jeszcze zwrócić uwagę, jest charakter wyjazdów. Przede wszystkim korzysta z nich tylko zainteresowana młodzież, taka, która rzeczywiście chce przeżyć, poczuć, usłyszeć, zobaczyć, a nie jedynie opuścić lekcje, jak to się zdarza podczas wycieczek klasowych. Drugą sprawą jest kształtowanie umiejętności aktywnego i wartościowego spędzania czasu wolnego. Świadczyć o tym mogą wypowiedzi uczniów: „Spektakle i koncerty, są idealnym momentem, kiedy można odetchnąć od nauki i codziennych problemów, uspokajają, śmieszają i wzruszają”³⁶, „Pan Bzowski pokazał, że nie tylko kino i późniejsze zakupy w Manufaktu-

³⁴ Wypowiedź uczennicy (Ewa, lat 17) z dnia 7.01.2013.

³⁵ Materiał badawczy zebrany w dniu 7.01.2013 na podstawie wywiadu z nauczycielami ZSO w Kolumnie.

³⁶ Wypowiedź ucznia (Maciek, lat 17) z dnia 7.01.2013.

rze mogą sprawić dużą przyjemność i satysfakcję z dobrze wykorzystanego czasu³⁷.

Lecz jedną z najważniejszych – jak wynika z wypowiedzi uczniów – wartości, wyróżniających i nadających takim wyjazdom szczególnego znaczenia jest wyjątkowa atmosfera. „Atmosfera w czasie tych spotkań jest inna niż codzienne życie czy wyjazdy z klasą. Gdy wrócę do domu, czuję się inaczej niż przed wyjściem – lepiej, mądrzej³⁸”.

Podczas tych wieczornych spotkań tworzy się szczególna więź pomiędzy uczniami, ale także, a może i w szczególności, pomiędzy uczniami a nauczycielami. Jest to czas, w którym przebywa się razem, a co ważniejsze, przeżywa się razem. Znika gonitwa dnia codziennego, nawiązuje się nic porozumienia. Bez względu na wiek, każdy czeka na tę wyjątkową chwilę kontaktu ze sztuką. A co najważniejsze, jest czas na rozmowę, refleksję, dzielenie się swoimi spostrzeżeniami, formułowanie myśli, słuchanie drugiej osoby, wzajemne uczenie się od siebie. Ze względu na spore różnice wieku osób biorących udział w wyjeździe powstaje szansa poznania innych, często odmiennych punktów widzenia. Nie ma w tym sztuczności, nikt nie zostaje wywołany do odpowiedzi. W sposób naturalny kształtują się wzajemne bliższe relacje. Rodzi się wyjątkowa i niepowtarzalna możliwość wychowywania poprzez sztukę.

Mimo iż Henryk Bzowski nie ma artystycznego wykształcenia, nie jest z zawodu działaczem społeczno-kulturalnym, uważam, że można nazwać go, używając określenia Alicji Kargulowej, „animatorem mimochodem”. Świadczy o tym jego zapał i zaangażowanie, a także to, że jest prawdziwym miłośnikiem sztuki. Jego działalność rozpoczęła się ze względu na jego pasję. Nas pedagogów powinna zainspirować jego postawa, niezłomność i dążenie do realizowania swoich zamiłowań. Jest to przykład pedagoga, „który z [...] żarliwością tworzy swój świat, świat, który okazuje się pociągającym dla innych, który wkracza w ich codzienność w sposób naturalny, bez nacisków i napięć³⁹”.

Najlepszy dowód na to, jak wielkie znaczenie ma działalność tego pedagoga, stanowią wypowiedzi tych, którzy są odbiorcami owych działań, którzy „dali się zarazić” zamiłowaniem do sztuki.

Myszę, że takie wyjazdy edukują i zmieniają naszą wrażliwość oraz poziom naszej kultury osobistej (Maciek, 17 lat).

³⁷ Wypowiedź uczennicy (Ola, lat 19) z dnia 7.01.2013.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ A. Kargulowa, *Animator kultury mimochodem*, s. 117.

Dzięki tym wyjazdom zakochałam się w Teatrze Studyjnym i podejrzewam, że gdyby Pan Bzowski nie pokazał mi tego miejsca pewnie do tej pory nie wiedziałabym o jego istnieniu! Kiedy pojechałam na pierwszy spektakl pt.: *Dramat powiatowego performerera*, nie potrafiłam przestać myśleć o tym miejscu, musiałam tam wrócić. Obejrzałam wszystkie spektakle tego roku PWSTiF, a za rok następane. W końcu sama poszłam na zajęcia teatralne, dzięki którym poznałam niesamowitych ludzi. Gdyby nie te wyjazdy, wiązałabym przyszłość z czymś zupełnie innym (Ewa, 17 lat).

Myślę, że nic nie miało na mnie w życiu większego wpływu, niż te wyjazdy. Właściwie to, gdzie dziś jestem, co lubię i studiuję, zawdzięczam temu, że pan Bzowski rozkochał mnie w sztuce, z którą to wiązę całą swoją przyszłość. Dlatego profesor jest dla mnie swego rodzaju mentorem i zawsze będę mu wdzięczna za to, ile zrobił dla mnie i dla innych ludzi (Marta, 19 lat).

Dopóki nie zaczęłam jeździć z Panem Heniem, teatr kojarzył mi się z dramataми, lekturami i nudą, a filharmonię uważałam za rozrywkę dla starszych ludzi. Odkąd zaczęłam uczestniczyć w wyjazdach, zauważyłam, jak bardzo różnorodne spektakle można ujrzeć w teatrze. Były momenty, kiedy siedząc na widowni płażałam ze śmiechu, były sztuki, na których czułam strach i wzruszenie. Obecnie teatr jest dla mnie odskocznią od rzeczywistości, magią, która ogarnia nas przez czas trwania spektaklu. Koncerty, które miałam możliwość wysłuchać dzięki wyjazdom do filharmonii, sprawiały, że miałam dreszcze. Muzyka nakłaniała do tego, by zamknąć oczy i przenieść się w inny, piękniejszy świat. Dzięki Panu profesorowi odkryłam świat sztuki (Ola, 19 lat).

Dzięki organizowanym przez Pana Bzowskiego wyjazdom zacząłem interesować się teatrem oraz historią muzyki. Regularnie uczestniczę w koncertach w Filharmonii Łódzkiej i Teatrze Wielkim w Łodzi. Przyznaję, że Pan Bzowski zaraził mnie swoją pasją, za co jestem mu wdzięczny (Jakub, 17 lat).

Nie trzeba być animatorem z wykształcenia, by wpływać na postawy innych ludzi, by zachęcać ich do działania. Najważniejsze, by realizować swoje pasje, być prawdziwym w tym, co się robi, ponieważ autentyczność zawsze się obroni, a w kontaktach z dziećmi i młodzieżą najważniejsze to być sobą. Właśnie ta szczerość budzi zainteresowanie i zaufanie, które jest tak potrzebne do dalszego zaangażowania, a realizowanie swoich talentów i pasji stanowi wspaniały przykład dla młodszego pokolenia.

Bibliografia

- Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1969.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993.
- Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999.
- Jordan P., Skrzypczak B., *Animator społeczny – jego rola w środowisku*, [w:] P. Henzler, B. Skrzypczak (red.), *Kim jest animator społeczny*, Warszawa 2005.
- Kargul J., *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012.
- Kargulowa A., *Animator kultury mimochodem*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*, Lublin 2006.
- Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 1993.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin 2010.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Animacja kulturalna kluczem do uczestnictwa w kulturze*, [w:] M. Latoch-Zielińska (red.), *Animacja działań kulturalnych – wyzwanie współczesności*, Warszawa 2010.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Żebrowski J., *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańsk 2003.
- Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Gdańsk 1987.

Autorzy

dr Anna Boguszewska

Pracownia Edukacji Plastycznej, Instytut Sztuk Pięknych, Wydział Artystyczny,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr Rafał Ciesielski

Zakład Teorii Muzyki, Instytut Muzyki, Wydział Artystyczny, Uniwersytet Zielonogórski

prof. nadzw. dr hab. Henryk Depta

Zakład Filozoficznych Podstaw Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

mgr Martyna Justyńska

Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

dr Elżbieta Kukuła

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

dr Beata Kunat

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet w Białymstoku

dr Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

mgr Joanna Ludwiczak

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki

dr Cezary Marasiński

Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu

mgr Magdalena Pawlak

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

dr Anna Pikała

Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

mgr Aleksandra Piskorska

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Violetta Przerembska

Katedra Teorii Muzyki, Wydział Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki,
Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

dr Tamara Sass

Instytut Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

dr Magdalena Sasin

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki

prof. Giulio Sforza

Università degli Studi Roma Tre

mgr Anna Skolimowska

St. Majewski Spółka Akcyjna S.K.A.

dr Piotr Soszyński

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Grzegorz Sztabiński

Katedra Historii Sztuki, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Łódzki

prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Szubertowska

Katedra Edukacji i Animacji Kultury Muzycznej, Instytut Edukacji Muzycznej,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. nadzw. dr hab. Urszula Szuścik

Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Nauk o Edukacji,
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach

dr Ewa Tomaszewska

Zakład Edukacji Kulturalnej, Instytut Nauk o Edukacji, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji,
Uniwersytet Śląski w Katowicach

dr Anna Tyl

Zakład Teoretycznych Podstaw Wczesnej Edukacji, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

mgr Małgorzata Wiktorko

Muzeum Sztuki w Łodzi

prof. nadzw. dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego, Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki