



**Szkoła Doktorska Nauk Społecznych
Wydział Studiów Edukacyjnych**

mgr Stefaniya Fiedler

Władza sztuki:

**Studium nowoczesnych relacji między sztuką, edukacją
i społeczeństwem**

The Power of Art:

A study of contemporary relations between art, education, and society

Rozprawa doktorska przygotowana
pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka
w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji

Pragnę serdecznie podziękować mojemu Promotorowi, Panu Profesorowi Sławomirowi Banaszakowi, za życzliwe wsparcie, cenne wskazówki oraz inspirację, które towarzyszyły mi podczas pracy nad niniejszą rozprawą.

SPIS TREŚCI

Przedmowa.....	5
Wprowadzenie.....	8
I ROZDZIAŁ: WIĘCEJ PYTAŃ NIŻ ODPOWIEDZI.....	14
Człowiek, edukacja, pedagog - o relacjach wzajemnych.....	14
1.1. Rola edukacji w dążeniu do wszechstronnego rozwoju jednostki.....	14
1.2. Kim jest człowiek?.....	15
1.3. Edukacja.....	33
1.4. Kreatywność/ Twórczość.....	51
1.5. O roli pedagoga.....	56
1.6.Podsumowanie.....	70
II ROZDZIAŁ: Sztuka.....	73
Potrzeba tworzenia. Sztuka życia, sztuka dla życia albo życie jako sztuka.....	73
2.1. Sztuka jako pojęcie.....	74
2.2. Sztuka a zmiana.....	85
2.3. Estetyczne wychowanie/ edukacja przez sztukę, do sztuki, sztuką.....	92
2.4. Zarysy sztuki społecznej.....	101
2.5. Praktyki społeczno-artystyczna oraz pedagogiczno-artystyczne na gruncie polskim....	109
2.6. Podsumowanie.....	120
III Rozdział: Metoda(?), której nie ma.....	123
Dlaczego metoda warsztatu twórczego?.....	123
3.1. Metoda (?) warsztatu:.....	125
warsztat twórczo-edukacyjny - co to jest?.....	125
3.2 Warsztat jako metodą, która jest nastawiona na proces.....	133
3.3.Zadanie warsztatu.....	135
3.4. Warsztat a błąd.....	139
3.5. Materiały.....	141
3.6. Warsztat twórczy a zdobywanie wiedzy w sposób naturalny i holistyczny.....	142
3.7. Rola prowadzącego.....	147
3.8. Terapeutyczny aspekt sztuki.....	149
3.9.Rola grupy.....	151
3.10. Podsumowanie.....	153
IV Rozdział	
BADANIA WŁASNE NAD PRAKTYKĄ ARTYSTYCZNO-EDUKACYJNĄ.....	157
4.1. Podstawy postępowania badawczego.....	157
4.2.Przedmiot i cel badań. Uzasadnienie.....	161
4.3.Problemy i hipotezy badawcze.....	163
4.4. Metody i techniki badawcze.....	165

4.5. Dobór jednostek do badań, organizacja i przebieg badań. Charakterystyka rozmówców...	171
4.6. Analiza i interpretacja wyników badań.....	182
1. Wątek Biograficzny.....	182
2. Geneza warsztatu twórczego.....	186
4. Zadanie twórcze warsztatu.....	211
5. Nazwa “warsztat twórczy”.....	218
6. Kontekst międzynarodowy.....	226
7. Charakter warsztatu – sztuka czy pedagogika?.....	230
8. Stan edukacji artystycznej w Polsce.....	238
9. Kompetencje prowadzącego warsztat twórczy.....	271
10. Rola grupy, podejścia osobistego i prowadzącego w warsztacie twórczym.....	287
11. Trudności w zrozumieniu metody warsztatu twórczego.....	291
12. Możliwość nauczania metody warsztatu twórczego.....	305
13. Uniwersalność metody warsztatu twórczego.....	318
4.7. Wnioski Badawcze.....	325
4.8. Podsumowanie.....	330
Zakończenie.....	332
Bibliografia.....	336

Przyglądam się drzewu.

Mogę je potraktować jako obraz: sterczący w nawale światła słup, albo tryskająca zieleń zalana łagodnością srebrzystego błękitu. Mogę je odebrać jako ruch: tętniące żyły w mocno osadzonym i pnącym się w górę pniu, ssanie korzeni, oddychanie liści, nieustanna wymiana z ziemią i powietrzem - i sam tajemniczy wzrost. Mogę je zaklasyfikować do określonego gatunku i patrzeć na nie jako na okaz, studiując budowę i sposób życia.

Mogę do tego stopnia pominąć jego konkretne istnienie i konkretną formę, że ujrzę w nim już tylko wyraz prawa - praw, zgodnie z którymi stale przeciwieństwo sił stale ulega złagodzeniu, albo praw, wedle których substancje mieszają się i rozdzielają. Mogę je zdematerializować i uwiecznić przez sprowadzenie do liczb, do czystego stosunku liczbowego. Ale drzewo pozostaje moim przedmiotem, ma swoje miejsce i swój czas, swoją jakość i swoje właściwości. Ale może się też zdarzyć, zarazem z woli i łaski, że przyglądając się drzewu, zostanę włączony w relację z nim - i wtedy drzewo przestanie być Ono. Porwała mnie moc wyłączności. Nie muszę w związku z tym rezygnować z jakiegokolwiek sposobu mojego oglądania. Nie ma niczego, od czego musiałbym abstrahować, chcąc zobaczyć, ani żadnej wiedzy, o której musiałbym zapomnieć. Raczej wszystko - obraz i ruch, gatunek i okaz, prawo i liczba - jest tutaj nierozdzielnie złączone. Obecnie jest wszystko, co dotyczy drzewa: jego forma i mechanika, jego kolory i chemia, jego rozmowa z żywiołami i rozmowa z gwiazdami - wszystko jako jedna całość. Drzewo nie jest wrażeniem, grą mojej wyobraźni, wartością nastrojową; ono żyje naprzeciw mnie i ma ze mną do czynienia; tak jak ja z nim - tylko inaczej.

Nie próbujmy osłabiać sensu relacji: relacja jest wzajemnością.

Martin Buber

Przedmowa

Chęć napisania pracy doktorskiej wynikała z moich osobistych zainteresowań i dociekań poznawczych, twórczych i naukowych. Traktowałam te 4 lata jako kolejny etap rozwoju osobistego oraz doskonalenia kompetencji zawodowych.

Ponieważ ta praca stanowi dla mnie coś więcej, niż tylko dorobek naukowy, umieszczam krótką historię z mojej biografii, która spowodowała, że postanowiłam połączyć działania twórcze z edukacją.

Będąc na studiach artystycznych na kierunku malarstwo w którymś momencie zrozumiałam, że pomiędzy “światem artystycznym” i “nieartystycznym” istnieje gigantyczna przepaść. To, że ludzie z obszaru “poza” artystycznego mają dużo kłopotów ze zrozumieniem, odniesieniem się do sztuki, w szczególności do sztuki współczesnej, dziwiło mnie a jednocześnie zachęcało do nawiązania z nimi dialogu, do “wytłumaczenia” całej “tajemnicy” sztuki, do pokazania, że świat artystyczny jest częścią nas. Kiedyś podczas kolejnej rozmowy z koleżanką ze świata “poza” padło pytanie “Dlaczego uważasz, że każdy musi lubić i rozumieć sztukę? Przecież to jest taki sam zawód, jak każdy inny, uczysz się narzędzi, technik i malujesz obrazy, robisz rzeźby czy cokolwiek, nie każdy musi i chce być artystą!”. Ten komentarz otworzył mi oczy. Wtedy zrozumiałam, że nieporozumienie powstaje z braku wiedzy o sztuce, a raczej o procesie twórczym. “Przecież nie o bycie artystą zawodowo mi chodzi!” - odpowiedziałam, “lecz o bycie twórczym, o obcowanie z twórczością, postrzeganie świata na innym poziomie, posiadanie głębszej wrażliwości, innego sposobu widzenia w niezależności od zawodu!” Ta rozmowa nakłoniła mnie do napisania tego dnia notatki “Co to jest sztuka i jak ja ją postrzegam”:

Od zawsze fascynowało mnie wszystko - natura, struktura życia oraz wszystkie procesy i zjawiska, które zachodzą wokół nas; wszystko, z czym mamy styczność i z czym nawiązujemy relacje. Jak funkcjonuje nasze ciało? Umysł? Czym są emocje? Jakie procesy odbywają się w polu magnetycznym, procesy chemiczne, inne języki, niewytłumaczalne zjawiska - ileż tego wszystkiego... Ile pytań, ile informacji, jaka niesamowita złożoność świata, która powoduje ogromne podniecenie, wywołuje ciekawość i fascynację! Zawsze interesowało mnie pochodzenie życia i rozwój cywilizacji, nigdy nie mam dość czytania, oglądania, odkrywania, tworzenia i rozwijania się. Te wszystkie pytania i próby odpowiedzi istnieją w sztuce. Według

mnie, sztuka łączy wszystkie dziedziny. To naprowadziło mnie na wybranie ścieżki artystycznej, którą zawsze postrzegałam jako drogę do samopoznania i osobistego rozwoju, jako badanie rzeczywistości i podświadomości.

Dla mnie sztuka, w szerokim rozumieniu tego pojęcia, zawsze była sposobem na życie, na poznawanie rzeczy, na odkrywanie czegoś nowego. Sztuka jest elastyczna i wszechobecna. Jest innym poziomem rozumienia i postrzegania rzeczywistości. W momencie, gdy uświadamiamy sobie, jak wszystko jest ze sobą połączone i współzależne, zaczynamy postrzegać i patrzeć na rzeczy z innej perspektywy. Postrzegam sztukę jako drzwi głębszego stanu istnienia - pomiędzy światem duchowym i materialnym. Jest wskazówką do odkrywania pewnych rzeczy o nas samych i o świecie, który nas otacza; narzędziem, które pozwala nawiązywać połączenia i patrzeć na rzeczy i ludzi z różnych perspektyw.

Sztuka pokazała mi drogę do zrozumienia, że najprostsze rzeczy są najbardziej skomplikowane i odwrotnie; pokazała mi również ile cudów kryje się w każdej chwili naszego życia. Przebywanie w stanie twórczym jest dla mnie sposobem na dochodzenie do siebie, porzucenie mało istotnych rzeczy i skupienie się na czymś znacznie ważniejszym niż tylko rutyna. To bezmiar pomysłów. To sposób na naukę, kontemplację codzienności, docenienie i pielęgnowanie każdego oddechu, każdej sekundy, w której żyjemy, każdej osoby, którą spotykamy, aby czegoś się nauczyć; każdej łzy, którą przelewamy, dowodząc, że potrafimy odczuwać i być współczującymi; każdej ręki, którą wyciągamy, aby pomóc innym.

Sztuka, tak samo jak samo życie, jest pełna tajemnic. Nigdy nie poznamy odpowiedzi na niektóre pytania, ale przynajmniej możemy być świadomi tego niezwykle złożonego i skomplikowanego mechanizmu, który nazywamy światem. Dla mnie twórczość jest absolutem — może być niczym i może być wszystkim, pokazuje, że nie ma „prawdy” ani „fałszu”. Zawsze zadawałam sobie pytania: jaka dokładnie jest moja rola jako artystki? Do czego może moja sztuka być przydatna? Te rozważania doprowadziły mnie do postrzegania sztuki jako nieskończonego procesu zdobywania wiedzy i doświadczeń, które moim zdaniem muszą stanowić fundament edukacji. Według mnie, celem twórczości jest komunikacja i edukacja. Jednak przesłanie, które twórczość w sobie niesie, jest jasne tylko dla tych, którzy są wystarczająco przygotowani, aby je zrozumieć.

Właśnie ten pogląd nadal stanowi ramę moich działań twórczo-edukacyjnych, gdzie ciągle podejmuję próby zaciekawienia innych różnymi zjawiskami, kierowania odbiorców na ścieżkę rozwoju osobistego i odkrywania własnych pasji i talentów, odnajdywania fascynacji w świecie. Sztuka tworzy dla mnie przestrzeń, gdzie mogę połączyć swoją własną twórczość z twórczym potencjałem innych. Wszystkie te idee i poglądy, oparte na moich osobistych doświadczeniach i przemyśleniach, staram się przekazać i dostosować do sfery edukacyjnej, postrzegając sztukę jako łącznik wszystkich dziedzin nauki, narzędzie, które pokazuje, jak różnorodne jest życie. Mam bardzo osobiste podejście do tego, co robię twórczo i edukacyjnie, oparte na moich zainteresowaniach, doświadczeniach życiowych, kreatywności i spojrzeniu na edukację, sztukę oraz proces zdobywania wiedzy. Edukację traktuje całościowo - jako ciągły proces poznawania siebie i życia, gdzie twórczość odgrywa kluczową rolę.

Stefania Fiedler

Wprowadzenie

XXI wiek postrzegany jest jako wiek informacji, postępu technologicznego, zmian społecznych oraz sztucznej inteligencji. Jesteśmy świadkami czasów dużych i intensywnych przemian oraz permanentnej presji, wywołanej zmianami klimatycznymi, rozwojem technologii, niepokojami, chorobami, wojnami. Już w XX wieku Manuel Castells zauważył: *“Zmiany społeczne są równie dramatyczne, jak technologiczne i ekonomiczne procesy transformacji.”* (Castells, 1996, s. 45). Mówiąc słowami Castellsa, żyjemy w “czasach dezorientacji”. Wskazują na to zmiany w pracy i zatrudnieniu, nierówności ekonomiczne, cyfryzacja, rozwarstwienie społeczne, przeciążenie informacyjne, przemiany w kulturze i tożsamości (Castells, 1996, s. 45-60). Ta modyfikacja świata spowodowała iż rytm życia jest coraz szybszy, chaotyczny. Najczęściej za tym rytmem nie nadążamy.

Mówiąc słowami Harari (2018, s. 39) *“Wyzwanie, jakie stawiają nam w XXI wieku technologia informacyjna i biotechnologia, jest zapewne znacznie większe niż wyzwanie, którym w minionej epoce były maszyny parowe, koleje żelazne i elektryczność.”*

Powstają zupełnie nowe, nieznane dla nas realia, w których trzeba funkcjonować. Nieprzewidywalne założenia, przebudowy i transformacje powodują, że jednak, jako ludzie, nie jesteśmy wystarczająco przygotowani do różnego rodzaju zdarzeń. Barry Schwartz (2004, s. 220-225) sygnalizuje, że nadmiar wyborów we współczesnym świecie paraliżuje. Według autora, zbyt wiele wyborów wywołuje psychologiczny dyskomfort, szczególnie gdy jest połączone z żalem, troską o status, adaptacją, porównywaniem się z innymi, a być może co najważniejsze, pragnieniem posiadania wszystkiego, co najlepsze. Szybkość rzeczywistości, wir systemu kapitalistycznego oraz zmiany kulturowe powodują, że cierpi stan psychiczny ludzi. Nie wiemy gdzie siebie odnaleźć, na co liczyć, w jaki sposób dostosować się do otoczenia. Jak to ujmuje Bourdieu: *“Kiedy zmiana struktur obiektywnych jest tak szybka, że ludzie o strukturach mentalnych ukształtowanych wcześniej nagle znajdują się w sytuacji, jak to się mówi, passé, czy bycia prześcigniętym, działają jakby nie w porę i non sensownie”* (Bourdieu, w: Wacquant, 2001, s.118).

Gert Biesta (2013), pisząc o otwartości, wolności i podmiotowego stawiania się człowieka w kontekście edukacji, bardzo trafnie zatytułował książkę *“Piękne ryzyko kształcenia”* (*“The Beautiful Risk of Education”*). Ryzyko tutaj jest kluczem - niepewnością,

wędrówką, ciekawością. Nie ma tutaj miejsca standaryzacji oraz schematom. Biorąc pod uwagę założenie, że edukacja jest nam potrzebna do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej oraz politycznej, radzeniu sobie w życiu osobistym i zawodowym oraz do wykształcenia w sobie nawyku uczenia się przez całe życie i upodmiotowienia się (tamże, 2013) - zastanawiam się - czy rzeczywiście działa to w ten sposób? Codzienna obserwacja społeczeństwa, jego struktur i mechanizmów wywołała moje zastanawianie się nad edukacją szeroko rozumianą z punktu widzenia artystki, edukatora oraz człowieka. Bezpośrednim przedmiotem mojego zainteresowania jest edukacja szeroko rozumiana - jej zmiany, stan obecny, cele, rozwój, przyszłość; oraz znaczenie sztuki w procesie edukacyjnym. Analizując wszystkie perturbacje, zastanawiam się "Jaka jest rola dzisiejszej edukacji?" oraz "Jakiej modyfikacji i przekształceń ona potrzebuje w związku z dynamiką czasów współczesnych? Kluczowym problemem badawczym, którego rozwiązania poszukiwałam w trakcie realizacji rozprawy doktorskiej jest pytanie: W jaki sposób sztuka oraz działania twórcze mogą przyczynić się do wszechstronnego rozwoju jednostki? Próbę rozwiązania tego problemu stanowiłyby: refleksja nad zagadnieniami humanistycznymi oraz edukacyjnymi, refleksja na temat sztuki w edukacji oraz badania empiryczne - wywiady pogłębione, przeprowadzone z edukatorami artystycznymi i animatorami kultury.

Pośrednim celem pracy jest rozważanie problemów pedagogicznych w oparciu o kontekst czasu, oraz odkrywanie na nowo pojęć dotyczących zagadnień edukacyjnych. Praca więc zawiera podwójny cel. Z jednej strony jest nim zaproponowanie nowego spojrzenia na system edukacyjny, na jego wątki i cele z różnych punktów widzenia, oraz analiza korzyści zastosowania w nim sztuki jako narzędzia. Z drugiej strony, byłaby nim próba zilustrowania tych aspektów teoretycznych za pomocą konkretnych przykładów zjawisk artystyczno-pedagogicznych poprzez wywiady pogłębione, przeprowadzone z edukatorami artystycznymi i animatorami sztuki.

Zastanawiając się nad rolą edukacji w dniu dzisiejszym, dochodzę do wniosku, że rzeczywista sytuacja wskazuje na to, że potrzebujemy nowych form nauki, nowych metod dostarczania wiedzy i umiejętności. Jak pisze Tadeusz Sławek (2021, s.13): *"Edukacja musi przełamać swoją bezwładność, musi wstrząsać zastanym porządkiem rzeczy, pobudzając do zaczerpnięcia głębokiego oddechu."*

Ponieważ samo pojęcie “edukacja” jest związane z wychowaniem i wykształceniem człowieka oraz stanowi podstawę nauk pedagogicznych, chciałabym bardziej szczegółowo przyjrzeć się tym pojęciom oraz przedstawić szereg pytań które będę precyzyjnie rozpatrywać w kolejnych rozdziałach pracy. Alvin Toffler (1984) zauważył już wiele lat temu, że większość ludzi wymaga wsparcia, aby sprostać coraz szybszemu tempu zmian zachodzących na świecie. Wsparciem tym, moim zdaniem, powinna być odpowiednia edukacja. Autor również przewidywał, że brak odpowiedniego systemu pomocy może prowadzić do wzrostu liczby osób czujących się zagubionymi, sfrustrowanymi i bezradnymi. W efekcie, pod wpływem stresu, takie osoby mogą podejmować nierozważne decyzje dotyczące swojego życia, inwestycji, a nawet kwestii politycznych (tamże).

Pierwszym z pojęć, związanych z edukacją jest “człowiek”. Według słownika PWN (Encyklopedia PWN, 2023): “człowiek” (Homo sapiens - człowiek rozumny), istota żywa wyróżniająca się wśród innych najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, jedyna posiadająca kulturę i zdolna do jej tworzenia...”.

“Człowiek”, tak samo jak wyżej wymienione definicje jest na tyle pojęciem obszernym, że nie ma wyczerpującej i jedynej definicji tego słowa. Koncepcja i próby interpretacji istoty ludzkiej w myśli filozoficznej zmieniały się z tokiem czasu i są niezmiennie bogate: od wymiaru stricte biologicznego i materialnego do pojęć bardzo duchowych i ezoterycznych, gdzie czynności materialne człowieka nie mają istotnego znaczenia. Według Kanta (1991, s.5) przyroda wyposaża człowieka, jako jedyną istotę na Ziemi w rozum, aby mógł samodzielnie kształtować swoje życie i rozwijać się, bo jest pozbawiony instynktów, którymi obdarzone są zwierzęta. Nawet na podstawie podstawowej definicji, powstają następujące pytania: jeżeli gatunek Homo Sapiens tłumaczy się jak człowiek rozumny, to czym jest rozum i czy obecna edukacja przyczynia się do rozwoju rozumu? Jeżeli pojęcia rozum i psychika są powiązane z życiem społecznym i kulturą, czy edukacja na dzień dzisiejszy uwzględnia te aspekty? Mówiąc o kulturze, osobowości oraz tożsamości - czy edukacja zapewnia nam warunki do rozwoju tych czynności? Kim jest albo jaki powinien być “człowiek” XXI wieku, którego chcemy “edukować”, “wychowywać” i “uczyć”?

Następnym pojęciem, które bezpośrednio powiązane jest z człowiekiem jest “edukacja”. Wśród najbardziej rozpowszechnionych definicji dowiadujemy się, że według słownika PWN (Encyklopedia PWN, 2023) “Edukacją” [łac. *educatio* ‘wychowanie’, ‘wykształcenie’]

jest wychowanie, kształcenie; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności. Słownik pedagogiczny daje trochę inną definicję, określając edukację jako “ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych...”(Okoń,2001).

Zastanawiam się czy wymienione definicje są odpowiednie dla określenia współczesnego systemu edukacyjnego? Uważam, że warto również zastanowić się nad pojęciami “wychowanie” oraz “kształcenie”. Powstają pytania: kogo wychowujemy, w jakich celach i w jaki sposób? Czy szkoły/instytucje oświaty, uniwersytety itd. powinni wychowywać, czy raczej kierować na właściwy trop, otwierać umysły i pobudzać uczucia? Bogdan Suchodolski (1991, s.9-10) uważał, że jeżeli na miejsce wychowania nie pojawi się samowychowanie, to nie istnieje w istocie żadna możliwość oddziaływania na człowieka:

Mówiąc paradoksalnie, nie ma człowieka jako przedmiotu wychowania, choć pozornie taka intencja istnieje. Trzeba natomiast powiedzieć, że na pewno istnieje człowiek jako Podmiot wychowania albo nie istnieje on wcale. Człowiek określany jako Podmiot wychowania pojmowany musi być w kategoriach samowychowania. [...] Sądzę wszakże, iż albo będzie istniał proces samowychowania, albo nie będzie nic, żadnego działania edukacyjnego [...].

Także, jeżeli mowa jest o rozmaitych procesach nauki - jakiej wiedzy potrzebujemy? Jakie umiejętności oraz cechy powinniśmy kształcić? Czy rzeczywiście przyczynią się one do “dobra”, albo, czy rzeczywiście pomogą jednostkom w życiu?

Proces edukacji często postrzegamy jako jednolity schemat, przypominający „fabrykę”, w której brakuje przestrzeni na rozwój osobistych talentów i relacji międzyludzkich. Można powiedzieć, że edukacja, podobnie jak inne związane z nią procesy, oddaliła się od swoich pierwotnych korzeni, zatracając sens w burzliwych przemianach idei, struktur politycznych, społecznych i religijnych.

Z kolei, słowo “pedagogika” [gr. país ‘dziecko’, agōgós ‘przewodnik’, paidagōgikē ‘świadoma działalność wychowawcza’] jest dyscypliną nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych (Encyklopedia PWN, 2023). Moim zdaniem,

pedagogika jako nauka badawcza, powinna znajdować i próbować nowe, skuteczne i różnorodne metody nauczania dla prawidłowego funkcjonowania systemu edukacyjnego w oparciu na czas teraźniejszy. Być rodzajem programu aktualizacyjnego, który diagnozuje niedoskonałości i dostosowuje system według potrzeb i wymagań czasowych. Czy rzeczywiście pedagogika współczesna działa w ten sposób? Czy słowo “pedagog” obecnie kojarzy nam się z przewodnikiem albo opiekunem? Jaka jest rola pedagogiki oraz pedagoga w świecie współczesnym? Jeżeli z założenia pedagog jest “przewodnikiem dzieci”, czy sprawdzi się ta koncepcja w dniu dzisiejszym? Jeżeli tak, to kto powinien prowadzić? W którą stronę?

By żyć pełnym życiem, człowiek nie może uczyć się odtwórczej, biernej postawy. To właśnie z buntu przeciw niej rodzi się osobowość: aktywna, otwarta, poszukująca. Nauczyciel czy pedagog, stwarzając odpowiednie warunki, może tę postawę wyzwolić. (Byszewski, 1994, s.8).

Słowo “sztuka” ma wiele definicji. Znow przywołam najbardziej powszechne. “Sztuka - dziedzina działalności artystycznej wyróżniana ze względu na reprezentowane przez nią wartości estetyczne; też: wytwór lub wytwory takiej działalności.”(Encyklopedia PWN, 2023). Ciekawym faktem jest to, że niektóre definicje tego pojęcia różnią się znacząco. Na przykład artyści, zazwyczaj, postrzegają sztukę zupełnie w inny sposób niż socjologowie czy krytycy sztuki (istnieją pewne wyjątki).

Przestrzeń sztuki nieustannie podlega wpływom technologicznym, politycznym, biologicznym, społecznym itd. Obecnie obszar sztuki staje się coraz szerszy a granice pomiędzy sztuką a innymi dziedzinami coraz węższe. Nurt art&science, zaczęty w latach 60 nadal się rozwija i jest bardzo popularny. Nauki psychologiczne i edukacyjne też poszukują wsparcia w sztuce. Pojęcia “edukacja artystyczna”, “edukacja przez sztukę” oraz “arteterapia” są popularne i szeroko stosowane w tych dziedzinach. Jednak luka pomiędzy dziedziną sztuki, a innymi dziedzinami nadal jest duża. Myślę, że powodem tej odległości jest złe rozumienie pojęcia “sztuki” oraz brak edukacji estetycznej.

W swojej rozprawie doktorskiej, skupiłam się na sztuce szeroko rozumianej, która może być łącznikiem, narzędziem pomocniczym oraz przewodnikiem. Obszar sztuki może być

wykorzystany w systemie edukacyjnym jako przestrzeń prób, przekraczania granic, łamania reguł oraz, co jest najważniejsze - edukowania emocji, psychiki, rozumu. Sztuka, zdaniem Schillera, "...jest wyzwolona od wszystkiego, co wprowadziły w życie ludzkie konwencje." Autor uważał też, że "wyzwolony z wszelkich więzów, rozum ludzki ma być światłem rozjaśniającym drogę do poznania prawdy o świecie i człowieku" (Schiller, 1972). Myśl ta może być jednym z podstawowych zadań edukacji.

Przywołane wyżej pytania stały się gruntem do stworzenia teoretycznego modelu umożliwiającego analizowanie rzeczywistości edukacyjno-artystycznej przez pryzmat analizy pojęć i literatury. Na tej podstawie opracowałam zagadnienia badawcze, które posłużą próbą odpowiedzi na pytanie: Czy sztuka może być skutecznym narzędziem edukacyjnym? Jakie są wzajemne relacje pomiędzy sztuką, edukacją a społeczeństwem? Przeprowadzona analiza zagadnień teoretycznych oraz badania dokonane na pograniczu obszaru sztuki i pedagogiki, mogą się przyczynić do edukacji, skutecznie wspierającej wszechstronny rozwój człowieka.

Stary urzędniku, mój towarzyszu podróży, nigdy nikt nie otworzył ci drzwi do wolności i nie ty odpowiadasz za to. Zbudowałeś swój spokój zalewając cementem, jak termity, wszystkie wyloty i wzloty do światła. Zwinąłeś się w kłębek w swoim bezpieczeństwie mieszczańskim, w swoich nawykach, w dławiącym rytuale życia na prowincji, wzniosłeś ten skromny szaniec przeciwko wiatrom, przypływom i gwiazdom. Nie chcesz przejmować się wielkimi problemami, dość trudu kosztują cię już wysilek, by zapomnieć swoją kondycję człowieka. Nie jesteś mieszkańcem wędrownej planety, nie zadajesz sobie pytań, na które nie ma odpowiedzi: jesteś mieszczuchem z Tuluzy. Nikt nie ujął cię za ramiona, zanim jeszcze nie było za późno. Teraz glina, z której powstałeś, wyschła i stwardniała, nikt już nie dobudzi się w tobie muzyka, poety czy astronoma, którzy cię może zamieszkiwali kiedyś.

Antoine de Saint-Exupéry

I ROZDZIAŁ: WIĘCEJ PYTAŃ NIŻ ODPOWIEDZI

Człowiek, edukacja, pedagog - o relacjach wzajemnych

1.1. Rola edukacji w dążeniu do wszechstronnego rozwoju jednostki

Dużo mówi się o edukacji, o jej celach i wynikach, dążeniach i wadach, ważności i niezbędności. Zadając pytanie “po co edukujemy?” albo “dlaczego edukacja jest ważna?” możemy kierować się ku myśli, że dzieje się edukacja pod wpływem naturalnej cechy człowieka - chęci rozwoju. Mówiąc o edukacji zawsze mamy na myśli człowieka, ponieważ na naszej planecie ludzie są jedynymi istotami sprawnymi do tworzenia systemów - w tym kultury i edukacji. Utopijną wizją edukacji jest wszechstronny rozwój jednostek, który pozytywnie wpływa na rozwój całego społeczeństwa.

W tym rozdziale, poszukując wzajemnych relacji pomiędzy pojęciami człowiek-edukacja-pedagog, przede wszystkim skupiam się na transdyscyplinarności pojęcia edukacja oraz jej roli w życiu ludzi i społeczeństwa. Rozdział ten jest próbą kontemplacji nad obecnym stanem edukacji oraz odpowiedzi na pytania: “Jak jest postrzegana rola człowieka w dniu dzisiejszym?”, “Czy współczesna edukacja zmierza we właściwym kierunku?” oraz “Jak można zdefiniować rolę pedagoga we współczesnym świecie?”

M. J. Szymański (2021, s.21) określa stan rzeczywistości społecznej jako “gwałtowna zmiana”: „*Gwałtowna zmiana stała się nieodłącznym atrybutem życia społecznego. Mówi się nawet, że najbardziej stałą cechą współczesnego życia społecznego jest istnienie gwałtownej zmiany.*” Obserwacja zachowań społecznych i stan psychiczny ludzi powołuje pytanie: “Czy obecne metody edukacyjne oraz sposoby przekazywania wiedzy są odpowiednie dla obecnej sytuacji społeczno-kulturowej?”

Poza obserwacją aktualnej sytuacji w świecie - dynamiczne zmiany, które wpływają na każdą sferę życia człowieka, szybkość przepływu informacji, niepewności zawodowej, sięgam również do źródeł historycznych, klasycznych. Bez względu na postęp technologiczny oraz złożone procesy społeczno-ekonomiczne, istotne pytania filozoficzne o sens życia, moralność oraz poszukiwania prawdy, dobra i piękna nadal pozostają aktualne.

Rola jednostki również ulega ciągłej redefinicji. Niniejszy rozdział ma również na celu ujawnienie jak współczesne wyzwania i możliwości wpływają na funkcje, obowiązki i tożsamość człowieka. W tym celu zostaną przeanalizowane teoretyczne koncepcje pojęcia “człowieka”, jego roli jako jednostki oraz roli w społeczeństwie. Następnie przytoczone zostaną definicje pojęcia “edukacja” oraz “pedagog” z uwzględnieniem ich współczesnych uwarunkowań. Szczególną uwagę poświęcam wzajemnemu przenikaniu wyżej wymienionych pojęć oraz rozpatrywanie każdego z owych pojęć przez pryzmat twórczości.

1.2. Kim jest człowiek?

Człowiek (*Homo sapiens*) “istota żywa wyróżniająca się wśród innych najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, jedyna posiadająca kulturę i zdolna do jej tworzenia, pod względem biologicznym gatunek człowiekowatych. (Encyklopedia PWN, 2023).

— *A żywi się dusza czym, Sokratesie?*

— *Naukami przecież.*

Platon

Pytanie o to, kim jest człowiek, jest jednym z fundamentalnych zagadnień filozoficznych, które przyciągało uwagę myślicieli przez wieki. Istnieje wiele różnych odpowiedzi na to pytanie, zależnie od kontekstu, perspektywy i filozoficznej tradycji.

Cytując Brach-Czainę (2022, s.9.):

Warto jednak zauważyć, że pytanie: „Kim jestem?” – proste i niepokojące – w gruncie rzeczy zawsze stanowiło fundament filozofii. Filozofowie, chcąc przedstawić siebie, opisywali człowieka, a ten z konieczności ciągnął za sobą cały świat, bez którego był niczym.

Z perspektywy filozoficznej, człowiek jest istotą rozumną, posiadającą zdolność do myślenia, poznawania, odczuwania emocji i świadomości siebie. Człowiek jest też istotą

społeczną, zdolną do nawiązywania relacji, współpracy i tworzenia kultury. Więc człowiek jest niezwykle złożonym bytem, łączącym biologiczne, społeczne, filozoficzne, emocjonalne i duchowe aspekty. Rola człowieka ewoluowała i zmieniała się poprzez wieki w zależności od kontekstu społecznego, kulturowego i historycznego. Człowiek jako podmiot i przedmiot jest największym pytaniem nie tylko antropologicznym, lecz dotyczy wszystkich nauk. We współczesnej filozofii koncepcja człowieka jest określana jako “nieuchwytna” (Mazur, 2016). Jako ciekawy fakt, autor dodaje, że “Człowiek wszak nie zniknął, a jego podmiotowość nie jest dziś w żaden sposób mniej realna, niż była za czasów Arystotelesa...” (Tamże, 2016, s. 14). Hume (1963, t.I, s.5), w traktacie o naturze ludzkiej, pisał, że człowiek znajduje się w centrum wszelkich nauk:

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie nauki pozostają w pewnym stosunku, bardziej lub mniej wyraźnym, do natury ludzkiej; i że choćby która z nich nie wiedzieć jak wydawała się oddalona od tej natury, to przecież wszystkie one powracają do niej na tej czy innej drodze. Nawet matematyka, filozofia naturalna i religia naturalna w pewnej mierze zależą od nauki o człowieku; są one bowiem przedmiotem ludzkiego poznania i są przedmiotem sądów, które tworzy człowiek dzięki swym siłom i władzom.

Samoświadomość ludzka od początku dziejów powodowała zaciekawienie i niepokój. Heidegger (1929, Baran, 2012), analizując Kanta i jego rozważania dotyczące “skończoności człowieka” (chodzi o racjonalny umysł), uważał, że sam sposób pytania o człowieku jest problematyczny. Husserl (1999, s.11) za Schopenhauerem (1818, Garewicz, 1995, s.227) określa człowieka jako byt bardzo złożony i metafizyczny. Definicja człowieka ulega ciągłej redefinicji, jednak podstawy filozoficzne istoty ludzkiej nadal nie tracą swych właściwości - pytania dotyczące świadomości i nieświadomości, duszy i cielesności, zdolności moralnej, istoty poznania, sensu życia, wartości itd. Natura człowieka wykracza poza proste definicje i jednoznaczne interpretacje. Jego świadomość, refleksyjność oraz zdolność do poszukiwania sensu egzystencji czynią go zagadką samą w sobie, wciąż pozostającą przedmiotem badań filozoficznych, psychologicznych i nauk przyrodniczych.

Bogdan Suchodolski (1985, s.17) w rozważaniach kim jest człowiek? piszę, że:

...filozofia człowieka to filozofia istoty, która dzięki "objektywizującej praktyce" odsłania przedmiotowość świata oraz możliwości swych własnych przekształceń. Obiektywność przestaje być obca, subiektywność przestaje być kapryśna i dowolna. Człowiek odnajduje siebie w rzeczywistości, którą stwarza; rzeczywistość w której żyje, staje się zarówno instancją, jak podmiotem działania. Podmiotowość sprawdza się w świecie przedmiotowym, świat przedmiotowy zostaje przyswojony przez podmiot.

Współczesna rzeczywistość, zdominowana przez kapitalistyczny porządek, charakteryzuje się jednak presją ekonomiczną i nieustannym dążeniem do produktywności, co prowadzi do marginalizacji czasu na autorefleksję oraz rozwój duchowy i intelektualny. Tym samym człowiek, uwikłany w struktury współczesnego świata, traci możliwość pełnego rozwinięcia swojego potencjału, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i wspólnotowym. Moim zdaniem, w dzisiejszych czasach warto zadać pytanie - czy człowiek współczesny rzeczywiście odnajduje się w rzeczywistości, którą stworzył? Czy jest świadomy tego, jaką tworzy rzeczywistość? Albo że jest zagubiony? Jak można określić człowieka współczesnego - jaką rolę pełni i jakie cechy posiada?

Prawie 100 lat temu malarz, grafik i teoretyk sztuki Wassiliy Kandinsky (1935, s.469) postawił pytanie - czy nowoczesność musi podążać za sztuką czy sztuką za nowoczesnością, pisząc:

Człowiek „nowoczesny”, na skutek braku intuicji i dzięki swej „inteligencji”, pozostaje na marginesie życia. Stoi mocno obiema nogami w realnym życiu. Dlatego utracił kontakt z życiem. Stąd wywodzi się jego zwątpienie i potrzeba odurzania się. Czy artyści mają

się podporządkować temu „nowoczesnemu” człowiekowi, czy też on ma się zbliżyć do nich?

W dniu dzisiejszym można zauważyć, że człowiek nowoczesny XXI wieku jest jeszcze bardziej na marginesie życia, ale już nawet nie można powiedzieć, że powstają wątplenia - czy nadal mocno stoi w realnym życiu, czy również tutaj czuje się obcy? Myślę że ciekawym faktem jest to, że tylko my, jako istoty ludzkie zastanawiamy się nad sensem życia i nierzadko pytanie o sens i o same nasze istnienie okazuje się być dla nas problematyczne. *“Człowiek jest bowiem jedynym zwierzęciem, któremu natura nie stwarza domu, które czuje się wypędzone z raju, jedynym zwierzęciem, dla którego jego istnienie stanowi problem, który trzeba rozwiązać i od którego nie można się uchylić.”* (Fromm, 2013, s.487)

Martin Buber (1993, s.88) pisze: *“Porzucony przez przyrodę człowiek jest indywiduum w sposób tak szczególny i radykalny, jak żadna inna istota na świecie, i akceptuje to porzucenie, ponieważ oznacza ono dlań „bycie indywiduum””*.

Autor również stawia pytanie jak wykorzystać stan tego porzucenia? Czy my, jako istoty ludzkie, musimy współpracować z przyrodą, czy budować swój osobny świat? Autor sugeruje, że akceptacja tego stanu umożliwi pełniejsze doświadczenie własnej tożsamości, przedstawiając izolację jako warunek głębokiego przeżycia swojej jednostkowości. To podejście wydaje się gloryfikować samotność jako przestrzeń, w której człowiek może w pełni uświadomić sobie swoją odrębność, ale można też zastanowić się nad ograniczeniami takiej perspektywy, gdyż pomija ona wpływ relacji międzyludzkich na budowanie tożsamości, pisząc: *“Tak samo akceptuje swoją izolację jako osoby, bowiem dopiero monada nie związana z innymi może w najgłębszym sensie doświadczać swojej indywidualności i gloryfikować siebie jako indywiduum”* (tamże, s 88).

Kwestia egzystencji zawsze była i jest aktualna ponieważ mimo postępu technologicznego, rozwoju kultur i innych zjawisk społecznych, podstawowe pytania “Kim jestem i dlaczego istnieję?” nadal pozostają nierozwiązane. Jak pisze Yuval (2018, s. 268) *“W miarę rozwoju historii ludzie tworzyli coraz bardziej złożone opowieści o sobie, co utrudniało nam poznawanie tego, kim naprawdę jesteśmy.”*

Jedna rzecz jest jasna - jesteśmy częścią tego świata. Dlatego warto zadać pytanie: jaką relację mamy ze światem? Czy naprawdę odczuwamy, że jesteśmy jego częścią, czy odwrotnie - czujemy się obcy?

Obserwując ludzi, dochodzę do wniosku, że coraz częściej traktujemy swoje istnienie bez powagi. System społeczny narzuca gotowe schematy życiowe, oferując zestaw norm i wartości, które mają pomóc w nadaniu sensu istnieniu, ale jednocześnie ograniczają indywidualność, sugerując, co jest pożądane i godne uwagi. Bardzo trafnie opisywał te procesy Fromm (2013, s.488), pisząc o tym, że egzystencjalne sprzeczności człowieka dają w efekcie stan trwałego zaburzenia równowagi. Autor podkreśla (tamże, s. 570), że życie ludzkie, aby miało sens i nie traciło równowagi, nie może się składać z szeregu powtórzeń:

Jednostki żyją w społeczeństwie, które dostarcza im gotowych wzorców mających nadać sens ich życiu. W naszym społeczeństwie na przykład powiada im się, że należy odnosić sukcesy, że trzeba "zdobywać chleb", założyć rodzinę, być dobrym obywatelem, konsumować dobra i przyjemności, a wszystko to uczyni ich życie wartościowym. Aczkolwiek wobec większości ludzi propozycje te okazują się skuteczne na poziomie świadomości, nie udaje im się wytworzyć prawdziwego poczucia sensowności, nie starcza tego, żeby zastąpić brakujące centrum ich jaźni. Proponowane wzorce szybko ukazują swoją słabość i ze wzrastającą częstotliwością zawodzą.

Wspomniane wzorce, takie jak osiąganie sukcesów, zdobywanie środków do życia, zakładanie rodziny czy konsumpcja, są przedstawiane jako uniwersalne cele, które mają zagwarantować szczęście i spełnienie. Jednak warto zastanowić się, czy są one odpowiednie dla każdej jednostki, czy może jedynie odzwierciedlają oczekiwania większości. Analizując tezy Fromma, można się zgodzić, że współczesny człowiek odnajduje "sens" w rzeczach materialnych i płytkich. Sens w tym, aby zarobić na coś, pojechać gdzieś, kupić sobie coś. Mylimy cele materialne, schematyczne z sensem życia. To powoduje, że powoli stajemy się robotami, wykonującymi różne powierzchowne czynności, bo "trzeba", bez zastanowienia "po co" albo "czy naprawdę tego chcę/potrzebuję"? To "trzeba" wynika z norm społecznych,

rodzinnych, religijnych itd. Mechaniczne funkcjonowanie powoduje, że żyjemy w świecie “odbitek” i “powtórek”. Nie ma prawdziwych rzeczy, wszystko stało się złudzeniem, fikcją.

Powstaje jakaś norma/zasada i wszystko funkcjonuje według niej. Słowami Bourdieu (2001, s.118) można ten stan określić jako “tendencję do uporczywego trwania w swoim bycie” . „*Gdzie wszyscy myślą tak samo, nikt nie myśli zbyt wiele.*” - pisze Walter Lippmann. Niestety obserwacja obecnego społeczeństwa wskazuje na tendencję ograniczonej świadomości i samoświadomości. Jeszcze raz cytuję Fromma (1956):

Spółeczeństwem naszym kieruje urzędniczy aparat menedżerów i zawodowi politycy; ludzie dają się powodować zbiorowej sugestii, celem ich, który staje się celem samym w sobie, jest coraz więcej produkować i coraz więcej konsumować. Cała ludzka działalność podporządkowana jest celom ekonomicznym, środki stają się celami, człowiek jest automatem - dobrze odżywionym, dobrze ubranym, ale nie mającym jakiegokolwiek większego zainteresowania dla tego, co stanowi jego specyficzna ludzka cecha i funkcje.

Nie szukamy sensu samodzielnie, nie zastanawiamy się kim jesteśmy, tylko posługujemy się gotowymi szablonami. Teza Bauman'a (Eriksen 2013, s. 213) o tożsamości głosi:

O ile nowoczesny „problem z tożsamością” polega na znalezieniu sposobu na skonstruowanie tożsamości oraz sprawieniu, aby pozostała zwarta i stabilna, o tyle ponowoczesny „problem z tożsamością” jest przede wszystkim znajdowaniem sposobu na uniknięcie zasklepienia i zachowanie wolności wyboru.

Ktoś inny nami kieruje, wskazuje którą drogą iść. Poprzez powierzchowne funkcjonowanie jednostek tracimy również wagę jako społeczeństwo. Bardzo trafnie określa ten stan Kossak, we wstępie do esejów A. Camus, odwołując się do Heideggera: “*Człowiek, ugięty pod ciężarem środowiska i w obrębie tego środowiska zmuszony do powtarzania tych samych słów i gestów, zatracą swoją odrębność i ginie w masie. Przyzwyczaił się do owego stanu, uważa go za normalny.*” (Kossak, 1974).

Takiego człowieka, można by było nazwać językiem Ortega y Gasset (s.64, e book) “człowiekiem mass”, który nie ma głębszych przemyśleń życiowych, zgadza się na to co ma. Autor również określa takiego człowieka mianem “rozpuszczonego dziecka” albo “barbarzyńca”, który nie doceniając trudu innych, myśli prymitywnie, przeciętnie, ulega autorytetom. (Ortega y Gasset, 2008, s.102, e book). Ortega y Gasset już 100 lat temu zauważył tendencję, że szlachta i arystokracja, w pierwotnym sensie tych pojęć, przestała istnieć. Masy budują swoje autorytety, tworząc z nich pozornych arystokratów, którzy się cechują nie wybitną osobowością i dorobkami, jak kiedyś, tylko materialnym dorobkiem, najczęściej odziedziczonym.(tamże, s.103-104 e book). Taki człowiek, według autora nie przeżywa własnego przeznaczenia, “...powoduje atrofie życia osobistego. Każde życie to walka, to usilne dążenie do bycia sobą samym.”

Bycie sobą, temat tożsamości jest tematem przewodnim XXI wieku. Jednakże, można zauważyć naturalną, intuicyjną tendencję zainteresowania coraz większości ludzi psychologią, psychoterapią, która właśnie polega na podstawowych pytaniach: Kim jest człowiek? Jakie są mechanizmy jego działania? Jaki jest sens i cel życia? Jak pisze Tomasz Teodorczyk (2023): “Narcystyczna propaganda sukcesu ludzkiej sprawczości zdaje się w ostatnich czasach mocno przygasać”, zatem problem tożsamości staje się coraz bardziej aktualny.

Tadeusz Sławek, w kontekście zastanawiania się nad sobą (2023) mówi o potrzebie korekty myśli o człowieczeństwie i zachęca “nakłonić uszy do takich klasyków” jak Schiller, Spinoza, Montaigne, a także Blake. Analizując twórczość Blake’a w książce “U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake’a” (Sławek, 2001. Wydawnictwo Uniwersytetu śląskiego, Katowice, s.300) pisze:

W społeczeństwie, do którego zmierzamy - twierdzi Blake u progu XIX wieku - człowiek w coraz znaczniejszym stopniu będzie „żyty” przez innych, niż będzie żył sam. Technika sta nowi substytut bycia wtedy, kiedy bycie traci swoją dynamikę i energię, kiedy moje istnienie jest istnieniem „biernym”, tzn. gdy wypełnione pospiesznym trudem i złudzeniem aktywności, coraz bardziej w istocie należy do innych, a coraz mniej do mnie samego.

Współczesne istnienie, pełne pośpiechu i iluzorycznej aktywności, coraz częściej przestaje należeć do człowieka jako jednostki, a staje się własnością systemu. Praca, konsumpcja, komunikacja – wszystko to wypełnia nasze dni, ale w istocie służy innym celom niż rozwój czy samorealizacja. Człowiek w takim układzie staje się funkcjonującym bardziej jako element maszynierii społeczno-ekonomicznej niż jako twórcza jednostka. Proces poszukiwania siebie, często naznaczony wyzwaniami i kryzysami, o których pisze Dąbrowski(1979) pozwala na głębszą refleksję nad wartościami, celami i przekonaniami, które stają się bazą dla autentycznego funkcjonowania:

Rozwój nie może być stałym podtrzymywaniem status quo, nie może być stabilizacja, homeostaza, przystosowaniem do przeciętnej rzeczywistości. Przeciwnie - musi być przekraczaniem tej rzeczywistości, przekroczeniem poziomów niższych na korzyść wyższych. Rozwój nie może być tylko zmiana faz, musi być zmiana poziomów.

Rozwój osobowości, wspierany przez eksplorację własnych emocji, potrzeb i doświadczeń, prowadzi do osiągnięcia większej spójności wewnętrznej, poczucia autonomii oraz zdolności adaptacji w zmieniającym się otoczeniu, co jest nie tylko istotne dla samorealizacji jednostki, lecz również dla jej wkładu w życie społeczne, kulturowe i naukowe. Zdaniem Camus, sens życia jest jednym z najważniejszych pytań. Idea autora obcości świata wobec człowieka i na odwrót coraz bardziej odbija się na społeczeństwie. Opis człowieka absurdu z “Obcego” w wielu rzeczach odpowiada obrazowi człowieka współczesnego: *“Milczy, gdy nie ma nic ważnego do powiedzenia; nie kocha, bo miłość jest uczuciem ciągłym, a dla niego liczą się tylko chwilowe nastroje, teraźniejszość i konkret; żyje chwilą obecną i zdaje się być szczęśliwy....”* (Patyk, 1999).

Żyć, aby tworzyć pozory - szczęścia, bogactwa, spełnienia - to, moim zdaniem, stało się hasłem XXI wieku. Syzyfowa praca tworzy idee bezsensu, beznadziei i obcości, które coraz głębiej przenikają w społeczeństwo. Ciężko z tej pułapki wyjść ze względu na pęd życia, szybki ruch, presję. Nie mamy czasu na zatrzymanie się, zastanowienie się, rozmyślenie. Teraz ludzie są obce dla samych siebie. Nie wiedzą kim są i w jakim kierunku chcą podążać.

Obojętność, bierne traktowanie rzeczywistości i mechaniczne wykonywanie czynności powoduje egzystencjalny kryzys. Można stwierdzić, że tematy egzystencjalne, podjęte w dziełach absurdu w latach 50 i 60 XX wieku służyły jako przestroga dla człowieczeństwa, wskazując na początek kryzysu.

Sztuka Beckett'a "Czekając na Godota" bardzo trafnie pokazuje i podsumuje kwestie egzystencjalne. *"Zawsze coś wynajdziemy, żeby stworzyć sobie wrażenie istnienia..."* (Bradley, Becket, 2001) - mówi jeden z bohaterów. Głównym zajęciem bohaterów Beckettowskie sztuki jest czekanie, ślepa nadzieja na zbawienie; wiara, że przyjdzie ktoś, kto odmieni ich życie. To, w jaki sposób bohaterowie czekają, co robią czekając, kogo spotykają, w jaki sposób się zachowują, jak spędzają czas i jakie mają podejście do życia - to daje do myślenia na temat ludzkiego losu oraz relacji jednostki ze światem. Możliwe, że najważniejszym wydarzeniem życia jest właśnie sam proces, relacje z innym człowiekiem, ze sobą oraz ze światem. Czy musimy szukać odpowiedzi na zewnątrz czy wewnątrz? Są pewne ramy życiowe - początek i koniec. W tym obszarze funkcjonujemy i budujemy siebie oraz swoją rzeczywistość. Pewność mamy tylko w jednym - wiemy, że istnieje pewien koniec. Więc skupiamy się na tym odcinku czasu, który nazywamy życiem. Sztuka Becketa kieruje na myśl, że człowiek może się poruszać w dwóch wymiarach jednocześnie - w przestrzeni losu człowieczeństwa - w rzeczywistości i otoczeniu, które mamy, przyjmując go takim jakie jest; i w przestrzeni twórczej, duchowej, metafizycznej. Więc w tej pierwszej przestrzeni niektóre rzeczy musimy ślepo przyjąć, pogodzić się z byciem człowiekiem oraz byciem na ziemi, w drugiej przestrzeni mamy wybór - możemy być twórcami swojego życia i siebie samego, w tej przestrzeni otwiera się dla nas scena gdzie możemy doświadczać, zastanawiać się nad relacjami, rozpatrywać dylematy. Nikt inny oprócz nas samych nie może być odpowiedzialny za tę drugą przestrzeń. Jeżeli będziemy ślepo wierzyć, że ktoś może nam pomóc, uratować albo wskazać drogę - jesteśmy zagubieni, tracimy sens. Uważam, że problem egzystencjalny polega nie na stronie świata, lecz na stronie człowieka, świat dobrze poradzi sobie bez nas.

Husserl (1993, s.38) w książce "Kryzys Europejskiego Człowieczeństwa a Filozofia" pisze: *"...kryzys europejski ma swe korzenie w zbląkanym racjonalizmie."* Autor podkreśla, że racjonalizm nie jest zły sam w sobie. Zły jest sposób, w który my (ludzie) jego używamy. Filozofia, jako idea nieskończonego zadania, jako ogół myśli o świecie zanika. Budujemy

granice, dzielimy świat w sposób nienaturalny na dyscypliny, rozdziały, przedmioty, profesje. Drogą wyjścia z kryzysu, dla autora jest właśnie samorozwój, doskonalenie się i edukacją, którą można osiągnąć, będąc sam na sam ze sobą. *“Duch będzie mógł uczynić sobie zadość dopiero wtedy, gdy przestanie naiwnie zwracać się na zewnątrz, powróci do siebie samego i tylko przy sobie samym pozostanie.”*(tamże, s.48). Duch występuje tutaj w sensie metafizycznym, nie jako instytucjonalnie pojęte pojęcie, tylko że w sensie ogólnym i bardzo istotnym: w sensie prawdy, wartości, piękna, budowania tożsamości. Inaczej ujmując można duch/duszę nazwać wrażliwością, inteligencją emocjonalną, która łączy w sobie moralność, etykę, estetykę, empatię, tolerancję i inne cnoty. Więc mówiąc “dusza” mam na myśli pierwiastek życia człowieka. W wielu językach świata korzeń tego słowa tłumaczy się jako “oddech”, czyli coś bardzo podstawowego, dające życie. Kiedy zostajemy sami z sobą możemy właśnie zastanowić się nad niezbędnymi pytaniami: “kim jestem?” oraz “czym “karmić” moją “duszę”?

Jan Patočka, w oparciu o filozofii Platona i Arystotelesa pięknie określa samokształcenie i budowanie własnego ja jako “troska o duszę.” (J.Patočka, E.Plunkett, 2022). *„Człowiek początkowo nie jest w jedności z samym sobą, uzyskuje to jedynie poprzez pracę, która trwa całe życie”*(Patočka, 2002.). Więc “troska o duszę” czyli kształtowanie siebie jako człowieka, nie aby uzyskać honory, albo dojść do bogactwa, osiągnąć sukces itd, a po prostu dla tego, żeby istnieć na poziomie godnym, przynależnym do istoty ludzkiej. Jak pisze Jolanta Brach-Czaina (1984, s.231, e-book): *„Obecność ducha w jednostce jest stanem, procesem, ruchem wznoszącym”*. Henryk Skolimowski, który uważa człowieka za byt “uwrażliwiający się” a wrażliwość za najważniejszy atrybut ludzkiej egzystencji, pisze tak: *“Nauka, a zwłaszcza technologia, dążą do tego, by ludzie oceniali rzeczy w kategoriach użyteczności, skuteczności, i naszej zdolności kontrolowania ich. Te utylitarystyczne, mechaniczne kryteria “wartości rzeczy” są narzucane, promowane, bronione... za cenę “rzeczy pięknych”* (Skolimowski, 2012). Autor uważa, że kultura i sztuka są przejawami sfery “sakralnej” (rozumiejąc pod tym napięcie umysły, wrażliwość, wolę, świadomość), bo tworząc umysł dąży do kontemplacji i głębi. (Skolimowski, 1991, s.26-34)

To, w jaki sposób Marek Rembierz odwołuje się do obrazów Tadeusza Króla, pokazuje rdzeń ludzkiej egzystencji: *“Jego obrazy ukazują los człowieka wytrwale dążącego do odnalezienia samego siebie i świata osób mu bliskich, mimo nieuchronności wciąż*

postępującego rozpadu i zaniku.” (Rembierz, 2021, s.529). Człowiek faktycznie jest istotą paradoksalną – z jednej strony biologicznym zwierzęciem, które podlega tym samym prawom i cykлом życia co cała przyroda, z drugiej strony jednak w człowieku zamieszkuje niepokój, poczucie, że nie jest on tylko materią, lecz czymś więcej, skoro potrafi zadawać pytania, przeżywać, szukać, moralizować, czym przekracza swoją stricte zwierzęcą kondycję: *“...człowiek chce być czymś więcej niż tylko chwilowo ożywionym „mięsem”, że nie chce być jedynie rzeczą pośród innych rzeczy, wymiennym kawałkiem korodującej materii. Człowiek pragnie odkryć, uzyskać i osiąść pewność, że faktycznie jest „czymś więcej”...*” (tamże.) Oznacza to, na poziomie egzystencjalnym, że człowiek nie zgadza się na redukcję swojego bytu wyłącznie do wymiaru materialnego. Nawet obecnie, kiedy systemy społeczne, polityczne czy technologiczne próbują go ująć w ramy, w jego wnętrzu stale pulsuje pytanie o sens, transcendencję, o to „więcej”.

“Człowiek jest zadziwiający!” - mówimy my - ewoluuje, podbija kosmos, powstają samojeżdżące samochody, smart domy, sztuczna inteligencja itd. Postęp i jego efekty naprawdę świadczą o niezwykłości ludzkiego umysłu. Jednak umysł człowieka może jak zachwycać, tak i przerażać jednocześnie. Widzimy, że mimo sukcesów w strefach technicznych i materialnych, społeczeństwo czuje się zagubione. Odwiecznie poszukiwania własnego ja, własnej tożsamości było istotnym aspektem istnienia gatunku ludzkiego.

Temat głębi, odnalezienia siebie, pielęgnowania tożsamości jest szczególnie ważny w erze technologii, gdy postęp cyfrowy redefiniuje niemal każdy aspekt naszego życia. Ludzkość, rozumiana jako empatia, kreatywność, zdolność do współodczuwania oraz duchowa głębia, stanowi fundament naszego istnienia jako jednostek i społeczności. Zatrącenie tych wartości grozi dehumanizacją i redukcją człowieka do funkcji użytkownika technologii. Dlatego kluczowe jest równoważenie innowacji technologicznych z etycznym i humanistycznym podejściem, które chroni indywidualność, wspiera rozwój osobisty i kultywuje relacje międzyludzkie

W książce *High Tech. High Touch* amerykański futurolog społeczny John Naisbitt apeluje, aby w epoce zaawansowanych technologii (*high-tech*) rozwijać głęboką wrażliwość (*high-touch*). Podkreśla on znaczenie zachowania umiaru i równowagi w korzystaniu z mediów, traktując je jako narzędzia, a nie pozwalając, by przejęły nad nami kontrolę (Naisbitt, Naisbitt, Philips, 2003). Rozwój świadomości, krytycznej i świadome spojrzenie na

siebie i na świat jest więc fundamentem ludzkiej wolności i kreatywności – to umożliwia zadawanie pytań o sens istnienia, wartości, cele oraz o to, co oznacza być człowiekiem. Słusznie pisze o tym Kołakowski (2005, s.170-171).

Razem z narzędziami, które umożliwiają czynne przekształcenie środowiska naturalnego, człowiek zdobył narzędzia duchowego dystansu w stosunku do tegoż środowiska i w stosunku do siebie samego jako jego części. Nie to, że jest podmiotem czującym i wrażliwym, wyróżnia go wśród stworzeń żywych, lecz to, że może się stać przedmiotem dla siebie, tj. zdobyć się na rozdwojenie świadomości, która staje się własnym swoim obserwatorem; że nie tylko odnosi się rozumiejąco do świata, lecz odnosi się rozumiejąco do samego tego rozumienia; że nie tylko wie, że jest w świecie, lecz jest tym, który wie, że wie, lub raczej, że ma świadomość bycia świadomością.

Mechanizacja świadomości doprowadziła do barbaryzacji ludzkiego umysłu i wrażliwości; i pośrednio do zduszenia “piękną”. Dla starożytnych Greków piękno było pojęciem niezwykle istotnym, głęboko zakorzenionym w ich filozofii, sztuce i codziennym życiu. Piękno (gr. kalós) było postrzegane jako harmonia, proporcja i doskonałość, zarówno w sensie fizycznym, jak i duchowym. “Dla Greków filozofia była sposobem życia, ćwiczeniem ducha. Cnota i wiedza się splatały.” (Skarga, 2007, s.23.).

Heidegger w rozważaniach o byciu i czasie mówił, że zawsze nasze życie “pozostaje w mroku” (Heidegger, 1993, s.319). Zdolność człowieka do filozoficznych przemyśleń świadczy o tym, że to jest podstawowa odróżniającą od innych stworów cecha, którą zasługuje na więcej powagi z naszej strony. Świadomość siebie i świadomość świata jest podstawą naszego istnienia. Bycie człowiekiem oznacza nawiązywać relacje ze światem w różne sposoby, a nie być dla niego obcym. Warto dodać, że sens egzystencjalny, którego tak pilnie człowiek poszukuje, nie może zostać mu narzucony z zewnątrz, np. przez społeczeństwo, system polityczny bądź prawny, a nawet przez okoliczności czy sytuacje, które w danym momencie wyznaczają horyzont jego doświadczenia. “Sens ten może być dopiero przez jednostkę odszukany w tych konkretnych sytuacjach i zestrojony z wyznawanymi przez nią wartościami” (Błaszczak, 2021, 377-384).

Więc możliwe, że mimo celów stricte materialnych, logicznych, technicznych, powinien być jeden ogólny cel - dążenia do bycia "Człowiekiem" - istotą wrażliwą, żywą, tolerancyjną, moralną, empatyczną, pełną uczuć itd. Wtedy próba podjęcia relacji ze światem będzie głębsza i bardziej, moim zdaniem, sensowna. Według Martina Bubera świat relacji powstaje w trzech sferach (Buber, 1992, s.36).

Pierwsza to życie z przyrodą. Tutaj relacja pozostaje w mroku, nie osiągając progu języka. Stworzenia poruszają się przed nami, lecz nie mogą do nas dojść, a nasze Ty do nich skierowane zatrzymuje się na progu języka. Druga to życie z ludźmi. Tutaj relacja jest jawna i ma kształt słowny. Możemy dawać i przyjmować Ty. Trzecia to życie z istotami duchowymi. Relacja jest tutaj skryta w otoku, ale się odsłania, w sposób niemy, lecz językowo twórczy. Nie słyszymy żadnego Ty, lecz mimo to czujemy się zagadnięci i odpowiadamy - tworząc, myśląc, działając: wypowiadamy naszą istotą podstawowe słowo, mimo że ustami nie możemy powiedzieć Ty.

Relacja człowieka ze światem funkcjonuje na wielu poziomach, jest dynamiczna i stale ewoluująca, odzwierciedlając zmieniające się konteksty społeczne, kulturowe i technologiczne. Ważne jest, aby zachować harmonię między tymi różnymi sferami i dbać o równowagę.

Dzisiejsze społeczeństwo za wartości wyższe przyjmuje głównie rzeczy mało istotne dla duchowego rozwoju jednostki. Nie jesteśmy przyzwyczajeni do głębszych relacji, do zastanawiania się nad istotą bytu, nie jesteśmy nauczani poświęcać czas na filozoficzne przemyślenia. Pojęcia uniwersalne, takie jak byt, duch, szczęście, miłość itd. też stają się zmaterializowane. Można się zgodzić z Langle (2003), który twierdził: "Szczęście jest subiektywnym przeżyciem." Podobno i sens, może być tylko i wyłącznie przeżyciem subiektywnym, ale poczucie odpowiedzialności i świadomość bycia częścią czegoś większego są moim zdaniem kluczowe dla harmonijnego funkcjonowania jednostki i społeczeństwa oraz zachowania równowagi w relacji człowieka ze światem.

Peter Drucker w książce „Społeczeństwo pokapitalistyczne” (1999, s.100, e-book) przedstawia to w następujący sposób:

W ciągu 150 lat, od 1750 do 1990 roku, kapitalizm i technologia podbiły świat i stworzyły światową cywilizację. Ani kapitalizm ani wynalazki techniczne nie były czymś nowym; jedno i drugie było powszechnym, powielającym się zjawiskiem na przestrzeni wieków, zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie. Nowością natomiast była szybkość ich rozprzestrzeniania się oraz olbrzymi zasięg ignorujący kultury, klasy i geografię. I właśnie owa szybkość i zasięg, przekształciły kapitalizm w „Kapitalizm” i w „system”, a postęp techniczny w „rewolucję przemysłową.

Więc zadajmy sobie pytanie “co znaczy być człowiekiem?”. Odnalezienie autentyczności i zgłębianie świadomości odnośnie istotnych wartości w naszym życiu jest procesem, który wymaga nauki, samorefleksji oraz otwartości na rozwijanie się jako osoba. Niestety zaniedbujemy pojęcie bycia człowiekiem. W artykule “Czy przestaniemy być ludzcy? Kafka, Arendt i Agamben” autorka rozważa kwestię podtrzymywania stanu “bycia ludzkim” (Gurczyńska-Sady, 2023):

Można uznać, że człowieczeństwo ma swoje granice, jest stanem do porzucenia, a konkretniej rzecz ujmując, stanem stale zagrożonym utratą. Jeśli się człowieczeństwa nie chroni, można je stracić, co nie jest równoznaczne z wyginięciem ludzkiego gatunku. Możemy pozostać człekokształtni, żywi, ale przestaniemy być ludzcy.

Więc warto się zastanowić nad cechami stricte ludzkimi, przez zaniedbanie których tracimy siebie. Inaczej ujmując można te cechy określić ‘wrażliwością’, która włącza moralność, etykę, estetykę, empatię i inne cnoty. Autorka dodaje (Tamże, s.):

Zaniedbując się, można utracić to, co w niej ludzkie: jasne, dobre, prawdziwe. Kategorie takie jak duch, silna wola, charakter, czystość,

dzielnosc, wznioslosc pojawiaja sie w kulturze od czasow starozytnych i sluzą do konstrukcji obrazu człowieka, który swoje stale zagrożone człowieczeństwo chroni pracując nad sobą.

Schiller również uważał, że człowiek jest istotą dążącą do “piękna” - harmonii i pełni. Wierzył, że każdy człowiek ma w sobie wrodzone pragnienie rozwoju, samorealizacji i doskonalenia się. W listach o estetycznym wychowaniu (F.Schiller, J.Prokopiuk, I. Krońska, 1972) człowieka Schiller rozpatruje człowieka jako byt etyczno-estetyczny i kontynuuje myśl Platona o “pięknej dusze”. Autor również podkreślał, że zaniedbujemy swoją naturę (tamże):

Tak więc estetyczny nastrój duszy umożliwia rozumowi samodzielne działanie w świecie zmysłowym złamał potęgę uczucia już w jej własnych granicach i uszlachetnia człowieka fizycznego tak dalece, że teraz wystarczy, aby rozwinał się z niego, zgodnie z prawami wolności, człowiek duchowy. Dlatego to przejście od stanu estetycznego do logicznego i moralnego (od piękna do prawdy i do obowiązku) jest nierównie łatwiejsze niż przejście od stanu fizycznego do estetycznego (od ślepego tylko życia do formy).

Człowiek nie może być sprowadzony wyłącznie do roli, jaką pełni w społeczeństwie, czy funkcji zawodowej, jaką wykonuje. Zawód, choć może być istotną częścią tożsamości, nie wyczerpuje całej głębi człowieka. Przypisywanie ludziom wartości jedynie na podstawie ich pracy jest redukcją ich istnienia, pomijającą inne wymiary człowieczeństwa, takie jak uczucia, duchowość, kreatywność czy zdolność do moralnej refleksji. Jak twierdzi Brach-Czaina (1984, s.175): *“Postawa estetyczna jest jedną z możliwych odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób - poza utylitarnym - człowiek może ustosunkować się do otaczającego go świata materialnego.”*

Schiller przestrzegał człowieczeństwo, wskazując, że weszliśmy nie na tę drogę, nazywając to “szkodliwym kierunkiem naszej epoki” (F. Schiller, J.Prokopiuk, I. Krońska, 1972.). Zdaniem autora, człowiek jest istotą nieskończoną, znajduje się w ciągłym ruchu, więc poszukiwanie powinno być jego naturalnym stanem. Zmienność czasu, rzeczywistości, mechanizmów społecznych wymaga dostosowania się, zadawanie pytań, krytycznej oceny

sytuacji dookoła oraz samego siebie. Zdaniem Schillera (tamże,s.) współczesny człowiek (XVIII wieku) doświadczał rozdrobnienia istoty poprzez mechanizację i ślepe wykonywanie swego zawodu:

Człowiek, wiecznie przywiązany do małego fragmentu całości, sam rozwija się jedynie jako fragment; wiecznie słysząc tylko monotony szmer koła, które sam obraca, nigdy nie rozwinie harmonijnie swej istoty, i zamiast odcisnąć w naturę swej piętno człowieczeństwa, sam staje się tylko odbiciem swego zawodu i swej specjalności.....Martwa litera zastępuje żywy intelekt, a wyćwiczona pamięć prowadzi pewniej niż geniusz i uczucie.

Można więc dodać, że obecnie sytuacja jeszcze bardziej się pogorszyła, bo ludzie z zawodem również siebie nie utożsamiają. *“...pozostałe zdolności umysłowe zostają zaniedbane i całą troskę poświęca się wyłącznie tej jednej, która przynosi cześć i nagrody...”*(tamże) - pisze autor. Właśnie w taki sposób działa cały system. Panuje duch porządku, mechanizacji, ślepego naśladowania. Nie ma ani czasu, ani miejsca na myślenie, refleksję, rozwój inteligencji emocjonalnej. Brakuje nam wrażliwości w szerokim znaczeniu tego słowa. Wrażliwość umysłu, moralne cechy, duchowość te wszystkie aspekty są fundamentem natury ludzkiej, o których niestety bardzo rzadko dziś wspomniano. Schiller podkreślał znaczenie estetyki i sztuki jako narzędzi do osiągnięcia pełni natury ludzkiej. Twierdził, że poprzez estetyczne doświadczenie, człowiek może uwolnić się od ograniczeń codzienności i połączyć się z pięknem, co prowadzi do rozwinięcia jego wewnętrznego potencjału.

Więc sztuka, jako jeden z pierwszych przejawów człowieczeństwa, ma moc moralnego i społecznego oddziaływania na jednostkę. Poprzez uczestnictwo w sztuce, tworząc sztukę człowiek może doświadczyć różnych stanów psychicznych, kwestionować, reagować, próbować, wybierać. To z kolei pomaga mu zrozumieć siebie, innych ludzi i świat w głębszy sposób, co prowadzi do rozwoju wszechstronnego - moralnego i społecznego. Tomasz Teodorczyk (2021, s.94) uważa sztukę (w szerokim rozumieniu tego słowa) za rodzaj narzędzia ludzkości:

Człowiek jest istotą nieustannie balansującą na krawędzi niepokoju wobec pytania czy istnieje coś więcej niż tylko jego/jej subiektywna rzeczywistość psychiczna. Istnieje wiele czasowo skutecznych metod złagodzenia tego niepokoju. Jedną z ważniejszych jest sztuka, która próbuje upewnić nas w możliwości urzeczywistnienia naszego dążenia, aby znaleźć się wśród zjawisk świata zewnętrznego.

Heidegger, zadając pytanie (Heidegger, 2002) “What is called thinking?” (Czym jest nazywane myślenie?) analizuje sens samego pytania. Mimo tego, że powstaje potrzeba ujawnienia co to jest “myślenie” czy “myśleć”, autor zwraca uwagę na słowo “call” (nazywać/wołać), podkreślając, że coś musi nas drażnić, wołać, zapraszać do tego myślenia: “what is it that calls us, as it were, commands us to think? What is it that calls us into thinking?” (Heidegger, 2002, s. 114).

Poszukiwanie siebie oraz poszukiwanie swego miejsca w świecie zawsze było istotne, poprzez racjonalizację i systemowość wątki zastanawiania się nad globalnymi problemami zanikły. Problem tożsamości staje się coraz większy z powodu globalizacji i trudności w odnalezieniu siebie w szybkości tego świata. Golka (2017), pisząc o tożsamości międzykulturowej mówi, że “każdy człowiek jest zawsze w jakiś sposób „między”. Ten stan „między” odnosi się do sytuacji, w której jednostki funkcjonują na przecięciu różnych tradycji, norm i przekonań, co często prowadzi do poczucia braku przynależności do jednego, jasno zdefiniowanego systemu kulturowego, co jeszcze bardziej komplikuje definicję “siebie”.

Na pytanie kim jest człowiek Stachura (2000, s.10) odpowiada w taki sposób: “Człowiek jest, kiedy jest na pierwszym miejscu; tylko jedynie wtedy jest. Cała reszta., cała litanijna tyraliera epitetów — za nim, z tyłu.” Więc pomijamy to, co jest istotne, używamy różnych masek, ról społecznych. Człowiekiem “gotowym” nie można się stać, lecz można, słowami Tadeusza Sławka (2023) “podejmować próby bycia człowiekiem oraz próby bycia ludzkim”. Podążając dalej za myślami Stachury (2000, s.6):

Jaki człowiek jest w stanie prawdziwie spokojnie stać, prawdziwie spokojnie siedzieć, prawdziwie spokojnie leżeć, nie bijąc się daremnie

z myślami, na próżno, bo już za późno (i zawsze było za późno, i zawsze będzie za późno)? Ten, który siebie poznał. I wyskoczył z martwego, ze znanego, wskakując tym samym do żywego, do nieznanego. I tu jego poznawanie siebie, żywego siebie, wciąż innego siebie, wciąż nowego i wciąż nieznanego siebie — jest już nie kończące się. Stąd ma w co nieskończenie patrzeć, czemu się nieskończenie dziwić, czym się nieskończenie zachwycać, dokąd nieskończenie iść i żyć. Dlatego oczy takiego człowieka nie tracą nigdy swego blasku. Są zawsze tak młode, jak oczy nowo rodzącego się dziecięcia.

Stachura zwraca uwagę na dynamikę bycia — wiecznego ruchu, zmiany i eksploracji. Podkreśla nieskończoność ludzkiego potencjału do zachwyty, zdziwienia i życia w pełni. Co to znaczy spotkanie ze samą sobą? Jak możemy siebie poznać? Jak zbudować relację ze samym sobą, a poprzez to, z całym otoczeniem? Możliwe, że te pytania nie mają jednej konkretnej odpowiedzi, ale są fundamentem i zachętą do ciągłego dążenia za prawdą, nieustannej chęci odkrywania piękna oraz permanentnej intencji doskonalenia się.

Podsumowując, pytanie o to, kim jest człowiek, pozostaje jednym z najbardziej fundamentalnych, a zarazem nieuchwytnych zagadnień filozoficznych. Człowiek, jako byt wielowymiarowy – biologiczny, społeczny, filozoficzny, emocjonalny i duchowy – zawsze balansuje pomiędzy próbą zrozumienia siebie a odnalezieniem swojego miejsca w świecie. W obliczu współczesnych wyzwań, takich jak globalizacja, postęp technologiczny czy presja społeczno-ekonomiczna, te poszukiwania stają się coraz bardziej aktualne, a jednocześnie bardziej skomplikowane.

Egzystencjalny kryzys, którego symptomy były zauważalne już w dziełach filozofów i literatów XX wieku, obecnie przenika do codziennego życia jednostek. Systemowość, mechanizacja i dominacja materialistycznych wartości odciągają nas od głębszych refleksji nad sensem istnienia, ograniczając zdolność do pełnego doświadczenia człowieczeństwa.

Jednak, jak wskazują zarówno klasyczne, jak i współczesne rozważania, człowiek ma w sobie potencjał do przekraczania ograniczeń, budowania swojej tożsamości i odnajdywania sensu życia w relacjach – z sobą, z innymi i ze światem. "Troska o duszę", jak pisał Jan

Patočka, staje się nie tylko wyzwaniem, ale i koniecznością w epoce przyspieszenia technologicznego i społecznych uproszczeń. Być może właśnie w akceptacji swojego losu, eksploracji duchowego i metafizycznego wymiaru życia oraz otwartości na własne nieznanie człowiek może odnaleźć spójność, której tak usilnie poszukuje. W końcu istotą naszego istnienia jest nieustanne stawanie się – proces, w którym pytanie "kim jestem?" pozostaje pytaniem bez ostatecznej odpowiedzi, lecz kluczowym impulsem do życia w pełni.

1.3. Edukacja

Edukacja [łac. *educatio* ‘wychowanie’, ‘wykształcenie’], *wychowanie, kształcenie*; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności.(Encyklopedia PWN, 2023).

“To nie odpowiedź oświeca, lecz pytanie.” Eugene Ionesco

“Jeśli głębiej zastanowimy się, dojdziemy do wniosku, że u podstaw każdego działania, szczególnie o charakterze edukacyjnym, leży koncepcja człowieka.” (Byszewski, 1996, s.13)

Poszukiwanie wiedzy było głęboko zakorzenione w społeczeństwie. Człowieka na poznawanie świata nakierowała chęć odkryć, ciekawość, fascynacja. Obserwacja i zachwyt spowodowały, że ludzie zaczęli zastanawiać się nad istotą życia, tworzyć teorie, badać rzeczywistość. Arystoteles definiuje początek filozofii jako zdziwienie: *“Dzięki bowiem dziwieniu się ludzie obecni, jak i pierwsi myśliciele, zaczęli filozofować...”* (Arystoteles, Leśniak, 2009, s.26). Podobną myśl znajdujemy w Teajtecie (Platon, Witwicki, 1999, t.II, s.351): *“Sokrates: [...] to stan bardzo znamienity dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie”*. Zachwyt i zdziwienie w obliczu świata, tajemnic natury i złożoności rzeczywistości stanowił początek filozoficznego myślenia. To właśnie pytania takie jak "Dlaczego świat istnieje?", "Jakie są podstawowe elementy rzeczywistości?" czy "Czym jest prawda, dobro, piękno?" stanowiły punkt wyjścia dla filozofów starożytności, którzy starali się zgłębić tajemnice rzeczywistości, poznania i istnienia. Ulich w rozważaniach nad filozofią edukacji podkreśla, że ludzi stworzyli cywilizację tylko dzięki możliwości zadawania pytania “dlaczego?” (Ulich, 1961). Moment fascynujący stanowi

początek myślenia. Myśl powołuje chęć dostrzegania głębi; powstaje próba, eksperyment; tworzą się metody, teorie. Więc na początku zawsze jest myśl, idea, pomysł, pytanie, które odgrywa decydującą rolę i motywuje do działania. Ciekawość doprowadziła człowieka do wielkich odkryć, rozwoju, postępu. Czy współczesna edukacja zachowała w sobie pierwiastek ekscytacji i fascynacji?

Jednak człowiek również potrafi być straszny, okrutny, destrukcyjny. *“Jego inteligencja może wyzwolić się z natury nie tylko w celach dobrych, ale także dla zła i okrucieństwa; może być lojalny i nie lojalny, wierny i cyniczny, pełen szacunku i bezczelny, tolerancyjny i fanatyczny, poszukiwaczem prawdy i świadomym twórcą fałszu.”* (tłum. własne)(Ulich, 1961, s.61). Więc ten fakt również stanowi ciekawe zadanie dla edukacji. W jaki sposób trzeba edukować, żeby człowiek nie zniszczył ani siebie ani świata?

Najważniejszym aspektem wszelkich poszukiwań ludzkich była relacja człowieka ze światem, który zawsze dzielił się na świadomy i nieświadomy. Świadomość w pewnym momencie zaczęła grać rolę wiodącą, “logiczną”, “poprawną” (Dybel, 2020, s.4). Ale od czasów starożytnych, ludzie, zafascynowani ludzką psychiką i umysłem poszukiwali odpowiedzi na to co teraz nazywamy nieświadomym lub podświadomym. Analizując ciąg myśli ludzkiej i sięgając do tradycji starożytnej Grecji, można zauważyć, że zawsze ludzie starali się znaleźć porządek, usystematyzować zdobytą wiedzę (Ulich, 1945). Z tego powodu “logos”, czyli rozum, był z pewnością podstawą, na której tworzyły się różne teorie rzeczywistości. Jednak nieświadome aspekty bytu zawsze były niepokojące i intrygujące. *“Nieświadome natomiast było doświadczane jako zagadkowe “coś” w rozumie, co nie daje się ująć za pomocą pojęć.”* - pisze Paweł Dybel (Dybel, 2020, s.6). Autor również tłumaczy, że Grecy tłumaczyli zjawiska zagadkowe jako wyroki bogów. Oczywiście z rozwojem nauki, teorie te pozostały legendami, te aspekty wiedzy były przywiązane do poszczególnych dyscyplin - psychologia, biologia itd. Ale wiele kwestii, związanych z psychiką i umysłem ludzkim do teraz fascynują i nie są rozwiązane. Co to jest energia? Jak funkcjonuje umysł? Jak funkcjonuje podświadomość? Bez względu na postęp naukowy, rozwój technologii i nieustanne badania, kwestie te nadal pozostają tajemnicą. Tomasz Teodorczyk na temat podświadomości pisze: *“Odkrycie/nazwanie podświadomości było o tyle ważne, że pokazało mu (człowiekowi) również jego bezradność wobec siebie samego.”* (Teodorczyk, 2021, s.28).

Słowami Geralda L. Gutka (2003, s. 14–15) edukacja w bardzo szerokim znaczeniu „obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze”. Z resztą sam początek nauki również leży na pograniczu magii, sztuki, alchemii, filozofii. W starożytnej Grecji filozofia przyrody, która stanowiła początek rozważań filozoficznych, zajmowała się refleksją nad naturą oraz nad relacją człowieka z nią. Przedmiotem badań była cała rzeczywistość. Filozofowie badali świat w sposób ogólny i dążyli do zrozumienia fundamentalnych koncepcji i związków, które miały zastosowanie w różnych dziedzinach. To, co można by nazwać "mądrością", było bardziej związane z umiejętnością rozumienia podstawowych praw natury, istoty rzeczy i podstawowych wartości. Człowiekiem “mądrym” był ten, który miał również wiedzę ogólną, oczywiście pogłębioną, bez odnośników do jakiejś konkretnej dziedziny. Do dziedziny filozofii zaliczano logikę, fizykę, astronomię, medycynę, estetykę, retorykę, a przede wszystkim matematykę.

Obecnie można zauważyć, że powoli zaczynamy podejmować próby powrotu do pierwotnej tradycji postrzegania nauki. ‘Interdyscyplinarność’ oraz “transdyscyplinarność” są pojęciami wiodącymi w sferze edukacji. Pedagogika powraca do myśli, że wszystko jednak jest połączone, powiązane, nie można postrzegać świata w sposób ograniczony, podzielony. Wszystko w świecie współpracuje i współgra. Jeżeli wcześniej edukacja koncentrowała się na wykształceniu głównie zawodowym, obecnie szybkość i postęp technologiczny zмага do zmiany kierunku. Niestabilność na rynku pracy, zastępowanie ludzi maszynami, szybszy rozwój sztucznej inteligencji wskazuje na bezużyteczność edukacji. Bardzo trafnie ujmuje to Noah Harari Yuval (2018, s.39):

W dodatku żaden z pozostałych ludzkich zawodów nie będzie nigdy wolny od groźby przyszłej automatyzacji, ponieważ uczenie maszynowe i robotyka będą stale się rozwijać. Czterdziestoletnia bezrobotna kasjerka z hipermarketu, która nadludzkim wysiłkiem zdoła odnaleźć się w roli pilota drona, być może dziesięć lat później będzie musiała znaleźć nowy pomysł na siebie, ponieważ do tego czasu obsługa dronów również zostanie zautomatyzowana.

System edukacji nie nadąża za rozwojem świata. Nie nadążają również kwalifikacji nauczycieli i wykładowców, narzędzia dydaktyczne (Ostolski, 2021). Sposób przekazywania informacji (wiedzę tego nazwać nie można) jest przestarzały i nieatrakcyjny. Jak to wynika z refleksji Edwarda de Bono (1999, s.43):

System edukacji w każdym kraju to hańba. Gdzie są szkoły, które uczą konstruktywnego myślenia – najważniejszej ze wszystkich ludzkich umiejętności? Gdzie są szkoły, które uczą „operacyjności” lub umiejętności działania? Gdzie są szkoły, które uczą, jak naprawdę tworzy się wartość w społeczeństwie, w biznesie, w rządzie itp.? Edukacja jest napędzana przez „ciągłość”, a nie przez jakiekolwiek uwzględnianie potrzeb jednostek czy potrzeb społeczeństwa.

Autor akcentuje, że potrzebujemy elastyczności myślenia, nowych sposobów myślenia aby poradzić sobie we współczesnym świecie.

Podobnie jak z myśleniem, potrzebujemy zmian w systemie edukacji. Kwestia bezradności i bezużyteczności szkół oraz uczelni pojawiła się najpierw na rynku amerykańskim. Wielokrotnie zwracano uwagę na potrzebę ogólnej edukacji (w szczególności w humanistyce) (Wolk, 2011; Rosenberg, 2023). Capelli (2021) z niepokojem porusza temat masowej rezygnacji ze studiów, bo nie wiadomo, czy studia się do czegoś przydadzą. Europejska edukacja również przeżywa kryzys. Zaczynając od szkół do uniwersytetów. Najprostsze fakty, że w większości szkół i uniwersytetów ławki nadal są ustawione w sposób tradycyjny (zwrócone w stronę tablicy i biurka nauczyciela), “wiedza” jest sprawdzana przez testy i egzaminy pokazuje, że zmiany w podejściu do edukacji raczej nie ma. Mówi się o edukacji demokratycznej, o edukacji dla przyszłości, ale edukacja nie nadąża nawet za rzeczywistością. Problemy psychiczne, brak budowania relacji z uczniami lub studentami, przestarzałe sposoby nauczania, ocenianie powoduje napiętą atmosferę, która nie sprzyja zachęceniu ucznia się i rozwojowi.

Na podstawie stale zmieniających się potrzeb i aspiracji ludzkości, cele i metody edukacji ciągle ewoluują. Więc na czym polega współczesna “edukacja”? Co stanowi zachętę do zdobywania wiedzy dzisiaj? Czy została w nas ta pierwotna fascynacja i chęć odkrywania świata?

Rozważając różnorodne teorie i kierunki w edukacji, łatwo zatracić się w ich złożoności, co skłania do głębszej refleksji nad samą istotą procesu wychowawczego. Zastanawiamy się nad jego celami, stosowanymi metodami, zakresem odpowiedzialności oraz granicami wpływu na rozwój jednostki. Rodzi to wiele pytań, które wymagają jasnych odpowiedzi.

Zgodnie z treścią dokumentu “Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025” (MEN, 2024), ogólnym celem państwowym jest dążenie do takiego rodzaju edukacji, która nie będzie się zamykać tylko w instytucjach oświaty, nie będzie dotyczyć tylko i wyłącznie kształcenia zawodowego.

Zgodnie z ustawą państwa (DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA, 2024) edukacja w szkole koncentruje się na wszechstronnym rozwoju uczniów poprzez promowanie zdrowia, aktywności fizycznej, naukę udzielania pierwszej pomocy oraz kształtowanie postaw obywatelskich, społecznych i patriotycznych. Duży nacisk kładzie się na edukację dla bezpieczeństwa oraz wspieranie zdrowia psychicznego i dobrostanu młodzieży, rozwijanie empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Szkoły stawiają na edukację włączającą, umiejętności cyfrowe oraz krytyczne i bezpieczne korzystanie z Internetu, a także na interdyscyplinarne podejście do nauczania, rozwój umiejętności analitycznych i matematycznych. Współpraca z pracodawcami oraz instytucjami regionalnymi wspiera rozwój zawodowy uczniów, a szczególna uwaga poświęcona jest pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, w tym nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Widzimy, że lista jest dość obszerna i ambitna. Cele te są jednak bardzo ogólne i przekładają się na instytucje oświaty od przedszkola do szkół ponadpodstawowych. Choć takie podejście wydaje się być ambitnym i wielostronnym, jego skuteczność zależy od jakości wdrożenia, od indywidualnego podejścia każdego pojedynczego edukatora. Kluczowe jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia nauczycielom, zasobów dydaktycznych oraz przestrzeni na indywidualne potrzeby uczniów.

Popek podkreśla potrzebę gruntownej zmiany w systemie dydaktycznym, polegającej na odejściu od tradycyjnego modelu szkoły, który opiera się na przekazywaniu i odtwarzaniu wiedzy, na rzecz nowoczesnego podejścia wykorzystującego strategię polimetodyczne. Taki system uwzględnia interakcje wynikające z indywidualnych różnic uczniów, co sprzyja bardziej zróżnicowanemu i angażującemu procesowi nauczania (Popek, 2016, s. 7).

Z pojęciem “edukacja” spotykamy się bardzo często, od samego dzieciństwa; dotyczy ono każdego z nas. Podobnie jest z rolą nauczyciela - jest to rola która towarzyszy nam od początku, zawsze ktoś nas uczy, pokazuje jak coś zrobić, kształci nasze nawyki. Wyżej wymienione trudności współczesnej rzeczywistości produkują nowe wymogi edukacyjne. Jednak bez względu na to, że wszyscy uczestniczymy w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym oraz zgadzamy się z ogólnym jej celem i procesami, zdania na ten temat rozchodzą się w dużym stopniu. Poprzez zaniedbanie samego pojęcia “edukacja” i mechanizacji świata osiągnęliśmy apogeum bezradności w sferze edukacji. Jak wskazuje Jacek Jakubowski: *“Nadał całe nauczanie oparte jest na naiwnej, prostej i nieefektywnej „procedurze uczenia”* (Jakubowski, 2022, s. 25). Czy nadal można nauczać? Czy raczej trzeba się uczyć razem?

Maria Parczewska (2007), mówiąc o pracę z grupą, podkreśla, że przed zajęciem, szkoleniem czy wykładem zawsze się zastanawia po co to robi, dla kogo i po co, bo za każdym razem jest inna sytuacja, inna grupa, inne miejsce itd. Tę myśl również rozwija Tadeusz Sławek (2017), nazywając współczesną pedagogikę “sytuacjonistyczną” : *“....źródłem tej pedagogiki (sytuacjonistycznej) jest zawsze człowiek w sytuacji.”* Praca pedagoga i edukatora to wyjątkowo twórcze zajęcie, w którym każde spotkanie z uczniami staje się nową, niepowtarzalną przygodą. Nie istnieją uniwersalne recepty dydaktyczne ani gotowe scenariusze, które można mechanicznie zastosować. Każde zajęcia wymagają elastyczności, kreatywności i umiejętności dostosowania się do dynamicznie zmieniających się sytuacji. Pedagog musi żywo reagować na potrzeby, emocje i zachowania uczestników, tworząc na bieżąco przestrzeń do nauki, rozwoju i wzajemnego zrozumienia. To praca, która łączy wiedzę z intuicją.

Zbigniew Kwieciński (1991, s. 89), określa edukację, jako *“ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego „Ja”*”. To proces, w którym jednostka rozwija indywidualność, buduje samoświadomość i poczucie autentyczności. Współczesne procesy edukacyjne, często zdominowane przez standaryzację, presję wyników i brak przestrzeni na refleksję, mogą utrudniać ten rozwój. W takiej

rzeczywistości młodzi ludzie nierzadko tracą kontakt z własnym „Ja”, dostosowując się do oczekiwań zewnętrznych kosztem samopoznania i autentyczności.

Założenia współczesnej edukacji coraz częściej kieruje się w stronę promowania podejścia interdyscyplinarnego albo transdyscyplinarnego, jednak ciągle brakuje odpowiednich metod takiego nauczania (Martinez, 2017). Jest to reakcja na złożoność i globalność współczesnego świata, który wymaga bardziej wszechstronnego i elastycznego podejścia do zdobywania wiedzy i rozwiązywania problemów. Małgorzata Minchberg (2022, s. 49), podkreślając powagę interdyscyplinarności w edukacji, pisze: *“Procesy edukacyjne oparte na rozwiązaniach problemowych wymuszają ujęcie wielu perspektyw i podjęcia różnorodnych działań, które wykorzystają indywidualne zasoby uczniów. Tylko w połączeniu tej różnorodności można dojść znacznie dalej, a rozwiązania będą niestandardowe.”*

Próbujemy powrócić do interdyscyplinarności, ale jesteśmy na tyle uwikłani i zamknięci w systemie, że ciężko jest z niego wyjść. Paradygmat kartezjańsko-newtonowski, który opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość może być rozkładana na oddzielne elementy, do teraz funkcjonuje i stanowi najbardziej popularną wizję świata. Łukaszewicz (2002) podsumowuje ją w ten sposób:

Jego (paradygmatu) idee i wartości są następujące: 1) świat jest postrzegany jako mechanistyczny system składający się z elementarnych części, zaś człowiek porównywany jest z maszyną, 2) życie w społeczeństwie jest pełna współzawodnictwa walka o byt, 3) celem rozwoju społeczeństwa jest nieograniczony postęp materialny, osiągany na drodze wzrostu gospodarczego i technologicznego...

Jak pisał A.V. Kelly (1997, s.129): *“Nauczanie nie jest bowiem, a przynajmniej nie powinno być w społeczeństwie demokratycznym, kwestią zwykłego przekazu (transmisji) wiedzy następnemu pokoleniu.”* Obecnie mamy do czynienia z interdyscyplinarnymi wyzwaniami, które wymagają spojrzenia na rzeczywistość w bardziej holistyczny sposób i łączenia różnych obszarów wiedzy w celu pełniejszego zrozumienia. O holistycznej edukacji mówiono już od dawna (Dewey, 1916; Steiner, 1965; Suchodolski, 1990; Minchberg, 2022). Niestety ta edukacja, z którą mamy do czynienia nie nadąża za rytmem dzisiejszego świata,

rozwoju, postępu, co powoduje że staje się coraz mniej atrakcyjna. Chociaż podświadomie jesteśmy przyzwyczajeni, że z założenia edukacja zawsze działa “ku dobremu” i ma idealistyczne cele, ale widzimy, że w rzeczywistości te cele się nie sprawdzają. Sytuacja w obszarze edukacyjnym jest coraz bardziej dramatyczna. W jaki sposób powinniśmy działać w rzeczywistości, aby uzyskać rezultatu, albo osiągnąć cel? Jak powinien funkcjonować współczesny system edukacyjny, aby pomóc ludziom lepiej radzić sobie w świecie, który jest bardzo złożony, dynamiczny i wielostronny?

Według tradycji, edukacja zawsze kojarzyła się z czymś elitarnym, dostępnym jedynie dla uprzywilejowanych grup społecznych. Aktualnie elitarność edukacji spada. Współczesna edukacja, mimo swojej dostępności, coraz częściej nie spełnia oczekiwań zarówno uczniów, jak i społeczeństwa. Zamiast skupiać się na zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu pasji, system edukacyjny opiera się na punktach, wynikach i standaryzowanych testach, co prowadzi do utraty jego pierwotnego sensu. Szkoły i uniwersytety coraz bardziej przypominają korporacje. Wszystko jest punktowane, wyliczane, liczy się ilość a nie jakość. Dzieci często nie lubią szkół, czując się przytłoczone presją i brakiem przestrzeni na kreatywność czy indywidualny rozwój. Z kolei wielu studentów rezygnuje ze studiów lub w ogóle na nie nie decyduje, dostrzegając, że formalna edukacja nie zawsze gwarantuje sukces zawodowy ani satysfakcję. Jak zauważa Gromkowska-Melosik (2016) *“Głównym mechanizmem kształtowania człowieka w neoliberalnej edukacji są testy.”* Powstaje pytanie w jaki sposób trzeba przemyśleć system, by na nowo zainspirować do “prawdziwej” nauki i rozwoju?

Dobrym przykładem edukacyjnym nadal może być Finlandia, która uchroniła swoje państwo od globalnej mody na standaryzację i testy i postawiła na edukację prospołeczną i proekologiczną (Chaker, 2011,s.30-53). Powoduje to, że zamiast budowania wspólnoty, budujemy przestrzeń konkurencji. Fińska szkoła, jak pisze Chaker (2017, s.57-58) nie edukuje dla rynku i dla konkurencji, edukuje dla jakości, zdrowia i wspólnoty. Testy nie mają żadnego połączenia z wiedzą albo wychowaniem, mimo tego, nawet nie za bardzo nadają się do badań statystycznych (Wolk, 2011). Nadmierna presja na wyniki testów prowadzi do stresu, lęku i wypalenia, szczególnie u młodych ludzi, którzy nie radzą sobie z oczekiwaniami systemu. Ponadto, wyniki testów często nie odzwierciedlają rzeczywistych umiejętności czy wiedzy uczniów, gdyż skupiają się na zapamiętywaniu faktów, a nie na zrozumieniu czy kreatywnym myśleniu.

Jacek Jakubowski (2023), psycholog z wieloletnim doświadczeniem w pracy z ludźmi, otwarcie śmieje się z egzaminów maturalnych, wskazując na absurd testów i dziwi się, że wiele osób nie dostrzega ich bezsensowności. Podkreśla, że testy nie odzwierciedlają prawdziwych umiejętności ani potencjału, a zamiast tego wzmacniają nawyki schematycznego myślenia. Jakubowski uważa, że kluczem do zmiany jest oduczenie się tych szkodliwych wzorców i zastąpienie ich otwartością, kreatywnością i umiejętnością myślenia krytycznego (tamże).

Rozwój kapitalizmu zapoczątkował zmianę paradygmatu w edukacji, przesuwając jej naczelny cel z dążenia do prawdy i zdobywania wiedzy na przygotowywanie jednostek do funkcjonowania w gospodarce rynkowej. *“Tradycyjną edukację początku XX wieku można określić mianem “instrukcjonizmu”, który przygotowywał uczniów do potrzeb zindustrializowanej gospodarki początku XX wieku”* (Papert, 1993). Edukacja, niegdyś postrzegana jako narzędzie rozwoju intelektualnego i poszukiwania uniwersalnych wartości, została podporządkowana wymogom rynku pracy. W rezultacie priorytety systemu edukacyjnego zaczęły koncentrować się na efektywności ekonomicznej i pragmatycznym kształceniu pracowników, co doprowadziło do marginalizacji jego humanistycznych i aksjologicznych aspektów. *“Pytanie (jawne lub domyślne), które obecnie zadaje student nastawiony na profesjonalizm, państwo lub instytucje szkolnictwa wyższego, brzmi już nie „Czy to prawda?”, ale „Jaki z tego pożytek?”. W kontekście komercjalizacji wiedzy to pytanie często sprowadza się do: „Czy da się to sprzedać?”* (Lyotard, 1984, p. 51).

Współczesne realia wskazują jednak, że edukacja, nawet w swoim pragmatycznym wymiarze przygotowywania jednostek do rynku pracy, przestaje spełniać tę funkcję. Dynamiczne zmiany technologiczne, globalizacja i automatyzacja procesów produkcyjnych sprawiają, że tradycyjne modele nauczania nie są w stanie odpowiednio przygotować uczniów do wyzwań współczesnej gospodarki. Zamiast kształtować kompetencje przyszłości, takie jak kreatywność, krytyczne myślenie, umiejętność pracy w zespołach wielokulturowych czy elastyczność adaptacyjna, system edukacji wciąż koncentruje się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej i odtwarzaniu informacji.

Patrząc na nasz system edukacyjny nauczyciele i profesorowie mają po kilka stanowisk z powodu małych płac, nie mają czasu na własny rozwój, wszystko się kręci wokół wartości

płytkich i materialnych. Tadeusz Sławek (2002, s.27), analizując stan współczesnego uniwersytetu pisze:

...gdy profesor zawsze uczy czegoś „obok” i „wyżej” kanonów swojej dyscypliny i dzięki temu staje się Mistrzem, instruktor ogranicza się do tego, co niezbędne i określone ścisłym wymogiem programu, nie „uczy”, lecz właśnie „instruuje”. Nie education, lecz training staje się coraz większą pokusą dla uniwersytetu...

Jeszcze kilka lat temu, dyplom był ważnym elementem, aby podtrzymać status społeczny albo dostać się do pracy. Teraz właściwie, stracił swoją wartość. Człowiekiem wykształconym można zostać bardzo łatwo - wystarczy robić wszystko według schematu. Lecz jak stać się człowiekiem myślącym? Żeby dostać miejsce na rynku pracy liczy się bardziej doświadczenie, niż posiadanie wykształcenia. Kreatywność i wiedza też są wymagane, ale w szkołach i na uczelniach raczej nie można tego uzyskać. Młodzi ludzie wolą wybrać opcję otwierania własnego biznesu, zarabiania przez internet albo pracą w korporacji, niż chodzenie na studia które, mówiąc językiem studentów, “nic nie dają”.

“Problem z współczesną edukacją polega na tym, że coraz bardziej odbiega ona od realnego życia” (Karolak, 2004, s.9). Niestety w obecnym czasie wiedza nie jest “modna”. Status człowieka inteligentnego albo wyedukowanego już nie świadczy przynależność do wyższej grupy społecznej. To, że wcześniej wiedza kojarzyła się z elitą i należała do wyższych kręgów, stanowiło zachętę dla innych. Wiedza była dobrem, prawdą i celem wyższym, którego nie każdy mógł osiągnąć. Proces globalizacji, mieszania kultur, inflacja dyplomów spowodowały, że pojęcia elitarności i nie elitarności zmieniły swoje kierunki. Na zadane pytania studentom “Kogo teraz uważano za człowieka “mądryego” albo za “elitę”? Uzyskałam odpowiedź: “Tego, który “dobrze sobie radzi” - czyli umie zarobić pieniądze, ma rozpromowane konta na mediach społecznościowych”. Człowiek, posiadający wiedzę, ale nie mający porządnego statusu społecznego już nie wzbudza szacunku. Media społecznościowe propagują głupotę, która bardzo dobrze się sprzedaje. Najbardziej obserwowane profile są najczęściej profile ludzi, którzy z wiedzą mają mało wspólnego. Wpisuje się to pod opisanie stylu życia typu “instant”, o której pisze Zbyszek Melosik (2004, s.71): *“Powstaje styl życia typu instant i tożsamość typu instant, płynna i niestabilna-*

pop-tożsamość. Związana jest to z gwałtownym przy- spieszeniem życia, przekształceniem potrzeby" wewnętrznej harmonii" w neuro- tyczne poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientacją na zintensyfikowaną przy- jemność i natychmiastową gratyfikację."

Ludzie, uwikłani w nieustanne dążenie do posiadania – materialnych dóbr, statusu społecznego czy uznania – lub w kreowanie pozorów, by wydawać się kimś, kim nie są, tracą z oczu istotę życia, którą jest autentyczne "bycie". W pogoni za rzeczami zewnętrznymi i próbą spełnienia narzuconych przez społeczeństwo standardów sukcesu, zapominają o własnym wnętrzu, prawdziwych pragnieniach i wartościach. To uzależnienie od konsumpcji i fasadowości odsuwa ich od refleksji nad sensem istnienia, od rozwijania relacji międzyludzkich, autentyczności i świadomości własnego „Ja”. W rezultacie, zatracając się w tym wyścigu, przestają naprawdę żyć, ograniczając swoje doświadczenie do powierzchownego zadowolenia, które nigdy nie jest trwałe ani satysfakcjonujące. Rhinehart (2010, s.246) pisze, że posiadanie i robienie czegoś musi wynikać z bycia kimś, a nie odwrotnie: *“Większość ludzi [...] próbuje siebie samych zdefiniować przez to, co mają — pieniądze, samochody, małżonków — albo co robią — wy- grywają wyścigi, grają na scenie, produkują plastikowe zabawki — zamiast przez to, kim naprawdę są.”* Kim jestem? Kim jesteś? Warto czasami zastanowić się o istocie natury ludzkiej, poza sferą stricte materialną. Podążając za myślą Eliota (1934, s.8) : *„Gdzie jest mądrość, którą utraciliśmy w wiedzy? Gdzie jest wiedza, którą utraciliśmy w informacji?”*

“Idea „wiedzy dla wiedzy” ustąpiła idei „wiedzy użytecznej”(Melosik, 2012, s.21). Żądamy szybkiej “wiedzy”, oczekujemy szybkiego rezultatu. Oczekiwanie szybkiego dostępu do wiedzy i natychmiastowych wyników wpływa na to, jak postrzegamy i przetwarzamy informacje oraz jak angażujemy się w zrozumienie rzeczywistości. Płytkość myślenia którą popieramy (może czasami nieświadomie) na wszystkich poziomach edukacyjnych jest fatalna. Wszystko istnieje tylko na powierzchni. Uczniowie i studenci są przyzwyczajeni do gotowych scenariuszy, odpowiedzi, schematów. Wszystko się toczy wokół reguł - wybór odpowiedzi między A,B,C albo D, przygotowanie prezentacji/projektu według gotowego szablonu. Lekcje przebiegają też według z góry przygotowanych scenariuszy. Znow wracam do refleksji Tadeusza Sławka (2002,s.29), który słusznie zauważa, że: *“Student jest coraz częściej pozostawiany samemu sobie, co nie ma nic wspólnego z samodzielnością refleksji czy możliwością wytyczania własnej ścieżki*

studiowania.” - można dodać, że nie tylko student, no i uczeń i pracownik, co w całości powoduje głębszy kryzys społeczny. Osiągnięcia szkół, instytucji kultury, uniwersytetów mierzą się jedynie wynikami: oceny uczniów na egzaminach, zaliczeniach, dokumentacją projektów, uczestnictwo w konferencjach, wysokopunktowanych publikacjach, wystawach, wyjazdach, konkursach. Jesteśmy uwięzieni w systemie, tym samym zaniedbując i porzucając istotę takich pojęć jak wiedza i inteligencja.

“Istotą kształcenia jest wręcz „tworzenie” jednostki potrafiącej sprawnie działać w warunkach otwartej konkurencji, zorientowanej na działanie zmierzające do osiągnięcia rezultatów, które można, jak się wierzy, w sposób obiektywny zmierzyć.” (Gromkowska-Melosik, 2016, s.109) Ocena zewnętrzna jest filarem systemów. Wszystko się robi po to, aby osiągnąć rezultat. Allan Kaprow (1971, s.37) pisał w swoim manifestie, że ocenianie leży u podstaw większości programów edukacyjnych i jest złem. Panuje motto “Pracuj ciężko, a osiągniesz sukces” (Work hard, and you’ll get ahead). Sukcesem w tym przypadku jest właśnie ta ocena oraz, jak pisze autor *“oznacza zdobycie pozycji lidera. Podejście autorytarne eliminuje rolę zabawy, zastępując ją grą opartą na rywalizacji.”* (tamże).

Wszystko jest oparte na konkursach, rywalizacji. Kto więcej, kto lepiej, kto szybciej, jaki będzie rezultat. Mistrzowie hinduizmu posługują się powiedzeniem: “Prawidłowością jest jedynie działanie, lecz nigdy jego owoce; niech owoce działania nie będą twoim celem, ani też nie przywiązuj się do bezczynności.” - Krishna (“Thy right is to work only, but never to its fruits; let the fruit of action be not thy motive, nor let thy attachment be to inaction.”) Najpierw myślimy jak produkt opakować, a nie o jego jakości, ani czemu i komu on będzie służył i w jaki sposób. Zgadzam się z Jodorowskim (2017) który podkreśla, że sztuka (tak samo i “edukacja”) musi być do czegoś przydatna. Nie może być produktem egoizmu, lecz musi być narzędziem - edukacyjnym, społecznym; narzędziem, które łączy, pomaga, uczestniczy, a nie na odwrót. Dlatego powstaje pytanie - dokąd zmierzamy? - my, jako istoty ludzkie, istoty społeczne? Powierzchnowość społeczeństwa Zygmunt Bauman (2008, s.11) trafnie opisuje to zjawisko za pomocą pojęcia „wieszakowych wspólnot”, jednostki wchodzą w nie z nadzieją na poczucie przynależności, bezpieczeństwa, jednak związek ten często kończy się, gdy przestaje przynosić korzyści lub spełniać oczekiwania. Tego typu wspólnoty

oferują jedynie iluzję bliskości i wspólnotowego życia, jednak są pozbawieni głębi i pozostawiają jednostki w stanie chronicznego niedosytu i poczucia osamotnienia.

Podobnie jak Faust, który wbrew tytułom, sławy, pieniędzy, męczył się, nie był zaspokojony. Marzył w końcu poznać tajemnice istnienia. Nie mógł do końca zrozumieć „prawd odwiecznych” - istotę istnienia świata:

*Przeto magii oddałem i czas mój, i siły,
może przez nią odnajdę ślad bytu zawity,
może przez tajne moce i przez pomoc ducha
mój duch się prawd odwiecznych
dopatrzy-dosłucha... (Goethe, Lam, 2018).*

Goethe również porusza inny wątek - edukacja w dużej mierze opiera się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej, co często prowadzi do marginalizowania aspektu praktycznego i eksperymentalnego, który jest kluczowy dla głębokiego zrozumienia i trwałego przyswojenia wiedzy. Faust śmieje się ze swojego ucznia, ponieważ jego zdaniem wiedza którą posiada Wagner jest wiedzą ograniczoną, wyuczoną, książkową, która nic nie daje, nie wystarcza, aby zrozumieć istotę ludzkości.

*...siedzisz sobie w domu
i zagłębiajacie nos w swym dziele;
na nic niezdadne i nikomu
iskry zgubione w słów popiele;
zaledwie małpy albo dzieci
odnajdą wiedzę w tej iskierce,
bo w sercach wspólność jeno nieci
to współczujące własne serce (tamże).*

Taki model edukacji, dominujący w wielu systemach szkolnych, może być związany z tradycyjnymi paradygmatami nauczania, w których nacisk kładzie się na przekazywanie informacji w sposób linearny i encyklopedyczny, często w oderwaniu od realiów życia codziennego i zawodowego. Banaszak (2017) podkreśla z całą mocą, że „teoria i empiria nie są biegunowo odległe i przeciwstawne. Raczej spletając się, tworzą jeden świat, który jest w

mniejszym lub większym stopniu odzwierciedleniem rzeczywistości.” Niestety rzeczywistość edukacyjna pomija tę ważną rzecz.

Więc wracając do wątku niepoznanego, zagadki, podświadomości, chcę podkreślić, że jest jednak to “coś”, coś niewytłumaczalnego i bardzo ludzkiego, coś co łączy wszystko, coś, co kryje tajemnicę i zachęca do fascynacji. Edukacja zaczęła zapominać o sferze ducha, formowaniu indywidualności podmiotowej, przygotowywaniu człowieka do poszukiwania odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”, a dokładniej „jak żyć godnie?”. Jej główną powinnością stał się przekaz wiedzy i umiejętności, często umiejętności instrumentalnych.

Wiedza użyteczna oczywiście nie jest zupełnie zła i można powiedzieć, że jest również potrzebna w dzisiejszych czasach. Szybki dostęp do informacji i natychmiastowe wyniki mogą być korzystne w wielu sytuacjach, ale ten rodzaj wiedzy jest tylko małym dodatkiem, powierzchowną warstwą i na pewno nie może stanowić podstawę edukacji. Istnieje również ważna potrzeba głębszego zrozumienia, kontemplacji i czasu poświęconego na refleksję. W miarę jak nasze społeczeństwo ewoluuje, ważne jest zachowanie równowagi między szybkością a głębokością, aby lepiej zrozumieć naszą rzeczywistość i kontekst, w którym funkcjonujemy. Tym bardziej, że obecnie ze względu na szybkie zmiany w społeczeństwie i technologii, nie wiadomo - jaką wiedzę można będzie nazwać “użyteczną” za kilka lat?

Jeżeli wcześniej o zagrożeniu tradycji myślenia i mechanizacji umysłu mówiono było w kontekście tych typów zawodów, które głównie polegały na mechanicznym wykonywaniu jakiegokolwiek pracy, to dzisiaj problem ten dotyczy prawie wszystkich sfer, włącznie szkół, uniwersytetów i innych instytucji oświaty. Słusznie pisze o tym de Bono (2001,s.7):

Szkolnictwo jest niczym piramida. Jego celem jest wykształcenie coraz liczniejszej grupy młodych ludzi, którzy pójdą na uniwersytety, by zdobyć umiejętności - w tym przywódcze - potrzebne społeczeństwu. A może zdołali byśmy odwrócić działanie tego systemu? Być może wszyscy uczniowie powinni zdobywać umiejętności przede wszystkim życiowe, takie jak operatywność, podstawy rozumowania, tworzenia wartości itd. [...] Ten system można by przyrównać do sytuacji, gdy wszystkich uczy się chodzić, a specjalne szkolenie udostępnia się tym, którzy wykazali zdolność w bieganiu.

Wprowadzenie nowych technologii do edukacji niekoniecznie jest powodem utraty tradycyjnych wartości i umiejętności. Myślę, że właśnie edukacja musi zajmować się ich skierowaniem i dostosowaniem do nowoczesnych realiów, dbając o równowagę między nowymi trendami i technologiami a fundamentami myślenia krytycznego, kreatywności i etyki. Dlatego edukacja odgrywa istotną rolę w rozwoju jak jednostek, tak i całego społeczeństwa, tym bardziej teraz, kiedy musi się zderzyć z szeregiem wyzwań, związanych z globalizacją, rozwojem technologii, presji społecznych. Kiedyś uniwersytet kierował rynkiem pracy, teraz sytuacja się odwróciła. W przeszłości „...akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako cel sam w sobie” (Melosik, 2012, s.21). Obecnie sposoby nauczania nie mogą się dostosować do współczesnych wymagań nie tylko rynku pracy, no i do ogólnego rozwoju jednostki.

“Wyedukowaliśmy” pokolenie cyfry, liczb. W obecnych czasach, gdzie sztuczna inteligencja rozwija się coraz szybciej i pewnym krokiem wkracza się w prawie każdy obszar naszego życia, powstają różne obawy o zagrożeniu godności człowieka. Te obawy udowadniają, że jako społeczeństwo idziemy złą drogą. Powstaje pytanie czym człowiek się różni od maszyny? Wiadomo, że niektóre profesje podlegają zagrożeniu i mogą być zastąpione robotami, ale na pewno edukacja szeroko rozumiana nie wchodzi w tę listę. Niestety doszliśmy do punktu, gdzie nauka zaczęła kwestionować swoją godność. Powstaje pytanie dlaczego obecnie potrzebna jest edukacja - do pracy czy do życia? *“Szkoła przyszłości powinna przestać być miejscem milczenia przerywanego dialogiem nauczyciela z uczniem, a stać się terenem działania interpersonalnego wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego, miejscem przeżywania siebie jako wartości”* (Kosyrz, 1993, s.86)

Naprawdę zadziwiającym zjawiskiem jest to, że mimo wspaniałych metod i praktyk pedagogicznych końca XIX, początku XX wieku, nadal dominuje system oparty na tradycyjnych, przestarzałych wzorcach, takich jak przekazywanie wiedzy w sposób bierny czy reprodukcja informacji. To zjawisko opisuje Sawyer (2005) pokazując, jak głęboko zakorzenione są mechanizmy konserwatywnego myślenia o edukacji

Gdy szkoły formowały się w XIX i XX wieku, wiedza naukowa na temat procesów uczenia się była bardzo ograniczona. Nawet w latach 20. XX wieku, kiedy szkoły zaczęły przekształcać się w rozbudowane, biurokratyczne

instytucje, nie istniały jeszcze rzetelne badania dotyczące mechanizmów przyswajania wiedzy. W rezultacie współczesny system edukacji opiera się na intuicyjnych założeniach, które nigdy nie zostały poddane naukowej weryfikacji.

Do tych założeń Sawyer (ibidem) przypisuję fakt, że system edukacyjny jest oparty tylko i wyłącznie na transmisji informacji, jest zbudowany według schematu - nauczyciel pełni rolę osoby, która tę informację przekazuje, "wykuta" informacja musi być sprawdzona (test, egzamin).

W zeszłym stuleciu, w tekście o współczesnej edukacji (1923) w przygotowaniu do nauki w Bauhaus, Walter Gropius(1923, s.399), chwając metodę Montessori pisze o ważności rozwoju całego organizmu ludzkiego, komentarz *"stare konserwatywne szkoły zdolne były zniszczyć wewnętrzną harmonię jednostki przez jednostronność pracy umysłowej."* Moim zdaniem, tekst ten jest nadal bardzo aktualny.

Antypedagogika oraz pedagogiczne poglądy Deweya, Eliota, Montessori, Steinera, Suchodolskiego, Korczaka i innych wspaniałych pedagogów nadal mają aktualne podstawowe cechy takie jak, n.p rozwój samodzielności i autonomii, twórcze myślenie itd. Ich idee wciąż pozostają w dużej mierze niezaadaptowane w głównym nurcie edukacyjnym. W efekcie, szkoły często bardziej przypominają fabryki produkujące wyniki egzaminów niż miejsca autentycznego wzrostu i odkrywania potencjału młodych ludzi. Śliwerski (2022) definiuje edukację jako proces, który powinien być głęboko zakorzeniony w wartościach demokratycznych i humanistycznych, oparty na podmiotowości ucznia. W jego ujęciu edukacja nie jest jedynie przekazywaniem wiedzy, lecz także przestrzenią kształtowania człowieka jako wolnej, świadomej jednostki, zdolnej do krytycznego myślenia i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. Moim zdaniem, system edukacyjny i metody nauczania musi nie tylko nadrobić lekcje przeszłych stuleci, ale ciągle się dostosowywać do nowych czasów i tworzyć nowe metody, nowe podejścia.

Bez względu na to, że niektórzy pedagodzy i psychologowie rozwojowi przyznają, że skuteczne uczenie się zachodzi podczas działań, gdy uczniowie i nauczyciele współpracują i budują relacje (Dewey, 1956). Szkoły nie dostosowały się do współczesnych zmian i ewolucji nowoczesnych koncepcji oraz trendów edukacyjnych. Zamiast tego, wciąż trwają przy podejściu edukacyjnym zakorzenionym w poprzednim stuleciu (Wagner, 2000).

Jak Pisał Śliwerski (2003) *“W ponowoczesnej pedagogice nie obowiązuje ani autorytet, ani konieczność przestrzegania norm czy posłuszeństwo.”* Dlaczego wszystko nadal funkcjonuje w taki sposób jak funkcjonuje? Według mnie, trzeba pamiętać, że jednak pozostajemy ludźmi. Jesteśmy istotami, które odczuwają emocje, na co dzień obcuja z rzeczywistością, nadal zadają pytania, w swój sposób reagują na różne zjawiska. Coraz częściej można zauważyć podświadome tendencje powrotu do sfery nie-logicznej, nie-świadomej. Czasami mamy dość świata materialnego, niedotykalnego, zaczynamy doceniać świat realny, niewirtualny, żywy. Pandemia również uświadomiła, że człowiek jest zwierzęciem społecznym, potrzebuje drugiego człowieka, interakcji, obcowania ze światem dookoła. Ludzie nadal nie do końca ufają technologii, nie wszyscy są aktywni na mediach społecznościowych, coraz częściej szukamy *miejsc spokoju, szukamy miejsc bliżej przyrody, chodzimy na spacer, podziwiamy krajobrazy*. *“Sprzyjać rozwojowi to sprawiać, by ludzie byli autonomiczni, samosterni, niezależni, autentyczni, by byli po prostu szczęśliwi. To cele, którym w ogóle powinna służyć edukacja. Niestety szkota ich nie realizuje.”* - pisze Maria Parczewska (2014, s.8).

Według Arystotelesa edukacja mózgu bez edukacji serca nie jest w ogóle edukacją. Więć moim zdaniem bardzo ważne jest utrzymywanie równowagi. Ten trop stricte logiczny, uważany za “prawidłowy”, podział nauk, oddzielenie świadomego od nieświadomego doprowadziło nas jako ludzi, do stracenia “duszy”. Jan Patočka (2013, za: Jarmuszcak) uważał, że troska o stan “duszy” jest „ ...projekt życia, który zakłada ciągle poszukiwanie prawdy, sprawiedliwości i dobra, mimo świadomości, że ich ostateczne uchwycenie nie jest możliwe.”

Edukacja, jest pojęciem szerokim, głębokim, właściwie takim, jak samo życie. Słowami Johna Deweya(1916): *“Edukacja nie jest przygotowaniem do życia, edukacja jest życiem samym w sobie”* Dotyczy ona wszystkiego i każdego, więc można powiedzieć że to jest po prostu nauka życia i o życiu. Możliwe, że zmiana kierunku myślenia o edukacji pomoże nam w sposób głębszy i bardziej poważny traktować siebie i świat dookoła. Autor (Dewey, 1933, s.117) także podkreślał, że: *“...żadna czynność nie powinna się rodzić z naśladownictwa. Początek powinien wychodzić od dziecka.”*

Jolanta Brach-Czaina (2024,s.34) zadaje pytanie: *“Czy każdy może otworzyć się na istnienie?”* Autorka zachęca do wychodzenia poza schematy myślowe, własne ograniczenia i

strefy komfortu. Zarazem przypomina, że autentyczne otwarcie na świat nie jest możliwe bez zbudowania wewnętrznej stabilności i świadomości siebie: *“Otwarcie egzystencjalne wymaga zbudowania przestrzeni wewnętrznej. Trzeba ją poszerzać, rozpychać i mozolnie uchylać ku wyjściu na zewnątrz, poza siebie. Musimy własnymi siłami uformować się wewnątrz w mięsisty lej skierowany ku zewnętrznemu światu.”* (tamże, s.35)

Martin Buber (1948, s.91-92) podkreśla fundamentalne znaczenie człowieka w procesie edukacji, wskazując, że edukacja w swojej istocie dotyczy ludzi, ich relacji zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, w odniesieniu do siebie nawzajem oraz wobec świata.

Zastanawiając się czemu służy edukacja w ten albo inny sposób dojdziemy do wniosku, że to dotyczy ludzi, relacji ludzi jak wewnętrznych, tak i zewnętrznych między sobą i w świecie. chwila prawdziwej nauki (to jest nie takiej, która jest mechanicznym powtarzaniem albo której wynik zna się z góry, lecz nauki rozwijającej się we wzajemnym zaskakiwaniu się), rzeczywisty, nienawykowy uścisk, prawdziwy, nie odgrywany pojedynek — to, co jest w tym istotne, dokonuje się nie w jednym i drugim uczestniku ani w ogarniającym ich obu oraz wszystkie inne rzeczy świecie naturalnym, lecz pomiędzy nimi w najbardziej dosłownym tego słowa znaczeniu, jakby w wymiarze dostępnym tylko im obu. Coś mi się przydarza — jest to stan rzeczy nie dający się dokładnie rozdzielić między świat i duszę, podzielić na „zewnętrzne” zdarzenie i „wewnętrzne” odczucie.

Według Bubera, prawdziwa nauka nie jest mechanicznym procesem ani rutynowym powtarzaniem treści, której rezultat jest znany z góry. Przeciwnie, jest to proces dynamiczny, rozwijający się poprzez wzajemne zaskoczenie, szczere spotkanie i autentyczne zaangażowanie uczestników. Co, jeżeli otworzymy się na edukację? Będziemy tworzyć “chwili prawdziwej nauki” (Buber, tamże), odbierać uczenie się jako coś, co nie ma granic, jako rozwój, jako proces poznawania siebie i świata?

Właściwie co to znaczy: otworzyć się? Czy chodzi o fałdy płaszcza, o muszlę małża, rozwartą czełusć, czy o naszą postawę wobec świata — stan otwarcia oznacza dopuszczenie wszelkich możliwości. Nie wiadomo, co może się

zdarzyć, ale nie obawiamy się temu sprostać. Otwarcie jest czystą potencjalnością. Przejawem zgody na różnorodność świata. Jolanta Brach-Czaina (2024 s. 40).

1.4. Kreatywność/ Twórczość

...tworzenie jest bowiem tylko przypominaniem sobie tego, co istnieje poza czasem, czyli od zawsze. Człowiek nie potrafi stwarzać z niczego, to boska umiejętność.

Olga Tokarczuk

W dyskursie pedagogicznym oraz w środowiskach zawodowych często podkreśla się znaczenie takich wartości, jak samodzielność myślenia, twórczość, kreatywność czy samostanowienie. Ideały te, teoretycznie uznawane za kluczowe w procesie edukacji i pracy, w praktyce jednak często zostają podporządkowane innym priorytetom. Rzeczywistość pokazuje, że głównym celem wielu liderów, nauczycieli i wykładowców staje się osiągnięcie mierzalnych wyników, spełnianie wymogów dokumentacyjnych oraz tworzenie sprawozdań, które służą bardziej systemowym oczekiwaniom niż rzeczywistemu rozwojowi jednostek.

Zastosowanie gotowych scenariuszy lub ćwiczeń z „poradników kreatywności” bywa uznawane za działania twórcze, pomimo ich powtarzalności i schematyczności. Słowo kreatywność stało się niezmiernie popularne. Kreatywność istnieje prawie wszędzie - kreatywna szkoła, kreatywne podejście, kreatywne działania, kreatywne zajęcia, kreatywne koła naukowe, kreatywny sprzedawca, kreatywna gra, kreatywny dyrektor, kreatywna księgowność, kreatywny developer itd. Podobnie jest z twórczością, istnieje pedagogika twórczości, twórcze nauczyciele, działania twórcze, twórcze zakłady, itd. Rozważania na ten temat produkują ogrom pytań: Czym różni się twórczość od kreatywności? Co to znaczy kreatywne podejście? Kreatywna osobowość? Jaka i czy jest różnica pomiędzy kreatywną a twórczą osobowością? Czy pedagogika twórczości propaguje twórcze nauczanie czy uczy twórczości? Jaka jest rola kreatywności (jeżeli jest) w nauczaniu twórczości? Czy można nauczyć twórczości lub kreatywności? Czy można zbadać kreatywność albo twórczość? Czy twórczość albo kreatywność wiąże się z talentem? Czy twórczość istnieje bez dzieł?

Pytania te można mnożyć a mnożyć, z czego już wynika, że oba pojęcia są bardzo złożone, wymieszane i wymagają głębszego zbadania i zrozumienia.

Słowo kreatywność jest słowem pożyczonym: “creare” (lat.) “create” po angielsku, “tworzyć” po polsku mają ten sam rdzeń czyli są synonimami. Wiadomo, że na początku, słowo “twórczość” było pojęciem teologicznym i nie należało do świata ludzkiego. Tworzył tylko Bóg (Tatarkiewicz, 1978). Isaken (1987 a:257, za: Stasiak) komentuje to zjawisko w taki sposób: *“Znane są setki definicji twórczości. Niektóre spośród nich wzajemnie sobie przeczą, inne wydaje się, że bardziej służą powstawaniu bałaganu niż ułatwiają zrozumienie.”*

Rollo May (1994, s.97-101) zwraca uwagę na to, że cywilizacja zachodnia od renesansu coraz bardziej kierowała te impulsy twórcze w stronę techniki i nauki stosowanej, racjonalnej, co przyniosło ogromny postęp, ale jednocześnie zablokowało dostęp do tego, co autor nazywa „kreatywnością ducha” – czystą, wolną, nieukierunkowaną na zysk, irracjonalną twórczość, która pogłębia sens życia. Jeśli zamknijemy się na tę sferę irracjonalną, utracimy najważniejsze - zdolność do kreacji. Człowiek może używać maszyny, współpracować z nimi, lecz jeżeli sam redukuje się do trybów produkcji, mechanicznego funkcjonowania - staje się martwy wewnątrz. May widzi w kreatywności ratunek - nie jesteśmy jedynie trybami w programie postępu, lecz istotami zdolnymi do świadomej przemiany siebie i świata. Słowo “kreatywność” czasami jest używano bezmyślnie albo bez powagi. Niektóre definicje kreatywności, takie jak *“Kreatywność jest zdolnością [...] samą w sobie do tworzenia czegoś nowego, do nowych pomysłów, nowych myśli.”* (Havas, Harald, 2006, s.163, za: Szmidt, 2008) - są błędne i niewartościowe, ponieważ bezmyślne łączenie czegoś, albo produkcja nowych myśli albo pomysłów nie znaczy, że te myśli albo produkty wniosą coś rzeczywiście cennego do naszego życia, twórczości. Wtedy również można stwierdzić, że sztuczna inteligencja jest maszyną kreatywną, ponieważ ciągle produkuje nowe pomysły, nowe myśli, nowe zdania. Powstaje pytanie do czego taka kreatywność dąży?; albo że - czy może przyczynić się do rozwoju jednostki lub społeczeństwa, do dodawania jakichkolwiek wartości?

Ciekawym faktem jest to, że w większości języków europejskich istnieje tylko jedno słowo określające i “twórczość”. Więc, czy możemy w ogóle odmiennie używać słów “twórczość” i “kreatywność”? Według słownika Cambridge (2024) “creativity” - (“the

ability to produce or use original and unusual ideas”) “zdolność do tworzenia lub wykorzystywania oryginalnych i nietypowych pomysłów”. Czyli kreatywność tutaj raczej można zrozumieć jako pewną cechę charakteru, pomysłowość, wytwór głównie idei.

Według słownika PWN (Encyklopedia PWN, 2024): “kreatywność” (kreatywny) “tworzący coś nowego lub oryginalnego”; “twórczość” - “tworzenie czegoś, zwłaszcza dzieł sztuki”. W angielskim natomiast, jeżeli chodzi o dzieła, o dorobek twórczy, raczej używa się pojęcia “works of art” czyli “dzieła sztuki”.

Murray (1969) określił twórczość jako *“proces, w wyniku którego powstaje zarazem coś nowego i wartościowego”*. To pojęcie nadal jest zaakceptowane również na gruncie polskim (Góralski, 1980; Stróżewski, 1983, Nęcka, 2013). Krzysztof Szmidt proponuje taką samą definicję “kreatywności”, dodając, że *““wartościowe” - to znaczy cenniejsze pod jakimś względem (estetycznym, praktycznym, naukowym itd.) od tego, co było do tej pory.”* (Szmidt, 2008, s. 20)

Jeżeli chodzi o różnice pomiędzy kreatywnością a twórczością, Edward Nęcka wskazuje następujące rozróżnienie: *“Twórczość proponowałem zarezerwować dla zjawiska, polegające na tym, że ludzie tworzą coś nowego i wartościowego (czyli wytwór), a kreatywność byłaby cechą osobniczą, taką cechą, która sprawia, że jesteśmy do twórczości mniej lub bardziej zdolni”*(Nęcka, 2023).

Margaret Boden (1994), z kolei, pisze o trzech typach kreatywności: eksploracyjna - najbardziej powszechna, którą wynika z ciekawości, z eksploracją, próby czegoś nowego; drugi typ - kreatywność, która bazuje na kombinacji, kiedy bierzemy dwie różne dziedziny albo przedmioty i łączymy je ze sobą. Trzeci typ - kreatywność, która prowadzi do transformacji. Ten ostatni typ kreatywności jest trudny do określenia. Charakteryzuje się zdolnością do radykalnego przekształcania lub zmieniania istniejących reguł, struktur czy paradygmatów w danej dziedzinie. Transformacyjna kreatywność nie tylko wprowadza coś nowego, ale zmienia sam sposób myślenia o danym problemie lub obszarze. Nęcka (2013, s. 10-11) również wskazuje na różne typy twórczości: *twórczość potencjalna* (twórczość dzieci, predyspozycji twórcze, które nie prowadzą do powstania dzieł); *twórczość skryzalizowana* (rozwiązywanie problemów w jakiejś dziedzinie na podstawie predyspozycji twórczych), *twórczość dojrzała* (pogłębiona wiedza, inwestycja w rozwój intelektualny i artystyczny, tworzenie świadomych, dojrzałych dzieł) i *twórczość wybitna* (na bazie twórczości dojrzałej

powstaje coś nowego - nowe dzieła, nowy pomysł, co ewentualnie prowadzi do zmian w jakiejś dziedzinie).

Maria Parczewska (2010, s. 113) wskazuje na dwa różnych podejścia do twórczości - elitarne i egalitarne:

Podejście wcześniejsze - elitarne - przypisuje wąskiej grupie szczególnie utalentowanych osób zdolność do tworzenia wyjątkowych, nowatorskich, nieprzeciętnych, a więc wiekopomnych dzieł. Źródła twórczości upatruje się we wrodzonych predyspozycjach osób uznanych za genialne właśnie na podstawie tych wybitnych dokonań lub nieprzeciętnych uzdolnień. Podejście elitarne, łączące twórczość z cechami osoby, kładzie w edukacji nacisk na selekcję i szlifowanie samorodnych diamentów przez kontakt z mistrzami, co ogranicza zjawisko twórczości do niezwykle wąskiego grona wyjątkowo uzdolnionych.

Stanisław Popek (2016, s. 9) w konsekwencji swoich rozważań wywodzi trzy typy źródeł i wynikających z nich rodzajów twórczości: aktywność typu odkryć – odkrywanie obiektywnie istniejących praw przyrody (nauki przyrodnicze); aktywność typu skonstruować – wykorzystanie tworzonych praw nauki w procesach konstruowania techniki (nauki techniczne); aktywność typu stworzyć coś z niczego – wytwarzanie nowych idei, dzieł sztuki, prawidłowości społecznego funkcjonowania (kultura, nauki społeczne). Edward de Bono (2009, s.52) w 1967 roku wprowadził termin "myślenie lateralne" (*lateral thinking*), opisując je jako sposób myślenia różniący się od tradycyjnego, linearnego podejścia. W odróżnieniu od myślenia wertykalnego (logicznego, analitycznego, sekwencyjnego), myślenie lateralne polega na giętkości umysłu, poszukiwaniu nieszablonowych rozwiązań i prowadzi do kreatywności.

Poprzez upowszechnienie i nadużycie słowa "kreatywność", można powiedzieć, że w języku polskim wiąże się ono bardziej ze słowem "pomysłowość", a twórczość jest rodzajem postawy, powiązana z procesem, ciągłością. Kreatywnym może być rozwiązanie, metoda, pomysł, jednak twórcze może być wykonanie, proces tworzenia czegoś, za pomocą kreatywności. Kreatywność również można zbadać jako zjawisko psychologiczne oraz cechę osobowości, twórczość jednak jest zjawiskiem jeszcze nie zbadanym (Runco,

2006; Richards, 1985; Sawyer, 2006, Minchberg, 2021) jest podobna do inteligencji, jest pojęciem wieloznacznym i wielowarstwowym, może być analizowane i oceniane w zależności od sytuacji, procesu, charakteru itd. Freud (1917, w:2020) uważał twórczość za zjawisko, które głęboko jest związane z podświadomością i które do końca nie można wytłumaczyć. Stein (1953, s. 36) określa twórczość jako proces: „*„ twórczość” - proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym czasie*”.

Parczewska (2010, s.116) wskazuje na różne rodzaje wartości i domeny twórczości: wartości poznawcze - związane z poszukiwaniem prawdy (na ogół w nauce), wartości estetyczne - poszukiwanie i tworzenie piękna (w sztuce), wartości pragmatyczne - dotyczą warunków życia codziennego (domen wynalazczości), wartości etyczne - związane z poszukiwaniem i tworzeniem dobra (co nie jest powszechnie uznane za domenę aktywności twórczej, np. działania prospołeczne).

Jeżeli kreatywność i postawa twórcza są żądane w edukacji, powstaje pytanie w jaki sposób można te cechy wykształcić? Oraz co zrobić, żeby sprzyjać rozwojowi, a nie hamować go? Humanistyczne podejście do człowieka głosi, że każdy człowiek jest istotą z twórczą naturą. (Masłowski, 1967, May 1959, w: Nęcka, 2013).

Celem nauki, w moim przekonaniu, jest kształtowanie człowieka wolno myślącego, zdolnego do samodzielnego i świadomego podejmowania decyzji oraz kreatywnego działania. Proces twórczy staje się tu kluczowym narzędziem, ponieważ to właśnie on pozwala jednostce na głębokie zaangażowanie w odkrywanie samej siebie. Twórczość nie tylko umożliwia badanie i rozumienie własnych emocji, myśli i intuicji, lecz także otwiera przestrzeń na konfrontację z podświadomymi aspektami osobowości, które często pozostają poza zasięgiem tradycyjnych metod poznawczych. Jakubowski (2022, s. 30-34) pisze: „*...edukacja jest sztuką, a prawdziwy nauczyciel twórcą, w najgłębszym tego słowa znaczeniu*” . Według autora od nauczyciela - jego postawy, wiedzy, sposobów bycia, podejścia do rzeczywistości, aranżacji sali, zainteresowań osobistych i wielu innych rzeczy zależy w jaki sposób stworzy ta osoba przestrzeń przyjazną do edukacji.

Sztuka, rozumiana w szerokim kontekście, jest szczególną dziedziną, która daje człowiekowi wolność eksperymentowania. W jej ramach można przekraczać ustalone granice, testować nowe formy wyrazu i doświadczać rzeczywistości w sposób, który w

innych dziedzinach życia może wydawać się niemożliwy. To właśnie w sztuce możliwe jest podejmowanie prób i popełnianie błędów bez ryzyka oceny czy sankcji – eksperymenty stają się wartością samą w sobie, procesem, w którym jednostka rozwija się zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym. Twórczość staje się zatem aktem dochodzenia do siebie, odkrywania własnej podmiotowości, wrażliwości oraz badania relacji między sobą a światem.

Poprzez twórczą edukację człowiek uczy się, jak być w pełni sobą, ale także jak działać odpowiedzialnie w szerszym kontekście społecznym, kulturowym i egzystencjalnym. Nauka i sztuka, splecione ze sobą w tym procesie, prowadzą do wyzwolenia jednostki z ograniczeń schematów i nawyków, otwierając ją na nieskończone możliwości twórczego istnienia.

1.5. O roli pedagoga

Pedagog [gr.] *“nauczyciel, wychowawca lub teoretyk wychowania”*(PWN, 2022).

...to nie szkoła, nie lekcje, nie programy, nie żadne reformy nauczania czegoś cię nauczą. To może zrobić tylko nauczyciel, a dla mądrego nauczyciela programy, lektury, cele dydaktyczne to przeszkody, które wie, jak omijać. Nauczy cię mądrego życia pomimo szkolnych programów i nakazów. Dlatego módl się o mądrych nauczycieli i bądź im wdzięczny. Tadeusz Ślawek

Michel Serres (1997), przypomina o istocie znaczenia słowa “pedagogika”: *„Podróż dzieci, oto bezpośrednie znaczenie greckiego słowa pedagogika. Uczenie (się) zaczyna się od wędrówki, wyruszenia w drogę.”* Dobry nauczyciel/pedagog - jaki to jest? Zazwyczaj pierwsze spotkanie z uczniami/studentami zaczynam od refleksji o szkole, o procesach nauczania, o relacjach między uczniami i nauczycielami. Co dobrego pamiętacie ze szkoły?

Co Wam najbardziej zapadło w pamięci? Większość osób nie wspomina dobrze szkoły, a osoby, które spotkały w swoim życiu prawdziwego nauczyciela, majstra, guru są prawdziwymi szczęściarzami.

Rzeczywiście, szkoła budzi w nas takie emocje, jak strach i niepokój. Zarzutom osób studenckich jest również to, że ta informacja, którą otrzymywali w szkole oraz egzaminy maturalne w żaden sposób nie przekłada się na rzeczywistość. Jeżeli z założenia edukacją jest “wyprowadzaniem” kogoś ze stanu gorszego do lepszego i wyższego, w rzeczywistości to działa czasami wręcz odwrotnie. Sytuacja, panująca w instytucjach edukacyjnych powoduje stagnację, budzi nieprzyjaźń i niechęć do nauki. Poprzez egzaminy, oceny, sprawdziany, nieelastyczny grafik zajęć wiedza kojarzy nam się z czymś wymuszonym, ciężkim i narzuconym. Przez system, zapominamy, że będąc dziećmi byliśmy ciekawi wszystkiego co nas otacza. K. Robinson (2015, s. 153) słusznie podkreśla:

Dzieci są z natury ciekawe. Stymulowanie nauki oznacza podtrzymywanie tej ciekawości. To dlatego nauczanie praktyczne i problemowe może prowadzić do wspaniałych rezultatów. Znakomici nauczyciele zamiast wyjaśniać uczniom rzeczy, o które nie pytali, prowokują do stawiania pytań, żeby zainspirować młodych ludzi do zgłębiania problemów.

W jaki sposób można utrzymać w sobie tą otwartość i ciekawość dziecka oraz chęć zadawania pytań? Podczas jednych z moich zajęć, w ramach refleksji nad edukacją, podjęliśmy się metaforycznego wyobrażenia szkoły lub uniwersytetu jako domu, w którym odbywa się wspólnie organizowane „spotkanie” lub „przyjęcie”. Taka perspektywa umożliwiła uczestnikom spojrzenie na proces dydaktyczny jako na przestrzeń współtworzoną, a nie jedynie narzuconą odgórnie strukturę. W tym metaforycznym „domu” edukacji istotą staje się wspólne spędzanie czasu, wymiana wartościowych informacji, odkrywanie nowych perspektyw oraz wspólne doświadczanie. Wracając do Serresa, jeżeli uczenie się zaczyna się od wędrówki, to którądy iść? Kto musi prowadzić? Może w dzisiejszych czasach warto by było zastanowić się nad relacyjnym charakterem procesu uczenia się, opartym na wzajemnym poznawaniu, refleksji nad otaczającym światem, a także inicjowaniu działań twórczych. Zdaniem Jespera Juula (2001, s.27) „...dzieci przypominają

bardziej badaczy niż uczniów: żeby zdobyć wiedzę, muszą eksperymentować i samodzielnie wyciągać wnioski.”

W czasach dynamicznych zmian społecznych i technologicznych, gdzie izolacja i anonimowość są coraz większym wyzwaniem, relacja nauczyciel-uczeń nabiera jeszcze większego znaczenia. Opisując opinie studentów muzyki na temat “dobrego nauczyciela”, Wagner podkreśla, że większość studentów potrzebuje “ludzkich”, ciepłych relacji z mistrzem (Wagner, 2015, s.256-257).

-A oni chwalą szlaki, których nie wybrali?

-Ponoć zawsze chcą wiedzieć dokąd zmierzają

-Biedni

Cytat Bronki Nowickiej (2020, s.17) można odnieść do procesów współczesnej edukacji, które często przybierają formę prostoliniowej, przewidywalnej ścieżki. W systemach opartych na sztywnych standardach i z góry ustalonych celach, edukacja jawi się jako wyprawa, której kierunek i ostateczny punkt docelowy są znane jeszcze przed jej rozpoczęciem.. Raczej wybieramy drogi proste, planujemy wyprawę, z góry wiemy gdzie idziemy, jaki jest cel wędrowki. Ciekawy artysta-akwarelista William Gilpin, który bardzo lubił wędrowki podczas których obserwował, badał, szkicował, malował i również zapisywał swoje przemyślenia, uważał, że droga kręta jest bardziej ciekawa. *“Droga prosta nie nauczy, nie zaskoczy.”* (Gilpin,1792, 2012, s. 56). Wybierając "drogi proste," system edukacji podporządkowuje się logice efektywności i rezultatów, która choć ułatwia kontrolowanie procesu, jednocześnie ogranicza przestrzeń na spontaniczność, odkrywanie i twórcze eksperymenty. Uczniowie, idąc ściśle określoną ścieżką, są z góry przygotowywani do osiągnięcia konkretnych celów, co często prowadzi do zaniedbania ich indywidualnych zainteresowań, pasji czy potrzeby eksploracji niezbadanych terenów myśli. Takie podejście niestety pomija możliwość doświadczania samego procesu nauki jako wartości samej w sobie.

Według Sławka (2021, s.8) *“Edukacja jest podróżą, i co ważne – nie tylko młodych, ale także starszych, tych, którzy mają być przewodnikami.”* Jakie cechy ma takiej przewodnik?

Nauczyciela/pedagoga można więc porównać z przewodnikiem, z artystą, który ciągle poszukuje odpowiedzi i zaprasza do tych poszukiwań innych; który jest odważny, ciekawy, doświadczony. Jeżeli z założenia edukacja ma na celu przygotowanie do życia, wiemy, że życie w przeciwieństwie do wielu edukacyjnych założeń, nie operuje w ramach ustalonych schematów ani gotowych scenariuszy. Jego istotą jest zmienność i wielowymiarowość – niespodziewane sytuacje, wymagające szybkiego podejmowania decyzji, oraz wieloaspektowe problemy, których rozwiązanie wykracza poza proste, liniowe procesy myślowe. Odwrotnie - życie jest nieprzewidywalne, zaskakujące, niepokojące. W takie momenty widzimy, że aby poradzić sobie w trudnych sytuacjach, potrzebujemy innego rodzaju myślenia - elastycznego, twórczego.

Wątek drogi również porusza Edward de Bono (1994), porównując z drogą samo “myślenie”. Píše, że “myślenie w bok” (lateralne) można również porównać z wędrówką, z procesem poszukiwania, z podróżą. (tamże, s.184). Autor uważa, że wielkim błędem systemu jest bazowanie metod nauczania na uczeniu reaktywnym - treść-reagowanie, zapamiętywanie. Takie myślenie, taka podróż właśnie się odnosi do tych z góry zaplanowanych, gdzie cel i odpowiedzi już są przygotowane. Lecz życie wymaga od nas myślenia aktywnego, nastawionego na proces, poszukiwanie wiedzy. Elastyczność myślenia, jako kluczowa kompetencja współczesnego człowieka, umożliwia adaptację do szybko zmieniających się warunków. Twórczość natomiast pozwala generować innowacyjne pomysły i rozwiązania, które są niezbędne w radzeniu sobie z problemami, których charakteru nie można było przewidzieć w trakcie edukacji. *“W życiu nie ma pełnej informacji, trzeba jej szukać”* (Tamże, 1994. s.14) Jak odnaleźć się w świecie, w którym codziennie musimy rozwijać swoje myślenie? Jak poddawać w wątpliwość to, co już wiemy? Jak radzić sobie z nowymi prawdami, ideami i nawykami, które wkrótce mogą zostać zastąpione kolejnymi?

Trzeba pamiętać, że przede wszystkim pedagogiem jest również człowiekiem, pracujący z drugim człowiekiem/ludźmi. Zdaje się, że współczesna rzeczywistość lekceważy pojęciem “pedagog” oraz “pedagogika”. To jest zawód bardzo odpowiedzialny i poważny, ponieważ rola pedagoga/nauczyciela jest rolą kluczową. Niestety moja osobista praktyka pedagogiczna pokazuje, że w większości przypadków, środowiska edukacyjne nie są przyjazne dla uczniów. Brakuje inspiracji, zachęty do uczenia się, twórczego i

humanistycznego podejścia do ucznia/studenta. Proces uczenia się wydaje się być bardzo mechaniczny, wręcz czasami “niehumanistyczny”. Dominują bardzo sztywne schematy nauczania. Nawet lekcje plastyki, które z założenia są nastawione na rozwój kreatywności i otwieranie uczniów na sztukę szeroko rozumianą, są prowadzone według schematów, są oceniane i nastawione na rezultat końcowy, a nie na proces twórczy. W części empirycznej będę rozwijać ten wątek, gdzie zilustruję konkretne przykłady z życia zawodowego - praktyki pedagogiczne, prowadzone przeze mnie zajęcia z dziećmi i dorosłymi, praca w szkole, muzeum oraz innych placówkach edukacyjnych, które pokazują, jak uczniowie postrzegają szkołę, jakie mają problemy i zapotrzebowania oraz reakcje nauczycieli na różne sytuacje.

Albert Jędrzej Szulczyński (2021, s.289–301) w artykule “Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji” zauważa, iż *“Współczesne szkolnictwo wymaga zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela odejścia od relacji autorytarnych ku „rozumnemu wychowawcy”, takiemu, który będzie widział w dziecku, uczniu, nauczycielu, rodzicu i społeczności lokalnej partnera i równego sobie człowieka, co wynika właśnie z posiadanej przez każdego człowieka godności.”*

Sztywny model, gdzie uczniowie są biernymi odbiorcami nie sprawdza się. W zamian, bardziej partnerskie relacje, które opierają się na współuczestnictwie, współpracy i aktywnym zaangażowaniu obu stron są bardziej korzystne dla ucznia i dla nauczyciela. Według Suzuki (2022, s. 20) *“W nauczycielu jest uczeń a w uczniu nauczyciel.”* Uważam, że zadaniem jak szkoły, uniwersytetu, tak i innych placówek edukacyjnych jest stworzenie przyjemnej, gościnnej atmosfery, gdzie każdy może znaleźć swoje miejsce i wypróbować siebie jak w rolę ucznia, tak i w roli nauczyciela. Wydaje mi się, że trzeba pamiętać, że pedagog jest przede wszystkim człowiekiem. Rezygnacja z relacji typu mistrz i uczeń ma na celu odejście od jednostronnego przekazywania informacji i skupienie się na rozwijaniu umiejętności samodzielnego myślenia, krytycznego analizowania oraz rozwiązywania problemów. Pedagodzy w takim podejściu stają się przewodnikami, wspierającymi uczniów w ich procesie odkrywania wiedzy i zrozumienia świata. *“... zawód pedagoga – powszechnie postrzegany jako rzemiosło – w podejściu Gestalt urasta do rangi uprawiania sztuki.”* (Żłobicki, 2009, s. 35). Jak zauważa Pavel Křepela (2015s.130):

Reformy w pedagogice szły w kierunku zrozumienia procesu wychowania jako ideologicznie umotywowanego, a jednocześnie stawiającego na pierwszym

miejscu pozytywną ideę wychowania demokratycznego, czyli wychowania skierowanego na nowe typy stosunków w społeczeństwach i całej ludzkości, jak ją definiował np. John Dewey. Osobowości, takie jak Maria Montessori, Ovide Decroly, Joaquín Torres-García, Célestin Freinet czy Adolf Lichtwark i wielu innych, reprezentowały postawy innowacyjne. Proponowały aktualne po dziś dzień sposoby postępowania w procesie wychowawczym i edukacyjnym, uwzględniające m.in. wyżej wspomniane uwagi krytyczne.

Obecnie nauczyciele czują się coraz bardziej bezradni. Świadczą o tym fora, ilość podręczników metodycznych oraz media społecznościowe, które pękają od zapytań o podzieleniu się pomysłem na lekcje/zajęcia, technik dydaktycznych. Wiele “nowoczesnych” nauczycieli, szukając dodatkowego zarobku, zaczęli zakładać profile w mediach społecznościowych, nie dlatego żeby dzielić się wiedzą, tylko żeby podzielić się pomysłem na lekcje albo udostępnić pomysły innych, pisząc: ”Ja już spróbowałam, spróbuj teraz Ty i podziel się w komentarzu jak Ci poszło,” Myśli się przede wszystkim o opakowaniu, a nie o wartości i jakości produktu. Szkoła, uniwersytet stali się fabryką - dobra reklama, punkty, zaliczone konferencje, ale jakie jest sedno? po co coś robimy? dla kogo? Jakie to ma wartości społeczne, ludzkie? - o tym raczej nie ma mowy. Wracając do czasów starożytnych, ciężko sobie wyobrazić, że np. Sokrates, jako nauczyciel, miał zapotrzebowanie w metodach dydaktycznych albo nie miał “pomysłu na lekcję”. Tak samo ciężko jest wyobrazić, że twórca/artysta jest “wypalony zawodowo” i potrzebując pomysłu na nowy utwór, czeka aby ktoś się z nim podzielił swoim.

J. Pelikan (1992, s.18) opisuje współczesnych profesorów w ten sposób:

Oto ludzie, którzy trafili do tej sfery działania z poczucia fascynacji. Teraz odkryli, iż od owej fascynacji, która przywiodła ich kiedyś do akademii, oddzieleni są jakimś murem, podobnie jak mur oddziela ich od studentów, od własnej duszy, od samych siebie. Poziom ich bólu jest już tak intensywny, iż gotowi są dać posłuch czemuś innemu.

Ten opis bardzo trafnie opisuje dzisiejszych edukatorów w ogóle. Przecież zawód nauczyciela/pedagoga, jest zawodem twórczym, zawodem z powołania. Nauczyciel

“prawdziwy” jest twórcą, buduje swój autorytet nie poprzez pokazywanie władzy albo ocenianie uczniów, nie liczbą obserwujących i nie liczbą lajków pod kolejnym postem zatytułowanym “Super pomysł na lekcję”; lecz na relacjach z uczniami/studentami, doskonaleniu swojej wiedzy, samokształceniu, samorozwoju, poszerzaniu swoich zainteresowań i próbą przekazania tych inspiracji swoim “partnerom w podróż”. J. Bruner (2010, s.40) w kontekście edukacji pisze:

Ogromną część wysiłku pedagogicznego poświęcamy na nauczanie metod nauki i racjonalnego myślenia: na czym polega weryfikacja, co stanowi sprzeczność, jak większej liczbie wypowiedzi nadać kształt sprawdzalnych twierdzeń itd. Są to jednak „metody” tworzenia rzeczywistości według nauki. A przecież znaczącą część życia przeżywamy w świecie skonstruowanym zgodnie z zasadami i chwytami narracji. Z pewnością edukacja mogłaby stworzyć bogatsze niż dotychczas możliwości wypracowania metapoznawczej wrażliwości...

Niestety zaniedbane jest również pojęcie “wrażliwości”. Na lekcjach nie poruszamy tematów głębokich, które trzeba przemyśleć, nad którymi trzeba się zastanowić. Takie “metody” nie są stosowane, co powoduje, że ludzi coraz bardziej się odzwyczajają od myślenia. Wolą treści łatwe, płytkie, nie dające do myślenia, wręcz narzucające, pouczające, wskazujące. Żądamy treści z gotową odpowiedzią, typu “Opowiem Tobie jak poradzić sobie z tym albo tamtym..”, “Przeczytaj i łatwiej będzie Tobie....”, “Tu są pomysły do wykorzystania...”. Przestajemy myśleć, oczekujemy, że wszystko będzie wytłumaczono od A do Z, szczegółowo rozpisane krok po kroku - co i jak trzeba zrobić. We współczesnym świecie sytuacja raczej się odwróciła – mamy mnóstwo odpowiedzi, gotowe rozwiązania, wzorce, schematy i przewodniki, które podpowiadają jak postępować w różnych sytuacjach.

Niezliczone źródła informacji, technologie i dostęp do wiedzy sprawiają, że na pozór wszystko wydaje się proste i oczywiste. Jednak paradoksalnie, właśnie w tym świecie obfitości odpowiedzi trudniej jest dziś zadać pytanie, szczególnie pytanie mądre, właściwe, osobiste, które otwiera pole do refleksji i poszukiwania głębszych znaczeń i nowych punktów widzenia. Brakuje nam umiejętności formułowania pytań, które pozwalają nie tylko lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość, ale także spojrzeć krytycznie na samego siebie –

na własne przekonania, wybory, preferencje, ciekawości i sposób istnienia w świecie. Tworzenie pytań wymaga namysłu, odwagi i zdolności kwestionowania, co wydaje się coraz trudniejsze w kulturze natychmiastowych, szybkich odpowiedzi i gotowych rozwiązań.

J.Beuyts uważał bycie nauczycielem za największe dzieło sztuki (za:Reyes, 2018). Każdy pedagog jest i twórcą i współtwórcą, ponieważ uczestniczy również w kształtowaniu innych. Bycie pedagogiem to nie tylko zawód, ale również misja - powołanie: nauczyciel wpływa na rozwój uczniów w szerokim znaczeniu tego słowa. Prawdziwy pedagog nie będzie podlegał programom albo scenariuszom, lecz będzie bardziej opierał się na intuicji, tworząc swoje metody i podejścia, analizując jak całą grupę, tak i każdego ucznia osobno. Tworzenie wartościowych relacji, wsparcie emocjonalne, budowanie głębi uczniów, inspiracja, kreatywność oraz troska o ich całościowy rozwój i przygotowanie do życia w społeczeństwie - tak można określić podstawowe aspekty bycia pedagogiem.

Dzieci, jako istoty naturalnie ciekawe świata, wykazują wrodzoną potrzebę eksploracji i działania. Już od najwcześniejszych lat dążą do zrozumienia otaczającej rzeczywistości, zadają pytania, eksperymentują i samodzielnie poszukują odpowiedzi. Zadaniem nauczyciela w tym kontekście jest nie tyle narzucanie wiedzy czy kontroli, ile stworzenie inspirującego środowiska edukacyjnego, które pobudza naturalne zainteresowania dziecka. Nauczyciel pełni rolę przewodnika i moderatora, który nie tylko dostarcza narzędzi i wskazuje kierunki, ale przede wszystkim wzmacnia w uczniach zdolność samodzielnego myślenia oraz autentycznej ciekawości. Maria Montessori (1965, s.19) pisała: *“[Dzieci] chcą same pracować, dążyć do pewnego inteligentnego celu, odnajdywać radość w życiu.”*

Kluczowym elementem tego procesu jest umiejętność angażowania uczniów w sposób, który sprawia, że nauka staje się dla nich interesującą i sensowną aktywnością, odpowiadającą ich potrzebom poznawczym i emocjonalnym. Celestin Freinet(1990, s.54), jeden z prekursorów edukacji alternatywnej, uważał, że nauczyciel odpowiada przede wszystkim za atmosferę w klasie i za propozycję zadaniową: *“Rola nauczyciela polega zatem na tworzeniu zadań wymagających współpracy oraz na pomaganiu uczniom w zrozumieniu sensu działań...”* Autor (Freinet, 1990, s.23) w ciekawy sposób opisywał zjawisko *“wycieczki klasowej”* (*“class outing”*):

Wycieczka klasowa była dla mnie prawdziwym wybawieniem. Zamiast drzemać przed jakimś tekstem do czytania, zaraz po rozpoczęciu

popołudniowej szkoły wszyscy wyruszyliśmy na wyprawę w pola wokół wioski. Przechodząc przez ulice, zatrzymywaliśmy się, by podziwiać pracę kowala, stolarza czy tkacza, których pewna biegłość sprawiała, że sami chcieliśmy nauczyć się ich umiejętności. Poznawaliśmy wiejskie krajobrazy o każdej porze roku: zimą, kiedy rolnicy zbijali dojrzałe oliwki na płachty rozłożone na ziemi, albo wiosną, kiedy rozkwitające kwiaty pomarańczy zdawały się prosić, by je zebrać. Nie ograniczaliśmy się już tylko do teoretycznego poznawania kwiatów, owadów, kamieni czy strumieni. Zamiast tego czuliśmy ich tożsamość całymimi duszami, nie tylko rozumowo, ale z pełnym zakresem emocji. Wracaliśmy z drobnymi skarbami: skamieniałościami, baziołkami, gliną czy martwym ptakiem...

Autor zwraca uwagę na kluczową rolę przeżyć w procesie edukacyjnym - po spacerach trudno było się skupić na nudnych podręcznikach, podkreślając, że to właśnie emocje, zaangażowanie i doświadczenia są fundamentem prawdziwego uczenia się. Wycieczka, która dostarczyła uczniom silnych wrażeń i pozwoliła na bezpośrednie obcowanie z rzeczywistością, staje się przykładem edukacji opartej na doświadczeniu, w której wiedza nie jest jedynie abstrakcyjną treścią z podręcznika, lecz żywym i zrozumiałym doświadczeniem. Eliot Eisner (1984) w artykule "Rodzaj szkół, których potrzebujemy" ("The kind of schools we need") wprowadza zdanie: "musimy zastanowić się komu służy szkoła". W ten podobny sposób możemy zastanowić się: "komu służy pedagog?" Jakie jest zadanie pedagoga? Nauczyciel/pedagog, zdaniem Montessori (1965, s.19) pisała: "Nie tylko muszą «zachowywać się jak człowiek», muszą «człowieka tworzyć»; jest to główna tendencja ich natury, ich powołanie." Moim zdaniem, zadaniem każdego pedagoga jest przygotowanie uczniów do życia w szerokim sensie i bycia ludźmi - wspieranie ich emocjonalnie, inspirowanie oraz kierowanie na właściwy trop samorozwoju i samopoznania.

Nowatorska twórcza szkoła zależy przede wszystkim od twórczych nauczycieli. Twórcza postawa nauczycieli wobec życia i swoje go zawodu jest nieodzowna nie tylko dla ich osobistego rozwoju, lecz i dla ich wychowanków, dla których stanowią oni wzór do naśladowania, wskazując im drogi i metody

aktywnej twórczej postawy, wy pływające stąd profity dla ich dalszej edukacji i pomysłności w życiu (Kuźma, 2000, s.75).

Byszewski (2004, s.26) uważa, że opiekun (pedagog/nauczyciel/prowadzący/animator) pomaga innym zaistnieć, wzrastać, stawać się sobą. *“Prowadzący ma się umniejszać, ustępować drogę innym.”* Relacje między uczniem a nauczycielem można określić jako dialog, będący fundamentem autentycznego procesu edukacyjnego. Tę ideę rozwinął już Sokrates, który w swoich naukach przeciwstawiał się przekazywaniu gotowej, książkowej wiedzy, uznając ją za wtórną i ograniczającą. (Pobojewska, 2019). Zamiast tego proponował dialogowanie jako metodę dochodzenia do prawdy – proces, w którym wiedza jest wydobywana indywidualnie z każdego człowieka, poprzez stawianie pytań i prowadzenie rozmowy zmuszającej do refleksji.

Sokrates widział w tym nie tylko narzędzie edukacyjne, ale także formę troski o duszę, która oznaczała dążenie do pełni człowieczeństwa i dobra – utożsamianego ze szczęściem (pięknem, prawdą) (Tamże 2019). Jego metoda majeutyczna, polegała na mistrzostwie zadawania pytań, na wspieraniu rozmówcy w intelektualnym „narodzeniu”, uwalniając jego własne myśli i idei - rozmówca sam dochodzi do prawdy, sięgając po swój własny potencjał. Metoda Sokratesa jest niezwykle aktualna, zwłaszcza w kontekście współczesnej pedagogiki. Podkreśla ona konieczność krytycznego spojrzenia na rzeczywistość. Wiedza nie może być traktowana wyłącznie jako zbiór informacji do zapamiętania, lecz powinna być procesem wewnętrznym, dialogiem, opartym na refleksji, doświadczeniu i zadawaniu pytań. Taki sposób myślenia odwołuje się do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia oraz zdolności do niezależnej analizy świata, co w istocie powinno być głównym celem edukacji. Sokrates(za: Skorupka, 2007, s.151-159) uważał, że człowiek, który nosi w sobie wyuczoną informację (ma odpowiedzi, lecz nie zadaje już pytań) nigdy nie będzie “mądry”:

...bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominać wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego wnętrza, z siebie samego. [...] Posiadać bowiem wielkie odczytanie bez nauki i będzie się im zdawało, że wiele umieją, a po większej części nie będą umieli nic i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędrzy z pozoru, a nie ludzie mądrzy naprawdę.

Sokratesowskie podejście podkreśla istotę edukacji jako dialogu – relacji wzajemnej, w której nauczyciel i uczeń wspólnie poszukują sensu, rozwijając zdolność krytycznego myślenia, autorefleksji i odpowiedzialności za własne życie. Porównywał siebie (nauczyciela) z akuszerką:

Bo ja całkiem jestem jak te akuszerki: rodzić nie umiem mądrości i o co już niejeden mnie besztął, że innych pytam, a sam nic nie odpowiadam w żadnej sprawie, bo nic nie mam mądrego do powiedzenia, to słusznie mnie besztają. A przyczyna tego taka: odbierać płody bóg mi każe, a rodzić nie pozwolił. Jestem ci ja sam nie bardzo mądry, nigdy nic takiego nie znalazł, co by moja dusza urodziła. (Platon, za: Pycka, 2018, s.18).

Podobnie jak Sokrates, Wygotski (1997, s.20) uważał, że:

Proces edukacyjny musi opierać się na indywidualnej aktywności ucznia, a sztuka edukacji powinna polegać jedynie na kierowaniu i monitorowaniu tej aktywności... Z psychologicznego punktu widzenia nauczyciel jest reżyserem środowiska społecznego w klasie, zarządcą i przewodnikiem interakcji między procesem edukacyjnym a uczniem... Środowisko społeczne jest prawdziwą dźwignią procesu edukacyjnego, a rola nauczyciela sprowadza się do dostosowania tego poziomu.

Jednakże współczesny system edukacji idzie w przeciwnym kierunku - sprzyja wytwarzaniu tzw. „kujonów”. Zamiast inspirować uczniów do myślenia i poszukiwania własnych odpowiedzi, stawia na pamięciowe przyswajanie faktów, które są później odtwarzane w testach i egzaminach.”*Wiedza psychologiczna wskazuje, iż w każdym człowieku drzemie potencjał twórczy. Poprzez stymulowanie aktywności twórczej dochodzi do jego wyzwolenia i dalej człowiek zaczyna tworzyć sam siebie.*”(Kaźmierczak, w: Śliwerski, 1992, s.167).

Maria Parczewska (2004, s 16) pięknie określa swoją rolę jako animatora, mówiąc, że ona ““nie przeszkadza” w działaniu.” Moim zdaniem, rolą nauczyciela jest wspieranie procesu rozwoju poprzez dialog, budowanie zaufania i wzmacnianie poczucia wartości jednostki. W ten sposób edukacja staje się przestrzenią autonomicznego rozwoju,

pozwalającą na kształtowanie indywidualnych zdolności i aspiracji w harmonii z potrzebami grupy. Można powiedzieć, że w jakimś sensie rola terapeuty i pedagoga łączą się, ponieważ obie te profesje koncentrują się na wsparciu rozwoju człowieka. Carl Rogers (1961, w: 1995) uważał, że rolą terapeuty jest pomoc i wsparcie poprzez budowanie relacji, która jest potrzebna tej osobie. Hillman (1996, s. 132-133) rozważa etymologię słowa terapeuta:

Greckie słowo therapeia również odnosi się do opieki. Rdzeń dher oznacza nieść, wspierać, trzymać – jest spokrewniony z sanskryckim słowem dharma = zwyczaj, obrzęd, nośnik. Terapeuta jest osobą, która wspiera i opiekuje się, tak jak sługa (po grecku theraps, therapon). Jest też kimś, na kim można się oprzeć, wesprzeć, ponieważ dher, jest równocześnie rdze- niem słowa thronos = tron, siedzenie, krzesło. [...] Oboje są zaangażowani emocjonalnie, a zależność jest wzajemna. Jednakże owa zależność nie ma charakteru osobistej zależności od siebie nawzajem. Jest to raczej zależność od obiektywnej psyche, której oboje służą w procesie terapeutycznym. Analityk wspiera psyche, zwraca na nią baczną uwagę i z pełnym poświęceniem opiekuje się nią, czyli tłu- maczy na język życia znaczenie słowa psychoterapia. Psychoterapeuta jest dosłownie opiekunem duszy.

Dlaczego nauczyciel nie może być opiekunem duszy? troskliwym, wspierającym? Virginia Satir określa terapię jako „tworzenie ludzi” (Zinker, 1991, w: Materiały Laboratorium Psychoedukacji, s.20):

... ma takie same cechy jak komponowanie muzyki lub malowanie obrazów. Twórcza terapia traktuje człowieka jako medium sztuki - czasem zniechęcające, drażniące, uparte lub nudne, czasem nawet upokarzające, ale i inspirujące. Kreatywny terapeuta widzi swego adepta całościowo - jego plastyczność i sztywność, błyskotliwość i tępotę, zmienność i status, intelekt i uczucia. Twórczy terapeuta jest choreografem, historykiem, fenomenologiem, badaczem ciała, dramaturgiem, myślicielem, teologiem, wizjonerem.

Można przekształcić te słowa, mówiąc “twórczy nauczyciel/pedagog” , który ma za zadanie “tworzyć ludzi”, czyli pomagać im w odkrywaniu swoich wewnętrznych bogactw.

Korzenie tej mądrości można odnaleźć w wielu starożytnych kulturach, które dostrzegały znaczenie twórczości w życiu człowieka. Toltekowie (samo słowo “toltec” znaczy “artysta”), na przykład, głosząc, że *„każdy jest twórcą siebie i swojego życia”* (Ruiz, 2003, s.), wyrażali głębokie przekonanie o tym, że człowiek ma zdolność do kreowania własnej rzeczywistości poprzez swoje wybory, działania i refleksję nad sobą. W ich myśli zawarta jest idea odpowiedzialności za siebie i własne życie, która jednocześnie daje człowiekowi moc sprawczą (tamże).

Podobne przekonania odnajdujemy w filozofii taoistycznej, szczególnie w koncepcji wu-wei, czyli „niedziałania wbrew naturze” (Tierney, 2014). Wu-wei nie oznacza bierności, lecz świadomego działania w harmonii z naturalnym porządkiem świata. Twórczość w tym ujęciu polega na odkrywaniu właściwego kierunku, w którym powinniśmy podążać, zamiast wymuszać rozwój wbrew naszym możliwościom czy potrzebom. Człowiek, działając w zgodzie z naturą – zarówno swoją własną, jak i otaczającego go świata – uwalnia swój twórczy potencjał i odnajduje autentyczność swojego istnienia.

“Tworzenie jest realizacją własnej doskonałości, poczucia, że jest się w stanie wszystkiego dokonać. Tworzenie jest apoteoza życia własnego życia! Jestem tutaj! Kocham życie! Kocham siebie! Mogę być wszystkim! Mogę zrobić wszystko!” (Zinker, 1978, s.8). Ważna jest więc twórcza postawa nauczyciela, zwłaszcza w kontekście jego roli jako przewodnika, wspierającego i inspirującego rozwoju jednostek. Jeśli nauczyciel ma spełniać funkcję opiekuna, polegającą na wspieraniu ucznia w rozwoju osobistym i intelektualnym, musi wykazywać się wysokimi kompetencjami w zakresie zarówno wiedzy przedmiotowej, jak i umiejętności interpersonalnych.

Day (2017) pisze, że współczesny nauczyciel/ pedagog musi być nie tylko *“kreatywny i innowacyjny w radzeniu sobie z sytuacjami.”*, ale również ma wyzwanie współczesnych czasów ciągłego dostosowania się do nowych sytuacji, musi być elastyczny (flexible). Podobnie pisze Godlewski (2002, s.64) odnośnie twórczych predyspozycji prowadzącego: *“Wymaga takiej wiedzy, takich umiejętności, a nade wszystko takiej postawy – które pozwolą nie tylko rozpoznawać nowe wyzwania, ale też w nowy sposób je rozwiązywać.”*

Twórczość w pracy nauczyciela oznacza zdolność do elastycznego reagowania na potrzeby uczniów, prowokowania do ciągłego stawiania pytań, odkrywania ich potencjału oraz tworzenia środowiska sprzyjającego eksploracji i innowacji. Współczesne wyzwania

edukacyjne wymagają, aby nauczyciel również pracował nad sobą, nad rozwojem swojej osobowości, aby móc przekazywać tę wiedzę innym. Twórcza postawa nauczyciela powinna przejawiać się w nieustannym dążeniu do głębszego zrozumienia zarówno otaczającego świata, jak i samego siebie. *“Twórcze działania nauczyciela wyzwalają bowiem kreatywność uczniów i wychowanków, a jego postawa otwartości jest ważnym elementem kształtowania się ich twórczej osobowości. W rozwijaniu własnej indywidualności jako wartości nadrzędnej dla każdego człowieka z całą pewnością ważna jest samoświadomość”* (Lebuda, Wiśniewska, 2009, s. 173). Idąc za myślą Łukaszewicza (2009):

Życie prawdziwego nauczyciela uwodzi i zwodzi różnymi drogami, ale tak naprawdę liczy się dla niego odkrywanie drogi w sobie! Nauczyciel musi rozumieć i uczestniczyć w procesie przekształcania charakteru człowieka w jego indywidualność, pamiętać i wierzyć, iż człowiek jest „kimś” przez to, że staje się sobą.

Wyżej wymienione refleksje nasuwają pytanie: czy mogą współistnieć praktyka pedagogiczna i twórcza? Koncepcja, że sztuka może pełnić funkcję edukacyjną, a nie jedynie być pięknym przedmiotem czy świadectwem talentu, pomysłowości lub inspiracji artysty, nie jest nowa. Już w XX wieku szkoły, ruchy i grupy artystyczne promowały podobne podejście, podkreślając rolę sztuki i artysty nie tylko w obrębie świata artystycznego, lecz także w kontekście ich wpływu na szersze społeczeństwo i edukację. (Stojanović, 2017 Obecnie coraz częściej pojawiają się praktyki, które łączą sztukę i pedagogikę, określane jak pedagogika, oparta na sztuce (art-based pedagogy) (Moreno, 2023) albo praktyka pedagogiczna jako sztuka (pedagogy as art practice) (Lucero, 2011).

Claire Bishop, Pablo Helguera, Liam Gillick, Anton Vidokle, Okwui Enwezor i Ute Meta Bauer należą do najbardziej widocznych badaczy przenikania się sztuki i pedagogiki, tworząc alternatywne przestrzenie edukacyjne i fora – publikacje, sympozja, projekty kuratorskie oraz performanse – które funkcjonują w ramach współczesnych dyskursów sztuki konceptualnej i pedagogiki krytycznej. Pablo Helguera (2011, s.80) słusznie zauważa, że:

Tradycyjna pedagogika nie dostrzega trzech rzeczy: po pierwsze, twórczej performatywności aktu edukacji; po drugie, faktu, że zbiorowa konstrukcja środowiska artystycznego, z dziełami sztuki i ideami, jest zbiorową

konstrukcją wiedzy; i po trzecie, faktu, że wiedza o sztuce nie kończy się na znajomości dzieła, lecz jest narzędziem do zrozumienia świata.

Bycie nauczycielem to niezwykle wymagające zadanie, które łączy w sobie trud codziennej pracy z głęboką odpowiedzialnością za rozwój młodych ludzi. Rola pedagoga to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także bycie przewodnikiem, inspiracją i wsparciem w procesie odkrywania potencjału każdego ucznia. Nauczyciel staje się instrumentem, który służy dzieciom i młodzieży, pomagając im odnaleźć własną drogę, rozwijać autonomię i budować relacje z otaczającym światem. Wyzwania te wymagają twórczej pasji, zaangażowania i zdolności do nieustannego samorozwoju, czyniąc zawód nauczyciela jednym z najbardziej odpowiedzialnych i znaczących dla przyszłości społeczeństwa.

1.6.Podsumowanie

Podsumowując, człowiek jest niezwykle złożonym bytem, który łączy w sobie różnorodne aspekty biologiczne, emocjonalne, intelektualne i społeczne. Jego istota tkwi w niezliczonych warstwach, które współtworzą jednostkowość każdej osoby. Aspekty psychiczno-emocjonalne oraz intelektualne darują nam zdolność do abstrakcyjnego myślenia, rozwiązywania problemów, tworzenia i przetwarzania informacji; sprawiają, że jesteśmy zdolni do nauki, odkrywania nowości i rozwijania technologii.

Virginia Woolf (1985, s.70-73), opisywała dwa stany, stan “bycia” (being) i nie-bycia (non-being) , mówiąc, że niestety większość raczej nie do końca “jest sobą”, większość czasu spędzają w stanie “non-being”. Podkreślała siłę twórczości, nawiązania relacji ze sobą, żeby wejść w prawdziwy i harmonijny stan istnienia.

Nasza zdolność do kreatywności, myślenia i twórczości również wiąże się z naszym intelektem. Więc niezwykła złożoność człowieka łączy biologiczny, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy wymiary, co pozwala nam poszukiwać wartości, zastanawiać się nad istotą istnienia oraz naturą moralności i etyki. Według mnie, edukacja XXI wieku musi być edukacją przede wszystkim aksjologiczną. Rozwijając wszystkie aspekty wymienione w rozdziale I, możemy zbudować w sobie głębię, rozwinać inteligencję emocjonalną, twórczą postawę i wrażliwość, które są niezbędnymi elementami dla każdego

bez względu na zawód, pochodzenie i wiek. Więc całe nasze życie można określić jak podjęcie próby bycia człowiekiem, budowanie relacji ze sobą i ze wszystkim co dookoła. Edukacja - to sieć, która łączy różne środowiska, różnych ludzi, nie ma podziału, jest wspólną utopią, drogę do tej utopii kształtujemy razem my - ludzie poprzez interpretacje, badania, dialogowanie, tworzenia, próby, wspólne działanie. Dobra edukacja jest również kluczem do silnego społeczeństwa.

Nawiązując do rozważań o byciu pedagogiem, uważam, że poza umiejętnościami pedagogiczno-psychologicznymi ważne jest metapoziom każdego pedagoga/nauczyciela - własna postawa, relacje ze sobą, z własnym życiem i ze światem, poglądy, wartości, zainteresowania, gust, inteligencja emocjonalna, intuicja itd. Proces twórczy - szeroko rozumiany może być kluczem do wszechstronnego rozwoju osobowości, zachęcający ludzi do wejścia na trop nieskończoności udoskonaleniu się, kwestionowania rzeczywistości i poszukiwaniu wiedzy, prawdy, piękna i dobra.

[...] Tworzenie sztuki musi odwoływać się do władzy mitotwórczej, jaką w sobie noszę, bo tylko dzięki tej władzy odważam się wypowiedzieć własną organizację świata jako złożonego z nieprzyległych i skłóconych jakości wartościowych [...]

Leszek Kołakowski

II ROZDZIAŁ

Sztuka

Potrzeba tworzenia. Sztuka życia, sztuka dla życia albo życie jako sztuka

Sztuka zawsze była połączona z duchowością człowieka i należy do tych zagadnień, których historia jest co najmniej tak długa jak historia samej myśli filozoficznej.

Whitehead A.N.

Sztuka od wieków pełni ważną rolę w życiu człowieka i jest nierozzerwalnie z nim związana. Ona nie tylko dostarcza estetyczne doznania, ale również kształci emocje, inspiruje i pozwala na refleksję nad sobą i światem wokół nas. Nie można wymienić kultury, która by nie zawierała wytworów, praktyk i filozofii opartych na sztuce. Jednak to, co dzisiaj ogólnie jest uważane za sztukę nie było tym samym od zawsze. Zamierzam w tym rozdziale rozpatrywać sztukę nie jako dziedzinę, nie jako zawód, nie jako sposób wyrazu, lecz jako jedno z pierwotnych i bardzo ważnych przejawów człowieczeństwa. Pojęcie “sztuka” będę rozpatrywać jako sposób bycia, jako ogólną teorię, która łączy duchowość, poznanie, moralność, estetykę, wiedzę i inne oznaki człowieczeństwa. Sztuka będzie tutaj przedstawiona w szerokim znaczeniu tego słowa, która stanowi rodzaj refleksji, głębi i poważności, z którą traktujemy/powinniśmy traktować życie i świat. Nawiązując do zagadnień wspomnianych w poprzednich podrozdziałach, dotyczących refleksji na temat roli człowieka i pedagoga, sztuką w tym tekście będzie występować jak edukacja, doświadczenie, proces, refleksją, energia i instrument poznawania świata.

Sztuka ze względu na swoje rozmaite i szerokie pojęcie może pełnić wiele ról, więc tutaj będę szczegółowo się skupiać na roli edukacyjno-rozwojowej. Uzasadnieniem swojego wyboru zastosowania sztuki jako narzędzia edukacyjnego są wymienione w poprzednich podrozdziałach powody - zagubienie świadomości świata oraz własnego “ja”, upadek w sferze edukacji, pogorszenie stanu emocjonalno-psychicznego oraz schematyczne i płytkie podejście do życia.

2.1. Sztuka jako pojęcie

Sztuka [niem.] Termin „sztuka” jest odpowiednikiem łac. *ars* (od którego pochodzi większość nowoż.: wł. i hiszp. *arte*, fr. i ang. *art*), ten zaś odpowiada gr. *téchnē*; przymiotniki „techniczny” i „artystyczny” są tego samego pochodzenia. (Encyklopedia PWN, 2023)

Co to w ogóle jest “sztuka”? Definicje tego pojęcia różnią się w zależności od czasów, tradycji, języków. Słowo “sztuka” na tyle często pojawia się w naszym życiu, że rzadko zastanawiamy się “co to właściwie jest?”. Pojęcie „sztuka” charakteryzuje się wieloznacznością, wynikającą zarówno z bogatej historii tego terminu, jak i licznych przemian kulturowych, społecznych i filozoficznych, które kształtowały jego rozumienie. W różnych okresach historycznych oraz w różnych kontekstach społecznych i geograficznych znaczenie „sztuki” ulegało przekształceniom, co sprawiło, że dziś trudno jest jednoznacznie zdefiniować to pojęcie. Zazwyczaj kojarzymy to pojęcie z pojęciem “plastyka” albo z wytworami - ze sztukami plastycznymi/wizualnymi. Oczywiście, to pojęcie jest bardziej obszerne i nie kończy się tylko na wymiarach materialnym i wizualnym. Polskie słowo „sztuka” implikuje, że chodzi o coś sztucznego, mitycznego, nieprawdziwego. Niemieckie “kunst” bardziej skłania się ku mentalnemu procesowi, od “kennen” - znać, wiedzieć. Angielskie “art”, pochodząc od łacińskiego „ars” znaczy umiejętność, wiedza. Podobnie jak greckie „technē”, co też oznacza umiejętność, technikę oraz naśladowanie. Te pojęcia bardziej można odnieść do tego, co obecnie nazywamy “rzemiosłem”. Czyli podsumowując, można powiedzieć, że sztuką jest coś, co jest wytworzone umiejętnie. Albo że, jak podkreśla Kiereś (1994, s. 201-218): *“Można by więc sztukę zdefiniować jako umiejętność wytwarzania.”*

Porównując do innych języków - arabskiego, hindi, chińskiego - definicje są podobne, ogólnie oznaczają umiejętność wytwarzania. W niektórych językach istnieją nawet dwa osobne pojęcia, jak na przykład w chińskim (Słownik MDBG, 2023) “Yishù” jest sztuką “wyższą”, a “Měishù” jest bardziej umiejętnością, określają tym pojęciem lekcje plastyki dla dzieci w szkole. U rdzennych amerykańców, jak się okazuje w ogóle nie było takiego pojęcia,

jak sztuka, chociaż duchowość i wiedza o świecie była na dość wysokim poziomie. Jak tłumaczy Sorensen (2013, s.23): *“Sztuką dla nich było wszystko”*. Całe życie było postrzegano jako sztukę.

“”Sztuka” bardzo długo znaczyło tyle, co umiejętność zgodnego z regułami wytwarzania jakichkolwiek rzeczy” (Tatarkiewicz, 1978, s 19). W starożytnej Grecji „techné” odnosiło się zarówno do sztuk plastycznych, jak i do umiejętności praktycznych, takich jak budowa. (tamże).

Jednak słowo “sztuka” w znaczeniu umiejętność/mistrzostwo używamy również dzisiaj. Mówiono “sztuka mowy”, “sztuka walki” itd. Z resztą, pojęcie sztuki w sensie sztuk pięknych powstało dopiero w XVIII wieku. Wcześniej istniały siedem sztuk wyzwolonych, który łączyły gramatykę, retorykę, dialektykę, arytmetykę, geometrię, muzykę, astronomię i tworzyły podstawowy program kształcenia w starożytnej europie. Czyli w tym przypadku, można ten program ogólnie określić jako “sztukę bycia człowiekiem wykształconym”, albo “sztukę życia”, albo “sztukę poznawania świata”.

Pojęcie sztuki oraz rola artysty zmieniało się w zależności od epoki, układów społecznych oraz wydarzeń historycznych. Zmiany w rozumieniu sztuki nasiliły się wraz z modernizmem, gdy artystyczne eksperymenty i odrzucenie tradycyjnych kanonów sprawiły, że sztuka stała się coraz bardziej subiektywnym i otwartym pojęciem. XX wiek przyniósł kolejne przekształcenia, kiedy to w ramach sztuki zaczęto mieścić działania konceptualne, efemeryczne czy performatywne, kwestionując tradycyjne rozróżnienie między artystą, dziełem i odbiorcą.

Jednak we wszystkich rozważaniach o sztuce, jest jeszcze coś, co stoi osobno od umiejętności i techniki, coś duchowo-mentalnego, związanego z łącznością twórczości i wiedzy. To “coś”, nie zawsze jest tłumaczone, zazwyczaj nie dotyczy nawet pojęcia sztuki, do którego jesteśmy przyzwyczajeni obecnie, a bardziej jest powiązane z magią, podświadomością i niewytłumaczalnym talentem. Heidegger (1992, s.12) uważa, że:

Dzieło sztuki stanowi wprowadzie wytworzoną rzecz, lecz wyraża jeszcze coś innego ponad to, czym jest naga rzecz, allo agoreyei. [...] W dziele sztuki z wytworzoną rzeczą zostaje zetknięte to Inne. Zetknąć znaczy po grecku symballein. Dzieło jest symbolem.” Kandinsky (1996, s.123) również dużo

pisał o metafizyczności dzieł i twierdził, że *“Prawdziwe dzieło sztuki powstaje „z artysty” w sposób tajemniczy, zagadkowy, wprost mistyczny.*

Słowami słynnego poety Pindara z Teb: *„Sztuka jest rzeczą trudną”* (za: Kiereś, 1994). W starożytności filozofia była postrzegana jako jedność wiedzy, sztuki i etyki, skupiająca się na trzech fundamentalnych pytaniach: czym jest prawda, czym jest piękno, a czym jest dobro. Te trzy aspekty były ze sobą ściśle powiązane i traktowane jako różne wymiary jednej rzeczywistości, stanowiące drogowskaz w poszukiwaniu sensu życia. Filozofowie badali te zagadnienia nie jako odrębne dziedziny, ale jako współzależne elementy całościowej refleksji nad światem i człowiekiem. Jednak z czasem, w miarę rozwoju nauki, kultury i społeczeństwa, te pytania zaczęły się różnicować i specjalizować, co doprowadziło do podziału dziedzin wiedzy. Pojęcie piękna automatycznie było powiązane z “pięknem” wizualnym i estetyką (Bokiniec, 2023). Dlatego dziś, zazwyczaj, mówiąc o sztuce, automatycznie łączymy z nią pojęcie piękna jako harmonii albo szeroko przyjętego ładu i estetyki. Postrzegamy estetykę, jako naukę o pięknie (raczej wizualnym), jednak sięgając do pierwotnego znaczenia tego słowa widzimy, że w estetyce raczej chodzi przede wszystkim o zmysły i wrażliwość.

Berleant (2011, s. 18) podkreśla, że: *“Pojęcie estetyka zostało wprowadzone w połowie osiemnastego wieku przez Baumgartena dla oznaczenia nauki dotyczącej wiedzy zmysłowej, która jest nakierowana na piękno i osiąga doskonałą realizację w kontakcie ze sztuką. Wykorzystał on grecki termin w znaczeniu dosłownym, mianowicie “postrzeganie za pomocą zmysłów”.* Główną ideą autora jest to, że rzeczywiste doświadczenie estetyczne, które pomogą nam wyrosnąć jako osobowość, wyrosnąć duchowo, a nie abstrakcyjna teoria, powinno znajdować się w centrum naszego myślenia o sztuce.

Samo “piękno” również stało się problematycznym i wielowymiarowym pojęciem. Często postrzegane w sposób redukcyjny, ograniczone jedynie do kategorii wizualnych. “Piękno” jest również pojęciem skomplikowanym i obszernym. Pierwotnie piękno było połączoną z perfekcją - geometrią, liczbą, miarą i proporcją (Tatarkiewicz, 1978, s.7). Pojęcie to zmieniało się przez wieki. Dziś słownik PWN (Encyklopedia PWN, 2023) proponuje nam inną definicję tego słowa: “zespół cech, który sprawia, że coś się podoba” albo “wysoką wartość moralną”. Trafnie pisze o tej rozbieżności Tatarkiewicz:

“Dwuznaczność “piękna” jest zrozumiała: jest wynikiem przemian pojęcia, do którego stopniowo włączano coraz to nowe desygnaty; a przez tę zmianę desygnatów przesunięta została treść pojęcia” (Tatarkiewicz, 1978, s 19).

Więc doznanie estetyczne, które powoduje mocne przeżycie, wzrost osobowości albo czyni lekcję można w tym sensie zaliczyć do “piękna”. Tym bardziej, trzeba podkreślić, że rozważamy o rzeczach pięknych i estetycznych z punktu widzenia osadzonego w kulturze europejskiej i kulturze szerokiej. Japońska estetyka wabi-sabi na przykład dotyka głębszych aspektów ludzkiej egzystencji. Zachęca do akceptacji tego, co ulotne i niedoskonałe, oraz do czerpania radości z prostych, codziennych doświadczeń. Koncentruje się na akceptacji niedoskonałości, przemijalności oraz prostoty jako kluczowych aspektów piękna. Pojęcie to wywodzi się z tradycji buddyzmu zen i głęboko wpisuje się w japońską kulturę, sztukę oraz sposób postrzegania świata (Koren, 1994). Wabi-sabi można zrozumieć jako sposób patrzenia na rzeczywistość, który docenia ulotność, naturalność i autentyczność, zamiast dążyć do perfekcji czy trwałości. Chińska tradycja postrzegania piękna też się różni od stereotypowego europejskiego podejścia. Leys (2013, s.582) pisze:

Chińska estetyka, która w zakresie teorii literackich, kaligraficznych, malarskich i muzycznych wydała bogatą literaturę filozoficzną, krytyczną i techniczną, formowała się bez odniesienia do pojęcia „piękna” (mei; pojęcie meixue, „badanie piękna”, jest nowoczesnym określeniem, stworzonym głównie do przetłumaczenia zachodniego pojęcia estetyki). Gdy to pojęcie się pojawia, często ma wydźwięk pejoratywny, ponieważ dążenie do piękna jest dla artysty wulgarną pokusą, pułapką, nieuczciwą próbą uwodzenia. Kryteria estetyczne są funkcjonalne: czy dzieło spełnia swoje zadanie efektywnie, czy wzmacnia życiową energię artysty, czy udaje mu się uchwycić ducha, który ożywia góry i rzeki, czy ustanawia harmonię między przemianami form a przemianami świata?

Leonardo da Vinci również uważał, że artysta czy myśliciel nie powinien unikać chaosu i wieloznaczności, lecz raczej wykorzystywać je jako punkt wyjścia do odkrywania nowych

perspektyw i koncepcji. W traktacie o malarstwie pisał: *“Albowiem rzeczy pogmatwane pobudzają umysł do owych inwencji”* (da Vinci, za: Rzepińska, 1961)

Współczesne dyskusje nad sztuką ujawniają, że stała się ona swoistą „plątaniną” znaczeń, w której może być rozumiana zarówno jako akt twórczy, obiekt estetyczny, medium komunikacji, jak i narzędzie krytyki społecznej. Ta wielość interpretacji wynika z różnorodności kontekstów – filozoficznego, estetycznego, kulturowego czy psychologicznego – w jakich sztuka jest analizowana. Pojęcie piękna, podobnie jak samo pojęcie sztuki, wymaga reinterpretacji w odniesieniu do współczesnych doświadczeń i wartości, by uwzględniać nie tylko wizualny aspekt dzieła, lecz także jego zdolność do wywoływania refleksji, budowania relacji społecznych czy eksplorowania kondycji ludzkiej. Tym samym sztuka pozostaje dynamicznym polem dialogu o naturze piękna, wartości, ludzkiej ekspresji i kreatywności.

Umberto Eco (1973, s.25) pisze, iż *“...wartość artystyczna dzieła jest tym większa, im bogatsze są możliwości jego interpretacji, im różnorodniejsze budzi ono reakcje, im więcej aspektów ukazuje odbiorcy nie tracąc zarazem własnej tożsamości.”* Więc można zadać pytanie co powoduje, że dzieło artystyczne ma mniejszą albo większą wartość? Mówiąc o dziele, od razu pojawiają się kilka obszarów - artysta ze swoimi przeżyciami, namysłem do powstania dzieła i proces twórczy, samo dzieło jako odrębny byt artystyczny oraz relacje dzieła z widzami, osobne życie dzieła. Gaston Baty (za: Gitelman, 1985) uważał, że *“...główne dzieło artysty i poety to on sam. To, o czym pisze lub co tworzy, jest jedynie osadem tego, co nosi w sobie.”* Czy można to stwierdzenie odnieść do stanu współczesnej sztuki? Moim zdaniem i tak i nie.

Zawsze istniała różnica pomiędzy umiejętnością tworzenia/wytwarzania czegoś a twórczością “wysoką” - natchnieniem, przejawem geniusza. Arystoteles w *Poetyce* (Arystoteles, przeł.: Podbielski, 1989) bardzo dużo rozważał na temat co jest sztuką a co nie jest, a również o tworzeniu, wytworach i naśladowaniu. Trudno jest sądzić teraz o sztuce w kategoriach starożytnych ponieważ nie było wtedy takiej “sztuki”, jaka jest teraz. W starożytnej Grecji na przykład, podział sztuk był zupełnie inny. Teatr, poezja literatura pełniły najwyższą funkcję twórczo-edukacyjną, wzruszającą, duchową. Sztuki plastyczne, odnoszące się do “techne”, były sprawą “drugiego rzędu”, miały charakter bardziej użytkowy, techniczny, naśladowczy, logiczny. Obecnie granice sztuki się poszerzyły, a jej

funkcje się zmieniały, powstały nowe kierunki, media itd. Według Arystotelesa (tamże) prawdziwa sztuka była związana z czułością, podziwem, wiedzą, natchnieniem i służyła dla dobra ludzkiego. Sztuka, jako umiejętność albo technika (techne) nawet nie wchodziła w obszar twórczości. Władysław Tatarkiewicz (1962) na ten temat pisał: *„Sztuką było według nich (tj. Greków) to, czego można się nauczyć, a poezją - czego nie można. Poezja dzięki boskiej interwencji daje wiedzę najwyższego rodzaju; kieruje duszami; wychowuje ludzi; czyni, a przynajmniej może czynić ich lepszymi. Sztuka robi coś zupełnie innego: produkuje przedmioty potrzebne, niekiedy doskonałe”*. Współczesne rozumienie sztuki w szerokim społecznym odbiorze często zaciera granice między różnymi jej znaczeniami, prowadząc do sytuacji, w której niemal każda forma wytworów jest określana mianem „sztuki”. Obraz wykonany według instrukcji „krok po kroku”, pełniący jedynie funkcję dekoracyjną, oraz dzieło wybitnego artysty o ugruntowanej pozycji w świecie sztuki, mogą być jednakowo nazywane „sztuką”.

Wracając do starożytnej Grecji, istniały dalsze i głębsze rozważanie nad procesem twórczym. Powstały różne pojęcia, związane z tworzeniem, oddziaływaniem dzieł na widza, na emocje itd. Wśród nich były takie wyrazy, dotyczące twórczości jak “mimesis” i “poiesis”. Mimesis oznacza naśladowanie, podobieństwo lub reprezentację. Arystoteles uważał, że sztuka jest formą mimesis, czyli twórczej reprezentacji rzeczywistości. Sztuka naśladuje rzeczywistość, ale nie odzwierciedla jej dosłownie, lecz interpretuje, selekcjonuje i organizuje elementy w ten albo inny sposób (Arystoteles; za: Wróblewski, Podbielski, 2010). Mimesis nie oznacza kopiowania zewnętrznego wyglądu. Artysta, poprzez swoje spostrzeżenia, doświadczenia, wiedzę, natchnienie, proces umysłowy, przedstawia swoje “dzieło”. Czyli można zauważyć że w tym założeniu istnieje rodzaj logiki, myślenia, analizy. Poiesis, z kolei - pojęcie, którym Arystoteles określa twórcze działanie polegające na wytwarzaniu czegoś nowego (tamże). Obejmuje ono proces tworzenia i produkcji. Tutaj najważniejszym jest naturalne powołanie artysty, emocje, które ciężko określić, albo prześledzić logicznie, rodzaj geniusza.

Arystoteles uważał, że zarówno mimesis, jak i poiesis oraz katharsis są istotne dla sztuki (Arystoteles, H. Podbielski, 1988). Mimesis dotyczy sposobu przedstawiania rzeczywistości w taki albo inny sposób, podczas gdy poiesis dotyczy procesu twórczego, który prowadzi do powstania czegoś zupełnie nowego, czego nie ma w przyrodzie. Sztuka, według

Arystotelesa, ma na celu wywoływanie emocji, oczarowanie widza i przekazywanie pewnych przekazów moralnych, ale także dostarczanie estetycznej przyjemności. W takiego rodzaju sztuce chodzi o intencję, o sposób stworzenia, o process. Najważniejszym założeniem w sztuce greckiej było to, że doświadczanie sztuk również było istotne. Nie każdy jest twórcą, ale każdy może ze sztuki korzystać.

Przyczyną zaś tego jest także między innymi ta okoliczność, że poznawać nie tylko dla filozofów bardzo miłą jest rzeczą, ale i dla innych ludzi również, tylko że oni korzystają z niej w małym stopniu. Oglądają oni mianowicie obrazy z przyjemnością dlatego, że podczas patrzenia przychodzi im się dowiadywać i wnioskować, co każdy z tych obrazów przedstawia, np. że „to jest ten a ten”. A jeżeli przypadkiem poprzednio czegoś nie widzieli, nie naśladowanie wzbudzi w nich rozkosz, ale przyjemność im sprawi wykończenie dzieła albo koloryt, albo inna jakaś przyczyna podobna. (Arystoteles, Siedlecki, 2022).

Arystoteles w Poetyce (Siedlecki, 2022) również wprowadził pojęcie katharsis, które odgrywa kluczową rolę w jego teorii tragedii. Katharsis oznacza oczyszczenie, które widzowie przeżywają podczas oglądania tragedii. Według Arystotelesa, tragedia przez wywoływanie różnych uczuć prowadzi do emocjonalnego i moralnego oczyszczenia, pozwalając widzowi doświadczyć tych emocji w sposób kontrolowany i bezpieczny.

Małgorzata Minchberg (2022, s.92) pisze, że pojęcie „sztuka” przeżyło w ostatnim czasie metamorfozę „...stało się synonimem przeżycia nie tylko estetycznego, lecz także przeżycia w ogóle. Sztuką stało się to, co porusza, wywołuje emocje, pozwala przeżyć katharsis, dlatego posiada tak duży potencjał edukacyjny.”

Bardzo trudno jest zdefiniować sztukę współcześnie:

Nigdy jeszcze nie było tak trudno ocenić, a nawet określić tego, co nazywamy sztuką. Pojęcie to obejmuje rzeczy i działania tak różne, że próba oznaczenia norm czy wyznaczenia kryteriów prowadzi raczej do nieporozumień, niż

wprowadza w jakiś ład, raczej komplikuje, niż ułatwia.(Parczewska, Byszewski, 2007).

Współcześnie ludziom brakuje świadomości na ten temat, dlatego większość nie odróżnia sztuki od niesztuki. Wiesław Karolak (2018, s.16.), odwołując się do W. Benjamina (2002), pisze, że “nie-sztuka” należy do kategorii produktów zaspokajających niską potrzebę masowego, banalnego posiadania, co tworzy rodzaj “profanum”. Mówiąc o sztuce “prawdziwej” (Kwiatkowska-Tybulewicz,2016), która należy do sfery “sacrum” (Karolak, 2018) sztuka współczesna albo różne nowatorskie przejawy artystów nie cieszą się uznaniem szerokiej publiczności w ogóle. Galerie sztuki funkcjonują tylko dla wąskiego kręgu artystów, kolekcjonerów i znawców sztuki. Powstała bardzo duża przepaść pomiędzy sztuką a społeczeństwem. Ludzie na sztukę reagują różnie: niektórzy uważają, że sztuką jest ładnie wykonany obraz, strój albo rzeźba; inni są zdania, że prawdziwą sztuką jest ta starożytna, a wszystko co się tworzy teraz, to są rzeczy nie warte uznania. Potoczne rozumienie sztuki nie odróżnia różnicy między popularnym teraz terminem “obrazy dla wnętrz” a obrazami mistrzów. Sztuka konceptualna, której początki można przypisać twórczości dadaistów, dodatkowo skomplikowała percepcję sztuki, wprowadzając odbiorców w zamieszanie. Odbiorcy spoza profesjonalnego kręgu sztuki, widząc dzieła, które nie przedstawiają już nic „pięknego” ani użytecznego, a opierają się głównie na idei i koncepcji, często uznają je za coś, co nie mieści się w ich definicji sztuki lub pozostaje poza ich zrozumieniem. Dodatkowo, pojęcie „design” często znajduje się w konflikcie z ideą sztuki, a współczesne obrazy generowane przez sztuczną inteligencję jeszcze bardziej pogłębiają dezorientację. Wynikające z tego niejasności powodują, że szeroka publiczność staje się coraz mniej pewna, co może być uznane za sztukę, a co nią nie jest. Powstaje pytanie: jaki jest cel istnienia sztuki?

Tatarkiewicz (1982) wyodrębnia 6 podstawowych definicji sztuki, podkreślając jednak, że definicje te są bardzo wąskie i “żadna nie obejmuje całego zakresu wszystkich przedmiotów nazywanych “sztuką”. (Tatarkiewicz, 1982, s.45). Wśród tych definicji jest to, że sztuka wytwarza piękno, odtwarza rzeczywistość, nadaje rzeczom kształt, niesie w sobie ekspresję, wywołuje przeżycie estetyczne, wstrząsa (Tamże,. s.40-45)

W „świecie artystycznym” funkcjonują odrębne zasady, reguły i filozofie, które są niekiedy zupełnie niezrozumiałe dla szerszej publiczności. Pojawiają się nowe trendy, formy prezentacji i teorie artystyczne, które odpowiadają na współczesne wyzwania. Jednocześnie świat sztuki boryka się z własnymi problemami, takimi jak wpływ kultury konsumpcyjnej, powierzchowna krytyka, kwestie finansowania artystów i ich twórczości. Mimo to, że sztuka XX wieku stawiała akcenty społeczne, deklarowała, że jest dla ludzi i edukacji, świat artystyczny nadal funkcjonuje jako odrębna przestrzeń, która często żyje własnym rytmem, mając ograniczony kontakt i zrozumienie ze strony społeczeństwa masowego.

Jeżeli kiedyś umiejętność była jednym z kluczowych cech sztuk wizualnych, to teraz tak na pewno nie jest. Dawniej opanowanie warsztatu artystycznego – zdolność do realistycznego odwzorowania rzeczywistości, precyzyjnego rysunku, mistrzowskiego użycia perspektywy czy światłocienia – było podstawowym kryterium oceny dzieła. Było to nie tylko świadectwem indywidualnego talentu artysty, ale także narzędziem umożliwiającym wyrażenie piękna, harmonii i porządku, które były centralnymi wartościami w sztuce tamtych czasów. Współczesna sztuka jednak coraz bardziej odchodzi od tych tradycyjnych wymagań technicznych, kierując uwagę w stronę koncepcji, idei i przekazu. Sztuka przestała być jedynie domeną umiejętności manualnych; stała się przestrzenią refleksji, dialogu i eksperymentu. Współcześni artyści coraz częściej operują symbolami, językiem metafor, a także nowymi mediami, które nie wymagają biegłości w tradycyjnych technikach malarskich czy rzeźbiarskich. Zmiana ta prowadzi do przesunięcia kryteriów wartościowania dzieł i ich roli. Obecnie nie samo dzieło sztuki stanowi fundament do oceniania, lecz osobowość artysty, proces tworzenia, dochodzenia do powstania tego dzieła, doświadczenie artysty. *“Ale nawet, kiedy artysta jest w trakcie tworzenia swojego dzieła, to zawsze i zasadniczo pracuje nad sobą.”* (Leys, 2013, s.582).

Tracy Emin (2024) podkreśla, że tworząc dzieło artysta musi mieć powód i musi być szczery, tylko wtedy jego dzieło będzie funkcjonować jako odrębna rzecz i oddziaływać na innych, przekształcać innych.

Jak głosi Henryk Bereza (2018. s.24):

Sztuka nie chce być wobec czegokolwiek wtórna, nie chce niczego powtarzać (choć powtarzać musi), jej ambicją elementarną jest niepowtarzalność,

swoistość własnych relacji ze światem. Powtarzanie może służyć zdobywaniu artystycznych umiejętności, nie może być celem sztuki, jej na powtórzeniach nie wolno poprzestać.

Jednak aspekty techniczne/nawyki/umiejętności też nie zostali kompletnie utracone i nadal grają ważną rolę. Wiadomo ile trzeba ćwiczyć i pracować, aby zostać dobrym pianistą albo tancerzem, ale znów, w tym przypadku będziemy mieli tylko jedną stronę sztuki - tą techniczną. Tak samo, jeżeli umiemy pisać, to nie znaczy, że jesteśmy poetami. Umiejętność grania, rysowania, rzeźbienia, śpiewu nie zakłada całości twórczości, nie jest sednem twórczości, ale może być jedną z ważnych cech sztuki i procesu twórczego. Więc widzimy, że mówić o sztuce nie można w jednym wymiarze. Nie można stwierdzić co konkretnie jest potrzebne do tworzenia. Pojęcie sztuki jest zbyt obszerne i wielostronne. Jacek Bukowski (1985, s.67) określa sztukę „...swoistym zapisem człowieka, potrzebą komunikowania się.”

Goethe wskazuje, że prawdziwe zrozumienie dzieła sztuki wymaga harmonii między emocjonalnym zachwytem a intelektualnym namysłem. Sztukę trzeba umieć tworzyć i również umieć odbierać (tamże). Widz, który potrafi jednocześnie odczuwać piękno dzieła i analizować je, oddaje hołd jego naturze, dostrzegając zarówno estetykę, jak i głębszy sens intelektualny zawarty w artystycznym przesłaniu. To właśnie w tej zdolności łączenia refleksji z przeżyciem emocjonalnym tkwi klucz do pełnego odbioru sztuki, do przemiany wewnętrznej, który pozwala widzowi uczestniczyć w jej twórczym odtwarzaniu oraz osobistym wzroście. Powstaje współpraca artysty z widzem, gdzie dzieło jest pośrednikiem. Sztuka pełni wiele funkcji w różnych wymiarach życia społecznego, kulturowego i jednostkowego. Marian Golka (2008) wyróżnia kilka funkcji sztuki: estetyczną (zaspokaja potrzebę obcowania z pięknem), hedonistyczną (sprawia przyjemność), poznawczą (przekazuje wiedzę o świecie), ekspresyjną (wyraża przeżycia twórcy), komunikacyjną (tworzy płaszczyznę porozumienia), ideologiczną (krytyka społeczna), terapeutyczną (działa katartycznie i dezalienacyjnie) i wychowawczą (uczy, jak postępować). Więc sztuka ma ogromny potencjał edukacyjny. W kontekście słów Baumana (2006), iż „sensem ponowoczesnej sztuki (...) jest otwarcie na oścież bramy sztuce sensu,” rzeczywiście obecnie można zauważyć tendencję ukłonu ku duchowości w sztuce, która znajduje swoje odzwierciedlenie w przechodzeniu od głęboko konceptualistycznej i minimalistycznej

narracji ku nowej erze twórczości artystycznej, pełnej złożoności, interdyscyplinarności, refleksji i duchowości. Ponowoczesna sztuka, uwalniając się od dogmatów formy i treści, otwiera przestrzeń na reinterpretację ludzkiego doświadczenia, łącząc sfery materialne, konceptualne i metafizyczne.

Mówiąc o sztuce i jej funkcjach powstaje również kwestia odbioru dzieł. Czy zawsze komunikat dzieła jest odbierany przez widza? Czy musi być odbierany? Goethe (Borev, 1985, s.34-39. tłumaczenie własne) wyróżnił trzy rodzaje odbioru dzieła sztuki: 1) czerpanie wizualnej, emocjonalnej przyjemności bez analizowania, 2) rozmyślenie, analizowanie bez odczuwania wizualnej, emocjonalnej przyjemności, 3) rozmyślenie, analizowanie z równoczesnym odczuwaniem wizualnej i emocjonalnej przyjemności. Według Goethego, to właśnie ci, którzy są zdolni do tego trzeciego typu odbioru, odtwarzają dzieło na nowo w pełni, przyswajając całe bogactwo myśli artystycznej. Ten trzeci sposób odbioru sztuki jest najbardziej adekwatny do istoty dzieła artystycznego według autora (Tamże).

Dzisiaj brakuje dialogu między artystami i odbiorcami. Ich światy na tyle się oddaliły, że ciężko znaleźć połączenie. Moim zdaniem problem z komunikacją, ze zrozumieniem i łącznością artystów oraz dzieł sztuki z widzem polega przede wszystkim na edukacji. Poziom edukacji artystycznej i sposób, w który ona jest przedstawiana, powoduje, że powstaje wiele zamieszania i pomyłek ze zrozumieniem nawet podstawowych pojęć związanych z twórczością albo działaniami artystów.

Według badań z 2017 roku, ogólnopolski sondaż pokazał, że *“tylko 10% Polaków deklaruje, że osobiście zna artystę, a 30% — że zna taką osobę ze słyszenia. Zdecydowanie najczęściej jest to albo znajomość wynikająca z bliskiej relacji innego typu niż bycie odbiorcą sztuki, albo też oparta na zapośredniczeniu medialnym. Tylko co piąta ze wspomnianych 40% (a więc 8% Polaków) zna artystę z jego/jej wystawy, a co dziewiąta (a więc 4% Polaków) — ze szkoły. Jeśli prosimy ankietowanych o podanie nazwiska znanych im artystów, to tylko 10% wskazuje choć jednego artystę z obszaru sztuk wizualnych, a dominują wśród nich znajomi lub członkowie rodziny, a następnie wymienione są nazwiska nieżyjących mistrzów (Matejko, Kossak, Fangor, Kantor, Hasior, Wróblewski czy Boznańska).”* (Krajewski, Schmidt, 2017)

Lew Tolstoj (1980) w swoim eseju *Co to jest sztuka?(1897)(Что такое искусство?)* podkreśla konieczność współpracy nauki i sztuki, argumentując, że obie te

dziedziny wzajemnie się uzupełniają i pełnią kluczową funkcję w rozwoju społeczeństwa. Według Tolstoja nauka dostarcza wiedzę o rzeczywistości, podczas gdy sztuka czyni tę wiedzę dostępną poprzez emocje i własne doświadczenie, co umożliwia jej głębsze oddziaływanie na człowieka.

Według mnie, sztuka ma w sobie ogromny potencjał, który może otworzyć drzwi do głębszego zrozumienia siebie, innych ludzi i świata, jednocześnie rozwijając wrażliwość i umiejętność postrzegania różnorodnych aspektów rzeczywistości. Odnośnie głębszego i szerszego postrzegania świata można przywołać słowa:

Niestety współczesny człowiek najczęściej posługuje się pojęciami, słowami. Poznawanie i opisywanie świata za pomocą intuicji, symboli, obrazów jest nam mało znajome. Współczesna cywilizacja komunikuje na podstawie pojęć, słów, które jak widzimy, bardzo często mogą wprowadzić w błąd i powoduje, że nasze myślenie o świecie jest bardzo ograniczone.

Bardzo ważne jest rozwijać zmysły i inne zdolności poznawcze człowieka, by głębiej odczuwać i lepiej rozumieć rzeczywistość. Rudolf Arnheim (2011) również zwraca uwagę na niepoważne traktowanie naszych narządów zmysłowych:

Zdegradowaliśmy nasze oczy do roli instrumentów pomiarowych i rozpoznających - stąd nieurodzaj idei, które można wyrazić obrazowo o nieumiejętność wykrywania znaczeń w tym, co się widzi. Nic dziwnego, że czujemy się zagubieni w obecności przedmiotów, które mają sens jedynie dla wyobraźni nie wyjałowionej i odwołujemy się do pomocy bardziej swojskiego środka: słów.

2.2. Sztuka a zmiana

Andrzej Urbanowicz wierzył, że aby coś stworzyć, trzeba najpierw poznać siebie. W jednych ze swoich listów do Zygmunta Stuchlika, z propozycją regularnych spotkań twórczych, pisał (Urbanowicz, 1964, w: Karpowicz, Parfianowicz, Xawery Stańczyk, 2018, s.329):

[cel spotkania] pogłębiać swą wiedzę o świecie o świecie życia i przygód duchowych oczywiście przede wszystkim, wiedzę o kulturze, jej genezie, potrzebach i celach wiedzę o psychice człowieka i społeczeństwa w końcu wiedzę o nas samych gdyż myślę – chcąc coś robić zmieniać czy stwarzać – siebie trzeba poznać przede wszystkim i od siebie zaczynać

Jednym z najważniejszych aspektów sztuki jest jej zdolność do wywoływania podświadomych emocji i budowania idei, pomysłów, znaczeń poprzez oddziaływania na różne organy zmysłów. Artysta można powiedzieć pełni rolę “medium” - zawsze ma w sobie jakieś pytanie, zjawisko, które bada, albo jakiś konkretny przekaz. Waniek (2006) pisał, że “powołaniem artysty jest obcowanie z tym, co ukryte”. Artysta jest ciekawy wszystkiego, chce swoją twórczością dotrzeć do “prawdy”. Dzieła sztuki mogą wzbudzać zachwyt, zaskoczenie, strach, smutek lub radość. Wzruszające melodie muzyczne potrafią przenieść nas w inny stan umysłu i pobudzić nasze najgłębsze uczucia. Teatr i taniec mogą opowiadać historie, które poruszają nasze serca i umysły; ilustrują różne ukryte w nas postaci, archetypy i przeżycia. Postrzeganie sztuki jako przeżycia, oczyszczenia (katharsis) i zmiany było odwieczne i nadal istnieje w sztuce współczesnej. Sama historia sztuki to proces niezwykle złożony, pełen dynamicznych przemian, które ukazują, że artyści zawsze byli poszukiwaczami i badaczami rzeczywistości i jej fundamentalnych praw. Ich twórczość nie tylko odzwierciedlała epokę, w której żyli, ale także stanowiła reakcję na świat, społeczeństwo oraz aktualny stan wiedzy. Dzieła sztuki, będące manifestacją indywidualnego głosu artysty, jednocześnie pełniły funkcję zapisu historycznego, tworząc swoiste zwierciadło ówczesnych wydarzeń, nastrojów społecznych i postępu cywilizacyjnego.

Rozwój idei w sztuce wymaga wielowymiarowego spojrzenia. Artyści, działając intuicyjnie, metodą prób i błędów niejednokrotnie wyprzedzali swoją epokę, stając się prekursorami wynalazków i przełomowych idei. Doskonałym przykładem takiego artysty-badacza jest Goethe, który w swojej teorii kolorów opisał zjawiska znacznie wyprzedzające ówczesne badania naukowe (Rottenberg, 2024). Jego przekonanie, że kolory powstają w wyniku interakcji światła i ciemności, choć później zostało zrewidowane przez fizyków, zainspirowało kolejne pokolenia zarówno naukowców, jak i twórców. Z kolei,

wynalezienie aparatu fotograficznego wywarło głęboki wpływ na działania artystów, sposób postrzegania koloru, przestrzeni i formy w sztuce. (Czartoryska, 1965). Artyści, zwolnieni z konieczności realistycznego przedstawiania rzeczywistości, zaczęli badać kolor, przestrzeń, formy jako autonomiczne zjawiska. Sztuka poszerzała swoje granice - stała narzędziem badawczym nad emocjami, zjawiskami metafizycznymi, psychologicznymi oraz nowymi wymiarami estetycznymi. Ta zmiana stała się szczególnie widoczna w XIX i XX wieku, kiedy powstał modernizm i kierunki takie jak m.in. impresjonizm, orfizm, dadaizm, abstrakcja, fowizm, futurizm, kubizm, ekspresjonizm, surrealizm itd. Artyści eksplorowały granice ludzkiej percepcji, rozwoju i możliwości twórczych. Koniec XIX, początek XX wieku przyniósł wzrost zainteresowania podświadomością, czego źródłem były przełomowe teorie Freuda i Junga. Psychologia i psychoanaliza zainspirowały artystów do eksploracji nieświadomości jako przestrzeni twórczej. Sztuka stała się także polem badań nad duchowością i naturą ludzkiej egzystencji. Idee te znalazły swoje wyraziste odbicie w teozofii (Helena Bławatska), a później w antropozofii Rudolfa Steinera (1924), które postrzegały sztukę jako pierwotną esencję ludzkości, narzędzie samorozwoju i drogę do duchowego oświecenia (Steiner, 2004). Steiner przez wiele lat analizował podejście Goethe'go do sztuki jako do całości i do medium rozwoju jednostki (Sałdan, 2014).

Więc sztuki wizualne zaczęły poszerzać swoje pole oraz łączyć się z innymi dziedzinami, takimi jak muzyka, literatura, medycyna, pedagogika czy filozofia, tworząc nowe, interdyscyplinarne podejścia do twórczości jako całości. Zainteresowania artystów podświadomością spowodowało, że zaczęto traktować sztukę jako drogę do samorozwoju i do rozwoju innych. Podejmowano próby przekształcenia jednostki za pomocą przeżyć artystycznych. Do tego pola działań można zaliczyć m. in. plenery artystyczne w Monte Verita, gdzie spotykali się pisarzy, artyści, poeci, intelektualiści aby "uzdrowiać życie" (Rottenberg, 2024). Wśród uczestników Monte Verita byli Herman Hesse, Carl Gustav Jung, Erich Maria Remarque, Hugo Ball, Isadora Duncan, Rudolf Steiner, Paul Klee, Max Weber i inni. (tamże). Manifesty Futurystów, praktyki dadaistyczne, również podejmowali próby zmienić system i zaangażować publiczność. Warto również wspomnieć teatr Brechta, działania Allana Kaprowa, wprowadzenie atonalności Debussy. Więc koniec XIX, początek XX wieku można określić jako period rewolucji w sztuce (w tym muzyka, teatr, literatura,

taniec) która również odbiła się na naukach społecznych, humanistycznych i ścisłych. To również dało początek edukacji kulturowej i pedagogice społecznej i emancypacyjnej.

W książce “Etos Nowej Sztuki” Brach Czaina (1984) również wskazuje na wyżej wymienione fakty jako na początek zmian w sztuce plastycznej/wizualnej, które poszerzyły swoje granice i postawiły nowe problemy filozoficzno-kulturowe - *“miejsca człowieka w świecie oraz jego czynnej roli”* (Tamże, s. 17.) Jako przykład kontynuacji myśli “zmiany” jako rozwoju jednostki mogą być działania parateatralne Grotowskiego, w których twórca dążył do wprowadzenia jak widzów tak i aktorów w inny stan “siebie”. Dla Grotowskiego równie ważne było odnowienie kultury poprzez podniesienie świadomości jednostek. (Tamże, s. 72-99).

Kontakt z usymbolizowanymi strukturami ludzkiego ducha (ludzkich doświadczeń kulturowych) może powodować wyzwianie się procesów duchowych, które z kolei - choć indywidualnie - mogą stanowić jeden z czynników przebudowy kultury współczesnej w kierunku pogłębienie w niej elementów duchowych. (tamże, s.92)

Działania grupy Oneiron (Urszula Broll, Henryk Waniek, Andrzej Urbanowicz, Antoni Halor, Zygmunt Stuchlik) również były nastawione na rozwój własnego potencjału twórczego, odkrycie “ukrytego źródła” (prawdy, piękna, dobra) poprzez doskonalenie się i zdobywanie wiedzy. (Mrabb, Tyrell, Urbanowicz, Waniek, 2006).

Sztuka od zawsze była czymś więcej niż tylko aktem tworzenia – stanowiła doświadczenie głęboko osobiste, magiczne i duchowe, które pozwalało artystom i odbiorcom zajrzeć w głąb siebie, na nowo przeżyć emocje i odkrywać nowe perspektywy. Kostołowski (2005, s.41) porównuje problem artystyczny z problemem poszukiwania kamienia filozoficznego. Każdy akt twórczy to nie tylko materializacja wizji, ale także sposób na porządkowanie wewnętrznego świata, eksplorowanie duchowości i budowanie więzi z czymś większym niż my sami. Te aspekty sztuki, będące jej fundamentem, w ostatnim tysiącleciu przeżywają dynamiczny rozkwit.

W książce *Sztuka jako doświadczenie* (1975) John Dewey czasami nazywa doświadczenie estetyczne, czyli moment transakcyjny, „ciągłą interakcją” między całym organizmem [odbiorcą] a obiektem sztuki. Sztuka może stanowić miejsce profanum, gdzie

możemy odnaleźć połączenie z czymś większym i odciąć się od codziennych trosk. Dewey uważał, że sztuka, będąc językiem demokratycznym ma fundamentalną rolę w edukacji dlatego, że jest głębszym sposobem komunikacji, rozwija wrażliwość oraz zdolność całościowego doświadczania świata oraz społeczeństwa. Pisał: „*Dzieła sztuki, poruszając uczucia i wyobraźnię, pozwalają nam włączyć się w inne, odmienne od naszych rodzaje wzajemnych stosunków i partycypacji*” (Dewey, 1975, s. 409).

Alain de Botton (2021) w książce „Sztuka jako terapia” wskazuje, że obcowanie ze sztuką ma ogromny wpływ na rozwój jednostki, oraz że sztuka szeroko rozumiana może służyć jako narzędzie terapeutyczne (wspierające) i zawiera w sobie siedem funkcji : zapamiętywanie (poprzez dzieła sztuki możemy doświadczać momenty, stany, które artysta chciał przekazać poprzez swoje dzieło, porównywać je ze swoimi odczuciami), nadzieja (poprzez estetyczne doznania, detale, kolory, idealizowanie niektórych momentów rzeczywistości, przenosimy się do innego wymiaru-wymiary nadziei i marzeń), smutek (smutek nie zawsze jest złą emocją. Smutek czasami pomaga nam się skupić i wejść w stan kontemplacji, melancholii (która również jest porównywana ze stanem “dochodzenia do siebie” (Sławek, 2018). Doświadczenie smutku przez dzieło sztuki również pokazuje, że nie jesteśmy z tym smutkiem sami, inni też w podobny sposób mogą reagować i odczuwać smutek.), powrót do równowagi (muzyka, kolory, wnętrza, filmy - to wszystko oddziałuje na nasze emocje i stany psychiczne. Poprzez sztukę możemy znaleźć równowagę - odpowiedni utwór muzyczny może podnieść nastrój, albo oglądanie odpowiedniego obrazu/filmu może uspokoić emocje, zrozumienie siebie i wzrost (doświadczając sztukę zadajemy pytania - dlaczego ten obraz mi się podoba albo się nie podoba? Czego uczy ten film? Dlaczego ta muzyka podnosi mnie na duchu? Takiego rodzaju pytania pomagają nam lepiej zrozumieć siebie oraz wyrosnąć jako osobowość z psychologicznego punktu widzenia) oraz docenianie (oglądając dzieła sztuki, możemy spojrzeć na niektóre rzeczy z innej perspektywy, z perspektywy artysty, co pozwala docenić niektóre aspekty, momenty życia, zastanowić się nad czymś, przeanalizować, zmienić punkt widzenia). Myślę, że wymienione aspekty również podkreślają wartość sztuki jako narzędzie edukacyjnego.

Jan Berdyszak w jednym z notatników pisał: “Malowidła, obrazy i zapisy zawsze stanowią okna na czasy” (Berdyszak, 2010). Davvetas i Smith (1987, s.22), opisując pracy Cy Twombly’ego, mówi że “*twórczość artysty jest porównywalna z tym pragnieniem*

zapisywania, które interweniuje pomiędzy tym, co widzialne, a niewidzialne, stając się podmiotem.” Tworząc artysta, jako reporter, badacz, staje się medium, instrumentem do przekazywania informacji o sobie, o czasie w którym żyje w postaci swoich dzieł. Davvetas (tamże) również analizuje słowo “malarstwo”:

Greckie słowo oznaczające malarstwo, zographike, jest połączeniem słów graphike („pisanie”) i zoon („istota żywa”). Jeśli przyjmiemy, że to słowo oznacza (przynajmniej dla Greków) nic więcej niż sztukę zapisywania życia, nie zapominając przy tym, że graphike wiąże się również z gotowością i, co ważniejsze, pragnieniem Bytu, aby zapisywać, szkicować to, co jest najbardziej imponujące lub zaskakujące w życiu ...

Sztuka jest niezwykle silnym narzędziem do badania i wyrażania naszych emocji i odczuć, które często trudno jest nam wytłumaczyć i przekazać w inny sposób niż artystyczny. Niektóre odczucia są na tyle skomplikowane, że nawet nie możemy ich dokładnie określić. Znany dyrygent Bernstein, który był doskonałym wykładowcą i nauczycielem, tłumaczył, że nie trzeba znać nut, aby zrozumieć muzykę. Celem jego “koncertów dla młodych ludzi” było podniesienie świadomości szerokiej publiczności na temat muzyki (Bernstein, 2006). Według niego, utwór muzyczny potrafi oddziaływać na nasze emocje i zmysły w taki sposób, że możemy nawiązać dialog, powstaje rozmowa między odbiorcą a utworem. Każdy może w swój sposób odczuwać melodie, rozumieć dźwięki. Bernstein również wskazuje (tamże), że utwór muzyczny może być sugestią (w szczególności utwory impresjonistyczne), może wskazywać nam coś, nie mówiąc/pokazując konkretnie. Więc te słowa można odnieść do każdego rodzaju sztuki. Sugestie, emocje, myśli, które otrzymujemy obcując ze sztuką albo tworząc sztukę pomagają nam głębiej spojrzeć wewnątrz siebie.

...sztuka musi odsłaniać w świecie to, czego nie ma w jego widokach naocznych, mianowicie utajony urok jego brzydoty, niejawną karłowatość jego wdzięków, śmieszność jego wzniosłości, mizериę przepychu i drogocенność nędzy - słowem odsłaniać wszystkie sekretne włókna, wokół których obrastają empirycznej jakości i które czynią te

jakości cząstkami naszego upadku lub naszej dumy. (Kołakowski, 2005, s.55-56)

Karl Jaspers(1990) również bardzo dużo uwagi poświęca sztuce w kontekście integralnego rozwoju człowieka, traktując ją jako niezbędny element rozwoju człowieka. Nazywał sztukę “rozjaśnianiem egzystencji” (s.305). Pisał: *“To, co właściwe jest człowiekowi jako takiemu: myśląc, dążyć do wzlotu w filozofowaniu; oglądając, rozkoszować się zaspokojeniem płynącym obecności w bytu w obrazie może zostać przekazane dzięki dziełom, które tworzą jednostki nazywane filozofami i artystami.”* Jaspers widział w twórczości głęboki sens filozoficzny i psychologiczny. Sztuka była dla niego drogą do spotkania z głębszymi formami rzeczywistości i doświadczenia jej w pełni.

Tam, gdzie sztuka, rozświecając wszystkie otchłanie i okropności istnienia, mimo wszystko przemienia je w jasną świadomość, pewniejszą bytu niż najjaśniejsza myśl, człowiekowi wyzwolonemu z zamętu i namiętności zdaje się, że nie tylko spogląda w oblicze wieczności, w której wszystko jest zniesione, ale w niej trwa. (tamże, s.307)

Rozwój emocji jest kluczowym aspektem dla każdej jednostki i stanowi bardzo ważną część w rozwoju całościowym i edukacji. Sztuka stymuluje rozwój inteligencji emocjonalnej, kreatywności, wyobraźni i umiejętności komunikacji. Ludzie, którzy mają możliwość eksperymentowania z różnymi formami sztuki, rozwijają zdolności poznawcze i emocjonalne. Sztuka daje im swobodę wyrażania siebie i odkrywania własnego (czasami ukrytego) potencjału. Sztuka również może być niezwykle inspirująca. Dzieła wielkich artystów mogą pobudzać naszą wyobraźnię i skłaniać nas do myślenia poza utartymi ścieżkami. Mogą nam pokazać nowe perspektywy, prowokować pytania i zachęcać do poszukiwania głębszego sensu. Sztuka jest jak okno, przez które możemy spojrzeć na świat w zupełnie inny sposób, odkrywając jego piękno i tajemnice. Można tutaj przywołać cytat Słomczyńskiego: *“Istnieje na świecie wielka grupa szczęśliwców, którzy odrzucają jako oczywisty nonsensem wszystko to, czego nie są w stanie zrozumieć na pierwszy rzut oka. Ludzie*

ci wymagają od sztuki jedynie najwyższej zręczności w powielaniu tego, co im najbliższe i najlepiej znane.” (Słomczyński, 1969, s.825)

Dla Malraux rzeczywistość, do której odnosi się sztuka, ma charakter metafizyczny. To słowo (sztuka) według autora jest notorycznie niejasne (Allan, 2005):

Sztuka jest odpowiedzią na wczesne poczucie człowieka o jego nieistotności wobec porządku rzeczy, w którym jego obecność wydaje się nie mieć żadnego znaczenia. Niezależnie od tego, czy jest to sztuka wizualna, literatura czy muzyka, sztuka, jak pisze Malraux, jest jednym ze sposobów, w jakie człowiek „zaprzecza swojej nicości”(tamże, s.83)

Więc co to jest sztuka dzisiaj? “Współczesna definicja sztuki zwraca się raczej ku jej wymiarowi społecznemu, a więc słuszniejsze byłoby tu przywołanie argumentu ważności niż piękna” (Bukowski, s.68, Plastyka w szkole, 2/1985) pisał Bukowski. Teraz można dodać również wymiar edukacyjny i duchowy jako elementy współgrające ze sztuką. Sztuka jest nośnikiem różnych kultur, tradycji i perspektyw. Dzięki eksploracji różnych jej form możemy poznać i zrozumieć różnorodność kulturową, zanurzyć się w innych podejściach i zobaczyć świat z perspektywy innych ludzi. Z wyżej wymienionych powodów można stwierdzić, iż sztuka ma ogromny edukacyjny potencjał, który może wpływać na rozwój jednostki i społeczeństwa na wielu poziomach.

2.3. Estetyczne wychowanie/ edukacja przez sztukę, do sztuki, sztuką

Każda z form sztuki wnosi coś unikalnego do naszego życia, inaczej na nas wpływa, otwiera nowe perspektywy, uczy różnych rzeczy w różne sposoby. Jeżeli sztuka, w poważnym znaczeniu tego słowa, od samego swego początku była związana z duchowością, z samopoznaniem, badaniem rzeczywistości, z poznaniem świata, z rozwojem emocjonalnym i duchowym, to dlaczego “nauczanie” sztuki (albo że nauczanie sposobów rozumienia sztuki) przebiega w taki a nie inny sposób?

Edukacja do sztuki czy sztuką czy o sztuce, przez sztukę? Wychowanie plastyczne/wychowanie estetyczne/ edukacja artystyczna - co to jest?

Idea, że sztuka może pełnić funkcję edukacyjną, ma swoje korzenie w filozoficznych i pedagogicznych założeniach, które stopniowo ewoluowały w XX wieku. *“Idea, że sztuka może edukować (a nie tylko pełnić rolę pięknego obiektu lub być dowodem inspiracji, pomysłowości czy umiejętności artysty), nie jest całkowicie nowa. Szkoły sztuki i grupy artystyczne XX wieku, takie jak Bauhaus (1919-1933, Niemcy) czy Black Mountain College (1933-1957, USA), już wtedy prezentowały podobne podejścia do rozumienia roli sztuki i artysty, nie tylko w obrębie świata sztuki, ale także w i dla szerszego społeczeństwa, w którym artysta działa”* (Vidokle,2010;Nikolić,2016; Šuvaković,2012, za: Stojanović, 2017). Współczesne podejście do sztuki jako narzędzia edukacyjnego, wywodzące się z tych tradycji, rozszerza te idee, obejmując nie tylko kontekst artystyczny, ale także kwestie społeczne, ekologiczne i polityczne. Artysta staje się mediatorem, który poprzez swoje działania i twórczość buduje mosty między wiedzą, wartościami a praktyką.

Sztuka nie jest czymś uniwersalnym, stałym, danym raz na zawsze - jej sens jest lekturą otwartą. Sztuka jest znakiem pustym, który zaczyna funkcjonować w momencie odbioru, nasycając się całym kontekstem odbiorcy. (Jan Świdziński w rozmowie z Grzegorzem Dziamskim, Flash Art 3/92).

Moim zdaniem, celem edukacji artystycznej jest wskazanie różnych opcji doświadczania i używania sztuki. Nie każdy może i chce być artystą/twórcą zawodowo, nie każdy ma takie predyspozycje, ale każdy może doświadczać sztukę, uczyć się przez sztukę, poznawać przez sztukę. Abraham Maslow (2013) pisał:

Mam przeczucie, że pojęcie twórczości zbliża się coraz bardziej do pojęcia zdrowej, samorealizującej się w pełni ludzkiej osoby i w końcu może okazać się, że dotyczą one tego samego. Skłaniam się także ku wnioskowi, że twórcze artystyczne wychowanie, czy też lepiej wychowanie przez sztukę, może okazać się szczególnie ważne nie tylko dla stwarzania artystów czy dzieł sztuki, lecz dla stwarzania lepszych ludzi.

Arystoteles (Arystoteles, Krąpiec, Maryniarczyk, Żeleźnik, 1986, t.I, s.2) rozpatrywał sztukę również bardziej jako wiedzę, jako proces mentalny, niż jako techniki opartej na doświadczeniu:

Mimo to jednak sądzimy, że poznanie i rozumienie przynależą raczej do sztuki niż do dziedziny doświadczenia. I ludzi ze znajomością sztuki uważamy za mądrzejszych w porównaniu z tymi, którzy mają tylko doświadczenie, gdyż w ogólnym przekonaniu wiedza towarzyszy mądrości.

Zazwyczaj na kierunkach edukacji artystycznej uczą technik, historii sztuki. Tę wiedzę z założenia trzeba przekazywać uczniom. Jednak nie uczą w jaki sposób trzeba rozumieć sztukę, interpretować, nie ma mowy o tym co to jest proces twórczy, na ile i dlaczego jest on ważny. Problem ten zaczyna się nawet od wcześniejszej edukacji. Na lekcjach plastyki w szkołach widzimy, w jaki sposób uczono dzieci myśleć o sztuce: albo odwzorowujemy w prostym ujęciu tego słowa rzeczy - obrazy znanych artystów, powtarzamy technikę wykonania czegoś bez zastanowienia się dlaczego; albo uczymy się robić coś plastycznego również według wzoru, według schematu (Giroux, 2019). Prace z lekcji plastyki są również oceniane, co tłumi kreatywność. Małgorzata Minchberg pisze, że: *“Ocenianie w szkole odbiera sprawczość i nie dotyczy twórczości, bowiem ocenia się za przewidywalny efekt”* (Minchberg, 2022, s.42). Popek (2016, s.7) mówi o konieczności *“odejścia od strategii podających i reprodukcji wiedzy (systemu szkoły tradycyjnej) na rzecz strategii polimetodycznych (systemu szkoły nowoczesnej, bazującej na interakcji różnych indywidualnych).”* Anda Rottenberg (2003) wskazuje na problem edukacji artystycznej, mówiąc, że szkoły nie kształcą widza. Uważa, że sztuka jest językiem, a zdolności odbioru, rozumienia tego języka można wykształcić tak samo jak jakiegokolwiek inne. Lekcje plastyki, w większości przypadków, zamiast inspirować i uczyć twórczości, zabijają kreatywność i chęć poznania sztuki. Zadaniem nauczyciela plastyki jest przede wszystkim zachęcenie odkrycia sensu sztuki i sensu tworzenia. Być odbiorcą sztuki też trzeba umieć.

Leszek Brogowski (1990, s.7) zaczyna książkę dla uczniów i nauczycieli plastyki ze słów: *“Sztuka nie nadaje się do tego, by ją czcić lub postponować, by w nią wierzyć lub ją*

odrzucać; sztuki trzeba doświadczyć - tylko wtedy odkrywa się przed nami jej sens". Uważam, że współczesna edukacja artystyczna powinna bazować sposoby nauczania na tej tezie, ponieważ nie można sztuki nauczyć. *"Sztuka (=edukacja) - to nie zbytek, lecz chleb powszedni duszy; nie upiększenie życia, lecz życie samo"* (Marchlewski, 1901).

Fryderyk Schiller (1772) w swoich *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* podejmuje fundamentalne zagadnienia związane z rolą sztuki w procesie kształtowania człowieka. W kontekście XVIII-wiecznych przemian społeczno-politycznych, Schiller widzi w estetyce drogę do harmonii wewnętrznych i zewnętrznych czynników oraz do świadomości nad sobą i rozumienie swojej roli jako jednostki. Listy te są filozoficzną refleksją nad możliwością osiągnięcia pełni człowieczeństwa poprzez rozwój zmysłów, uczuć i rozumu, gdzie sztuka odgrywa wiodącą rolę. Idee Schillera odnalazły swoje miejsce w świecie pedagogicznym. Tymi poglądami inspirował się między innymi Pestalozzi, Froebel, Ruskin, Dewey, Steiner, Montessori, Suchodolski, Łukaszewicz, Read. Wszystkich tych twórców, chociaż działali oni w różne czasy, łączyła idea wszechstronnego rozwoju człowieka, gdzie twórczość ma wiodącą rolę ponieważ pozwala na własne poszukiwania, odkrycia i poglądy. John Dewey (1933, s.9) uważał, że *"wychowanie jest pewnym procesem życiowym, a nie przygotowanie do przyszłego życia."* Dlatego sam ten proces powinien być twórczy, ciekawy, pełen pytań i aspiracji. Dla Ruskina najważniejszym aspektem wychowania estetycznego była nauka zachwycania się światem (Wojnar, 1977, s. 42).

Wychowanie estetyczne często jest określane mianem edukacji kulturalnej (Olbrycht, 2019). Na gruncie polskim pierwszą książką o wychowaniu estetycznym wydała Janina Mortkowiczowa już w 1903 roku. Jej założeniem było również wychowanie harmonijnego całokształtu człowieka. (Pankowska, 2017). Mortkowiczowa (1903) uważała, że sztuka może być instrumentem dla uwrażliwienia osób ludzkich na piękno rzeczywistości, do kształcenia wartości moralnych.

Irena Wojnar (1990, s.17) pod wychowaniem estetycznym, mimo rozwoju twórczego myślenia i wyobraźni także wskazuje na: *„kształtowanie swoistych postaw moralnych i umysłu człowieka, jego stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego"*. Wychowanie estetyczne miało na celu przede wszystkim kształtowanie postawy twórczej jednostki, która mogłaby służyć rozwijaniu jej potencjału oraz lepszemu radzeniu sobie w różnorodnych sytuacjach życiowych. Nie chodziło o wykształcenie artysty zawodowego,

lecz o wspieranie wszechstronnego rozwoju człowieka poprzez sztukę i wrażliwość estetyczną.

Podobnie pisze o wychowaniu plastycznym Kościelecki (1979, s.30), mówiąc o przygotowaniu człowieka do całokształtu różnorodnych zjawisk. Uważa, że wychowanie plastyczne *“...musi przygotowywać do percepcji wizualnej wszystkich zjawisk przyrody, techniki, nauki, sztuki.”* Wychowanie przez sztukę nie zakłada ukształtowania artysty jako takiego, głosi natomiast, że każdy może być artystą swojego życia i kształtuje (tworzy) siebie, by odnajdywać własną tożsamość. Jeśli w procesie wychowania przez sztukę wychowanek postanowi zostać tzw. zawodowym artystą, to znaczy, że ujawnił się w porę potencjał jego uzdolnień i intelektu. (Nowak, 2015 s.255)

Dalej idea edukacji artystycznej (wychowania estetycznego) ta była rozwijana przez Irenę Wojnar, Bogdana Suchodolskiego, Stefana Szumana, Ryszarda Łukaszewicza. Suchodolski (1961, s.142) pisał: *“Wychowanie przez sztukę nie jest jednostronnym wychowaniem człowieka; jest jego wychowaniem wszechstronnym, ponieważ przez sztukę można trafić do bardzo wielu stref ludzkiej działalności i ludzkich przeżyć”* Suchodolski również zaproponował 2 podejścia wychowania estetycznego - *“przez sztukę”* i *“do sztuki”* (za: Wojnar, 1965).

Kościelecki (1979) wprowadził pojęcie *“wychowanie plastyczne”*, które również nie ma za dużo wspólnego z obecnym przedmiotem szkolnym *“plastyka”*. Sam autor zadawał sobie pytania:

... czy uczyć, czy rozwijać naturalne predyspozycje? Jeśli uczyć, to czego? Malowania w jakimś ze stylów, jeśli tak, to w jakim, czy może kolejno w każdym, a amator wybierze sobie dla niego odpowiednią maniery? Czy uczyć tzw. rysunku akademickiego, a mówiąc dokładniej rysunku XIX-wiecznego realizmu? Czy uczyć tylko technik i prowadzić ćwiczenia z elementami formy plastycznej?

Kościelecki uważał, że *“wychowanie dla przyszłości powinno być prawdziwym wychowaniem dla przyszłości, a nie tylko wychowaniem dla przyszłego trwania teraźniejszości.”* Samą koncepcję wychowania plastycznego ujmował w ten sposób (Kościelecki, 1979, s.30):

Współczesne wychowanie plastyczne musi przygotować do percepcji wizualnej wszystkich zjawisk przyrody, techniki, nauki, sztuki na równych prawach, ponieważ nikt nie może przesądzić o tym, w jakim środowisku wizualnym młody człowiek będzie uczestniczył w życiu. Zadaniem nowego wychowania plastycznego jest dostrzeganie i ustosunkowywanie się do świata biologicznego, a więc człowieka, zwierząt, owadów, mikroorganizmów, roślin, kwiatów itp., do świata nauki, techniki, konstrukcji architektonicznych, maszyn, aparatów, sprzętu użytkowego, pojazdów nad-, na- i podziemnych, na- i podwodnych. Musi ustosunkować się do nowych sytuacji techniki, do świata sztuki, do dzieł różnych epok, kontynentów, kultur, do działania plastycznego, do kształcenia wyobraźni czasoprzestrzennej, do układów strukturalnych, do widzenia i myślenia kategoriami plastycznymi. W przygotowaniu tym musi się uwzględnić także nietradycyjne sytuacje percepcji zjawisk wizualnych: w ruchu, w czasie pracy.[...] Zachodzi potrzeba wyposażenia człowieka w takie umiejętności i sprawności, by pomagały mu w ogarnięciu całokształtu różnorodnych zjawisk, ich umiejscowieniu i zrozumieniu. Wychowanie plastyczne dla przyszłości nie może pozostawić człowieka w tej sytuacji bezradnym.

Sztuką również zainteresowało się środowisko psychologiczne i psychiatryczne. Analizy wyobraźni i podświadomości spowodowały, że te dwie dziedziny zaczęły się łączyć. Jacob L. Moreno zauważył, że *“zachęcanie dzieci do spontanicznego odgrywania ich życiowych problemów daje efekt terapeutyczny”* (Czapów i Czapów, 1969, za: Janus, 2018, s.363). Ciekawym faktem jest to, że w języku angielskim samo słowo “play” ma znaczenie i “zabawy” i “sztuki teatralnej”(Słownik Merriam-Webster, 2025). Później stworzył autorską technikę terapeutyczną - psychodramę. Teatr był inspiracją do wielu terapeutów i badaczy. Shakespeare był inspiracją dla Freuda, który analizował jego działa i podświadome aspekty sztuk. (Holland, 2020). Jung, bardzo dużo podróżował, m.in. do Afryki i Meksyku, gdzie analizował rytuały i tradycje miejscowych “uzdrowicieli” (Brook, 2019). Jung twierdził, że

proces twórczy składa się z ożywionych archetypów, które rozwijają się i przybierają różne formy obrazów dzięki pracy nieświadomego umysłu. (Jung, 1995; za: Limont, 1996, s.23). *“Wyobrażenia — według Junga — ma szczególne znaczenie dla więzi jednostki z kosmiczną siłą, z energią uniwersum. Połączenie to dokonuje się właśnie dzięki twórczej wyobraźni, której ekspresją są pierwotne obrazy — archetypy”* (Tamże). Powstawały również inne działania, nadal uważane za pseudonaukę, istniejące również na pograniczu sztuki (teatr, zabawa, rytuał) i psychologii, takie jak ustawienia Hellingera, terapia EST Erharda, Psychomagia Alejandro Jodorowskiego. Nadto, antropologia kulturowa już od dawna rozpatruje rytuały pierwotne jako pierwsze formy teatru (Wielechowska, 2005).

Huizinga (1938) również podkreśla wagę rytuału, która polega nie tylko na naśladowaniu przyrody, reprezentacji czegoś, lecz ma głębsze znaczenie, które wpływa na podświadomość. Jak pisał Merleau-Ponty (1947, s. 92) *“Udane dzieło ma tajemniczą moc wyjaśniania samego siebie.”* Według Freuda wyobrażenia odgrywa centralną rolę w procesach nieświadomości, ponieważ pozwala na ujawnienie pragnień, lęków i konfliktów, które są zbyt trudne do bezpośredniego uświadomienia (Dybel, 1995, s.100-117). *“Środki ekspresji artystycznej są w stanie wyrazić uczucia, które następnie można poddać kontemplacji.”*(Tuan, 1987). Te możliwości szybko odnalazły się w medycynie. Adrian Hill w 1942 roku wprowadził termin Arteterapia, który nadal ewoluuje i jest obecnie bardzo popularny. Hill był lekarzem, który zauważył, że aktywność twórcza pomaga psychicznie pacjentom a stan psychiczny wiąże się ze stanem fizycznym. (Hill, 1945, ss.26-40)

“Działania artystyczne mogą być środkiem perswazji społecznej, drogą do samopoznania i terapii, pomocą dydaktyczną w edukacji, a także pomocą w tworzeniu nowej wiedzy i jej reprezentacji” (Piantanida, McMahon, Garman 2003). Read uważał, że sztuka nie tylko rozwija intelekt, ale także wpływa na formowanie charakteru i osobowości, pomagając w pełniejszym i bardziej harmonijnym rozwoju człowieka. *“Dzieło sztuki jest w pewnym sensie wyzwoleniem osobowości”* (Read, 1982).

Arteterapia obecnie zyskuje coraz większe uznanie. Mimo rosnącej popularności, arteterapia nie zawsze spełnia swoje prawdziwe funkcje, co wynika z szeregu błędnych interpretacji i uproszczeń. Często jest mylona z terapią zajęciową, co prowadzi do spłylenia jej znaczenia jako profesjonalnej metody terapeutycznej. Ostro Krytykuje ten wątek Józefowski, określając arteterapię jako *“Sposób oddziaływania terapeutycznego przy*

pomocy kreacji artystycznej. (Józefowski, 2010). Według Kulczyckiego (1990, s. 7. za: Szulc, 2011, s.57) arteterapią jest *“optymalizacja jakości życia.”* Moim zdaniem, arteterapia ma szansę wprowadzić istotne zmiany w podejściu do zdrowia psychicznego i edukacji, pod warunkiem, że będzie właściwie rozumiana i stosowana w sposób przemyślany oraz profesjonalny.

Tomasz Teodorczyk (2021, s.169) uważa, że artyści mają jednocześnie cudowną i frustrującą misję, która nie ma końca - poszukiwanie, tworzenie, odkrywanie rzeczy na nowo:

Pisarz, a chyba każdy artysta, całą swoją twórczością stwarza na nowo świat, odkrywając czy też nadając różnym wątkom czy słowom swoje własne znaczenie. Twórczość faktycznie bierze się z chwilowego zatrzymania się przy dowolnym zdarzeniu, słowie, motywie po to, aby nadać mu własny rys, własne rozumienie danej kwestii.

Jako psychoterapeuta bardzo docenia potencjał sztuki jako bardzo istotny element zdrowia psychicznego i życia w całości. Sztuka daje możliwość wyrażenia swoich myśli, emocji, przekonań i doświadczeń w niekonwencjonalny sposób. Uczestnictwo w procesach twórczych pozwala nam na rozwijanie własnego głosu, budowanie tożsamości i budowanie pewności siebie. Duchamp (1957,s.138), o akcie twórczym pisał w ten sposób: *“W akcie twórczym artysta przechodzi od intencji do realizacji poprzez łańcuch całkowicie subiektywnych reakcji. Jego walka o realizację to seria wysiłków, bólu, satysfakcji, odmów, decyzji, które również nie mogą i nie powinny być w pełni świadome, przynajmniej na płaszczyźnie estetycznej.”*

W dniu dzisiejszym edukacja i współczesne praktyki artystyczne wzajemnie się kwestionują i odzwierciedlają, generując nowe sposoby działania. Claire Bishop poświęciła praktykom pedagogiczno-artystycznym cały rozdział książki *“Sztuczne Piekła”* (2015), gdzie wskazuje na znaczny wzrost działań na pograniczu sztuki i pedagogiki zaczynając od 2000 roku. Ze sztuki również korzysta metodologia. Modnym staje się określenie Art-based research. Jak pisze Bielecka-Prus (2020): *“W polskojęzycznej literaturze przedmiotu można spotkać następujące propozycje przekładu terminu art-based research: praktyki badawcze oparte na sztuce (Leavy 2018), badania posługujące się sztuką (Finley 2009;*

Pryszmont-Ciesielska 2015).” Sztukę stosuje się jako narzędzie badawcze, które może pomóc badaczowi zagłębić się w problem. Dzięki swojej wielowymiarowości i możliwościom przekraczania tradycyjnych granic naukowego badania, sztuka otwiera przed badaczami nowe perspektywy. Jej unikalne cechy, takie jak zdolność do wyrażania tego, co niewyraźne słowami, oraz do eksplorowania podświadomości, czynią ją wyjątkowym medium w procesie dociekania prawdy.

Jakkolwiek nie określamy takiego rodzaju edukację - wychowanie przez sztukę, wychowanie plastyczne, wychowanie estetyczne, edukacja artystyczna albo edukacja kulturalna, można powiedzieć, że jest to edukacja aksjologiczna, nastawiona na głębsze rozumienie siebie oraz rzeczywistości. Wychowanie do wartości angażuje różne umiejętności poznawcze, takie jak obserwacja, analiza, refleksja i interpretacja. Poprzez sztukę uczymy się interpretować rzeczywistość w swój sposób, porównywać i kontrastować różne sytuacje. To rozwija umiejętność myślenia krytycznego, spostrzegawczość i zdolność do analizy. *“Myślenie wizualno-przestrzenne towarzyszyło wielu wybitnych twórców i naukowców i zalicza się jako jedna najważniejsza funkcja poznawcza.”* (Limont, 1996).

Herbert Read (Nowak, 2015, s.258) podkreślał trzy ważne aspekty rozwoju poprzez sztukę:

1. Aspekt języka wizualnego (F. Schiller, C.G. Jung, S. Langer) obejmujący obszar uczuć, indywidualnych doświadczeń, formy połączonej z ekspresją i odczuciem oraz myśleniem symbolicznym.
2. Aspekt zakorzenienia sztuki i piękna w edukacji wielokulturowej. Opiera się on na dialogu kultur i pluralizmie wartości. Zakorzenienie sztuki w życiu społecznym przejawia się chociażby w designie.
3. Sztuka jako podstawa kształcenia ogólnego.

Zgadzam się z Ralphem A. Smith'em, który uważał że *„wychowanie przez sztukę winno być ujmowane bardziej jako edukacja humanistyczna niż jako edukacja estetyczna, sztuka bowiem kryje w sobie istotne przesłanie o charakterze ogólnoludzkim, obejmuje nie tylko, jak literatura, ekspresję werbalną, ale także ekspresję życia [...] Sztuka właśnie nadaje kształt i myślom, i emocjom człowieka”* (Wojnar, 1998, s.4-9, w: Nowak, 2015 s.258-259).

2.4. Zarysy sztuki społecznej

...w najbardziej charakterystycznych wysiłkach kultury artystycznej - w literaturze, w muzyce, w sztukach plastycznych - zauważamy wzmacniającą się skłonność do takich form komunikacji, w których świadomym zamiarem twórcy jest uczynić odbiorcę współtwórcą, nadającym samodzielnie sens dziełu percypowanemu. (Kołakowski, 2005, s.125-126)

Sztuka coraz bardziej przyjmuje wymiar społeczny, wspólnotowy. Kosuth (1991, s.14) pisał, że wiek dwudziesty zapoczątkował epokę, którą nazwać można *"końcem filozofii i początkiem sztuki"*. Pisał to jako komentarz krytyczny do Hegla (Hegel, Knox, 1975, s.10-11) który sądził, że sztuka już nie istnieje w sensie duchowym i przestała pełnić funkcji estetyczne: *"Sztuka nie zapewnia już zaspokojenia duchowych potrzeb, których wcześniejsze epoki i narody w niej poszukiwały i które znajdowały tylko w niej... Sztuka, rozważana w swojej najwyższej misji, jest i pozostaje dla nas czymś należącym do przeszłości... [Ona] zaprasza nas do intelektualnej refleksji, nie po to, by ponownie tworzyć sztukę, ale by filozoficznie zrozumieć, czym sztuka jest."*

Na przełomie XIX i XX wieku artyści zaczęli intensywnie poszukiwać nowych form wyrazu, które wykraczałyby poza tradycyjne formy plastyczne. Ruchy awangardowe, takie jak fowizm, ekspresjonizm, futurizm, kubizm, dada, abstrakcja itd. zapoczątkowały nową świadomość w sztuce, kwestionując dotychczasowe normy estetyczne i eksplorując możliwości nowych funkcji we współpracy z innymi dziedzinami nauki i społeczeństwem. Od początku XX wieku sztuka, w swoich wieloaspektowych formach, coraz bardziej zaczęła rozszerzając się poza tradycyjne estetyczne rozważania, aby obejmować różnorodne praktyki. Jak zauważa Krepela (2015, s.129):

Przełomowy charakter początku XX wieku w kulturze europejskiej charakteryzują starania o radykalny rozrachunek z panującym systemem wartości oraz strukturą stosunków „minionej epoki”. Idea zmiany w charakterystyczny sposób rezonuje zwłaszcza w obrębie sztuk plastycznych, za pośrednictwem których jest ona następnie

przenoszona do szerszego kręgu odbiorców. Odbywa się to pod hasłem ogólnej estetyzacji oraz idealnej syntezy sztuki i życia jako sposobu na wyjście z powszechnie odczuwanego kryzysu wewnątrz społeczeństwa.

Potrzeba buntu, zapoczątkowana przez futurystów, nabywała więcej mocy i ekspresji. Futuryści, zainspirowani tempem urbanizacji, rozwojem przemysłu i nowych technologii, odrzucali tradycję i akademickie kanony sztuki, które postrzegali jako przestarzałe i nieadekwatne wobec realiów dynamicznie zmieniającego się świata. *“Chcemy zburzyć muzea, biblioteki, akademie wszystkich rodzajów...” - pisali futuryści* (Marinetti, 1909, w: Grabska, Morawska, 1969). Te manifesty, pełne prowokacyjnych haseł i radykalnych idei, stanowiły nie tylko artystyczny, ale i ideologiczny wyraz sprzeciwu wobec stagnacji oraz przywiązania do przeszłości.

“W miarę jak wydarzenia polityczne nabierały coraz większej wagi, życie osobiste artystów ulegało zakłóceniu, a sztuka coraz częściej kierowała swoją uwagę na świat zewnętrzny. [...] ...artyści tworzyli awangardową sztukę w odpowiedzi na te wstrząsy. Wielu z nich miało silne przekonania polityczne i używało sztuki do angażowania się w komentarze społeczne.” (Robertson, Hutton, Colburn, Harmansah, Kjellgren, Koontz, Lee, Luttikhuizen, Lee Palmer, Sloboda, Visonà, 2022, s.1081)

“Metoda eksploracji i wyrazu zakorzeniła się w myśli postmodernistycznej, sztuka performatywna umożliwiła artystom krytykowanie tradycyjnej estetyki, kwestionowanie i zacieranie granic istniejących między sztukami a innymi dyscyplinami, a także tych, które oddzielają sztukę od życia.” (Garofalo, 1999, s.19). Dadaści jako pierwsi zaczęli bronić wolność wyrazu twórczego, i “otwierać” hermetyczne środowisko artystyczne. *“Rok 1917 radykalnie uwolnił sztukę od cudzego tematu, zarówno tego wzniosłego, jak i przyjemnego. Sztuka przestała być zawodem, a stała się światopoglądem”* (Potocka, 2013, s.94). Dadaści zapoczątkowali trop sztuki “absurdalnej”, pozornie “bezsensownej” - “wszystko i nic może być sztuką” (Tzara, 1918).

Tristan Tzara napisał w swoim słynnym manifestie, że DADA narodziło się: *„z potrzeby niezależności, z nieufności wobec wspólnoty. Ludzie, którzy do nas dołączają, zachowują*

swoją wolność. Nie akceptujemy żadnych teorii. Mamy dość akademii kubistycznych i futurystycznych – laboratoriów formalnych idei. Czy tworzymy sztukę, aby zarabiać pieniądze i zadowalać kochaną burżuazję?” (Tzara, 1918, s.2)

Pragnienie sprzeciwu i dążenie do transformacji spowodowali, że absurdalne rozwiązania i szokujące pomysły zaczęły stanowić grunt do nawiązania dialogu z szerszym gronem społeczeństwa i jednocześnie zmienili rolę artysty. Słowa Stopparda trafnie opisują dadaistyczne podejście do roli artysty tych czasów: *„Idea artysty jako wyjątkowego rodzaju człowieka jest największym osiągnięciem sztuki, a jednocześnie fałszem”* (Stoppard, 1975, s.47).

“Nie-sztuka też może być sztuką”- głosili dadaiści. Publiczność nie wiedziała do jakiego gruntu zaliczyć coś w rodzaju ready-made albo kolażu i poezję dźwiękową. Pojawił się nowy grunt dla dyskusji: z jednej strony to nie jest sztuką, a z drugiej strony czym wtedy jest? Co to jest sztuka w ogóle? Świat dada przyjmował wszystkich i wszystko, wszystko mogło zostać sztuką. Słynny slogan dadaistyczny “Art is dead” - “Sztuka jest martwa”, deklaruje na przełomowy moment transformacji sztuki oraz dostosowania się do nowych rzeczywistości.

Minusem było to, że bardzo mało artystów pisało i mówiło o swoich działaniach i swojej twórczości. Oprócz manifestów futurystów i dadaistów, bardzo ważnym dokumentem jest esej Marcela Duchampa “The creative act. (Akcja twórcza)”. W tym tekście autor przypisuje artyście rolę medium. Artysta według autora łączy 2 światy - sztuki i społeczeństwa. *“Dadaiści zwrócili się ku manifestom i chaotycznym występom na żywo, aby sprowokować publiczność do zwrócenia na siebie uwagi.”* (Robertson, Hutton, Colburn, Harmansah, Kjellgren, Koontz, Lee, Luttikhuizen, Lee Palmer, Sloboda, Visonà, 2022, s1083). *“Dada często opisywana jest jako antysztuka, ponieważ uczestnicy tego ruchu kwestionowali i odrzucali tradycyjną estetykę, rozszerzając materiały, techniki i koncepcje w sposób, który radykalnie podważał jakiekolwiek poczucie przewidywalności i znajomości. Otwarcie na współpracę oraz multidyscyplinarne praktyki i koncepcje, tworzyli ekscentryczną sztukę z odpadowych materiałów i generowali kompozycje poprzez losowe operacje przypadku”* (Tamże, s.1085). Duchamp również jako pierwszy zakwestionował funkcję sztuki (Kosuth, 1991, s.18) i starał się przybliżyć się do akcji kreatywnej jak do stanu surowego w sztuce. To jest trop który artysta przechodzi od pomysłu do realizacji tego pomysłu. Czasami jest tak, że efekt końcowy nie jest taki, jaki miał zamiar być, albo że nie cały pomysł jest

pokazany/widoczny w efekcie końcowym. Duchamp uważał, że *“Sztuka powinna być konceptualna, a nie percepcyjna, dążąc do zaangażowania umysłu”*. (Robertson, Hutton, Colburn, Harmansah, Kjellgren, Koontz, Lee, Luttikhuizen, Lee Palmer, Sloboda, Visonà, 2022, s.1085). Bardzo ważna była rola widza - widz interpretuje, decyduje, odgrywa rolę łącznika, który łączy pracę artystyczną ze światem zewnętrznym. Interpretacja widza, refleksja, informacja zwrotna stanowi dodatek do dzieła sztuki.

Dadaści, choć stanowili radykalne środowisko twórcze, czerpali inspiracje z różnorodnych źródeł - kierunków artystycznych i filozoficznych, współistniejących w tym samym okresie, co wzbogacało ich dzieła i działania o nowe konteksty. Grupy Dada powstawały w różnych krajach, ale jako zorganizowany nurt trwał krótko. Grupy rozpadły się pod koniec lat 20, ale krótkotrwała rewolucja zapoczątkowała nowy kierunek kultury na całym świecie, wpływając na muzykę, sztukę, grafikę, taniec i sztukę performance a później socjologię i pedagogikę (Performing pedagogy). *“Najbardziej bezpośrednio Dada wpłynęła na powstanie ruchu surrealistycznego, a później ponownie pojawiła się w latach 50. jako inspiracja dla twórczości artystów Neo-Dada, w tym kompozytora Johna Cage’a i malarza Jaspera Johnsa, a także artystów pop-artu z lat 60.”* (Robertson, Hutton, Colburn, Harmansah, Kjellgren, Koontz, Lee, Luttikhuizen, Lee Palmer, Sloboda, Visonà, 2022, s.1087)

Futuryści i dadaści zapoczątkowali nową erę w sztuce, co podkreśliło jej społeczne i interaktywne funkcje. Rozwijała się sztuka performansu, działania parateatralne. Te nurty awangardy szybko dotarły do Moskwy, gdzie artyści tacy jak Kazimierz Malewicz i Wassily Kandinsky zaczęli łączyć formy plastyczne z obszarem metafizycznym. W swojej twórczości przekraczali granice tradycyjnie pojmowanej sztuki, otwierając ją na nowe obszary nauki, takie jak filozofia, matematyka, fizyka, metafizyka, medycyna, co przyczyniło się do poszerzenia rozumienia sztuki jako multidyscyplinarnego medium refleksji nad rzeczywistością. Artyści w Stanach również podchwycili nowe sposoby wyrazów artystycznych.

W latach 20-ch idea sztuki społecznej nie była do końca sformułowana, publiczność nie wiedziała jak nazwać to nowe zjawisko, jednak sztuka stała się interdyscyplinarna i powszechna. Rozwijały się różne nurty. W 1947 roku w Stanach powstał pierwszy teatr eksperymentalny *“The living theater”*. W Europie zaczęli się pojawiać grupy, którzy działali

społecznie, jak m. in. Fluxus, Grupa SI, działania Josepha Beuysa. Do podobnych późniejszych praktyk można również zaliczyć Teatr Uciśnionych Boal'a, inspirowany Pedagogiką uciśnionych Freire i parateatr Grotowskiego. Łączenie różnych obszarów i zmiana perspektyw w sztuce przyjmowała formę działań artystyczno-pedagogiczno-społecznych. Freire, uważał, że *“rolą wychowawcy jest pomóc uciskanym w ich własnym wysiłku samoorganizacji. Celem nie jest bowiem ich lepsze zintegrowanie ze strukturą opresji, ale taka transformacja tej struktury, aby uciskani mogli odzyskać utraconą podmiotowość”* (Freire 2005. s.74. w: Plińska, 2021 s.14).

XX wiek zapoczątkował nową świadomość, gdzie sztuka stała się filozofią, powietrzem, kosmosem, absolutem - była wszędzie i w każdym z nas. W 1957 roku powstał nowy ruch artystyczno-społeczny Sytuacjonistów - “Situationist international”. Sytuacjoniści uważali, że kapitalizm tworzy społeczeństwo bez kultury, bez wspólnoty, powoduje, że ludzie coraz bardziej się oddalają od siebie i od budowania wspólnoty (Knabb, 2007, s.387-391). Za swoje zadanie uważali dekonstrukcję obowiązującego systemu społecznego (Ogonowska, 2012). Jacek Jakubowski (2022, s.16) pisze o ważnych aspektach ruchu sytuacjonistów: *“Postulowali (ruch sytuacjonistów) tworzenie kultury opartej na kreowaniu „sytuacji”, w których ludzie są partnerami – mają realny wpływ na przebieg zdarzeń, których są współautorami, a nie biernymi odbiorcami.”*

Na początku lat 70-tych doszło więc przede wszystkim do zmiany w sposobie rozumienia i definiowania przez państwo zakresu pojęcia "kultura", zaczęła być ona rozumiana szeroko, jako zespół dóbr i wartości, które nie tylko decydują o postawach ideowych i światopoglądowych, ale które kształtują również styl życia jednostki, a tym samym wpływają na kształt, jakość i postęp w innych dziedzinach życia. (Krajewski, 1997, s. 64).

Allan Kaprow w tekście *"Edukacja Nie-Artysty" (The Education of the Un-Artist)* (1971), wskazuje na istotną przemianę w rozumieniu sztuki i roli artysty. Twierdzi, że to, co w tamtym czasie nie było uznawane za sztukę, miało większy potencjał artystyczny niż sama sztuka (*“non-art is more art than Art art”*) (tamże, s.2.), ponieważ artyści zaczęli świadomie przekraczać tradycyjne granice twórczości. Kluczową rolę w tym procesie odegrała wrażliwość artystów, ich otwartość na zmiany oraz umiejętność refleksji nad aktualnymi

problemami społecznymi i globalnymi. To, co wzbudzało niepokój, zachwyt, agresję, zmartwienie czy niezgodę, stawało się bardziej interesujące i inspirujące niż klasyczne formy artystyczne (tamże).

Zaczęto coraz bardziej dostrzegać potencjał społeczny sztuki - zadaniem artysty była nie tylko twórcza interpretacja otaczającej rzeczywistości, ale także żywa reakcja na nią, która prowadziła do budowania wspólnoty. Artysta miał funkcjonować jako aktywny uczestnik i mediator w kontekście społecznym, a jego działania miały odzwierciedlać „tu i teraz” – bieżące problemy, potrzeby i napięcia społeczne, duchowe czy kulturowe. Kaprow sugeruje, że istotą nowoczesnego podejścia do sztuki jest potencjał edukacyjno- społeczny, gdzie artysta współpracuje z odbiorcą, zapraszając go do współpracy jako czynnego uczestnika i współtwórcę.

Picasso w jednym wywiadów tłumaczy rolę artysty:

Jak sądzicie, kim jest artysta? Półgłówkiem, który ma tylko oczy — jeśli jest malarzem, uszy — jeśli jest muzykiem, albo lire na wszystkich szczeblach serca — jeśli jest poetą, albo tylko mięśnie — jeśli jest bokserem? Wręcz przeciwnie, jest równocześnie istota polityczna, bez przerwy czujną na wydarzenia tego świata - rozdzierające, namiętne lub spokojne, istota, która w swym całokształcie formuje się na ich podobieństwo. Czy można pozostawać obojętnym wobec życia innych? I na mocy jakiegoż to wygodnictwa miałoby się prawo zamykać w wieży z kości słoniowej i odrywać od życia, którym nas ludzie tak hojnie obdarzają? Nie, malarstwo nie jest po to, aby zdobić mieszkania. Jest narzędziem wojny, natarcia i obrony przed wrogiem.
(Picasso, Tery, 1945, w: Grabska, Morawska, 1969, s.499).

Joseph Beuys był kolejną ważną figurą w rozwoju sztuki społecznej. „Każdy jest artystą” - głosił Beuys (Bishop, 2012, s.19). Artysta postrzegał sztukę szeroko - jako narzędzie społecznej i antropologicznej transformacji (Kaczmarek, 2001, s. 24). Opierał się na przekonaniu, że każdy człowiek ma twórczy potencjał, który może zostać wykorzystany do kształtowania społeczeństwa i kultury. Dla Beuysa sztuka była czymś znacznie więcej niż

tylko produkcją obiektów estetycznych – była procesem, który angażował jednostki i wspólnoty w budowanie bardziej świadomego i sprawiedliwego świata.

Stworzył pojęcie “Rzeźba Społeczna”, która według Beuysa, miała wymiar symboliczny i praktyczny. Postrzegał społeczeństwo jako materiał, który, podobnie jak glina w rękach rzeźbiarza, może być kształtowany poprzez wspólne działania, dialog i kreatywność, więc jest dla niego dziełem sztuki (Bishop, 2005, s.125). Każda aktywność ludzka – od polityki po edukację – mogła być częścią tego procesu twórczego.

Na gruncie perturbacji powstawały nowe zjawiska takie jak sztuka dialogiczna, wspólnota eksperymentalna, sztuka pobrzeźna, sztuka interwencyjna, kolabarytywna, kontekstualna, praktyki społeczne i performans delegowany. Powoli praktyka edukacyjno-artystyczna ewoluowała i zaczęła łączyć już wcześniejsze myśli wychowania przez sztukę oraz wychowanie estetyczne z edukacją artystyczną, antropologią kulturową i socjologią. Dopiero w latach 60-ch powstał termin który określa jeden z nowych kierunków w sztuce, które powstało na pograniczu dyscyplin - sztuka socjalna albo “Socially engaged art”/ “Art as a Social Action” - w stanach zjednoczonych, “Community art” - w Wielkiej Brytanii (Bishop, 2012). Crehan podkreśla, że początkiem Community Art w Wielkiej Brytanii było to, że brytyjscy artyści “wyszli z galerii”: *„Wyjście z galerii” spowodowała odczuwana przez artystów niechęć do instytucji podtrzymujących dominującą pozycję kultury elitarnej, a także brak przewidzianych form zatrudnienia dla absolwentów uczelni artystycznych, którzy w Wielkiej Brytanii końca lat sześćdziesiątych XX wieku utrzymywali się na ogół z dorywczych zajęć, zasiłków socjalnych lub dzięki pomocy rodziców”* (Crehan 2011, s.30, w: Plińska, 2021, s.10).

W dniu dzisiejszym ASA (Art as a Social Action) albo SEA (Socially Engaged Art) walczy aby być niezależną dziedziną sztuki, osobnym nurtem w sztuce, który łączy pedagogikę ze sztuką. Claire Bishop próbuje prześledzić historię ASA (Art as a Social Action) w książce “Sztuczne Piekła” (2012), gdzie wskazuje, że działania stricte partycypacyjne różnią się od działań pedagogicznych, chociaż granice są bardzo cienkie. Autorka również poświęciła cały rozdział osobno działaniom pedagogicznym, gdzie również wskazuje, że nie każde przedsięwzięcie artystyczne może mieć wartości edukacyjne. (Tamże, s.241-275)

Gregory Shollete (2018, s.4) również wymienia takie praktyki, jak transgresywne metody nauczania Bell Hooks, rebelia pedagogiczna Henry'ego A. Giroux (insurgent cultural pedagogy, border pedagogy), taktyki codzienności Michela De Certeau, eksperymentalna estetyka Black Mountain College.

Ponieważ pojęcie Socially engaged art nie kończyło się tylko i wyłącznie na sztuce a współpracowało z innymi dziedzinami, zjawiskiem zaczęli się interesować psychologowie, socjolodzy i pedagodzy. Pablo Helguera rozpatruje sztukę jako zjawisko socjalne, podkreśla, że artysta w dniu dzisiejszym pełni rolę mediatora, autora, performerera, a scena sztuki tworzy rodzaj teatru, w którym widz poprzez symulacje może doświadczyć czegoś nowego. (Helguera, 2012, s.23-69).

Praktyki pedagogiczno-artystyczne postrzegają szkołę i cały proces edukacji jako zjawisko społeczne, edukator/nauczyciel/pedagog jest automatycznie postrzegany jako osoba, pracująca w społeczeństwie i ze społeczeństwem, edukują do życia w społeczeństwie, do wspólnoty, do budowania eko środowisk, opartych na empatii i dialogowaniu (Fettes, Blenkinsop, 2023, s.9-17). Taki edukator, w opinii autorów (tamże, s. 97-101) powinien być edukatorem krytycznym (critical educator), wspólnotowym (community educator), edukatorem zmiany (change educator) i edukatorem troskliwym (coeur/care educator).

Helguera podkreśla, że mimo zainteresowania tematem, mimo tego, jest bardzo mało materiałów, podręczników określających co to w ogóle jest socialy engaged art? Mówi, że to zamieszanie powoduje, że powstaje potrzeba stworzenia nowego określenia, nowej nazwy. Autor pisze: *“Lepszym podejściem jest zdobywanie wiedzy poprzez połączenie różnych dyscyplin – pedagogiki, teatru, etnografii, antropologii i komunikacji, a także innych – z których artyści tworzą swoje słownictwo w różnych kombinacjach, w zależności od ich zainteresowań i potrzeb.”*(2011, s.11). Helguera zaproponował nowy termin dla takiego działań “transpedagogika” (transpedagogy) (Helguera, 2011, s. 77). W przeciwieństwie do tradycyjnej dyscypliny edukacji artystycznej, która skupia się na interpretacji sztuki lub nauczaniu umiejętności tworzenia sztuki, w transpedagogice proces pedagogiczny stanowi sedno dzieła sztuki. W takiego rodzaju działaniach sam scenariusz lekcji/działania stanowi dzieło, które trzeba stworzyć, musi zawierać nie tylko techniki pedagogiczne, psychologiczne, artystyczne, doświadczenie pracy z grupą, ale również wymaga twórczej wyobraźni aby wymyślić zadanie twórczo-edukacyjne. Takie prace tworzą własne,

autonomiczne środowisko, przeważnie poza jakimikolwiek ramami akademickimi lub instytucjonalnymi (s.78. To samo co wyżej).

W książce “Education for Socially Engaged Art” Pablo Helguera (2011) nie raz piszę, że animatorem takiego działania jest artysta. “*Artysta decyduje stworzyć dzieło, które angażuje publiczność*”. W takiego rodzaju działaniach bardzo ważne jest myślenie krytyczne i otwarte i szerokie podejście do życia.

Nadal działania na pograniczu nie są dokładnie określone. Istnieje mnóstwo pytań: Kto może prowadzić takie działania - pedagog czy artysta? Czy trzeba być artystą żeby zaangażować społeczność w działania twórcze? Czy potrzebna jest wiedza psychologiczna, socjologiczna i pedagogiczna? A może nie ma konkretnych reguł i nadal koncepcja Beuysa, który traktował całą edukację jako formę sztuki, jest najbardziej trafna?

2.5. Praktyki społeczno-artystyczna oraz pedagogiczno-artystyczne na gruncie polskim

Na gruncie polskim odpowiednikiem Socially engaged art zostało pojęcie “animacja kultury”. “*Animacja kultury — polski odpowiednik brytyjskiego ruchu community arts, rozwinęła się po przełomie demokratycznym 1989 roku jako praktyka łącząca sztukę, zaangażowanie społeczne i pogłębiony namysł teoretyczny*” (Dobiasz-Krysiak, 2023, s.38.).

Według danych kierunek w Polsce powstał dość późno, dopiero w latach 89-90 (Godlewski, 2002, Czyżewski, 2017). Wiąże się to z pojawieniem się kierunku “animacja kultury” na uniwersytetach (Dobiasz-Krysiak, 2023). Jednak pomijany jest fakt, że już w latach 60 ch powstały pierwsze działania na pograniczu sztuki i praktyk edukacyjno-społecznych. Nurt sztuki społecznej (później “animacja kultury”) nie był do końca określony i nazywany był przez socjologów “stosowaną antropologią kulturową”(G. Godlewski, Animacja i antropologia, s. 65.).

Jednak nadal istnieje nieporozumienie i pęknięcie w definiowaniu tego zjawiska. Artyści często nie zgadzają się z socjologicznym i pedagogicznym przedstawieniem działań oraz podkreślają, że “prawdziwe” akcje twórcze nie można ani zbadać, ani dostosować do jakiegokolwiek recepty albo metody. Jak pisze Dobiasz-Krysiak (2023s.39): “*Metody animacji zgromadzone przez szkołę pedagogiczną (projekt animacyjny, diagnoza społeczna itp.) nakierowują się na praktyczną realizację i stają stosowanymi teoriami, natomiast antropologiczna szkoła animacji kieruje się coraz mocniej w stronę praktyk artystycznych.*”

Marek Krajewski (1997, s.41-42.) wskazuje następujące problemy, występujące na gruncie teoretycznym:

1-Narzucenie dziełom i sztuce znaczeń, których one nie zawierają, ale które powinny posiadać zgodnie z przyjętym modelem rzeczywistości społecznej i założeniami na temat miejsca sztuki w jej ramach. 2. Próba uzasadnienia faktu istnienia sztuki poprzez wskazanie roli lub funkcji, jaką pełni ona w ramach rzeczywistości społecznej. 3.Trudność rozdzielenia społecznych i artystycznych, pozaspołecznych lub prywatnych aspektów dzieła. 4. Takimi samymi, jak powyżej, trudnościami i wieloma innymi, o czym poniżej, obarczone są próby genetycznego wyjaśniania znaczeń, treści lub formy dzieła sztuki. 5.Redukcja złożoności sztuki, jej znaczeń, zależności i wpływów, jakim podlega do tych aspektów, które poddają się socjologicznej analizie w przyjętym kształcie i uznanie ich za istotę sztuki. 6.Fetyszyzacja procesu definiowania sztuki i to definiowania jej w kategoriach esencjalistycznych. 7. Pomijanie faktu względnej autonomii sztuki lub świata sztuki w stanowieniu prawomocnych sposobów jej definiowania, uzasadniania, waloryzacji wartości artystycznych, tworzenia kryteriów profesjonalizacji, itd.

Pierwsze zarysy kontaktu sztuki z publicznością pojawiły się w latach 50, kiedy Janusz Bogucki, malarz i historyk sztuki, zaczął organizować wystawy na których tłumaczył sztukę, zachęcał do rozmów: *“...prowadził z żoną Marią najpierw Galerię Widza i Artysty w Świątyni Diany w Łazienkach, a od 1965 roku Galerię Współczesną w Klubie MPiK przy Placu Zwycięstwa 9 w Warszawie.”* (Piotrowski, 2017, s.200).

Lata powojenne w Polsce - to czas propagandy i próby manipulacji społeczeństwem za pomocą sztuki. Artyści w Polsce napotykali liczne trudności wynikające z politycznej ingerencji państwa. Jak pisał sam Bogucki:

Dyskusje środowiskowe, a także artykuły publikowane w ówczesnej prasie nie były jednak wolne od obaw przed nadmierną ingerencją władz w sprawy samej twórczości, przed opieką, która równocześnie

mogłaby ograniczyć swobodę poszukiwań twórczych, traktując sztukę głównie jako narzędzie propagandy (Bogucki, 1983, s.9).

Władza krytykowała wolną, odbiegającą od narzuconych norm twórczość. Artyści, zmuszeni do rezygnacji z eksperymentów artystycznych i autonomii twórczej, często borykali się z cenzurą, ograniczeniami wolności wyrazu. To prowadziło do marginalizacji niezależnej sztuki i utrudniało rozwój artystyczny w tym okresie. W latach 50 ch sytuacja trochę się poprawiła. Bogucki pisze: *„Wydarzeniem publicznym, które przełamało kilkuletnia hegemonię oficjalnej sztuki akademickiej, była „Ogólnopolska Wystawa Młodej Plastyki” otwarta w lipcu 1955 roku w budynku warszawskiego Arsenalu. „Arsenal” okazał się jednym z ważniejszych faktów we wybierającym wówczas nurcie polskiej „odwilży”: był dla środowiska twórczego i dla szerokich kręgów publiczności pierwszą po latach manifestacyjną próbą mówienia w sztuce własnym głosem”* (Bogucki, 1983, s. 98).

W latach 50, mimo trwającej cenzury, państwo podjęło działania na rzecz upowszechniania sztuki i kultury. *“Upowszechnianie sztuki, pomyślane jako działanie polityczne wynikające z założeń ideologicznych nowego ustroju, miało jednak przede wszystkim wymiar emancypacyjny i etyczny.”* (Pietrasik, Słodkowski, 2021). Był to czas rozkwitu sztuki oraz inicjatyw społecznych, takich jak wystawy objazdowe, wykłady czy festiwale studenckie organizowane w małych miejscowościach. Przykładem może być m.in. Światowy Festiwal Młodzieży i Studentów, który odbył się w Warszawie w dniach od 31 lipca do 14 sierpnia 1955 (tamże). Działania te, choć podporządkowane normom państwowym, stanowiły przestrzeń, w której artyści niejednokrotnie znajdowali sposób na realizację twórczości wykraczającej poza narzucone ograniczenia. W ten sposób sztuka mogła rozwijać się w kierunkach, które wymykały się pełnej kontroli ideologicznej. Jednak interpretacje działań artystyczno-społecznych stanowiło wielki kłopot dla krytyków i historyków sztuki, a później dla pedagogów i socjologów.

Pierwszymi oficjalnymi akcjami typu Community art/Art as a Social Action była, po pierwsze - “Akcja Podróż” (1976), która zaowocowała później pierwszym opracowaniem socjologiczno-artystycznym jako projekt badawczy; po drugie, później - “Akcja Lucim” (1977-1978), zorganizowane przez Grupę Działanie (później Grupa 111).

Grupa działania została zawiązana w 1978 roku, W jej skład wchodził artyści Bogdan Chmielewski, Witold Chmielewski, Andrzej Mażec, Wiesław Smużny i Stanisław Wasilewski. Ich pierwszym wspólnym działaniem, w roku 1976 była Akcja podróż, przeprowadzona w wagonie kolejowym na dworcach kolejowych [...] Zorganizowaną w latach 1977-1978 Akcję Lucim kontynuowano później jako Działania w Lucimiu 1979-1993” (Weychert, 2019, s. 30).

Artyści organizowali długotrwałe działania, warsztaty dla dzieci i dla całej społeczności Lucimia. Grupa “Działania” opracowała bardzo ważny dokument - własną koncepcję pracy w sztuce społecznej (Materiał z wystawy W. Smużnego, 2024):

Sztuka społeczna jako idea

W postawie społecznej chodzi o wytwarzanie więzi między ludźmi w ramach komunikacji symbolicznej, zachodzącej w bezpośredniej styczności nadawców i odbiorców z występującą niekiedy zmiennością społecznych ról nadawcy i odbiorcy.

Można sobie wyobrazić takie dzieło-działanie, które w oddziaływaniu swoim na wybraną społeczność lokalną pociągnie ją do własnych, indywidualnych i zbiorowych kreacji symbolicznych i instrumentalnych. Ów bodziec w nadaniu i jego rozszerzająco-modyfikujący rezonans w odbiorze, razem wzięte jako twór ponad indywidualny, ponad autorski, osiągnięty we wspólnocie, mogą stanowić propozycję wobec sztuki, propozycję sztuki społecznej.

Postępowanie

1. *Wejście autora w bezpośredni kontakt z odbiorcami w ich środowisku.*
2. *Zmiana statusu społecznego artysty z odległego i obcego nadawcy na człowieka bliskiego odbiorcy.*
3. *Zainteresowanie odbiorcami prowadzące do rozpoznania ich potrzeb, systemów wartości i zdolności recepcyjnych – rezygnacja z anonimowości odbioru.*
4. *Rezygnacja z powszechnych systemów pośrednictwa na rzecz osobistego udostępniania przekazów i ich uprzystępniania.*
5. *Wzrost poczucia odpowiedzialności moralnej twórcy za przekaz w sytuacji bezpośredniego komunikowania go odbiorcy.*
6. *Zwracanie uwagi społeczności odbiorców na wartości wizualno-plastyczne jej środowiska.*
7. *Dążenie do wytworzenia obyczajów w sferze kultury wizualno-plastycznej.*
8. *Wydłużenie w czasie procesu komunikowania się z odbiorcami z uwagi na długotrwałość przemian w sferze wrażliwości, wyobraźni i świadomości odbiorców.*
9. *Uwzględnianie w działaniach wyników weryfikacji społecznej propozycji autorskich.*
10. *Przywiązywanie dzieła-działania do miejsca powstania – jedność miejsca inspiracji, realizacji, prezentacji i recepcji.*
11. *Antyautonomiczność dzieła-działania – przeciwstawianie się wyjmowaniu dzieła z kontekstu jego zaistnienia.*

Jednocześnie powstawało dużo grup artystycznych oraz niezależnych artystów, pracujących z publicznością. Dotykano problemów społecznych, były rozmowy, spotkania, warsztaty. Przykładem innych podobnych działań mogą być: Gruppa, Krzywe koło, Krzystoforzy, Galeria EL (Krajewski, 1997). Artyści zaczęli podróżować, uczestniczyć w konferencjach, nawiązywać kontakty zagraniczne. Bogucki był jednym z nich. *“Bogucki [...]po obejrzeniu latem 1972 roku Documenta 5 w Kassel, których kuratorem był Harald*

Szeemann, zaczął prowadzić galerię w większej interakcji z publicznością, otwierając jej przestrzeń na działania nazywane dziś performatywnymi” (Piotrowski, 2017, s.200).

Również, w latach 1977–1982 funkcjonowała Pracownia Olsztyńska, zainspirowana teatrem Jerzego Grotowskiego, gdzie praktyki artystyczne łączyły się z teatrem, rytuałami i rozwojem duchowym. *“Pracowano głównie z miejscową młodzieżą i mieszkańcami, a także z grupami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, dziećmi wiejskimi, wychowankami domów dziecka i pacjentami szpitali. Metody tych działań były różnorodne: performanse, warsztaty, akcje miejskie, spektakle itp.”Pełną nazwą była „Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza “Pracownia””(Dawidejt-Jastrzębska, 1981/1982, s.63).* Sama nazwa wskazuje na rodzaj działań opartych na badaniach, poszukiwaniu i rozwój. Założenie placówki z 1977 roku głosi: *„Pracownia” będzie miała charakter eksperymentalnego warsztatu twórczego. Sensem głównych działań będzie proces twórczy, współuczestnictwo w nim, jego trwanie i penetracja. Koncentrować się będziemy bardziej na samej twórczości niż na dążeniu do uzyskania gotowego produktu w formie spektaklu, wystawy itp.” (Tamże).*

Sam Grotowski zawsze stawiał na poszukiwanie wartości wewnętrznych, na poszukiwanie “siebie”. Píše: *“Odkrywać siebie, to znaczy siebie odnajdywać, a jednocześnie odkrywać to, co zakryte: odsłonić. Jeżeli chcemy siebie odkryć (jak nieznaną dotąd ziemię) musimy się od-kryć (odsłonić, ujawnić). “Odnaleźć - odsłonić”.” (Grotowski, 1970, 1971).*

Założycieli Pracowni, prowadzili różne działania, ćwiczenia, warsztaty; chcieli, żeby to była nie tylko instytucja kulturalna, no i kulturotwórcza. (Dobiasz-Krysiak, 2024). Maja Dobiasz-Krysiak (2024) badała archiwum placówki twórczo-badawczej i przeprowadziła wywiady z byłymi uczestnikami Pracowni, z których wynika, że była ona miejscem integracji i edukacji artystycznej. Dzięki działalności Pracowni, Olsztyn odwiedzało wielu twórców, a samo miejsce przyciągało ludzi, którzy spotykali się tam, uczyli się i tworzyli razem. Placówka budowała wspólnotę twórczą, propogowała kulturę demokratyczną, która szczególnie angażowała młodzież. Jak wspomina jeden z uczestników Pracowni: *„[Ludzie, którzy prowadzili Pracownię], byli na tyle ciekawymi, intrygującymi osobowościami, że chciało się tam iść”(tamże,s.47).*

W latach 80, praktyki na pograniczu sztuki i innych dyscyplin jeszcze bardziej ewoluowały, co dało początek grupie pARTner, która łączyła nurty edukacji artystycznej oraz

animacji kultury i skupiała się na edukacji dzieci. Grupa pARTner stworzyła absolutną nową jakość działań na pograniczu sztuki i pedagogiki. Grupa składała się z artystów i pedagogów: Janusza Byszewskiego, Wiesława Karolaka, Jacka Bukowskiego, Blanki Gul-Olszewskiej oraz Tomasza Sikorki. Program grupy partner był oparty na wychowaniu przez sztukę, za pomocą sztuki do świadomego podejścia do życia oraz do głębszego rozumienia siebie. W programie pARTner z 1984 roku można wyczytać (Katalog pARTner, 1984):

Podstawowym wyróżnikiem ludzkiej wspólnoty jest trójczłonowa relacja "ja-ty-my". Jej istotność wyraża się w poczuciu własnego "ja", odczuciu "ty" - jako innego "ja", a przez to zaistnieje w "my". Już w tej ogólnej zależności można odczytać zasadę bycia człowieka w świecie, a jest nią świadomość komunikowania się.

Działania grupy pARTner były zatytułowane jako Sztuka Akcji, Akcji dla dzieci/z dziećmi, Działania twórcze, Warsztaty twórcze. Twórczość stanowiła podstawę - bycie twórczym dla siebie, dla innych, dla świata. Na podstawie twórczości i własnej kreacji podejmowane były próby budowania świadomego bycia w świecie. *"Spróbujmy potraktować sztukę, która cieszy, niepokoi, drażni, jako kierowaną do nas, spróbujmy obdarzyć ją naszą odpowiedzialnością. Jaki jestem, jacy jesteście?"* (tamże).

Od tego okresu działania oparte na sztuce zaczęły wzbudzać znaczące zainteresowanie wśród teoretyków i pedagogów, którzy podejmowali próby opracowania metodyki dla tego rodzaju praktyk. Niemniej jednak, na gruncie teoretycznym wciąż istnieją trudności w pełnym ujęciu ich charakteru. Wynika to z wieloaspektowości tych działań, które wymykają się jednoznacznym i merytorycznym opisom, co pozostawia wiele kwestii otwartych dla dalszych badań i refleksji.

Sam Byszewski (1989, s.3) pisze w jednym z katalogów:

Nie bardzo lubię opisywać działania artystyczne, ponieważ zbyt wiele jest tutaj elementów jeszcze nienazwanych, a również z tego powodu, że znacznie większą radość sprawia mi samo działanie. Jeśli spróbuję zbyt jednoznacznie określić te działania, to mogę zawęzić ich

możliwości. Próbując opisać czym są lub czym nie są, mógłbym stworzyć hierarchię wartości, pokazując, że coś jest gorsze, a coś lepsze - gdy wszystko jest po prostu tym, czym jest.” (Janusz Byszewski, 1989, Katalog VIII Biennale sztuki dla dziecka, Poznań, CSW w Warszawie, s.3).

Grupa pARTner była zjawiskowa, pracowała i z dziećmi i z młodzieżą i z dorosłymi. Współpracowali z artystami z zagranicy, tworzyli wystawy, warsztaty, działania twórcze. Po rozpadzie grupy pARTner w 1989 roku, twórcy zaczęli działać niezależnie. Wiesław Karolak prowadził pracownię warsztatów wraz z asystentką Moniką Goetzendorf-Grabowską, Eugeniusz Józefowski również działał w tym nurcie, łącząc go z arteterapią. W 1989 roku Janusz Byszewski wraz z Marią Parczewską założyli Laboratorium Edukacji twórczej (LET 1989-2018) przy CSW w Warszawie. Działania LET byli prekursorem edukacji artystycznej w Polsce, które skupiały się na edukacji przez sztukę, za pomocą sztuki, do sztuki oraz oparte były na humanistycznym podejściu do człowieka. Janusz Byszewski wraz z Marią Parczewską zainicjowali nowe określenie działaniom, nazywając je “sytuacje twórcze” a siebie “projektantami sytuacji twórczych”. Mimo działań w CSW organizowali działania społeczne. Jednym z takich działań był Projekt „4 x Pieróg” (1990–1993). Jak pisze Weronika Plińska w książce Sprawczość Sztuki (2022, s.89):

Chodziło nie tylko o przyznanie mieszkańcom Pieroga poczucia większej sprawczości, ale także o zmianę dotąd istniejącego, jak pisali artyści, utrwalonego w ówczesnych środkach masowego przekazu sposobu prezentowania mieszkańców wsi. „Przeważnie «image» ludzi ze wsi jest kreowany przez ludzi z miasta” – pisali oni. „Postanowiliśmy zaprzeczyć tej złej tradycji i umożliwić mieszkańcom Pieroga budowanie własnych wizerunków” (za: Byszewski, Teodorczyk, 1993).

“Sprawczość” wydaje się być bardzo trafnym słowem co do działań społecznych. Sytuacja twórcza akurat miała na celu otwieranie potencjału ludzi, nadanie im “sprawczości”

Istnieli również niezależni artyści, którzy podejmowali działania na styku sztuki i edukacji, promując artystyczno-edukacyjne podejście oraz aktywnie rozwijając nurt warsztatów twórczych. Marcin Berdyszak artysta i pedagog, prof. sztuk plastycznych, który od lat niezależnie zajmował się warsztatami twórczymi i w latach 90 razem z Tadeuszem Wieczorkiem stworzył m. in. coroczny festiwal "Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego" w Poznaniu. Festiwal był unikalnym przedsięwzięciem, które łączyło edukację artystyczną z praktykami społecznymi i pedagogicznymi, promując twórczość i współpracę międzykulturową. Festiwal ten od lat stanowił ważny element kalendarza kulturalnego Poznania, przyczyniając się do rozwoju i popularyzacji sztuki wśród młodych ludzi, dzieci i nauczycieli. Tadeusz Wieczorek - artysta i animator sztuki, również ma bardzo duży wkład w rozwój warsztatów twórczych. Wraz z Marcinem Berdyszakiem, Piotrem Pawlakiem i Wojciechem Nowakiem był współzałożycielem stowarzyszenia artystyczno-edukacyjnego Magazyn, które przez lata organizowało festywnale, warsztaty, szkolenia oparte na edukacji poprzez sztukę, do sztuki, sztuką.(zob. Stowarzyszenie artystyczno-edukacyjne Magazyn, 2024).

Magdalena Parnasow-Kujawa, artystka, pedagog, dr sztuk plastycznych, zaczęła aktywnie kontynuować tradycję edukacji artystycznej, tworząc własne podejście. Artystka opracowała metodę nauczania warsztatów twórczych i stworzyła własną "Pracownię Projektów i Działań Twórczych" na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu. Pracuje z różnymi grupami wiekowymi i społecznymi, w swoich działaniach ma podejście interdyscyplinarne.

Warto powiedzieć, że podobne działania istnieli za granicą. Tworzyły się również niezależne grupy artystyczne (czasami amatorskie), którzy poprzez twórcze działania angażowali społeczności. Jedną z takich grup była grupa Spielwagen. *"Spielwagen to prowizoryczny, mobilny plac zabaw i program aktywności stworzony w czasach NRD przez rodziców z wschodniej dzielnicy Friedrichshain"* (Allen, 2024). Jak mówi sama nazwa, to był "wędrowny plac zabaw" (Spiel - gra, wagen - wagon) grupa animatorów zabaw, rodziców i wolontariuszy przywozili sprzęt do tematycznych oraz swobodnych form zabawy wiosną i latem. Dzieci wykonywali pracy ze sklejki, desek, recyklingowanych tub po dywanach i mat gimnastycznych, wymyślali i tworzyli swój własny świat. Swoją drogą, w większości

działań twórczych można zauważyć elementy zabawy. Jak uważał Ludwig Hirschfeld-Mack: *“Zabawa jest najbardziej naturalnym i najczystszy wyrazem twórczych zdolności dziecka ... uczenie się poprzez bezpośrednie doświadczenie, zamiast poprzez nauczanie, prowadzi do odkrywania i ponownego odkrywania metod ... siłami napędowymi są intuicja, wyobraźnia i fantazja”* (Hirschfeld-Mack, 2019, za: Stephen).

Wszystkie wymienione wyżej działania łączyły trzy cechy: sztuka (twórczość) oraz rozwój osobisty i budowanie wspólnoty. Sztuka była pojmowana jako dynamiczny proces, który jest integralnie związany z życiem jednostki i jej rozwojem, życiem społecznym i kulturą. Autorzy wszystkich wyżej wymienionych działań odrzucali tradycyjne pojmowanie sztuki jako autonomicznego bytu oderwanego od codzienności, wskazując na jej praktyczny, relacyjny i dialogiczny charakter. Trafnie pisze o tym Godlewski: *„Od początku nie chodziło o sztukę jako samoistny cel, autonomiczne dzieło, lecz o sztukę, która wyrasta z szerszego od niej obszaru kultury, kultury praktykowanej i która ku temu obszarowi na powrót poprzez swoje dokonania się zwraca”* (Godlewski 2008, s.8).

Taka perspektywa odrzuca podejście do sztuki jako celu samego w sobie i wskazuje na jej funkcję praktyczną, edukacyjną i społeczną. Można w tym dostrzec echo koncepcji sztuki zaangażowanej, która działa nie tylko w sferze estetycznej, ale także w kontekście relacji międzyludzkich, tożsamości oraz praktyk kulturowych. Andrzej Mencwel pisze odnośnie praktyk na pograniczu sztuki i pedagogiki: *„Nie jest dla nas ważne, czy ty zostaniesz artystą, choć życzymy ci jak najlepiej – mówimy naszym adeptom – ważne jest to, abyś umiał w innych odkryć artystów. Abyś był wrażliwy na cudzą wrażliwość, uczulony na uczucia innych, rozumiejący ich umysły. Abyś byś zdolny ich ożywiać, prowadzić, a więc – animować* (Mencwel 2002, s. 22).

Od 1989 roku w Polsce również powstał Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA (Samoraj, 2017), założony w 1951 roku przez Herberta Reada. Read uważał, że sztuka ma właściwości *“sprzyjające kształtowaniu człowieka integralnego, którego cechuje harmonijny rozwój wszystkich sfer osobowości i dyspozycji psychicznych: intelektu, wyobraźni, kreatywności, uczuć estetycznych, moralnych i społecznych, zdolności komunikacyjnych umożliwiających porozumienie z innymi ludźmi”* (Florczykiewicz, 2021, s.13).

Celem InSEA jest promowanie edukacji artystycznej jako kluczowego elementu w procesie rozwoju człowieka, budowy społeczeństw i kreowania kultury. Powstanie polskiego komitetu również spowodowało rozwój edukacji artystycznej poprzez wymianę, współpracę z zagranicą oraz promocję lokalnych działań przez sztukę. Założeniem InSEA było aby sztuka była naturalnym środkiem edukacji, niezbędnym dla pełnego intelektualnego, emocjonalnego i społecznego rozwoju jednostki (Samoraj, 2017).

Te wyżej wymienione osoby, zespoły oraz stowarzyszenia bez wątpienia stanowią filar edukacji artystycznej w Polsce, odgrywając kluczową rolę w kształtowaniu jej jakości i kierunków rozwoju. Ich wieloletnia działalność edukacyjno-artystyczna przyczyniła się do wykształcenia kolejnych pokoleń artystów-edukatorów, którzy kontynuują tradycję edukacji twórczej na najwyższym poziomie.

Nie oznacza to, że chcę wskazać, iż sztuka w XXI wieku przestała istnieć jako autonomiczny byt i wartość samoistna. Moim celem jest jednak wskazanie na inny nurt, który łączy praktyki pedagogiczne i społeczne z artystycznymi. Świat sztuki, podobnie jak każda dziedzina ludzkiej aktywności, posiada swoje własne reguły, logikę i porządek rozwoju. Twórczość czysta, jako odrębna forma ekspresji, musi nadal istnieć – nie każdy artysta powinien od początku myśleć i tworzyć dzieła ukierunkowane na działanie edukacyjno-społeczne. Co więcej, nie każde dzieło sztuki wymaga interpretacji w kategoriach funkcji społecznej czy edukacyjnej. Taki rodzaj twórczości rozwija się w rytmie, który nie podlega logice, kontroli ani innym racjonalnym schematom – opiera się na intuicji, wrażliwości, wyobraźni, a często także na nieoczywistych poszukiwaniach i eksperymentach, które wymykają się tradycyjnym kategoriom nauki. W tej rozprawie pragnęłam pokazać sztukę w innym ujęciu, gdzie jawi się ona jako energia, napęd refleksji, jako źródło inspiracji, ale także jako „narzędzie” kreacji, które, odpowiednio zrozumiane i wykorzystane, może stać się pomocnym w procesach edukacyjnych.

Moim zamiarem jest wskazanie na nową płaszczyznę pośrednią, która wciąż pozostaje niedookreślona. Płaszczyzna ta znajduje się na pograniczu antropologii kulturowej, pedagogiki kultury, edukacji artystycznej oraz praktyk społecznych i pedagogicznych. Stanowi ona dynamiczny i złożony obszar, który wymaga interdyscyplinarnego podejścia do jego analizy i rozumienia. System edukacyjny z natury rzeczy wymaga pewnych ram, z kolei sztuka, opiera się na przekraczaniu granic, tworzeniu nieoczekiwanych połączeń i często

wprowadza elementy niepewności i irracjonalności. W praktyce warsztatów twórczych możliwe jest znalezienie balansu: sztuka nie traci swojej mocy i autonomii, a edukacja zyskuje nowy wymiar – staje się przestrzenią rozwoju, refleksji i twórczej eksploracji. W ten sposób warsztat twórczy tworzy nową, trzecią jakość, która nie jest ani czystą sztuką, ani sztywną edukacją, lecz staje się żywym spotkaniem i procesem wzajemnego oddziaływania obu tych sfer. W kolejnym rozdziale skupię się na szczegółach działań twórczo-edukacyjnych, aby podjąć próbę opisanego procesu oraz licznych wątków, które się z nim wiążą. Moim celem jest ukazanie, w jaki sposób tego rodzaju praktyki mogą przyczynić się do poszerzenia tradycyjnych rozumień i użycia sztuki w procesie edukacyjnym oraz jej roli w społeczeństwie.

2.6. Podsumowanie

Sztuka jest zasadniczą działalnością człowieka, niezbędną dla jednostki, jak i dla społeczeństwa, istniejącą jako konieczna potrzeba od czasów najdawniejszych. Sztuka i człowiek są nierozłączne. Nie ma sztuki bez człowieka i nie ma także człowieka bez sztuki

René Huyghe

Sztuka jest pojęciem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania, ponieważ jej istota różni się w zależności od osoby, czasu i kontekstu. Moim zdaniem, sztuka nie ma jednej uniwersalnej definicji – to przestrzeń duszy, subiektywna i indywidualna, w której każdy człowiek znajduje własne odczucia i interpretacje. Sztuka, będąc odbiciem nauki, duchowości i społeczeństwa, jest jednym z najistotniejszych świadectw ludzkiej kreatywności. Jest nieustannym procesem odkrywania, który przekracza granice czasu, kultury i formy, oferując wciąż nowe spojrzenia na rzeczywistość i nas samych.

Artyści od wieków pełnią rolę badaczy i innowatorów, przekraczając granice znanego świata i wprowadzając nowe sposoby postrzegania rzeczywistości. Ich twórczość, zrodzona z reakcji na wydarzenia, odkrycia i idee epoki, jest jednocześnie artystycznym wyrazem i

dokumentem historycznym. Stanowi zapis ewolucji ludzkich idei, wartości oraz sposobów rozumienia świata i siebie samego.

Uważam, że rola sztuki w edukacji jest kluczowa zarówno dla rozwoju jednostki, jak i dla całego społeczeństwa. W skali społecznej sztuka pełni funkcję integrującą i edukacyjną, łącząc ludzi wokół wspólnych wartości i doświadczeń. Wprowadza nowe idee, podważa utarte schematy myślenia i otwiera przestrzeń na dialog o najważniejszych kwestiach współczesności. Dzięki edukacji artystycznej człowiek może osiągnąć większego stopnia świadomości, co będzie miało bezpośredni wpływ na rozwój społeczeństwa.

„Umysł nie jest naczyniem, które należy napelnić, lecz ogniem, który trzeba rozniecić.”

Plutarch

III Rozdział

Metoda(?), której nie ma

Dlaczego metoda warsztatu twórczego?

W tym rozdziale skupię się na analizie pojęcia warsztatu/działań twórczo-edukacyjnych, które stanowią odrębną i wyjątkową formę pracy artystyczno-pedagogicznej. Obecnie termin „warsztat” uległ znacznemu rozpowszechnieniu i jednocześnie utracie precyzyjnego znaczenia. Często określa się nim niemal każdą formę spotkania, działania lub interakcji mających na celu rozwój kompetencji, umiejętności czy wiedzy uczestników. Zjawisko to prowadzi do mylenia warsztatów z lekcjami, rozmowami lub innymi formami aktywności interaktywnej.

Metoda warsztatu, zwłaszcza w kontekście działań twórczo-edukacyjnych, wymaga jednak znacznie bardziej precyzyjnego zrozumienia. W praktyce edukacyjnej bardzo często sama metoda warsztatów jest mylona z metodą projektów oraz różnymi technikami pracy grupowej, które choć dzielą pewne cechy, różnią się fundamentalnie strukturą i podejściem. Warsztat twórczo-edukacyjny jest procesem wyjątkowo złożonym, nie do końca określonym, wymagającym od prowadzącego umiejętności twórczych, psychologicznych, pedagogicznych i twórczego podejścia. Ta złożoność wynika z faktu, że warsztat nie jest jedynie techniką edukacyjną, ale także stanowi dzieło artystyczne sam w sobie. Dzięki temu każdy warsztat jest unikalny, co znacząco odróżnia go od wszystkich innych technik i metod edukacyjnych, które często są nastawione na realizację jasno określonych celów. Prowadzący warsztat staje się jego autorem, a sam proces tworzenia warsztatu i prowadzenia go można porównać do tworzenia dzieła sztuki, które opiera się na indywidualnych przemyśleniach, zainteresowaniach i doświadczeniach twórcy. Warsztat twórczy charakteryzuje się procesowością, w której kluczowe znaczenie ma interakcja uczestników, ich rozwój twórczy i osobisty, zaangażowanie oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań. Warsztat twórczo-edukacyjny wyróżnia się również swoją elastycznością i autorskim charakterem. Stawiam sobie pytanie, czy można uznać ten rodzaj działań za pełnoprawną metodę?

Najpierw podejmę próbę analizy pojęcia “warsztat”, jego genezy oraz specyficznych cech, które odróżniają go od innych metod. W dalszej części przejdę do analizy pojęcia warsztaty twórczego, gdzie wymienię elementy składowe warsztatu twórczego, kompetencji wymaganych od prowadzącego, a także tezy o roli twórczości w realizacji takich działań.

Warto podkreślić, że tematyka warsztatów twórczych pozostaje wciąż stosunkowo słabo opracowana w literaturze naukowej. Istnieje niewiele publikacji, badań i opracowań teoretycznych, które w sposób kompleksowy analizują zarówno technikę, jak i procesy zachodzące w tego rodzaju działaniach. Wiedza na temat warsztatów twórczych opiera się przede wszystkim na doświadczeniach praktyków – artystów i pedagogów, którzy zapoczątkowali polską tradycję tego typu działań, a następnie podejmowali próby ich popularyzacji oraz wdrażania w kontekstach edukacyjnych i artystycznych.

Pierwsze warsztaty twórcze w Polsce miały charakter eksperymentalny i wyrosły z potrzeby połączenia sztuki oraz edukacji w sposób interaktywny i partycypacyjny. To właśnie sami artyści, działając na styku pedagogiki, psychologii, animacji kultury i sztuki, stworzyli podstawy dla tej formy pracy, przyczyniając się jednocześnie do wypracowania jej metodycznych założeń. Procesy zachodzące w warsztatach twórczych były przez nich opisywane głównie w formie autorefleksji, dokumentacji artystycznej oraz opracowań praktycznych (powystawowych, pofestiwalowych katalogach itd.), co skutkowało subiektywnym i fragmentarycznym ujęciem zagadnienia.

Niewystarczająca ilość literatury naukowej w tym zakresie powoduje, że warsztaty twórcze funkcjonują głównie jako metoda artystyczna, a ich analiza teoretyczna nie pokazuje całej złożoności procesu. Istnieje zatem potrzeba dalszych badań, które pozwolą na usystematyzowanie tej metody(?), jej wyodrębnienie spośród innych form artystycznych i edukacyjnych oraz określenie jej znaczenia w kontekście współczesnych procesów twórczych i pedagogicznych.

3.1. Metoda (?) warsztatu:

warsztat twórczo-edukacyjny - co to jest?

Warsztat

1. *«stół z narzędziami lub urządzeniami do wykonywania określonej pracy, zwykle rzemieślniczej»*
2. *«pomieszczenie wyposażone w urządzenia i narzędzia do wykonywania określonych prac, najczęściej rzemieślniczych; też: zakład wykonujący takie prace»*
3. *«ogół metod i środków stosowanych przez kogoś w pracy artystycznej, naukowej itp.»*”(Encyklopedia PWN, 2023).

Sama metoda warsztatowa wyrosła na gruncie pedagogiki i psychologii, w szczególności na bazie łączności psychologii humanistycznej, neobehawioryzmu i koncepcji poznawczych (Majewska-Gałęziak, 1998). Wśród celów metody warsztatu pedagogiczno-psychologicznego znajdziemy: uzyskanie/powiększanie świadomości odnośnie do posiadanych już umiejętności “mocnych stron” osób, obniżenie lęku przed sytuacjami trudnymi, kontakt z innymi członkami grupy, umiejętność rozwiązywania problemów, rozwój samodzielności działania itd. (Majewska-Gałęziak, 1998, s.49-50). Podobnie opisuje metodę warsztatową Klaus Vopel (2004): metoda nauczania, nastawiona na wspólne i aktywne uczestnictwo, punkt ciężkości odnosi się do wiedzy i doświadczeń każdego uczestnika, nieprowadzącego, podniesienie wiary w siebie, nowe nawyki (Vopel, 2004 s.16). Klaus W. Vopel nazywa warsztaty „*wyjatkowym wariantem, rolls-royce’em nauki w grupach*” (Tamże, s.7). Autor uważa, że “*w warsztatach nie chodzi o gotowość przyswojenia sobie pewnych uprzednio zdefiniowanych informacji i umiejętności, ale o bycie gotowym do uczenia się od uczestników i o odkrywanie nowego*” (tamże).

Metodę warsztatów często porównują do metody projektów. Metoda projektów (project method) jednak jest odrębną metodą, która pochodzi ze Stanów Zjednoczonych i powstała w dążeniu do “wychowania do demokracji”. Wywodzi się ta metoda “*z tradycji Rzymskiej końca XVI wieku, gdzie w akademii sztuk pięknych powstała tradycja “progetti” - “studenci architektury dostawali zadania zaprojektowania kościoła, kaplicy, pałacu, gmachu użyteczności publicznej, pomnika czy grobowca*”(Szymański, 2000, s.17-19). Później

projekty wykonywali nie tylko artyści/architekci, lecz również studenci wyższych szkół technicznych. Z rozwojem psychologii behawiorystycznej, pedagogiczną myśl projektów już z naciskiem na twórczy, całościowy rozwój osoby rozwijał John Dewey. Metoda ta oficjalnie zaistniała na gruncie pedagogicznym w 1918 roku, po wyjściu książki W.H. Kilpatricka (uczeń Deweya) *“The project Method”*. (Tamże, s.23-30). Sam John Dewey był zwolennikiem metody projektowej, którą stosował w swojej pierwszej szkole eksperymentalnej (Karolak, 2004, s.10). Ta metoda była stosowana przez nielicznych w Polsce pedagogów i *“wydawała się atrakcyjna ze względu na jej aspekt psychologiczny (uwzględnianie psychicznego rozwoju dzieci) i społeczny (użyteczność wytworów pracy, wdrażanie do pracy zbiorowej, współdziałania i współodpowiedzialności)”* (Pogorzelska, 2017, s 149). *“Celem projektów „nie jest uformowanie niezmiennego i trwałego korpusu wiedzy i narzędzi rozumienia rzeczywistości, ale sytuowanie w obszarze antagonizmów, konfliktów, które umożliwiają działania twórcze i krytyczne przemyśliwanie dominujących dyskursów, zdroworozsądkowych treści i hegemonicznych znaczeń”* (Sikorska, 2012).

Czym jest warsztat twórczy/twórczo-edukacyjny? Moim zdaniem, warsztat twórczy albo twórczo-edukacyjny, trzeba traktować jako odrębną, interdyscyplinarną metodę , która należy do dziedziny artystyczno-pedagogicznej i jest czymś bardziej złożonym, niż się wydaje. Zamierzam skupić się na pojęciu warsztatu twórczego i rozpatrzeć to pojęcie jako uniwersalną metodę nauczania. Niestety nie ma ani precyzyjnej nazwy, ani definicji dokładnie określającej działania edukacyjne na podstawie twórczości szeroko rozumianej. Dla uproszczenia będę najczęściej posługiwać się pojęciem *“warsztat twórczy”* albo *“warsztat twórczo-edukacyjny”*, jednak te realizacje są nazywane w różny sposób: *“warsztat twórczy”, “warsztat twórczo-edukacyjny”, „sytuacja twórcza”, ”akcja twórcza”, “okazja twórcza/twórczo-edukacyjna”, “sytuacja twórczo-edukacyjna”, “ “działanie twórcze/twórcze-edukacyjne”, “sztuka akcji”, “działania twórczo-partycypacyjne”* i jeszcze kilka innych.

Pierwsze takie działania zapoczątkowano w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech na początku XX wieku. (Bałdyga, 2006; Cabak,2019). Karolak dodaje, że początkiem były warsztaty naukowe w kształceniu szkolnym w ramach *“Teachers Centers”* (Karolak, 2005, za:Helbig, 1995). Autor również wspomina, że w Niemczech w latach siedemdziesiątych *“rozwijała się na szeroką skalę technika pracy warsztatowej jako tzw. “laboratoria*

pedagogiczne””; oraz ruch pedagogiczny, oparty na pedagogice zabawy, kultury i ekologii “padagogische Aktion” (Tamże, s. 11-12).

W Polsce tradycja warsztatów twórczych trwa od lat 70 (Berdyszak, 2001, Karolak, 2006). Początkiem takich działań były ruchy artystyczno-społeczne oraz artystyczno-pedagogiczne (opisane w poprzednim rozdziale - działania Boguckiego i ruch upowszechnienia sztuki, Pracownia Olsztyńska, Grupa Działania/111 itd.). Również początkiem była, jak pisze Jan Berdyszak (2001, w: Olinkiewicz, s.9), pracownia “Dziekanka”: *“Pracownia ta programowo prowadziła działania o charakterze efemerycznym oraz inicjowała różne formy warsztatów twórczych, zapraszając do ich prowadzenia artystów ze specjalnymi predyspozycjami.”*

W 1972 roku również powstała autorska szkoła-laboratorium “Wrocławska Szkoła Przyszłości”, twórcą której był Ryszard Łukaszewicz (Remiszewska, 2018). Głównym założeniem szkoły był rozwój twórczy i wszechstronny, edukacja emancypacyjna, demokratyczna i ekologiczna. Traktując sztukę jako rodzaj doświadczenia oraz narzędzie do edukacji, grupa “pARTner”, założona w latach 80-ch przez Janusza Byszewskiego wraz z Jackiem Bukowskim, Blanką Gul-Olszewską, Eugeniuszem Józefowskim oraz Wiesławem Karolakiem koncentrowała się na działaniach edukacyjno-społecznych na podstawie sztuki. Zainspirowane te działania były teatrem, performansem, “sztuką akcji” oraz “rzeźbą społeczną”- koncepcją J. Beuysa. Marcin Giżycki (2002, s.10.) definiuje sztukę akcję następująco: *“Sztuka akcji - szeroka nazwa, obejmująca różne działania artystyczne, po których może, ale nie musi pozostać materialny ślad.”* Józefowski (Józefowski, 1984, s.10) w swoich rozważaniach na temat akcji plastycznej pisał:

Akcja plastyczna jest to proces zaplanowany przez artystę, nauczyciela postulującego się szeroko rozumianą plastyką, mający na celu zbiorowe doświadczenie wszystkich jej uczestników, często zakończone wytworem plastycznym pozostającym w związku z niepowtarzalną sytuacją i uczestnikami. Często ma charakter zabawy, gry, a czasem jest to przeżycie bardzo poważne o cechach obrzędu, rytuału i święta. Najważniejszą wartością akcji plastycznej jest tworzenie sprzyjających warunków do nowych autentycznych doświadczeń (zmysłowych, intelektualnych i intuicyjnych),

będących pogłębionym przeżywaniem świata, mających siłę przewartościowania dotychczasowego obrazu rzeczywistości i sprzyjających pojawieniu się postawy twórczej. Akcja plastyczna dostarcza możliwości do rozwijania różnorodnej aktywności, rozbudzenia wyobraźni i spostrzegawczości. Daje często dziecku przekonanie, że jest kimś ważnym, przede wszystkim kimś, kto ma wpływ na to, co dookoła niego dzieje się ...

Jak wspomina autor (Józefowski, 2015, s.36), działania te powoli przyjmowały nazwę warsztatów: *“Realizacje akcyjne grupy pARTner stopniowo przyjmowały nazwę warsztatów. To ogólne określenie nawiązywało do specyfiki sytuacji wytworzonej w ramach proponowanych działań. Określały ją bezpośrednie relacje artysty i uczestników działań, którym towarzyszyły doświadczenia poznawcze – w ich efekcie dokonywał się rozwój osobowy uczestników.”* Florzcykiewicz (2021, s.21) komentuje działanie pARTnera w taki sposób:

Nowatorstwo poglądów kryje się przede wszystkim w propozycji szerszego, pełnego wykorzystania potencjału sztuki. Poza doświadczeniem estetycznym wynikającym z recepcji wartości zawartych w sztuce (estetycznych, moralnych, poznawczych, emocji) oraz korzyści wynikających z umożliwienia wypowiedzi w tworzonej pracy, rozwój osobowości łączono z oddziaływaniem struktury dzieła na jego odbiorcę. Wynikało to z przyjęcia postulatów sztuki współczesnej w zakresie odrzucenia tradycyjnej koncepcji dzieła jako materialnego artefaktu i otwarcia się na nowoczesne formy sztuki zakładające czynny udział odbiorcy w realizacji dzieła.

Jan Berdyszak (2001, s.10), który również początkował działalność warsztatową, pisał:

Szybko okazało się, że forma warsztatów ma zdolność stworzenia inicjującego napięcia przez artystów biorących w nich udział. Staje się czasem intensywnego tworzenia, znajdowania środków artykulacji,

refleksji, możliwością zadziwienia siebie i stawiania pytań. Okazało się, że warsztat może być i tworzeniem, i autoedukacją.

Łukaszewicz aby określić takiego rodzaju działania używał pojęcia “okazja edukacyjna”: *“Projektowane okazje edukacyjne są jak starannie zaplanowane...niespodzianki, mamy tu bowiem do czynienia z zadaniami otwartymi, w których nie znamy dróg dochodzenia do rozwiązania ani samych wyników - jest ich po prostu niewyobrażalna wielość, stymulują zmysły, budzą emocje, wywołują rozmaite przeżycia, nakręcają motywację i ciekawość poznawczą”* (Łukaszewicz, 2002, s.138). Według Eugeniusza Józefowskiego (2017, s.7) warsztat tworczy to: *“[...] działanie artystyczne o pedagogicznych inklinacjach, umożliwiające wspieranie rozwoju.”*

Jak dokładnie określić warsztat twórczy? Czy można stworzyć jedną definicję aby opisać te działania? Czy można traktować warsztat twórczy jako metodę? Marzena Bogus (2016, s. 23) zwraca uwagę na problem z definicją warsztatów twórczych: *“Warsztat, projekt, laboratorium, akcja, zabawa – w tych pojęciach próba stworzenia reguły, nadania kanonu, zaordynowania gotowego przepisu jest po prostu niemożliwa. Nie ma wyraźnych konturów, mocno zacierają się granice ostrości.”*

Józefowski (2017) pisze o warsztacie twórczym jako o metodzie uniwersalnej, która wspiera wszechstronny i osobisty rozwój uczestników. Wiesław Karolak (2004) również, pisząc o projektach twórczych używa określenia “metoda całościowa”, oparta na sztuce szeroko rozumianej, która sprzyja rozwijaniu myślenia obrazowego oraz kreatywności, co czyni warsztat efektywnym narzędziem w pracy pedagogicznej i terapeutycznej. Warsztat twórczy jest unikalny, ponieważ *“nie ma w nim założonego i z góry ustalonego efektu ani zrealizowania programu, jest za to spotkanie, które wymaga indywidualnego podejścia do każdej sytuacji, która raz wiąże się z aktywizacją i stymulowaniem, a innym razem z wyciszeniem lub wysłuchaniem”* (Bogus, 2016, s.23). Jak pisze Olinkiewicz (2001, s.11): *“Warsztaty twórcze to możliwości i niekonieczności, że w trakcie ich trwania wszystkie rozwiązania są właściwe i dobre, bo najważniejsze jest zaangażowanie w proces twórczy”*

Powstaje pytanie czy w ogóle potrzebna jest definicja takich działań? Czy każde działanie powinno mieć swoją własną nazwę i założenie?

Krystyna Betiuk (2000, s.22) określa warsztaty twórcze działaniami synergistycznymi, które są przykładem:

- współpracy, współdziałania, wykorzystania i osiągania wspólnego celu;
- sposobności pobudzania i uwalniania w interakcji ogromnego i niewykorzystanego potencjału twórczych możliwości doprowadzających do odkryć, wychodzących poza indywidualne zdolności i wyobraźnię;
- to również wyzwanie dla współczesności skierowanej na konkurencję i rywalizację, pomijającą każdą indywidualną wartość jednostki
- mają charakter zajęć otwartych – mogą obserwować je nauczyciele plastyki, młodzi, mniej doświadczeni, nauczyciele innych przedmiotów oraz wszyscy ci, których interesuje uczenie i wychowywanie poprzez niekonwencjonalne formy aktywności.

Warto również zwrócić uwagę na to, że nadal istnieje kłopot czy zaliczyć warsztat twórczy do praktyk pedagogicznych czy artystycznych? Wiadomo, że scena sztuki robi się coraz bardziej interdyscyplinarna, powstały takie formy artystycznego wyrazu, jak performance, happening, bioart, sztuka nowych mediów, site-specific/environmental art itd. Warsztat twórczy, tak samo jak dzieło sztuki - ma swoje założenia, idee, wartości, sposób realizacji itd. Każdy prowadzący, który tworzy i prowadzi warsztaty, podobnie jak artysta, ma również swoją drogę artystyczno-edukacyjną, swoje przekazy, indywidualne podejście do prowadzenia warsztatu. Józefowski (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s.36), opisując swoje autorskie działania warsztatowe, pisze: *“W prowadzonych rozważaniach warsztat twórczy jest traktowany jako forma sztuki, co sytuuje go w obszarze estetyki.”* Warsztat więc zostaje traktowany jako “dzieło”, stworzone przez artystę/pedagoga. *“Koncepcja warsztatu odwołuje się do przyjmowanej we wszystkich nurtach i formach awangardy idei kształtowania rzeczywistości przez sztukę”* (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 40). Autorzy (tamże) dodają ważną uwagę na temat częstych pomyłek warsztatów twórczych ze zwykłymi warsztatami plastycznymi:

Należy zaznaczyć, że czynnik sztuki jest kluczowy dla omawianej formy działania. Świadomość tego jest ważna, szczególnie wobec wielu nieporozumień wynikających z tendencji do przypisywania działaniom wykorzystującym techniki plastyczne, ukierunkowanym na rozwój zdolności twórczych lub terapię, statusu warsztatu twórczego. Forma czy struktura niektórych z nich może wykazywać analogie do form i struktur omawianego warsztatu, jednak ideowo i koncepcyjnie są to działania odległe, przynależne do rozłącznych obszarów. Podstawowym zatem warunkiem realizacji warsztatu twórczego, zgodnie z zarysowanym tu stanowiskiem, jest istnienie dwóch elementów: (1) artysta jako autor „dzieła” — warsztatu (jego koncepcji i realizacji), (2) koncentracja na procesie — działaniach i indywidualnym doświadczaniu w polu estetycznym.

Mimo tego, że warsztat w całości jest traktowany jako dzieło autorskie, Józefowski zwraca uwagę na predyspozycje pedagogiczne metody warsztatów twórczych (tamże): *„Warsztat twórczy należy traktować jako metodę edukacyjną ukierunkowaną na szeroko pojęty rozwój. Składające się nań działania odwołują się do obszarów edukacji artystycznej i pedagogiki, przenikających się w działaniu warsztatowym.”*

Dla mnie najbardziej odpowiedniej nazwą “warsztatu twórczego” jest “autorskie działanie twórczo-edukacyjne.” Kluczowym słowem w tym określeniu jest “autorskie,” ponieważ podkreśla ono wyjątkowy charakter procesu tworzenia i realizacji warsztatu oraz rolę twórcy - prowadzącego. Projektowanie warsztatu to droga od pierwotnego pomysłu i idei do stworzenia spójnego scenariusza, który integruje elementy artystyczne z pedagogicznymi. To proces, który wymaga od twórcy nie tylko kreatywności, ale również wiedzy, umiejętności i wyczucia, by przekład pomysłu na grunt edukacyjny był wartościowy i skuteczny. Wydaje mi się na dzień dzisiejszy optymalnym narzędziem edukacyjnym. Ta technika pracy jest elastyczna, skuteczna i nadaje się do stosowania w różnych celach edukacyjnych. Według Łukaszewicza (2009):

Projektowanie okazji edukacyjnych to tworzenie okazji do działania, ale bez zakładania, co i jak dzieci zrobią, co powiedzą, co stworzą itp. Projektowanie okazji to sprzyjanie wyprowadzeniu na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne. Dotyczy maksymalizowania możliwości rozwojowych każdego dziecka, a jednocześnie pozwala, aby znaki i wartości kultury były samodzielnie interpretowane przez dzieci na miarę ich emocji i wyobrażeń. Kluczem jest tutaj zadanie otwarte, to znaczy takie, gdzie istnieje nieskończona ilość rozwiązań i nieskończona ilość dróg dochodzenia do nich.

Można określić warsztat jako żywą substancję. Nie ma przepisów na prowadzenie takiego rodzaju zajęć. Sposób prowadzenia zależy od pomysłu prowadzącego, od grupy docelowej, nastroju, miejsca prowadzenia i wszystkich innych czynników wpływających na ciąg działania. W zależności od predyspozycji grupy oraz każdego biorącego udział, prowadzący dostosowuje zadanie, dobiera materiały, temat oraz techniczny sposób działania w odpowiedni sposób, aby zapewnić uczestnikom przyjemną i twórczą atmosferę w procesie kreacji.

Metoda(?) ta jest bardzo elastyczna - można ją dostosować do różnych celów, środowisk, wieku i potrzeb grupy. Parnasow-Kujawa (2015, s.20) uważa, że projektując takiego rodzaju działania powołujemy nową jakość. Artystka pisze: *“Każdy warsztat twórczy generuje właściwą tylko jemu meto-dę albo metody. Są one nieprzekładalne, nieprzystające do innego warsztatu. Te same założenia czy ten sam projekt zrealizowany z inną grupą, nawet w tym samym wieku będzie czymś innym, ponieważ sy- tuacji warsztatu twórczego nie da się idealnie powtórzyć.”*

Podczas warsztatów tworzymy sytuacje, gdzie uczestnik jest motywowany do myślenia, odkrywania niestandardowych rozwiązań, do dotknięcia czegoś, co jest dla niego nowym doświadczeniem, do próby formułowania własnych poglądów, zastanawiania się nad rozpoznanym oraz do kreacji i rozwoju. Warsztat twórczo-edukacyjny łączy w sobie cechy edukacyjne, twórcze oraz terapeutyczne. Warsztat nie warto rozpatrywać jako lekcję plastyki, zajęcia stricte artystyczne, albo jako ćwiczenie jakiejkolwiek umiejętności; lecz jako

narzędzie budujące, jako metodę interdyscyplinarną i uniwersalną, którą można stosować dla nauczania/uczenia się w każdym środowisku i w każdym wieku.

Poniżej spróbuję przeanalizować poszczególne cechy warsztatu twórczego aby przybliżyć rozumienia założeń, zalet, uruchamianych procesy twórcze i edukacyjne.

3.2 Warsztat jako metodą, która jest nastawiona na proces.

Współczesne podejście do edukacji, warsztatów, projektów i innych działań pedagogicznych jest w dużej mierze zorientowane na osiągnięcie konkretnych rezultatów. Wynik końcowy, niezależnie od swojej formy – czy to praca pisemna, opracowanie, dzieło artystyczne czy jakikolwiek inny produkt – często staje się głównym celem procesu edukacyjnego. W warsztacie twórczym jest zupełnie odwrotnie - rezultat nie ma istotnego znaczenia. Samo pojęcie “warsztat” zawiera w sobie znaczenie procesu. “Warsztat” w sensie “pracownia”(Encyklopedia PWN, 2023):

1. *«pomieszczenie, w którym pracuje malarz, rzeźbiarz, pisarz itp.»*
2. *«odpowiednio urządzone pomieszczenie do prowadzenia badań i doświadczeń»*

Warsztat również wiąże się z pojęciem “laboratorium”. Edukacyjnie, według Vopela (2004), pojęciem “laboratorium” określamy treningi, w czasie których *“uczestnicy uczą się przede wszystkim przez swoje własne zachowanie, analizując je i ewentualnie zmieniając.”*

Każdy warsztat twórczy jest również miejscem pracy, doświadczeń, procesu, prób, tworzenia, kształtowania myśli czy wytworów. Sam proces staje się rezultatem, uczestnik uczy się sam, zadając sobie pytania - w jaki sposób podszedłem/łam do rozwiązania tego problemu? Jakie refleksje mam? Czego się nauczyłem/łam?

Jacek Bukowski pisze: *“Kreacja może być czynnością tworzenia dzieła o jakościach fizycznych, jak również czystym procesem psychicznym.”* (Bukowski, 1981, s. 13). Podejście skoncentrowane na rezultacie zmienia również sposób postrzegania uczestników procesu. Zamiast traktować ich jako aktywnych twórców i współautorów, często przypisuje im się rolę wykonawców z góry określonych zadań. W rezultacie uczestnicy mogą odczuwać presję

spełnienia oczekiwań związanych z wynikiem, co ogranicza ich autonomię i możliwość swobodnego eksperymentowania. Cytując Janusza Byszewskiego (2013):

Nie powinniśmy działać z określonym celem. Jeśli uczestnicy wyczują, że to my mamy cel, to zazwyczaj jest katastrofa. Z działania nie musi nic «konkretnego» wynikać. Nie dam się uwieść «nowomowie» kultury: o poprawieniu relacji, ułatwieniu dostępu, aktywizacji lokalnych środowisk, działaniu na rzecz..., dobrych praktykach, lokalnych liderach – to jest projektowa nowomowa.

“Efekt będzie taki, jaki będzie.” - pisze odnośnie do rezultatów Magdalena Parnasow-Kujawa (2015, s.12) - *“Będzie taki, na jaki pozwoli sobie uczestnik, na jaki pozwoli jego kondycja i możliwości. Może się zdarzyć, że nie będzie efektu namacalnego, który by można rozpatrywać w aspektach wizualnych, może powstać praca efemeryczna, ulotna bez mierzalnych parametrów. Nie oznacza to, że będzie gorsza od innych. Także tylko koncepcja, czy założenia powstałe podczas warsztatu mogą być wartością samą w sobie.”* Nawet, jeżeli podczas działania powstaje “dzieło”, trzeba go traktować jako pewną dokumentację procesu emocjonalno-mentalnego. *“Porzuca się [...] ideę dzieła jako wystawianej w galerii czy na scenie materialnej formy, dzieło staje się wydarzeniem, dzieje się w określonym czasie, powstaje jako wynik wspólnego twórczego działania artysty z publicznością/ uczestnikami”*(Fischer-Lichte, Borowski, Sugiera, 2008).

Maria Parczewska, opowiadając o działaniach twórczych, mówi, że nigdy nie ważny jest dla nich efekt, ważny jest proces, chwila spędzona razem, energia w grupie, bezpieczna atmosfera i możliwość do własnej wypowiedzi każdego. (Parczewska, Byszewski, 2004, s.14-16). Byszewski (2016), mówiąc o działaniach twórczych w kontekście edukacji demokratycznej, podkreśla, że nigdy nie myśli celą, myśli wartościami. Działanie nie musi przynosić celów, jednak może być skutecznym, może być wartościowym, ale nie musi. Sam proces i czas spędzony razem już jest wartością samą w sobie.

Przywrócenie równowagi między procesem a rezultatem umożliwi pełniejsze wykorzystanie potencjału edukacji jako przestrzeni zarówno dla nauki, jak i rozwoju twórczego oraz osobistego.

Każdy warsztat twórczy generuje właściwą tylko jemu metodę albo metody. Są one nieprzekładalne, nieprzystające do innego warsztatu. Te same założenia czy ten sam projekt zrealizowany z inną grupą, nawet w tym samym wieku będzie czymś innym, ponieważ sytuacji warsztatu twórczego nie da się idealnie powtórzyć. Skoro podmiotem jest uczestnik w aspekcie swej jednostkowości, to nie sposób tych samych relacji, reakcji i rozwiązań doszukać się w kolejnym układzie personalnym. (Magdalena Parnasow-Kujawa, 2015, s. 13).

Każdy warsztat ma swoje założenie zarówno twórcze, jak i edukacyjne - pomysł twórcy/prowadzącego, w który zamierzamy zaangażować uczestników. Najważniejsze przy projektowaniu działania jest zadanie. Czas trwania warsztatu również zależy od wielu czynników - przede wszystkim od grupy i od koncepcji prowadzącego. W przeciwieństwie do formalnych instytucji edukacyjnych, takich jak na przykład szkoła, gdzie czas jest rygorystycznie zorganizowany w ramach lekcji czy zajęć, warsztaty twórcze oferują większą elastyczność. Brak presji czasowej oraz sztywnych ram umożliwia bardziej organiczny przebieg działań i pozwala uczestnikom w pełni zanurzyć się w proces twórczy.

3.3.Zadanie warsztatu

Mówiąc słowami Gadamera (2003, s.6-7) *“Wszystko co dla nas jest obce, irytujące, dezorientujące, niepokojące zapoczątkowuje wysiłek zrozumienia”*. Zadanie jest istotną częścią warsztatu twórczego. Musi być tak skonstruowane, żeby odwrócić sytuację, do której uczestnik jest przyzwyczajony *“do góry nogami”*. Zmiana punktu widzenia jest jednym z najważniejszych aspektów warsztatu twórczego. Magdalena Parnasow-Kujawa (2020, s.129) pisze:

Warsztat stawia uczestnika w nietypowej sytuacji, w której musi on się wykazać myśleniem, kreacją i umiejętnością precyzowania swoich poglądów. Poprzez zbudowaną nową jakość sytuacji twórczej osoba partycypująca w działaniu ma możliwość poznania siebie w nowym

otoczeniu, w nowej perspektywie, która nieczęsto wyznacza nieznane dotąd granice.

Więc jak stworzyć, skonstruować zadanie twórcze, aby postawić uczestników w takiej sytuacji i nakłonić do refleksji? Artystka stworzyła schemat budowy warsztatów, którego używa w pracy dydaktycznej (Parnasow-Kujawa, 2019):

WARSZTATY – PROJEKT

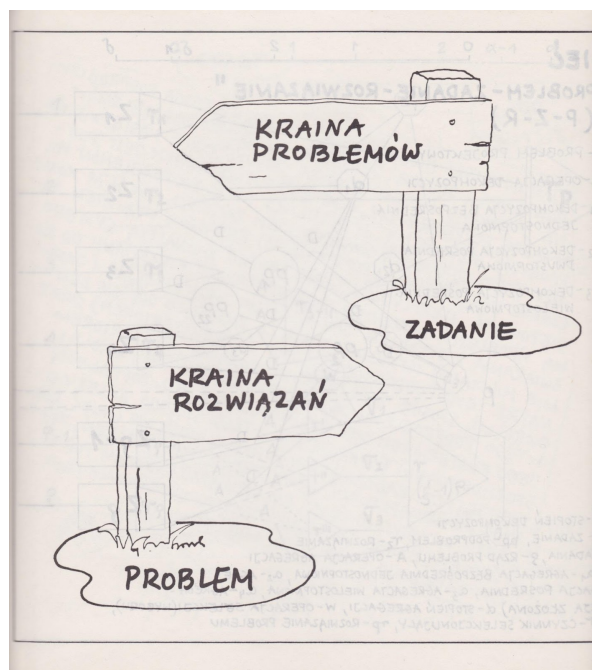
1. **RODZAJ WARSZTATU:** edukacyjny czy kreacyjny;
2. **GRUPA:** ilość uczestników, ich wiek, rodzaj specyfiki grupy;
3. **MIEJSCE DZIAŁANIA:** we wnętrzu, w plenerze, specyfika tego miejsca, może także samo miejsce stać się przyczynkiem do powstania problemu twórczego warsztatu, albo podsunąć rodzaj wykorzystywanych w trakcie pracy materiałów;
4. **CZAS DZIAŁANIA:** jedno spotkanie czy cały cykl, jak długie będzie to spotkanie, oczywiście czas działania może ulec lekkim zmianom – w zależności od chęci i możliwości pracy danej grupy odbiorców;
5. **OPIS PRZEBIEGU WARSZTATÓW – BUDOWA:** poszczególne etapy pracy – początkowa rozmowa, wprowadzająca w temat zadania, działanie, podsumowanie, a może początkowa rozmowa, prezentacja jakaś, potem działanie i podsumowanie, a może rozmowa, działanie, podsumowanie z prezentacją lub inną formą edukacyjną itd.; warsztat może składać się z kilku etapów – to wszystko zależy od koncepcji całego działania;
6. **POMOCE NAUKOWE:** jaki rodzaj pomocy będzie wykorzystywany w trakcie pracy: prezentacje (czego dotyczące), pokazy, filmy, nagrania, albumy itd.;
7. **MATERIAŁY:** w oparciu o jaki rodzaj materiałów będą powstawać prace, to nie musi być tylko farba, ołówek i tradycyjne narzędzia twórcze, ale pracować można ze

wszystkim: wodą, powietrzem, materiałami wtórnymi, zapisem filmowym, fotograficznym, itd.;

8. **ZADANIE – PROBLEM TWÓRCZY:** to najważniejsza część, prosimy podać dokładną wersję zadania adresowanego do konkretnej grupy, uwzględniając jej charakter i hipotetyczne możliwości percepcji; najważniejsze – zadanie twórcze musi przełamywać panujące stereotypy, musi skłaniać do myślenia i generowania indywidualnego rozwiązania twórczego, stanowiącego odpowiedź na postawiony w warsztacie problem;

9. **CELE DZIAŁANIA:** w jakim celu przeprowadzany jest warsztat, czemu ma służyć.

Widzimy, że “zadanie” albo “problem twórczy” stanowi najważniejszą część projektowanego działania. Słowo “projektowanie” w ogóle bardzo trafnie można odnieść do sposobu komponowania warsztatów. Jak pisze Gasparski (1991) w książce o projektowaniu przemysłowym: *“Lekarz, otrzymujący sygnał od pacjenta nie wypisuje od razu leków, musi zbadać sytuację.”* Podobnie w edukacji, jeżeli projektujemy warsztat/spotkanie musimy zbadać sytuację - zastanowić się do kogo idziemy i gdzie, po co robimy to działanie, czy chcemy czegoś nauczyć, pokazać coś, zbadać coś, czy najpierw chcemy przeprowadzić rozmowę, czy pokazać prezentację, czy zaczniemy od treningu wyobraźni (Metoda Eugeniusza Józefowskiego). Potem możemy dobrać techniki plastyczne, materiały metody. Tworzenia zadania twórczego można porównać z ilustracją, pokazującą proces projektowania przemysłowego (Gasparski, 1991):



Samo podejście “Problem Based learning” (PBL) stanowi istotną cechę warsztatu twórczego. Stawiając problem twórczo-edukacyjny, zadając pytanie, zachęcamy uczestnika do myślenia, do poszukiwania innej, własnej odpowiedzi na postawione pytanie. Zadanie pełni rolę prowokacyjną - zaskakuje uczestników, prowokuje, tworzy nową sytuację, która zachęca do badań, tworzenia, szukania nowych rozwiązań. Na podstawie własnych predyspozycji uczestnicy działania próbują wcześniej zdobyte umiejętności wypróbować w nowej, wcześniej nie zbadanej sytuacji. To pomaga uruchomić twórcze myślenie oraz wywołuje nowe doświadczenie, kreuje nową jakość i nowe spojrzenia.

Jak pisze Jacek Jakubowski (2002): *“Od tysięcy lat ludzie próbują opisać rzeczywistość przy pomocy wypracowanych wspólnie modeli myślowych. [...] Kreujemy rzeczywistość w sposób, który wydaje nam się bezpieczny. Współczesny świat potrzebuje innego sposobu funkcjonowania, żyjemy w czasach niepewnych, niebezpiecznych, więc musimy kształcić nasze umysły w taki sposób, aby potrafiły one elastycznie myśleć, unikać schematów, zastanawiać się nad sytuacją ”tu i teraz”, produkować nowe, przydatne rozwiązywania problemów.”*

Twórczość/akt tworzenia jest kluczowym elementem zadania. Marcin Berdyszak (2009, s.45) pisze, że pojęcie “transformacji” w sztuce powoduje *“zmianę świadomości płynącą z faktu istnienia w innej rzeczywistości i chęci zbadania go przez inny pryzmat w celu doświadczenia, wiedzy i potrzeby permanentnej aktualizacji oraz przekonanie o niewyczerpywalności zagadnienia.”* Podczas kreacji właśnie mamy taką możliwość - eksplorowanie nowej przestrzeni i odkrywanie nowych możliwości. Sławek (2017, s.9, 12.), cytując Kertesza, rozważa nad pojęciem odróżnienia: *”Sytuacja jest beznadziejna. No tak, to prawda. Ale jaka sytuacja jest pełna nadziei? Taka, w której człowiek potrafi odróżnić siebie od sytuacji.”* Określenie “odróżnienia siebie od sytuacji” można porównać ze zmianą punktu widzenia. Umiejętność samodzielnego myślenia wymaga patrzenia na sytuację z różnych perspektyw.

Nie będzie nim konstatacja zaczerpnięta z lektury naukowych ustaleń, lecz działanie biorące początek w przeświadczeniu, że jakość przyszłości zależy od momentu, w którym dostrzegam, w nagłym rozbłysku, że dotychczasowa konstrukcja sytuacji przedstawiająca się jako pewna i niewzruszona zmienia radykalnie swój charakter.(Tamże)

Wtedy nastąpi, mówiąc językiem Barbary Skargi (2005, s.61) moment “przebudzenia”: „*Przebudzenie, które wstrząsa pokojem, które porusza do głębi, zwraca ku nieskończoności i wskazuje drogę ku niemu, drogę, której końca nie znamy*”. Owe “przebudzenie” może stać się początkiem modnego dziś określenia “lifelong learning” - uczenia się przez całe życie, poczucie niedosytu wiedzy, chęci badań i nowych odkryć w niezależności od zawodu i statusu społecznego.

3.4. Warsztat a błąd

Błędy w systemie edukacyjnym nie są mile widziane, chociaż na próbach i błędach właśnie się uczymy. Na doświadczenie, które jest istotne w zdobywaniu wiedzy prawdziwej, zwracano mało uwagi. Myślę, że na początku warto się zastanowić czym w ogóle jest “błąd”. Definicja słowa „błąd” jest z natury rzeczy względna i zależna od kontekstu dyscyplinarnego, kulturowego oraz epistemologicznego. Według słownika (Encyklopedia PWN, 2023) “błąd” - to:

1. *«niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp.»*
2. *«niewłaściwe posunięcie»*
3. *«fałszywe mniemanie o czymś»*

Arystoteles (2024) wskazywał na dwa rodzaje błędów - wynikających z braku wiedzy i będących skutkiem nieodpowiedniego działania. Popęłniania błędów czasami może mieć niezwykle poważne, a nawet tragiczne konsekwencje. Jednak na poziomie uczenia się błędy mogą być wartościowym elementem procesu edukacyjnego, stanowiąc narzędzie umożliwiające głębsze zrozumienie, rozwój kompetencji poznawczych oraz mogą doprowadzać do nowych odkryć i stwierdzeń. Sztuka właśnie jest obszarem bezpiecznym, który daje możliwości eksperymentowania i robienia prób. W warsztacie twórczym błąd jest postrzegany filozoficznie. Wittgenstein (2014, s.7) w zapiskach o pewności pisze: *“Z tego, że coś tak jawi się mnie - czy wszystkim - nie wynika, że tak jest. Wolno jednak spytać, czy można w to sensownie wątpić.”* Kontynuuje dalej, pisząc (tamże, s.78): *“A gdyby zabronione było mówić “Wiem”, a dozwolone tylko “Wierzę, że wiem”?”*. Podczas działania uczestnik zyskuje możliwość refleksji nad utrwalonymi koncepcjami, co pozwala mu

spojrzeć na nie z nowej perspektywy, zagłębić się w ich istotę i odkryć dla siebie nową prawdę. Proces ten sprzyja dekonstrukcji wcześniejszych przekonań oraz stymuluje krytyczne myślenie, co jest istotnym elementem warsztatu twórczego.

Możliwość eksperymentowania, ponieważ zadanie jest otwarte i każdy może w swój sposób go rozwiązać, zachowuje decyzyjność każdego uczestnika, co pozwala na samodzielne eksplorowanie możliwych rozwiązań i podejmowanie wyborów zgodnie z własnymi doświadczeniami, intuicją i kreatywnością. Intuicja, w ogóle jest nieodłącznym elementem procesu twórczego i stanowi istotne narzędzie poznania. Jak pisze Anna Brożek: *“Sztuka dostarcza takiego rodzaju poznania, jakiego nie może dać nam żadna dyscyplina naukowa. Rezultaty tego poznania należą do sfery wartości: etycznych, estetycznych i metafizycznych. Władzą poznawczą, która nam umożliwia tego typu poznanie, jest zabarwiona emocjonalnie intuicja aksjologiczna.”* (Brożek, 2017, s.53).

Istnieją różne rodzaje intuicji, ale ogólnie intuicja, jako czynność “oglądania” dostarcza akurat bezpośrednio doznanie - emocjonalna zdolność uchwycenia sensu, formy, obrazu w całości, zanim zostanie on przetworzony i opisany przez umysł. Krąpiec (2003,s.897) wskazuje na etymologię słowa, *“... gdzie intuitio, intuitus pochodzą od: intueor, intueri, intuitus sum/ intueri, indo-tueri – patrzeć na coś, spoglądać, spoglądać wewnątrz, oglądać, przedstawiać sobie, rozważać, pojmować”* (Walczak, 2011, za: M.A. Krąpiec, 2003, s. 897). Więc można określić intuicję jako inny rodzaj widzenia, jako widzenie zmysłami (tamże, s.131), którego bardzo brakuje w systemie edukacji, gdzie niekoniecznie uczą nawet myśleć, nie mówiąc już o uczuciach. Intuicja w twórczej edukacji, tak samo jak błąd może być kluczem, impulsem do dalszego poszukiwania, do dalszego zadawania pytań. Można powiedzieć, że intuicja otwiera nowe ścieżki poznania, a błędy pozwalają je weryfikować i pogłębiać. Intuicja prowadzi ku odkrywaniu, błąd może być narzędziem refleksji i korekty. Moim zdaniem, oba te doświadczenia są niezastąpione w edukacji, jeśli ma ona wspierać rozwój człowieka jako istoty twórczej i autonomicznej. *“Tu nie ma ocen, rankingów czy wyszukiwania błędów. Doraźność i pewna prowizoryczność staje się ekwiwalentem wolności i daje swobodę w podejmowaniu śmiałych decyzji.”* - piszę Marcin Berdyszak (2021). Wolność wypowiedzi (możliwe nawet błędnej), i możliwość wypróbować różne formy myślenia, działania, podejścia, umożliwia każdemu bardziej zrozumieć siebie, znaleźć swój sposób funkcjonowania oraz rozwiązywania problemów. Maria Parczewska (2014, s.8)

podkreśla, że podstawowym warunkiem pracy z grupą jest stworzenie poczucia bezpieczeństwa i „...warunków sprzyjających byciu sobą”. Żywy akt twórczy stanowi fundament działań - poszerzenie świadomości, tworzenie czegoś nowego, odkrycie. Czasami uczestnik może działać intuicyjnie, spróbować coś stworzyć, przekazać poprzez uczucia, ruchy ciała. Może powstać dzieło efemeryczne, a może tylko koncepcja czegoś. Janusz Byszewski w książce „Tutaj jestem” (1994) wskazuje na najważniejsze aspekty sprzyjające nauce: budowaniu wzajemnego zaufania, wytwarzanie atmosfery bezwarunkowej akceptacji, przestrzeganie prawa do milczenia i odmowy wykonania poleceń, niestosowanie oceny, otwarcie na innych.

3.5. Materiały

Materiałami do warsztatu może być dosłownie dosłownie wszystko - kartony, sznurki, farby, guziki, gazety, płyny, folie, otoczenie, naturalne elementy przyrody, słowa...itd. Czasami wykorzystanie materiałów nieplastycznych albo recyklingowych powodują zdziwienie, a później zachwyt. Tym bardziej, że materiały stricte plastyczne mogą stanowić kłopot dla grupy nie mającej przygotowania artystycznego Józefowski (2009, s.81) pisze: *“Niska samoocena umiejętności plastycznych nie sprzyja wyrażaniu pewnych treści za pomocą języka wymagającego lat doskonalenia. Taka aktywność jest im obca i budzi stresy. Tworzywo zastępujące kreskę czy plamę, intencjonalnie reprezentujące wyrażane treści, jest bardziej adekwatne do tej konwencji spotkań.”*

Odnosnie materiałów Berdyszak (2021, s. 137) pisze: *“...wszystko, co materialne i niematerialne może stać się materiałem do przeprowadzenia warsztatów ja i jego źródłem przy formułowaniu zadania dla uczestników.”* Materiały mogą również służyć prowokacją do uruchomienia procesu twórczego. Magdalena Parnasow-Kujawa (2015, s.20) tłumaczy ten proces:

Wyobraźmy sobie sytuację, w której dostajemy farby, kartkę w formacie 2,5 cm x 2,5 cm i do tego pędzel o szerokości 5 cm z założeniem, że kartka ma zostać naznaczona właśnie jego śladem. To nie jest, oczywiście, zadanie warsztatu, jedynie dookreślenie materiałów i narzędzi. Co się jednak okazuje, już sama zmiana w

sposobie podejścia do elementu często wykorzystywanego rozszerza naszą percepcję. Nagle musimy zacząć myśleć, jak mam użyć tych narzędzi skoro one w pierwszej chwili wydają nam się niekompatybilne. Rozpaczliwie szukamy odpowiedzi, gotowego rozwiązania, by poczuć się w miarę komfortowo. Tymczasem sami musimy wygenerować nietypowe rozwiązanie. Jeśli na taką postawę nałożymy jeszcze zadanie warsztatowe, zaczynamy poruszać się w obszarze kreacji. Zmuszeni jesteśmy stworzyć własną koncepcję, zająć jakieś stanowisko wobec postanowionego problemu.

Czasami miejsce prowadzenia warsztatu może narzucać materiały, a czasami sam materiał może być punktem wyjścia i stanowić fundament zadania twórczego.

3.6. Warsztat twórczy a zdobywanie wiedzy w sposób naturalny i holistyczny

Warsztat twórczy to przestrzeń, w której kluczową rolę odgrywa proces twórczy. Daniela Hrehova (2021), w kontekście twórczości w edukacji, wskazuje, że *“Kreatywność jest aktem przekształcania nowych i pomysłowych idei w rzeczywistość”*. Warsztat właśnie daje taką możliwość, ponieważ oparty jest na procesie, a zdobyte doświadczenie uczestnik może później przełożyć na życie osobiste lub zawodowe. W warsztacie twórczym każda osoba biorąca udział podejmuje dialog ze sobą, z materiałem, ideą i emocjami, łącząc te elementy w jedną całość. Proces ten może prowadzić do zmiany - jest aktem transcendencji i transgresji – przejściem od świata zwykłego do przestrzeni, w której liczy się nie tylko efekt wizualny, ale również przekaz, pomysł, emocjonalna głębia i filozoficzna treść. *“Berleant przyjmuje postulat ciągłości między przedmiotem a podmiotem. W świetle jego poglądów doświadczenie jest wynikiem interakcji między nimi – przedmiot staje przedłużeniem podmiotu, a ich zanurzenie we wspólnym kontekście znosi podział na rzeczywistość zewnętrzną i wewnętrzną (podmiotową). Doświadczenie estetyczne ma charakter zintegrowany, obejmuje całokształt możliwej aktywności podmiotu, tj. doznania zmysłowe, intelektualne oraz duchowe.”* (Florczykiewicz, s.156, 2017, za: Berleant, 2007)

Myślę, że tezę, którą Danuta Waloszek (2002, s.102) stawia o edukacji artystycznej z dziećmi, można tak samo odnieść do edukacji w ogóle: „...*błędne jest mniemanie, że można wprowadzić dzieci w aktywność twórczą, posługując się często wyrafinowanymi, perfekcyjnie opracowanymi metodami; przez sam fakt celowości przeszkadzają one w byciu twórcą.*” Każdy warsztat twórczy jest unikalny, zindywidualizowanym mikrokosmosem, choć zawsze ma z góry założoną propozycję artysty, zadanie twórcze i ogólny scenariusz, nigdy nie ma dokładnie określonych granic samego działania. Podczas warsztatu każdy jest twórcą - wchodzi w interakcję z własnymi pomysłami, inspiracjami, poglądami, materiałami. Zatem, słowo „twórczy” w tym kontekście staje się synonimem nie tylko wytwórczości, ale przede wszystkim procesu odkrywania, kształtowania i wyrażania siebie oraz budowania relacji z grupą.

Odnosząc się do definicji twórczości Krzysztofa Szmidta (2003, s.107): *“Zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwi jednostce organizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”,* zadanie warsztatu, akurat, nastawione jest na takiego rodzaju doświadczenia. Podczas działania powstaje pewien problem do rozwiązania, który uruchamia różne procesy myślenia. Cały proces - zastanawianie się, stawianie pytań, refleksja, poszukiwanie, tworzenie - buduje przestrzeń do rozwoju wyobraźni i twórczego myślenia. Według Beuys’a (Kaczmarek, 2001) twórczość jest dla każdego, niezależnie od wykonywania zawodu. Artysta wyróżniał trzy warstwy w człowieku: *“...dla mnie człowiek jest po pierwsze, istotą naturalną, po drugie-istotą społeczną i po trzecie - wolny, to znaczy twórczo-kreatywny.”* Więc twórczość, jako fundamentalny element ludzkiej natury jest niezbędna w zdobywaniu wiedzy. Rozumienie sztuki według Josepha Beuysa jak najbardziej wpisuje się w koncepcję warsztatów twórczych. Beuys poszerza jej znaczenie daleko poza ramy klasycznych dyscyplin artystycznych. Dla Beuysa sztuka to nie tyle działalność artystyczna, co postawa życiowa — twórcze podejście do rzeczywistości, obecne potencjalnie w każdym człowieku. Jego koncepcja „poszerzonego pojęcia sztuki” zakłada, że każdy człowiek jest artystą, ponieważ posiada zdolność przekształcania świata – nie tylko poprzez dzieła sztuki, ale przez każdą formę twórczego, aktywnego, odpowiedzialnego działania, co przekształca się w kapitał społeczny (Kaczmarek, 2001, s.24-27). *“W*

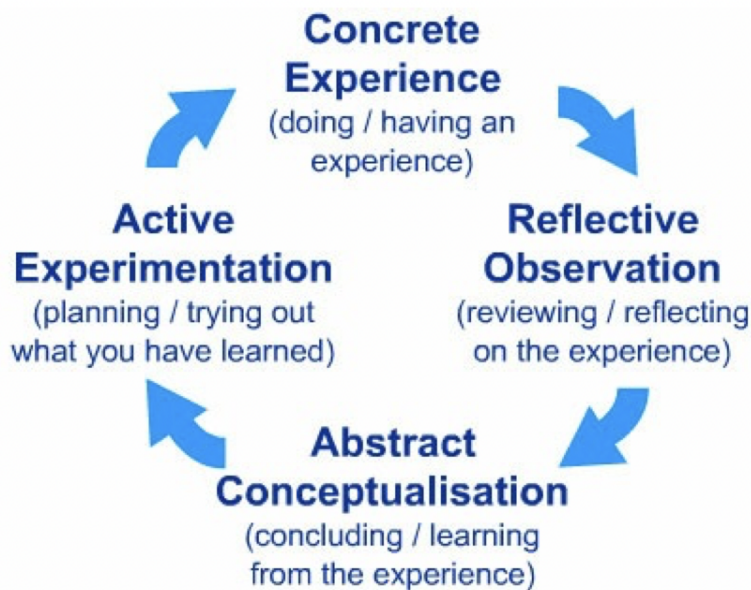
poszerzonym pojęciu sztuki kreatywność zajmuje centralne miejsce. Jest ona podstawową siłą tkwiącą w człowieku i jego właściwym kapitałem.[...] właściwym kapitałem każdego społeczeństwa i tworzących je jednostek nie jest pieniądz czy dobra materialne, lecz duchowe wartości ludzkich zdolności i kreatywności. [...] SZTUKA = KAPITAŁ”(Tamże, s.25). W tym sensie, także w warsztatach twórczych sztuka nie jest celem samym w sobie ani ograniczoną dziedziną, lecz narzędziem do zdobywania wiedzy, budowania świadomości, transformacji tożsamości i również kształcenia społecznej odpowiedzialności. Twórczość staje się sposobem bycia, który uruchamia indywidualną wolność i rozwija potencjał każdej jednostki oraz całej grupy.

Klaus W. Vopel (2004, s.) wyznaczył trzy typy wiedzy: pierwszy typ wiedzy - doświadczenia twórczego to: „wiedza powierzchowna” i „teoria danej dyscypliny”, pojęcia podstawowe, koncepcje, daty, nazwiska, fakty. Ten rodzaj wiedzy to wyizolowany zbiór informacji, który w kontekście wykształcenia powinno się posiadać. Drugi rodzaj wiedzy - doświadczenia twórczego stanowi „wiedza techniczna”, „znajomość technicznych, nie koniecznie tradycyjnych aspektów danej dyscypliny”. To potencjał umożliwiający nam zrozumienie wewnętrznych zależności, relacji i kanonów. Nabywając i doskonaląc tę wiedzę czy typ doświadczeń twórczych powinniśmy jednak posiadać umiejętność jak i potrzebę przynajmniej sporadycznego wykraczania poza ich granice, tak jak mówi Klaus W. Vopel *„Kto dysponuje tylko tą wiedzą, ten ma problem ze zrozumieniem, jak można ją połączyć z przygranicznymi dyscyplinami i pytaniami.”* Niezbędna jest zatem trzecia forma - „wiedza dynamiczna”, działanie równoległe w większej liczbie dyscyplin. Jest to forma otwarta, żywa sprzyjająca eksperymentowaniu. Dzięki niej formułujemy nowe pytania, a także udoskonalamy działania poprzez poszukiwanie, otwartość na możliwości popełnienia błędów. W kontekście warsztatów twórczych komentuje to Parnasow-Kujawa (2015, s. 15):

Wiedza dynamiczna, która doskonale odnajduje się w obszarze warsztatów twórczych, jest łącznikiem pomiędzy teorią oraz posiadany doświadczeniem, a gotowością ich zastosowania w kontekście powołującym nową jakość, nowe rodzaje bytów. Celem warsztatów jest zatem rozbudzanie i rozwijanie twórczego myślenia, które poprzedza kreatywne działanie. W ten sposób rozumiemy ich ogólne przesłanie, jednak każdy z przygotowanych warsztatów ma

swoje własne cele wynikające z opracowanego zadania, które powinno być bardzo konkretnie sformułowane, tworząc jednocześnie przestrzeń na wielość odmiennych interpretacji.

Podobnie, model uczenia się zaproponowany przez Davida A. Kolba (1984) opiera się na koncepcji dynamicznego uczenia się przez doświadczenie i zakłada, że skuteczny proces edukacyjny przebiega w czterostopniowym cyklu. Dynamika pracy w tym modelu jest interakcyjna i sprzyja aktywnemu zdobywaniu wiedzy poprzez praktyczne działanie, refleksję oraz konceptualizację:



Konkretne doświadczenie (Concrete Experience) (*działanie / przeżycie jakiegoś doświadczenia*)(*doing/having an experience*), **Refleksyjna obserwacja (Reflective Observation)** (*przegląd, zastanawianie się nad przeżytym doświadczeniem*)(*reviewing/reflecting on the experience*), **Abstrakcyjna konceptualizacja (Abstract Conceptualisation)** (*formułowanie wniosków, uczenie się na podstawie doświadczenia*)(*conducting/learning from the experience*), **Aktywne eksperymentowanie (Active experimentation)** (*planowanie / wypróbowywanie tego, czego się nauczyliśmy*)(*planning/trying out what you have learned*). [tłum. Własne] (Kolb,2010)

Ponieważ zdobyta wiedza i umiejętności nie są statyczne – każdy kolejny cykl pozwala na ich doskonalenie i pogłębianie. Dzięki łączeniu teorii, praktyki, refleksji i

eksperymentowania opartych na twórczości, uczestnik, podczas warsztatu rozwija zarówno kompetencje analityczne, jak i praktyczne, co czyni naukę bardziej efektywną i osadzoną w realnych doświadczeniach. Uważam, że tego rodzaju działania mogą być istotnym uzupełnieniem standardowych metod nauczania, wzbogacając proces dydaktyczny o elementy twórczego i filozoficznego myślenia oraz eksploracji.

Działania twórcze, będąc dynamiczną formą nauki, pozwalają na własne, prawdziwe, autentyczne przeżycie, które w porównaniu z wiedzą “suchą”, stricte teoretyczną, pozwala na zdobywanie wiedzy samodzielnie i w sposób ciekawy, dopasowany do zainteresowań i predyspozycji każdej osoby. Użycie warsztatu twórczego w procesie kształcenia pomoże, moim zdaniem, rozszerzyć horyzonty edukacyjne i wyjść poza tradycyjne metody nauczania w szkołach, uniwersytetach i innych placówkach oświaty.

Działania twórcze angażują różne umiejętności poznawcze, takie jak wyobraźnia, myślenie abstrakcyjne, zdolność do rozwiązywania problemów, koncentracja i analiza. Uczestnicy muszą wykorzystywać swoją wyobraźnię, pamięć, spostrzegawczość i zdolności poznawcze do tworzenia swoich dzieł (Gloton, Clero, 1985, s.97). Warsztat twórczy stanowi przestrzeń do odkrywania autentycznego i indywidualnego potencjału każdej jednostki. Jego istotą jest proces samopoznania, który umożliwi uczestnikom głębsze zrozumienie własnych emocji, wartości oraz mechanizmów działania. Odwołując się do słów Leopolda Staffa (1909, s. 59):

*Jedyna godna rzecz na świecie: twórczość,
A szczyt twórczości to tworzenie siebie.*

Twórczość, w tym przypadku jest nie tylko aktem ekspresji, ale także narzędziem do refleksji, rozwoju, eksploracji siebie w sposób, budowania sprawczości i poczucia własnej wartości.

Mówiąc o metodzie, z własnego doświadczenia wiem, że trudno nazwać warsztat twórczy metodą, ponieważ nie jest łatwo nauczyć się tworzyć i prowadzić takiego rodzaju działania. Warsztat twórczy nie ma twardych ram, reguł, przepisów. To jest praca w dużej mierze oparta na intuicję oraz osobowość prowadzącego. Jak pisał Kartezjusz w rozprawie o metodzie: ““Tak więc, zamiarem moim nie jest nauczać tu metody, której każdy winien się

trzymać, aby dobrze powodować swoim rozumem, ale jedynie pokazać, w jaki sposób ja starałem się powodować moim. Ci, którzy bawią się w dawanie przepisów, muszą uważać się za bieglejszych od tych, którym je dają; jeśli chybią w najmniejszej rzeczy, zasługują na naganę” (Descartes, 2022 , s.41). Więc kluczową rolę w tym procesie odgrywa prowadzący, którego zadanie wykracza daleko poza tradycyjne pojęcie nauczyciela czy instruktora.

3.7. Rola prowadzącego

Rola prowadzącego warsztatów twórczych jest wielowymiarowa – to przewodnik, mentor, inspirator, a zarazem partner w twórczym i edukacyjnym procesie uczestników. Osoba prowadząca warsztat musi posiadać nie tylko wiedzę i umiejętności techniczne, ale przede wszystkim prawidłowy światopogląd i cechy, które umożliwią skuteczne wspieranie uczestników w ich indywidualnym rozwoju. Cytując Byszewskiego (2009, S.69):

Animator musi być obecny (nie może zajmować pozycji „obok” lub „przed” grupą, jak to się dzieje w przypadku edukacji tradycyjnej czy upowszechniania). Nasze warsztaty są realizowane w zasięgu wzajemnego dotyku. Dopiero pełna obecność umożliwia budowanie relacji. Wydaje się, że właśnie od jakości, głębokości, otwartości tych relacji zależy jakość animacji kultury.

“Wane jest, aby człowiek nauczył się doceniać i cieszyć się swoją zmiennością w tym ruchu na ścieżce własnego wzrostu; jest również ważne, aby traktował terapeutę (lub nauczyciela) jako katalizator, a nie źródło wiedzy” (Zinker, 1991, s. 17) Osoba otwarta na świat, na różnorodność, na empatię, budowanie relacji i wymianę doświadczeń, będzie w stanie stworzyć przestrzeń, w której uczestnicy poczują się wolni w wyrażaniu siebie. Jacek Jakubowski (2022, s.35) bazuje swoją szkołę trenerów oraz szkolenia na podobnej bazie, mówiąc, że najważniejszymi kryteriami, sprzyjającymi procesowi uczenia się są: poczucie bezpieczeństwa, poczucie sensu, aktywność, wspólnota.

Stanisław Adamek (1999), analizując działania LET i rolę nauczyciela w działaniach twórczych, pisze: *“Droga ta wiedzie do rozwoju osobowości, empatii, tolerancji i nie jest tylko przekazywaniem oraz zdobywaniem informacji (wiedzy). Tu jawi się wyraźnie inna, niż w nauczaniu tradycyjnym, rola i postawa nauczyciela. Przede wszystkim staje się on*

partnerem, który w działaniach twórczych bierze udział tak samo jak uczeń i nie wyróżnia się spośród nich przypisywaniem sobie wyjątkowej roli.” Prowadzący powinien być także osobą z pasją, nieustannie rozwijającą się, poszukującą nowych inspiracji i tworzącą własne metody pracy. Tylko ktoś, kto sam przebywa w procesie twórczym i nieustannie się uczy, jest w stanie skutecznie inspirować innych. Adamek (tamże) również dodaje, że niezbędna jest:

...postawa nauczyciela reagującego na różnorodne aspekty rzeczywistości, w której znajduje się z grupą. Nauczyciel współpracujący, czuwający nad tym, co się wokół dzieje, inspirujący oraz prowokujący do ciągłego stawiania pytań, zwłaszcza dotyczących wychowanka, siebie samego, współpracy z nim oraz życia społecznego — rozumie istotę działań twórczych.(tamże).

Marcin Berdyszak, stosuje metodę warsztatów twórczych w dydaktyce. Opisując sposób prowadzenia swojej pracowni na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu i pracę z młodymi ludźmi pisze (Berdyszak, 2020, s.19):

Można przekazywać wiedzę i czuwać nad doskonaleniem umiejętności studentów, ale to nie wystarczy, tak samo jak tworzenie zadań i programów nie daje pewności, czy aby na pewno to, co dla prowadzącego jest interesujące, tak samo ważne jest dla uczestników zajęć. Fundamentem w całym procesie jest poznanie siebie samego, szukanie odpowiedzi na pytanie: Kim jestem? Jaką potencjalnością dysponuję? Jakimi ograniczeniami jestem obdarzony? Jaki jest zakres mojej wrażliwości i co tak naprawdę mnie interesuje? Nie tylko w sztuce, ale w ogóle. [...] Mając do czynienia z młodymi ludźmi, należy umożliwić im rozpoznawanie siebie poprzez stawianie ich w bardzo określonych sytuacjach, dając im szansę zderzenia się z elementarnymi wartościami i kryteriami, takimi jak przestrzeń, przedmiot, kontekst, skala, własna osoba czy powszechnie używane nośniki obrazu wraz z

możliwością jego przetwarzania, jak i poznania granic wszelkich własnych predyspozycji.

Jeżeli traktować lekcję/zajęcie jako dzieło, jako wydarzenie, w którym prowadzący będzie pełnił rolę artysty-animatora oraz partnera i partycypanta, proces zdobywanie wiedzy będzie ciekawszy i angażujący osoby uczestniczące. Józefowski (2009, s.9) wskazuje na ważne czynniki wpływające na odbiór prowadzącego przez grupę: "Świadomość artystyczna i pedagogiczna, osobowość animatora i jego umiejętności interpersonalne, aktualna kondycja psychofizyczna, sposób omawiania powstałych obiektów plastycznych."

Każdy warsztat ma własne założenia w zależności od nastawień edukacyjnych, od grupy, wieku, miejscu realizacji. Maria Parczewska (2002, s.132) mówi o tym jak ważna jest zasada "tu i teraz" - oznacza to konieczność skupienia się na aktualnych potrzebach grupy, obserwowania dynamiki, energii oraz potrzeb uczestników:

Szczególne znaczenie przywiązuje się w grupie do zasady „tu i teraz”. Stąd skupianie się na tym, co dzieje się aktualnie w tym miejscu i w tym czasie, w odniesieniu do każdego uczestnika osobno oraz do grupy jako całości, zaś z punktu widzenia prowadzącego dbałość, aby być akceptującym, empatycznym, otwartym, autentycznym, współuczestniczącym, aktywnym, zaangażowanym, czerpiącym wiedzę nie tylko z zawodowego, ale i własnego osobistego doświadczenia.

Właśnie dlatego istotna jest elastyczność, postawa twórcza, zdolność do reagowania na bieżące sytuacje oraz gotowość do modyfikowania założonego planu. Niekiedy najlepsze efekty przynosi działanie spontaniczne, odejście od pierwotnych założeń i podążanie za rzeczywistymi potrzebami uczestników.

3.8. Terapeutyczny aspekt sztuki

Jednym z ważniejszych aspektów warsztatu jest stawianie pytań. Poprzez pytania tworzymy sytuację, przyjazną do zastanowienia się nad istotą bytu, przedmiotów, siebie samego, świata. Filozoficzna refleksja, powstająca podczas tworzenia pomaga przemyśleć niektóre sprawy, popatrzeć na sytuację z innej perspektywy, pełniąc funkcję terapeutyczną. Podczas warsztatu

uczestnicy mają możliwość poznać samego siebie przez własne doświadczenie oraz przez działania/zachowania innych. Według Masłowa: *“Wychowanie przez sztukę jest rodzajem terapii i techniką rozwoju, ponieważ pozwala głębszym warstwom psychiki wyłonić się, ośmiela je, wychowuje i kształci.”* (Masłow, 1976, s.96)

Próbując rozwiązać problem twórczy, dokonujemy rodzaju samopoznania, samokształcenia - tworzymy coś w swój sposób, próbujemy, poszukujemy własnego rozwiązania. *“Twórczość ma aspekty psychoterapeutyczne, jeżeli osoba, która tworzy za każdym razem osiąga innego poziomu samoświadomości, wyższego poziomu samopoznania; twórczość ta może służyć przykładem, lekcją inspiracją dla odbiorców.”* (Teodorczyk, 2021, s.184-185.)

Przeżywanie procesu twórczego i tworzenie własnych dzieł może przyczynić się również do budowania pewności siebie, poczucia bezpieczeństwa i sprawczości. Widzenie własnych osiągnięć i efektów swojej pracy może podnosić poczucie własnej wartości i wiary w swoje umiejętności. Możliwość wyrażania siebie podczas warsztatów podkreśla, że każdy jest inny, pomysły każdego są warte i mają potencjał.

Na terapeutyczny potencjał warsztatów wskazuje również Parnasow-Kujawa (2022):

W procesie działania w obszarze sztuki możemy osiągnąć swobodę, możemy się wypowiedzieć, koncentrujemy się na zupełnie innych rzeczach, innych aspektach naszej egzystencji. [...] Przez to, że w akcie twórczym uwalniamy sposób myślenia, dajemy sobie przyzwolenie na podróżowanie w obszarze naszej kreacji, wyobraźni, łączymy doświadczenia i wykorzystujemy zdobytą wiedzę, stajemy się bardziej podatni na to, co nas może jeszcze spotkać, czyli się otwieramy. To jest właśnie przestrzeń dla terapeuty, który świadomie potrafi nas przeprowadzić przez procesy, które spowodują w nas pożądaną z perspektywy leczenia zmianę.

Artystka (tamże) doprecyzowuje istotę warsztatu, jako artystycznej prowokacji: *“Stawiającej uczestników działań w nietypowej sytuacji, wobec problemowo ujętego zadania skłaniającego do myślenia i powoływania nowych, twórczych koncepcji. Ważniejszy od osiągnięcia celu jest sam proces i rozwój umiejętności generowania nowych rozwiązań.*

Nacisk położony jest w warsztatach na indywidualność każdej z osób w nich partycypujących podobnie jak w działaniach arteterapeutycznych.” Podczas warsztatu twórczego można osiągnąć moment “aha” albo “Eureka!” (The “aha” moment or Eureka moment) (Thagard, Stewart, 2009). Stanowi to moment transformacji, gdy jednostka nagle „widzi” świat inaczej, chwila, w której następuje gwałtowna zmiana rozumienia, pojawia się nowa perspektywa, świadomość.

W kontekście relacji warsztatów twórczych i działań terapeutycznych można przytoczyć słowa Ewy Linkiewicz (2014, s.285): *“Sztuka plastyczna staje się pretekstem do odpowiedzi na odwieczne pytania: Kim jestem? Dokąd idę? Jaki jest sens mnie, mego życia, tego świata? Przez to, że sztuka może formułować te pytania, nawet na nie wprost nie odpowiadając, spełnia funkcję terapeutyczną. Pozwala uporządkować sferę przeczuć, bojaźni, wiary, niewiary, wątplenia.”*

Bardzo często warsztaty twórcze utożsamiane są z arteterapią. Należy jednak wskazać, że ich celem nie jest leczenie, lecz – jak zauważa Józefowski [za: Szulc, 2011, s. 63] – stwarzanie okazji rozwojowych. W warsztatach istnieją tylko elementy terapeutyczne, które, jak wskazuje Wita Szulc są naturalnym elementem procesu twórczego: *“...czynnikiem uzdrawiającym (zdrowiotwórczym) jest sam proces uprawiania sztuki: uprawianie sztuki stwarza bowiem możliwość wyrażenia siebie, spontaniczna aktywność artystyczna pozwala na spełnienie, emocjonalną odnowę i powrót do zdrowia”* (tamże, s.65).

3.9.Rola grupy

Dewey (2005) pisał, że grupa - to mini społeczeństwo. Praca zespołowa, wymiana pomysłów, konfrontacja własnych idei z innymi, dyskusja i konstruktywna krytyka są często integralnymi częściami procesu twórczego. Uczestnicy mogą uczyć się, jak efektywnie współpracować, słuchać innych i wyrażać swoje pomysły i przyjmować perspektywy innych. Rozmowa, dyskusja, dialog są niezmiennie ważnymi częściami działań twórczych. *“Grupa jest przecież zbiorem indywidualności i odrębności. To stanowi jej siłę”* (Parczewska, 2014, s.8).

Nie ulega wątpliwości, że spotkania w grupach w celu wyzwiania aktywności twórczej przyczyniają się do akceptowania innych osób i

ich wypowiedzi plastycznych, uczenia się “języka sztuki”, samowychowania, samorealizacji, otwartości, refleksji nad sobą, dowartościowania, szczerości wypowiedzi (Byszewski, 1994).

“Poszerzenie samowiedzy prowadzi do zrozumienia siebie, obejmuje identyfikację i akceptację nieuświadomianych wcześniej składników ja, dostrzeżenie związków obecnych uczuć i zachowań z doświadczeniami z przeszłości, co pozwala jednostce na zrozumienie dotyczących ją problemów i umożliwia konstruktywne kreowanie przyszłości”(Yalom, Leszcz). Warsztat pomaga budować i lepiej rozumieć relacje jak międzyosobowe, tak i również relacje ze światem. W warsztacie twórczym ważne jest indywidualne działanie, jak również działania w grupie. Pracując z innymi ludźmi obok możemy dostrzec jak każdy jest inny - gust, pomysł, wypowiedź, opinia. Partycypacja w takiego rodzaju działaniach - to pewna wymiana - opinii, zdań, doświadczeń. Dzięki działaniom twórczym uczestnicy mogą odkryć własny głos, wyrazić siebie i podzielić się swoimi perspektywami z innymi. *“Powstaje utopia pełna niepewności, pęknięć i nowości. To ścieżka do przejścia razem z grupą ludzi. Idziesz samodzielnie i towarzyszą Ci inni. Idziecie wspólnie.”* Tak opisuje działania warsztatowe Ewa Kokot (2019, s.6).

Lew Wygotski analizując sposób w który uczą się dzieci opisuje strefę najbliższego rozwoju jako kluczowy element swojej teorii rozwoju poznawczego. Jest to proces, w którym dziecko rozwija swoje umiejętności samo, przez wsparcie opiekuna albo innych osób w grupie. Według Wygotskiego, nauka zachodzi najefektywniej, gdy osoby o różnym poziomie umiejętności i wiedzy współpracują w rozwiązywaniu problemów. *„Jest to odległość między rzeczywistym poziomem rozwoju, określonym poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów, a poziomem potencjalnego rozwoju, określonym poprzez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem dorosłego lub we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami.”* (Wygotski, 1978, p. 86) Pisze to o pracy z dziećmi, lecz uważam, że procesy grupowe działają podobnie w każdym wieku. Wygotski (1978, s. 87-88) wskazuje na istotne nieporozumienie, które często pojawia się w edukacji – utożsamianie “uczenia się” z “naśladownictwem”. W jego ujęciu, naśladownictwo to tylko jedna z form aktywności poznawczej, a uczenie się – jeśli ma prowadzić do rzeczywistego rozwoju – musi wykraczać

poza prostą reprodukcję. Wygotski podkreśla, że człowiek jest w stanie naśladować tylko to, co mieści się w granicach jego aktualnego poziomu rozwoju. To, co jest powyżej tego poziomu, pozostaje niezrozumiałe, nawet jeśli zostanie wielokrotnie pokazane. Zatem samo „pokazywanie”, „demonstracja” czy „powtarzanie” nie gwarantuje przyswojenia ani głębokiego zrozumienia. Dlatego tak istotne jest, by procesy grupowe projektować nie jako przestrzeń replikacji albo porównywania, lecz jako żywą strukturę, która pokazuje różne możliwości i rozwiązania, daje miejsce na różnorodne głosy, tempa i ścieżki rozwoju. Więc uczenie się nie polega bowiem na tym, by wszyscy robili to samo w taki sam sposób, ale na tym, by każdy miał możliwość odkrywania tego, co jest dla niego ważne, potrzebne oraz czynił to we własny sposób, w swoim tempie i w dialogu z innymi.

Parczewska (2014, s.8) wskazuje, że jej doświadczenie psychologiczne, terapeutyczne i praktyka animacyjna dostarcza wiedzę o tym, jakie mechanizmy może uruchomić i po co. Uważa, że prowadzący musi:

Sprzyjać rozwojowi to sprawiać, by ludzie byli autonomiczni, samosteerowni, niezależni, autentyczni, by byli po prostu szczęśliwi. To cele, którym w ogóle powinna służyć edukacja. Niestety szkoła ich nie realizuje. Gdy pracuję z nauczycielami, mówię o tym, jakie ich zachowania mogą hamować, zamiast rozwijać grupę. Porządek, zaniżanie oczekiwań, brak wiary w możliwości grupy, koncentracja na efekcie z pominięciem znaczenia procesu – są hamujące z punktu widzenia rozwoju. Takich pułapek jest wiele.

3.10. Podsumowanie

Bogdan Suchodolski (Ossolińska 2018, s.268) pisał: „*Sztuka nie ma być jedynie źródłem przyjemności czy elitarną ozdobą, ale ważną sprawą życia wymagającą powagi i skupienia*”. Autorskie działania na podstawie sztuki/ z wykorzystaniem sztuki tworzą przestrzeń dla wszechstronnego rozwoju. Uważam, że sztuka jest narzędziem, które skłania do przemyśleń, kształtuje tożsamość i buduje nasze percepcje i osobowość. Warsztat twórczy pozwala aktywować różne typy myślenia. Twórcza przestrzeń, która powstaje podczas działania pozwala stworzyć sytuację, podobną do rzeczywistości, ale w której uczestnik będzie się czuł bezpiecznie oraz będzie w stanie poeksperymentować i doświadczyć czegoś nowego, odkryć

siebie oraz inaczej spojrzeć na świat dookoła. Eugeniusz Józefowski (2015) traktuje warsztat jako alternatywną formę spotkania z rzeczywistością, oferujący możliwość innego, niecodziennego zaistnienia, doświadczania siebie i relacji z innymi. Myślę, że warsztat twórczo-edukacyjny można śmiało nazwać metodą twórczą - o charakterze otwartym, która nie posiada ściśle określonych ram ani jednego, uniwersalnego scenariusza działania. Jej istotą jest elastyczność i dostosowanie do potrzeb uczestników oraz dynamiki grupy, co wyróżnia ją spośród bardziej sformalizowanych metod pracy. Twórcze działania umożliwiają uczenie się od samego siebie, w oparciu o eksplorację świata z perspektywy własnej i odwrotnie - poznawania siebie przez pryzmat świata. Irena Wojnar (1984, s.12) zaznacza, że:

...sztuka jest podręcznikiem życia, „który pobudza, niepokoi, zmusza do myślenia, działa na umysł i wyobraźnię, jednocześnie zaostrza ciekawość zarówno w stosunku do świata, jak i w stosunku do samego siebie, wymaga samodzielności, krytycyzmu, wrażliwości, towarzyszy samokształceniu i samopoznaniu człowieka.

Warsztat twórczy jest hybrydą, kwintesencją - jego źródłem nie jest tylko sztuka albo twórczość, opiera się na procesie eksploracji, eksperymentowania i współtworzenia; łączy w sobie różne metody oparte na psychologii humanistycznej, na pedagogice zabawy, jest metodą, nastawioną na edukację holistyczną, gdzie wartości, poznawanie siebie, budowanie wspólnoty i twórczość odgrywają wiodącą rolę.

Myślę, że działania twórczo-edukacyjne mają więc ogromny potencjał edukacyjny i są dobrym polem do dalszych badań. Wdrożenie takich praktyk do systemu edukacji na wszystkich poziomach może znacząco wzbogacić proces kształcenia, otwierając przestrzeń na rozwój samodzielnego myślenia i zdolności do rozwiązywania problemów w sposób nieszablonowy. W taki sposób edukacja może być przyjemną, niekończącą się drogą „uwalniania możliwości człowieka” (Łukaszewicz, 2010, s.167).

Sztuka z definicji dotyczy tematów złożonych, niepewnych, intuicyjnych, których nie da się ująć w prostych kategoriach wiedzy podręcznikowej. W systemie edukacyjnym, który często stawia na klarowność, mierzalność i poprawność, sztuka wprowadza inny porządek:

uczy, że wiedza nie zawsze jest pewna, że rzeczywistość ma różne warstwy i sprzeczności, a człowiek to nie tylko rozum i logika, lecz także emocje, wartości, intuicja.

“Choć to szaleństwo, lecz jest w nim metoda”

William Shakespeare

IV Rozdział

BADANIA WŁASNE NAD PRAKTYKĄ ARTYSTYCZNO-EDUKACYJNĄ

Celem niniejszego rozdziału jest prezentacja głównych założeń przeprowadzonych badań własnych. Najpierw przedstawione zostaną podstawy postępowania badawczego, przedmiot i cel badań oraz uzasadnienie wyboru przyjętej metodologii. Następnie przedstawię problemy badawcze oraz wynikające z nich hipotezy. Opisane zostaną także zastosowane metody i techniki badawcze. Na zakończenie zaprezentuję organizację, przebieg badań, próbę badawczą, interpretację badań oraz wnioski badawcze.

4.1. Podstawy postępowania badawczego

Nadrzędnym celem badawczym jest identyfikacja współczesnych relacji między sztuką, edukacją a społeczeństwem. Dlatego uznałam, że metoda warsztatów twórczych może stanowić doskonały przykład łączący te trzy obszary. Analizując to niezwykle interesujące zjawisko o charakterze pedagogiczno-społeczno-artystycznym, jakim jest metoda warsztatu twórczego, w badaniach podjęłam również inne kluczowe zagadnienia związane z interdyscyplinarnym podejściem do edukacji, obejmującym pedagogikę, socjologię i sztukę. Istotne aspekty przeprowadzonej analizy dotyczą m.in. podejścia do nauczania, roli wszechstronnego rozwoju jednostki w kontekście dynamicznych przemian współczesności.

Kluczowymi zagadnieniami były również: kompetencji prowadzącego, elastyczność metod nauczania, szeroko pojęta edukacja oraz wykorzystanie sztuki jako narzędzia społecznego i edukacyjnego. W ramach badania uwzględnione zostały również inne istotne kwestie wynikające z interdyscyplinarnego i dość skomplikowanego charakteru tego zagadnienia. Warto podkreślić, że metoda warsztatów twórczych pozostaje wciąż niedookreślona w teoriach naukowych, zwłaszcza w obrębie pedagogiki. Większość literatury na ten temat ma charakter albo artystyczny, albo popularno-naukowy.

Sławomir Banaszak (2017) wskazuje na *“...pewne nierówności w relacjach pomiędzy teorią a empirią w pedagogice, socjologii, czy naukowych zmaganiach z kulturą, w*

szczegółności z kulturą popularną.” Powoduje to, mówiąc słowami Banaszaka *“separację teorii i empirii”* (tamże). Dokładnie to można zaobserwować w przypadku metody warsztatu twórczego - jej teoretyczne ujęcie nie jest w pełni rozwinięte i systematycznie opisane. Powstaje pewna luka. W literaturze pedagogicznej można odnaleźć opracowania dotyczące pewnych odrębnych elementów dot. m. in. kreatywności, twórczości oraz jej znaczenia w procesie uczenia się. Przykładem mogą być koncepcje teoretyczne dotyczące twórczości, opisane w *Pedagogice Twórczości* Krzysztofa Szmidta (2013), pewne ćwiczenia kreatywności, czy treningi twórczości (Nęcka, 2019, Szmidt, 2008). Te zagadnienia podkreślają znaczenie rozwijania potencjału kreatywnego jednostki w procesie kształcenia. Ponadto, wielu pedagogów i psychologów badało i bada sam proces twórczy, rolę sztuki i wychowania estetycznego w procesie kształcenia podmiotowości, twórcze podejście do nauczania i budowało swoje metody oraz systemy edukacyjne na tych fundamentach. Należą do nich m.in. John Dewey, Janusz Korczak, Ryszard M. Łukasiewicz, Stefan Szuman, Célestin Freinet, Alexander Sutherland Neill, Jean Piaget, Herbert Read, Howard Gaardner, Carl Rogers, Arno Stern, Maria Montessori, Janina Morkowiczowa, Lew Wygotski, Elliot Eisner, Rudolf Arnheim, Bogdan Suchodolski, Wiesława Limont, Rodolf Steiner, Irena Wojnar, Stefan Kościelecki. Na gruncie psychologicznym istnieje trochę więcej materiałów na temat metod twórczego nauczania przede wszystkim dlatego, że modna się zrobiła arteterapia i łączenie praktyk twórczych z psychologicznymi o czym pisała m. in. Wita Szulc (2011), Eugeniusz Józefowski (2009, 2011, 2012, 2017). Józefowski, poprzez współprace z psychologami - Janiną Florczykiewicz (2013) oraz Anitą Stefańską i Martą Szabelską-Holeksą umożliwił analizę swoich autorskich działań i przeniesienie pewnych elementów teoretycznych warsztatu twórczego na grunt psychologiczny. O metodzie warsztatów twórczych w sposób merytoryczny i naukowy oprócz Józefowskiego, pisał Wiesław Karolak (2004, 2005), który opisywał swoje działania i projekty twórcze.

Pałka (2010) podkreśla znaczenie integracji wiedzy z różnych dyscyplin w badaniach pedagogicznych. Metoda warsztatu twórczego jest metodą interdyscyplinarną i łączy wszystkie wyżej wymienione aspekty dot. edukacji twórczej, progresywnej, humanistycznej. Metoda warsztatu twórczego umożliwia dostosowanie swoich narzędzi w zależności od grupy, wieku, założenia projektowanego działania itd. Małgorzata Minchbert jest również artystką i edukatorką, która propaguje podobne metody nauczania, opracowała swój własny

sposób pracy - Interdyscyplinarną Edukację przez Sztukę (2022), którego istota polega częściowo na założeniach warsztatu twórczego.

Teoretycznym punktem odniesienia dla analizy warsztatów twórczych jako praktyk społeczno-edukacyjno-artystycznych są badania prowadzone na gruncie etnologii i antropologii kulturowej. Istotnym odniesieniem są także publikacje poświęcone społeczno-kulturowym aspektom sztuki partycypacyjnej i jej funkcji w kształtowaniu tożsamości zbiorowej, partycypacji, budowania kapitału społecznego (Mencwel, Godlewski, 2002; Sansi, 2015; Schacter 2008). W tym kontekście warto wymienić również prace autorstwa badaczy takich jak Weronika Plińska (2021) czy Maja Dobiasz-Krysiak (2024), gdzie autorki prowadzą analizy dotyczące sztuki społecznej i działań twórczych z różnymi grupami społecznymi. Wymienione pozycje raczej w większości przypadków odwołują się do sztuki społecznej, animacji kultury (*community art*). W tych ujęciach działania twórcze analizowane są jako przestrzeń interakcji społecznych, procesów emancypacyjnych oraz narzędzie budowania wspólnoty, kapitału społecznego poprzez aktywne uczestnictwo w działaniach. Takie zjawiska społeczno-artystyczne i interakcji przy pomocy aktywnego uczestnictwa w działaniach, Nicolas Bourriaud (2012) nazywa relacyjnymi zjawiskami, relacyjną estetyką.

Na łączność między sztuką i pedagogiką sygnalizują Claire Bishop (2006, 2012), Pablo Helguera (2011). Badacze podejmują refleksję nad rolą sztuki partycypacyjnej, animacji kultury, edukacji artystycznej oraz analizują ich wpływ na procesy pedagogiczne i dynamikę społeczną. Ich badania wskazują, że praktyki artystyczne mogą pełnić funkcję narzędzia transformacji metod pedagogicznych, edukacji oraz aktywizacji uczestników w procesach twórczych. Jorge R. Lucero (2011) pisze w podobnym duchu, określając pedagogikę jako "*praktykę artystyczną*".

Jednak metoda warsztatów twórczych wykracza poza klasyczne ujęcie działań artystyczno-pedagogicznych, jakie opisują wyżej wymienione badacze. W przeciwieństwie do wielu praktyk międzynarodowych, które często przyjmują formę sztuki akcji (*action art*), działań animacji kultury w muzeach, galeriach lub działań społecznych o wyraźnym charakterze artystycznym, warsztat twórczy ukształtował się w polskim kontekście jako unikalna i interdyscyplinarna metoda pracy twórczo-pedagogiczno-społecznej. Można zaryzykować stwierdzeniem, że metoda warsztatu twórczego jest w dużej mierze zjawiskiem

specyficznie polskim, które wyłoniło się stopniowo, częściowo nieświadomie, poprzez praktyczne ugruntowanie określonych założeń merytorycznych i dydaktycznych. Pomimo pozornej swobody, elastyczności i niedookreślonego charakteru, metoda ta posiada swoje strukturalne ramy, określoną dynamikę oraz teoretyczne podstawy, które nadają jej spójność i skuteczność w kontekście twórczo-edukacyjnym. W dalszej części opracowania, na podstawie badań własnych podjęta zostanie próba systematycznego opisu jej założeń i zalet. Moim zdaniem brak odpowiednich opracowań pedagogicznych dotyczących warsztatów twórczych wynika przede wszystkim z faktu, że ich projektowanie, koncepcja oraz sam proces realizacji wymagają wysokich kompetencji nie tylko pedagogicznych i artystycznych, ale także psychologicznych oraz animatorskich. Taka interdyscyplinarność sprawia, że zjawisko warsztatów twórczych/twórczo-edukacyjnych, które są przedmiotem niniejszej analizy, pozostaje niszowe i jednocześnie wysoko jakościowe.

Posiłkując się opinią Minchberg (2022), która wskazuje na następujące problemy w polu edukacji:

- *brak w Polsce programów edukacji przez sztukę, wykorzystujących symultanicznie wszystkie zmysły;*
- *brak holistycznego podejścia do nabywania wiedzy i umiejętności w procesie edukacji, zwłaszcza na wczesnym etapie (dzielenie na przedmioty);*
- *stosowanie w przeważającej części odtwórczych metod w nauczaniu;*
- *brak programów interdyscyplinarnej edukacji dla dzieci w wieku 0–3 lata.*

w badaniach pragnęłam również podjąć próbę wyłonienia wartości i potencjału pedagogiczno-społecznego metody warsztatów twórczych.

4.2.Przedmiot i cel badań. Uzasadnienie

Ponieważ badania obejmują wiele aspektów i mają charakter interdyscyplinarny, wyznaczono w nich kilka głównych celów badawczych. Pierwszym głównym celem badań było zbadanie współczesnych relacji między sztuką, edukacją a społeczeństwem poprzez analizę metody warsztatu twórczego. Celem drugim było uwypuklenie istotnej roli sztuki szeroko rozumianej w procesie edukacyjnym. Trzecim kluczowym celem było wykazanie, w jaki sposób twórcze podejście i twórcza postawa mogą stanowić wartościowe i skuteczne narzędzie zarówno w edukacji instytucjonalnej, jak i w szeroko pojętej kulturze oraz działaniach społecznych. Łącznie cele te mieszczą się w obrębie zarówno celów poznawczych, jak i praktycznych, ukierunkowanych na lepsze zrozumienie i zastosowanie sztuki w obszarach edukacji oraz życia społecznego.

Szczegółowe cele badawcze:

- Wskazanie na rozbieżności teorii i praktyki w kontekście zjawiska warsztatu twórczego
- Ukazanie złożoności warsztatu twórczego oraz jednocześnie zwrócenie uwagi na niedostrzegany potencjał tej metody.
- Wskazanie luki w literaturze pedagogicznej, w której brakuje merytorycznych opracowań systematycznie opisujących tego rodzaju działania.
- Wskazanie na nadużywanie terminu „warsztat” lub „warsztat twórczy” w odniesieniu do działań, które nie odzwierciedlają rzeczywistej istoty tych praktyk. W wyniku tego zjawiska pojawia się potrzeba precyzyjniejszego określenia tego rodzaju działań, co uwzględniłam w planowaniu badań.
- Zidentyfikowanie pewnych słabych stron współczesnej edukacji, opartych na tezach teoretycznych, przedstawionych w pierwszej części rozprawy.

Przedmiotem badań była metoda warsztatów twórczych, będąca kwintesencją powyższych zagadnień. Poprzez szczegółową analizę działań twórczych możliwe było głębsze zrozumienie zjawisk i procesów, zachodzących w warsztatach twórczych, dotyczących rozwoju jednostki i społeczeństwa, postrzegania edukacji jako całościowego

procesu oraz podkreślenie wagi, kompetencji i roli pedagoga w procesie kształcenia. Badanie warsztatów twórczych jako metody pozwoliło pokazać potencjał sztuki i twórczości jako narzędzi wspierających proces edukacyjny.

Łobocki, pisząc o badaniach pedagogicznych (2010, s.16.) *“Pomimo nie zawsze uwieńczonych spodziewanymi wynikami badań pedagogicznych, warto i trzeba podejmować je również w tym celu, by rzeczywiście mogły one służyć praktyce pedagogicznej.”* Podążając za opinią Łobockiego, myślę, że właśnie metoda warsztatu twórczego może być doskonałym przykładem interdyscyplinarnej metody nauczania, którą warto stosować w praktyce pedagogicznej. Badania miały na celu zbadać zjawisko warsztatu twórczego, aby podjąć próbe pokazania w jaki sposób ta metoda może skutecznie wspierać wszechstronny rozwój człowieka oraz w jaki sposób sztuka może być wykorzystana jako element łączący różne dziedziny nauki. Przeprowadzone badania również posłużą wskaźnikiem aktualnych problemów edukacyjnych i pomogą znaleźć możliwe sposoby ich rozwiązania.

Moim zamiarem było skupienie się na konkretnej metodzie pracy na pograniczu sztuki i edukacji aby uchwycić szerszy kontekst relacji sztuki z edukacją i społeczeństwem. Ciekawymi dla mnie elementami były zarówno działania autorskie badanych, jak również ich praca przy różnych instytucjach - domach kultury, galeriach sztuki, pracowniach, szkołach, uniwersytetach itd. Również koncentrowałam uwagę na osobistym podejściu twórców do tych relacji (edukacja-sztuka-społeczeństwo). Wywiady pogłębione stworzyły wielowymiarowy obraz doświadczeń osób, które pracują interdyscyplinarnie, łącząc własną twórczość z edukacją poprzez sztukę i naukę szeroko rozumianą. W wywiadach skupiłam się na metodach działań, charakterze projektów, podejściu merytorycznym, osobistym stosunku twórców do ich pracy oraz do odbiorców, a także na roli sztuki jak w życiu osobistym, tak i również w edukacji i społeczeństwie. Interesowały mnie również osobiste przekonania twórców/edukatorów, ich biografie oraz refleksja nad relacją między teorią a praktyką. Cennym aspektem badań było to, że każdy z respondentów jest przede wszystkim praktykiem, co pozwoliło mi na szczegółową analizę ich doświadczeń.

Brak jednoznacznej definicji oraz systematycznej teorii warsztatów twórczych wskazuje na konieczność dalszych badań, które pozwolą na ich pełniejsze usystematyzowanie. Warsztat twórczy jako metoda edukacyjna łączy w sobie elementy aktywnego uczestnictwa,

doświadczenia, eksperymentowania oraz refleksji, a jego interdyscyplinarność sprawia, że może być analizowany zarówno w kontekście pedagogiki, socjologii, jak i sztuki.

4.3.Problemy i hipotezy badawcze

Kluczowe pytania, na których opierają się moje badania, dotyczą natury projektów (warsztatów twórczych), łączących sztukę, edukację i nauki społeczne. Szczegółowe problemy badawcze skupiłam wokół kontekstów ich realizacji, społeczno-kulturowych uwarunkowań oraz kompetencji i motywacji, które kierują twórcami i badaczami angażującymi się w działania na styku tych dziedzin.

Problemy badawcze są rezultatem wymienionych w pierwszej części rozprawy koncepcji teoretycznych. Głównymi problemami badawczymi były pytania:

- W jaki sposób usytuować sztukę w kontekście edukacyjno-społecznym w oparciu o czas teraźniejszy i szybką zmienność rzeczywistości?
- W jaki sposób potencjał sztuki może służyć edukacji oraz być łącznikiem różnych dziedzin, uatrakcyjniając proces kształcenia i wspierając holistyczny sposób zdobywania wiedzy?
- Czy i w jaki sposób można merytorycznie opisać warsztat twórczy, uwzględniając jego strukturalne ramy, kluczowe założenia teoretyczne oraz praktyczne aspekty realizacji?

Szczegółowymi problemami badawczymi:

- W jaki sposób warsztat twórczy, rozumiany w świetle założeń teoretycznych omówionych w pierwszej części pracy, wpływa na rozwój twórczy, osobisty i społeczny uczestników oraz na ich podejście do edukacji i uczenia się przez całe życie?
- Jaką rolę odgrywa sztuka – rozumiana w szerokim, interdyscyplinarnym ujęciu – w procesie kształtowania podmiotowości jednostki oraz w jej życiu codziennym i społecznym?
- W jaki sposób metoda warsztatów twórczych może być stosowana w różnych typach placówek edukacyjno-społecznych?
- W jaki sposób doświadczenie życiowe, wykształcenie zawodowe, zainteresowania oraz proces samorozwoju prowadzącego wpływają na efektywność realizacji działań twórczych?
- Czy i w jaki sposób można nauczyć/nauczyć się tej metody nauczania?

- W jaki sposób przebiega proces tworzenia warsztatu twórczego – od momentu pojawienia się pomysłu, przez jego opracowanie, aż po realizację?

W obszarze badań z udziałem artystów, pedagogów, psychologów, animatorów sztuki sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Współczesny system edukacyjny nie jest dostosowany do dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i nie odpowiada na potrzeby współczesnej edukacji, myli i źle rozumie pojęcia wiedzy i inteligencji.
2. Sztuka pełni istotną rolę w procesie kształcenia, wspierając rozwój wrażliwości, kreatywności oraz budowanie tożsamości jednostki.
3. Warsztat twórczy ma potencjał aby stanowić odrębną metodę na pograniczu dyscyplin, łączy elementy edukacji artystycznej, pedagogiki, psychologii oraz animacji kultury, tworząc interdyscyplinarne podejście do nauczania i rozwoju jednostki.
4. Brak systematycznych badań nad metodą warsztatów twórczych powoduje ich niedostateczne uznanie w instytucjonalnym systemie edukacyjnym.
5. Projektowanie i prowadzenie warsztatów twórczych wymaga specyficznych kompetencji prowadzącego oraz odpowiedniego podejścia dydaktycznego.
6. Istnieje wyraźna luka między teoretycznym modelem edukacji a jego praktycznym zastosowaniem, co prowadzi do braku pełnego zrozumienia potencjału edukacyjnego sztuki i metod twórczych.
7. Sztuka szeroko rozumiana jest potrzebna w systemie edukacyjnym, aby zapewnić człowiekowi wszechstronny rozwój, zachęcić do edukacji, samokształcenia i poznania głębiej świata oraz siebie samego.
8. Warsztat twórczy może być skutecznym sposobem edukacji, wspierającej wszechstronny rozwój człowieka i obejmujący aspekty emocjonalne, twórcze, społeczne i poznawcze.
9. Termin „*warsztat twórczy*” stał się nadmiernie szeroki i nadużywany w różnych kontekstach, co prowadzi do jego rozmycia i utraty pierwotnego znaczenia, dlatego konieczne jest wypracowanie nowego, bardziej precyzyjnego określenia dla tej metody.

4.4. Metody i techniki badawcze

Pierwszym i początkowym etapem moich badań była wielopoziomowa obserwacja - obserwacja różnorodnych podejść do sztuki, edukacji oraz metod pedagogicznych, co wynikało z mojego doświadczenia pracy na styku tych różnych dyscyplin. Analizując warsztaty twórcze, przyglądałam się zarówno ich formalnym aspektom, jak i procesom zachodzącym podczas ich realizacji. Kluczowe było tu uchwycenie dynamiki relacji między podejściem artystycznym i pedagogicznym.

Banaszak (2019, s.93) słusznie podkreśla, że *“immanentną częścią postępowania badawczego jest teoria. Stanowi swoisty punkt wyjścia wszelkich rozważań, dostarcza kategorii ujmowania badanych zjawisk i procesów, wreszcie staje się sama obiektem modyfikacji, korekty lub – co raczej należy do rzadkości – całkowitej falsyfikacji.”* Część pierwsza rozprawy - teoretyczna - stanowiła punkt wyjścia konstruowania dalszych badań. W oparciu o zagadnienia omówione w rozdziale teoretycznym oraz z uwagi na złożoność tematyki, interdyscyplinarność podejścia i brak gotowych opracowań na temat szeroko rozumianej sztuki w kontekście edukacyjnym i społecznym, postanowiłam, że moje badania będą miały charakter jakościowy. Badania jakościowe z natury zakładają wykorzystywanie różnorodnych metod badawczych, co pozwala na uchwycenie złożoności badanych zjawisk (Flick, 2002, s. 226–227). Ponieważ moje badania miały złożony i wielowymiarowy charakter, wynikający z wyboru niszowej i słabo rozpoznanej tematyki na gruncie naukowym, jaką jest praktyka warsztatów twórczych na styku sztuki i edukacji, zastosowano podejście metodologiczne łączące elementy różnych metod badawczych: biograficznej, monograficznej oraz autoetnograficznej. Wybrałam technikę obserwacji i indywidualnego wywiadu pogłębionego (IDI). Wybór podejścia jakościowego pozwoliło na uchwycenie specyfiki oraz unikalnej dynamiki analizowanego zjawiska, a także na pogłębioną eksplorację doświadczeń osób zaangażowanych w praktykę warsztatową. Uważam, że wybrane podejście, metody oraz techniki badawcze są najbardziej odpowiednie dla moich celów badawczych, ponieważ doskonale odpowiadają na złożoność tego rodzaju problematyki.

W kontekście niniejszej pracy, elementy metody monograficznej pozwoliły na pogłębione, kontekstowe ujęcie warsztatu twórczego jako zjawiska edukacyjno-społecznego.

“Badania za pomocą metody monograficznej mają na celu nie tylko poznanie sposobów funkcjonowania upatrzonej przez badacza określonej instytucji czy jakiejś instytucjonalnej formy działalności wychowawczej, lecz także ukazanie ich dotychczasowych osiągnięć lub niepowodzeń łącznie ze społeczno-kulturowym ich kontekstem.”(Łobocki, s.299). Warsztat twórczy, rozumiany tutaj nie jako pojedyncze wydarzenie czy narzędzie dydaktyczne, lecz jako forma pracy artystyczno-edukacyjnej o określonej genezie, filozofii i strukturze, stosowaną przy różnych instytucjach kultury oraz edukacji przez zespoły oraz stowarzyszenia artystyczne i niezależnych twórców. Łobocki również podkreśla, że *“...przedmiotem metody monograficznej stosowanej na użytek pedagogiki mogą być też [...] instytucjonalne formy działalności wychowawczej, do których zaliczyć można — oprócz drużyny harcerskiej i spółdzielni uczniowskiej — również różne zespoły amatorskie, koła zainteresowań, świetlice itp.”* (tamże).

Opisywane w badaniach działania twórczo-edukacyjne były zawsze realizowane przy różnych instytucjach kultury, placówkach twórczych lub edukacyjnych. Co więcej, najczęściej twórcy działań łączyły się w stowarzyszenia, grupy artystyczne czy inne kolektywy twórcze, których funkcjonowanie stanowiło istotny kontekst dla podejmowanych inicjatyw. Zastosowanie elementów metody monograficznej, która w swojej istocie zbliżona jest do antropologii kulturowej i etnografii, pozwoliło nie tylko na uchwycenie kontekstu społeczno-kulturowego działań twórczo-edukacyjnych, ale także na dostrzeżenie zjawiska warsztatu twórczego jako swoistej formy praktyki społecznej. Warto zaznaczyć również, że inicjatorzy i kontynuatorzy nurtu warsztatu twórczego również tworzą bowiem specyficzną, niszową grupę społeczną, funkcjonującą często na pograniczu instytucji edukacyjnych, artystycznych i animacyjnych. Jak wskazują Pilch i Bauman (2010): *“Tymczasem w naukach społecznych monografią zwykło się nazywać nie tylko opis instytucji, lecz także opis zjawisk i procesów społecznych, odznaczających się swoistą jednorodnością tematyczną, terytorialną lub instytucjonalną”* Metoda monograficzna umożliwia uchwycenie tej grupy w całej jej dynamice: z jednej strony jako wspólnoty praktyki, z drugiej – jako środowiska, które generuje własne wartości i sposoby myślenia i działania, będąc jednocześnie częścią szerszego kontekstu społeczno-kulturowego.

Metoda biograficzna stanowiła istotną część przeprowadzonych badań. Jej zastosowanie wynikało z głębokiego przekonania, że to właśnie doświadczenia biograficzne jednostki

stanowią pryzmat, przez który ludzie interpretują świat, podejmują decyzje i budują własne ścieżki rozwoju. „*Biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia*” (Denzin, 1970, za: Helling 1990, s.13). Biografia wpływa nie tylko na sposób opowiadania o sobie, ale także na to, jak jednostka doświadcza i projektuje rzeczywistość. Z tego względu metoda biograficzna okazała się nie tylko odpowiednia, ale wręcz niezbędna do zrozumienia motywacji, wyborów oraz sensów nadawanych działaniom edukacyjnym i artystycznym przez osoby badane. Dzięki niej możliwe było uchwycenie głębokich powiązań między tożsamością, doświadczeniem a praktyką twórczą – powiązań, które w bardziej schematycznych metodach badawczych mogłyby pozostać niewidoczne.

“Jedna z największych wartości (auto)biografii polega na tym, że odsyła ona do określonej interpretacji rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, (auto)biografia wskazuje na życie jako pewien projekt, na to, w jaki sposób jest ono interpretowane i reinterpretowane za pomocą opowieści. Ten projekt czy plan ma najczęściej postać opowieści o własnym życiu. [...]Osoby decydujące się na opowieść o własnym życiu nie mówią wszystkiego: akcentują fakty, które wydają im się najważniejsze, pomijając te, które uważają za niewygodne. Mogą również interpretować swoje życie tak, aby spełniało ono społeczne oczekiwania, pasowało do wyobrażeń dotyczących pełnionej przez nich roli.” (Kulas, 2013, s.67, 72)

Więc warto podkreślić, że zastosowanie tej metody w niniejszych badaniach miało szczególne znaczenie ze względu na charakter badanego środowiska. Analizowane zjawisko – warsztat twórczo-edukacyjny, jako specyficzna forma pracy artystyczno-edukacyjnej, funkcjonuje w bardzo małej i niszowej przestrzeni społecznej, skupiającej ograniczoną liczbę inicjatorów, twórców tej metody oraz osób, które kształciły się w jej ramach i kontynuują te praktyki. Co istotne, wszyscy uczestnicy tego środowiska znają się nawzajem, współpracują ze sobą lub pozostają ze sobą w relacjach zawodowych, a często także osobistych. W takiej sytuacji sposób opowiadania o własnych doświadczeniach zyskuje podwójne znaczenie i wartość – z jednej strony umożliwia uchwycenie indywidualnej dynamiki rozwoju i tożsamości zawodowej, z drugiej - pozwala na odtworzenie obiektywnych faktów historycznych, takich jak daty, konteksty instytucjonalne, kolejność wydarzeń czy struktura tworzenia się środowiska.

W badaniach wykorzystane zostały również elementy autoetnografii. Wynika to z faktu, że temat pracy dotyczy mnie bezpośrednio – zarówno jako artystki, tak i edukatorki – a zatem nie jestem jedynie zewnętrznym obserwatorem opisywanego zjawiska, ale żywą i praktykującą uczestniczką opisywanych procesów. Moja droga zawodowa i osobista od wielu lat jest nierozdzielnie związana z obszarem, który łączy sztukę i edukację, a wiedzę w tym zakresie zdobywałam m.in. bezpośrednio poprzez praktykę u twórców i inicjatorów opisywanego nurtu warsztatu twórczego w Polsce. W tej metodzie, zdaniem *“...przez pryzmat poszczególnych perspektyw analitycznych badacze przyglądają się samym sobie i swoim interakcjom z innymi.”* (t.II, s.30)

“Odwołując się do osobistych myśli, emocji, obserwacji, własnego sposobu rozumienia społecznego kontekstu będącego przedmiotem badania, badacz rzuca światło na swoje całościowe interakcje z otoczeniem społeczno-kulturowym stanowiącym kontekst jego działania. W ten sposób ujawnia czytelnikowi własne myśli i emocje i czyni je widocznymi dla odbiorcy.” (Kacperczyk, 2014, s.45).

Pojawiał się tym samym dodatkowy kontekst – subiektywne odniesienie się do rzeczywistości społecznej i kulturowej, w której badanie było osadzone. Analiza danych była więc nie tylko procesem opartym na interpretacji teorii zebranego materiału, ale także była rozpatrywana przez własny pryzmat, głęboko oparty na doświadczeniu i refleksji wynikającej z własnej praktyki. Ta perspektywa pozwoliła mi uchwycić niuanse, złożoność i wielowarstwowość badanych zjawisk, a także nadać im znaczenie osadzone w konkretnym kontekście edukacyjnym, społecznym i kulturowym.

Wybrany model badawczy wpisuje się w ramy autoetnografii analitycznej, która – jak podkreśla Leon Anderson – opiera się na pięciu kluczowych cechach: „(1) pełne uczestnictwo badacza w badanym środowisku (complete member researcher – CMR), (2) refleksyjność analityczna, (3) obecność własnego Ja badacza w narracji, (4) dialog z innymi informatorami niż Ja badacza i (5) zaangażowanie w analizę teoretyczną” (Anderson, 2014, s. 149). Wszystkie te elementy były obecne w procesie badawczym opisanym w niniejszej pracy. Anderson dodaje, że “Przyjęcie przez badacza statusu pełnego uczestnika pozwala mu zazwyczaj doświadczać najbardziej fascynującego rodzaju etnograficznego „bycia tam” (tamże, 2014, s. 151)

Perspektywa twórczyni i badaczki umożliwiła mi nie tylko formułowanie pytań w sposób uwzględniający niuanse praktyki artystyczno-edukacyjnej, lecz także wejście w dialog z rozmówcami na poziomie doświadczeń współdzielonych, a nie jedynie teoretycznie analizowanych. Interpretacja danych w tym ujęciu również nie jest procesem neutralnym ani obiektywizującym, lecz głęboko zakorzenionym w relacyjności i refleksji nad własnym umiejscowieniem w badanym świecie. Moje doświadczenia twórcze i edukacyjne stanowiły filtr, przez który odczytywałam znaczenia, ale również narzędzie, dzięki któremu mogłam dostrzegać złożoność procesów często trudnych do uchwycenia z zewnątrz.

Babbie (2002, s.78-79), wyróżnia kilka typów badań społecznych ze względu na ich cel i funkcję, najważniejsze z nich to:

- Eksploracja - wiele badań społecznych jest prowadzonych w celu zgłębienia danego tematu lub zapoznania badacza z tym zagadnieniem.
- Opis - opisanie sytuacji i zdarzeń. Badacz obserwuje, a następnie opisuje to, co zaobserwował. Jednak dzięki staranności i dokładności obserwacji naukowych, opisy naukowe są zazwyczaj bardziej precyzyjne i dokładne niż opisy o charakterze potocznym.
- Wyjaśnienie - badania opisowe odpowiadają na pytania: co, gdzie, kiedy i jak, natomiast badania wyjaśniające – na pytanie dlaczego.

W przeprowadzonych badaniach własnych każda z tych funkcji znalazła swoje odzwierciedlenie. Analiza zjawiska warsztatów twórczych miała zarówno wymiar eksploracyjny, jak i opisowy oraz wyjaśniający. Moim celem było nie tylko pogłębienie pojęcia warsztatu twórczego i sposobu jego funkcjonowania, ale także usystematyzowanie go teoretycznie, nadając jej bardziej spójne i naukowe ramy. W tym kontekście eksploracyjnym chciałam dowiedzieć się jak postrzegają warsztaty twórcze osoby, które mają wieloletnie doświadczenie pracując w tej tradycji. Moja ciekawość wynikała zarówno z perspektywy badacza, jak i praktyka – jako osoba tworząca własne dzieła sztuki, pracująca metodą warsztatu twórczego i mająca własne doświadczenia w dziedzinie animacji kultury, dążyłam do głębszego zrozumienia mechanizmów i dynamiki tej praktyki.

Funkcja wyjaśniająca w badaniu odnosiła się przede wszystkim do wyłonienia kluczowych mechanizmów rządzących metodą warsztatu twórczego. Polegała ona na zbieraniu doświadczeń twórców i praktyków tej metody, analizie ich perspektyw oraz poszukiwaniu wspólnych elementów i podejść, które definiują i kształtują tę praktykę. W

szczegółności interesowało mnie to, jakie kompetencje są niezbędne do skutecznego prowadzenia warsztatów, jakie wartości i cele im przyświecają, czy jest potrzeba zmiany nazwy tego zjawiska oraz jakie trudności mogą pojawiać się w procesie ich tworzenia i realizacji.

Próba stworzenia usystematyzowanego obrazu warsztatu twórczego poprzez doświadczenia i wnioski, opisywane osobami badanymi pełniła funkcję opisową, przybliżającą jego istotę i kluczowe założenia do ujęcia pedagogicznego. Powstały opis w wyniku analizy badań pozwala na lepsze zrozumienie tej metody, jej potencjału oraz wyzwań, które się z nią wiążą. Jednocześnie wskazuje on na potrzebę dalszej refleksji nad rolą sztuki w edukacji i społeczeństwie, a także nad tym, jak warsztat twórczy może być postrzegany w kontekście współczesnych procesów pedagogicznych, artystycznych i społecznych.

Badania były zorientowane na wieloletnią praktykę osób badanych, co pozwoliło na uchwycenie zarówno ich indywidualnych doświadczeń, jak i szerszego kontekstu funkcjonowania warsztatu twórczego w edukacji ogólnie, edukacji artystycznej oraz praktykach społecznych. W celu zapewnienia spójności analizy oraz łatwiejszego usystematyzowania zebranego materiału, zastosowano metodę pogłębionych wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Struktura wywiadu opierała się na kilku kluczowych pytaniach, które pełniły funkcję „szkieletu” badawczego. Takie podejście pozwoliło na zrównoważenie pomiędzy swobodą narracji a możliwością porównywania odpowiedzi w ramach analizy jakościowej. Podstawowe pytania stanowiły punkt wyjścia do eksploracji tematów szczególnie istotnych dla badacza. Dzięki temu możliwe było stopniowe tworzenie koncepcji teoretycznej, która nie tylko opisuje, ale również systematyzuje i wyjaśnia specyfikę tej metody. Podejście jakościowe również miało na celu umożliwienie zrozumienia, w jaki sposób warsztat twórczy, jako zjawisko syntetyczne, może powodować wzajemnie przenikanie i współdziałanie pedagogiki, sztuki oraz mieć wpływ na społeczeństwo.

4.5. Dobór jednostek do badań, organizacja i przebieg badań. Charakterystyka rozmówców

Podstawowym wyznacznikiem doboru uczestników badania było wieloletnie doświadczenie w pracy metodą warsztatu twórczego, praktyka w różnych kontekstach kulturowych oraz umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własne działania.

Szczególnie badania jakościowe wymagają od badacza szerokiej wiedzy przedmiotowej, namysłu nad specyfiką ujęcia, a także doboru takich rozmówców, którzy, z punktu widzenia podejmowanej problematyki, „wyczerpią” zagadnienia, nasycą kluczowe kategorie treścią i znaczeniami, by następnie umożliwić interpretację i wnioskowanie możliwie najbliższe badanych obiektów i kontekstowi ich funkcjonowania. (Banaszak, 2019, s.108)

Przyjmując tę perspektywę, uznałam, że najlepszym rozwiązaniem będzie przeprowadzenie pogłębionych wywiadów z osobami, które od lat działają w obszarze warsztatu twórczego, a ich doświadczenie pozwala na wnikliwe spojrzenie na tę metodę zarówno z perspektywy artystycznej, jak i pedagogicznej oraz społecznej. Dlatego wśród respondentów znaleźli się wybitni specjaliści, pracujące metodą warsztatu twórczego – artyści, pedagodzy i animatorzy kultury, którzy byli zaangażowani w rozwój warsztatu twórczego od jego początków. Kluczowe było także uwzględnienie głosu ich uczniów – również artystów, pedagogów i animatorów z wieloletnim stażem, którzy kontynuują i rozwijają tę metodę, jednocześnie wprowadzając do niej nowe elementy wynikające z ich własnych doświadczeń oraz współczesnych wyzwań edukacyjnych i artystycznych.

Początkowo zaplanowano przeprowadzenie piętnastu wywiadów pogłębionych, jednak ostatecznie zrealizowanych było trzynaście. Dwóch respondentów odmówiły udziału w badaniu, uzasadniając swoją decyzję problemami zdrowotnymi oraz brakiem czasu.

Przed rozpoczęciem nawiązywania kontaktu z potencjalnymi respondentami przeprowadziłam analizę dostępnych źródeł związanych z tematyką działań - w tym wywiadów, opracowań artystyczno-teoretycznych, a także dostępnych materiałów wideo

dokumentujących działania praktyków tej metody albo wykładów konferencyjnych. Celem tej analizy było uzyskanie szerszego obrazu badanego zjawiska oraz wyznaczenia kluczowych obszarów wymagających pogłębionej eksploracji podczas wywiadów pogłębionych.

Wszystkie spotkania z rozmówcami odbywały się osobiście, w domach u badacza albo badanych, pracowniach artystycznych oraz miejscach publicznych. Wywiady przeprowadzono w różnych miastach, w tym w Poznaniu, Warszawie, Toruniu, Katowicach, Zielonej Górze oraz Łodzi, co umożliwiło spojrzenie na warsztat twórczy z szerszej perspektywy.

Przed rozpoczęciem rozmów uczestnicy byli informowani o tematyce badania, i jego ogólnej koncepcji. Równocześnie zadbano o zgodność z zasadami etyki badań, podkreślając dobrowolność udziału, zasady poufności oraz gwarancję anonimowości respondentów. Rozmowy odbyły się w odpowiednich warunkach - cisza, możliwość skupienia się na tematyce. Projekt nie wiąże się z ryzykiem etycznym związanym z badaniami prowadzonymi z udziałem ludzi, ponieważ obejmuje jedynie osoby pełnoletnie. Tematyka badania jest neutralna i nie niesie potencjalnych zagrożeń dla uczestników.

Jedną z trudności napotkanych podczas realizacji badań, oprócz odmowy udziału przez dwóch respondentów, było ustalenie odpowiednich dla dwóch stron terminów wywiadów, wynikające z napiętych harmonogramów zawodowych oraz częstych wyjazdów służbowych osób badanych. W wielu przypadkach proces umawiania spotkań wymagał wielokrotnej korespondencji, co znacząco wpłynęło na wydłużenie etapu realizacji wywiadów.

Niektóre z wybranych osób były znane badaczowi bezpośrednio, co umożliwiło przeprowadzenie dwóch wywiadów pilotażowych – jednego online, a drugiego bezpośrednio w pracowni rozmówcy. Celem tego etapu było sprawdzenie narzędzia badawczego oraz doskonalenie jego struktury. Rozmowy próbne dostarczyły dużo cennych wniosków, które pozwoliły udoskonalić listę podstawowych pytań i lepiej dostosować je do głównych celów badania

Respondenci z dużym entuzjazmem i zaangażowaniem podchodzili do udziału w badaniu, chętnie dzieląc się swoimi historiami, doświadczeniami i refleksjami na temat metody warsztatu twórczego. W większości przypadkach rozmowy znacznie przekraczały

zakładany czas, co świadczy o wartości merytorycznej zebranego materiału oraz głębokim zainteresowaniu osób badanych tematem.

Dodatkowo, zarówno przed rozpoczęciem nagrywania, jak i po zakończeniu wywiadów, w większości przypadków rozmowy spontanicznie kontynuowały się i toczyły się wokół głównych zagadnień badawczych. Respondenci często podejmowali dalszą dyskusję, dzielili się przemyśleniami na temat roli sztuki w edukacji, znaczenia warsztatu twórczego oraz własnymi doświadczeniami i historiami z życia.. Te nieformalne rozmowy również stanowiły cenne uzupełnienie zgromadzonego materiału badawczego, dostarczając dodatkowych wglądów i kontekstów, które mogły umknąć w trakcie samego wywiadu. Po każdej rozmowie robiono notatki, które stanowiły uzupełnienie materiału dźwiękowego - wnioski, przemyślenia. Opisywano ogólny charakter rozmowy, stan psychofizyczny rozmówcy, reakcje na bodźce. Notatki te obejmowały zarówno moje własne przemyślenia dotyczące rozmowy, jak i obserwacje dotyczące sposobu wypowiedzi rozmówców, ich stanu psychofizycznego oraz dynamiki interakcji. Tę czynność można scharakteryzować jako element obserwacji jakościowej: *“Obserwacje jakościowe polegają na sporządzaniu notatek o zachowaniach i czynnościach osób w miejscu badania”* (Creswell, s.197).

Z uwagi na anonimowość badań, w dalszym opisie przebiegu badań będę stosować określenie „Rozmówca Nr (...)”. Aby ułatwić przedstawienie próby badawczej i uporządkowanie danych, opis próby zostanie przedstawiony w formie tabeli, gdzie zostaną przedstawione: data, miejsce i miasto przeprowadzonego wywiadu, krótkie bio rozmówcy oraz czas rozmowy.

Badany	Miejsce rozmowy	Data/Czas rozmowy	Bio
Rozmówca Nr 1	W domu u Rozmówcy Nr 1	25.01.24/ 190 min.	Artysta malarz, animator edukacji przez sztukę. Studia na Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Pięknych w Poznaniu (obecnie Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu). Liczne wystawy indywidualne w Polsce oraz zagranicą. Zajmuje się malarstwem sztalugowym, fotografią, grafiką oraz prowadzi warsztaty twórcze z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w kraju i zagranicą. Jest członkiem Związku Polskich Artystów Plastyków. Prowadził autorską Galerię i Pracownię. Członek Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA.
Rozmówca Nr 2	Pracownia Rozmówcy Nr 2	15.02.202/ 240 min.	dr Sztuk Pięknych, edukator z wieloletnim stażem. Studia z wyróżnieniem na ASP w Poznaniu. Twórczyni autorskiej pracowni artystyczno-edukacyjnej. Stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Członek Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA. Uczestniczyła w licznych wystawach w kraju i za granicą. Jest autorką licznych działań twórczych dla dzieci, młodzieży, a także dla osób dorosłych pochodzących z różnych grup społecznych.
Rozmówca Nr 3	Pracownia Artystyczna	10.03.24/ 180 min	prof. Sztuk plastycznych. Zajmuje się instalacją, obiektem, działaniami multimedialnymi i rysunkiem. Swoje prace prezentował na licznych wystawach zbiorowych i indywidualnych między innymi w Polsce, Niemczech, Słowacji, Finlandii, Austrii, Szwecji, Japonii, Meksyku, Wielkiej Brytanii, Litwie, USA, Izraelu, Czechach i Japonii. Jego prace znajdują się w kolekcjach polskich i zagranicznych. Brał udział w licznych spotkaniach i konferencjach dotyczących edukacji

			artystycznej. Zrealizował kilkadziesiąt warsztatów autorskich w kraju i za granicą. Pełnił funkcję Prodziekana, Prorektora oraz Rektora Uniwersytetu.
Rozmówca Nr 4	W domu rozmówcy Nr 4	10.05.24/ 200 min.	Artystka i pedagog, projektantka zdarzeń kreatywnych. Autorka licznych projektów artystyczno-edukacyjnych, interaktywnych multibooków dla przedmiotów Plastyka i Historia. Prowadzi warsztaty rozwoju osobistego, warsztaty artystyczne i zajęcia dydaktyczne. Rozwija własne zainteresowania z zakresu rozwijania postawy twórczej u najmłodszych i pielęgnowania jej u dorosłych.
Rozmówca Nr 5	W pracowni u rozmówcy Nr 5	12.06.24/ 205 min	Artystka wizualna i edukatorka. Zajmuje się sztuką książki, obiektem, performance, akcjami, nowymi mediami. Swoje zainteresowania artystyczne lokuje na granicy sztuki i edukacji. Adiunkt w Katedrze Edukacji Wizualnej. Jest autorką licznych wystaw, działań twórczych, publikacji naukowych z zakresu arteterapii i edukacji artystycznej.
Rozmówca Nr 6	W pracowni u Rozmówcy.	20.06.24/ 250 min	Niezależny twórca, projektant sytuacji twórczych, kurator kultury współczesnej. Prowadził warsztaty <i>Projektowanie sytuacji twórczych</i> w ramach specjalizacji <i>Animacja kultury</i> w Państwowym Instytucie. Twórca kilkudziesięciu projektów m.in. w Finlandii, Szwecji, Włoszech, Rosji, USA. Współpracował z wieloma artystami z Polski i z zagranicy.
Rozmówca Nr 7	W domu u rozmówcy	15.07.24./ 190 min	Psycholog, pedagog, współtwórczyni programu edukacyjno – artystycznego w wiodącej instytucji kultury w Polsce. Od 28 lat wykładowczyni akademicka. Współpracuje z różnymi grupami zawodowymi i społecznymi. Projektantka wydawnictw artystycznych i obiektów sztuki użytkowej znajdujących się w różnych

			kolekcjach muzealnych w Polsce. Projektantka licznych projektów artystyczno-edukacyjnych w kraju i zagranicą.
Rozmówca Nr 8	Przestrzeń publiczna	20.08.24./ 150 min.	Artystka wizualna, rzeźbiarka, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, specjalistka ds. edukacji kulturalnej i artystycznej, stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Edukuje do sztuki i przez sztukę skupiając się na działaniach w przestrzeni. Pisze publikacje z zakresu pedagogiki twórczości, edukacji kulturalnej, edukacji muzealnej. Autorka wielu artykułów z zakresy pedagogiki twórczości oraz monografii dot. Edukacji przez sztukę. Jest wykładowczynią i nauczycielką sztuki. Opracowała autorski program edukacji przestrzennej. Prowadzi szkolenia dla kadr kultury i edukacji.
Rozmówca Nr 9	Przestrzeń publiczna	10.07.2024. 120 min	Artystka, pedagog, doktor nauk społecznych. Jej zainteresowania naukowe obejmują pedagogikę i psychologię twórczości, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zdolności i wyobraźni twórczej u dzieci i młodzieży. Prowadziła badania nad rozwojem zdolności i wyobraźni twórczej uczniów. Jest autorką licznych warsztatów artystyczno-edukacyjnych i akcji społecznych. Propoguje edukację przez sztukę i do sztuki w Polsce i zagranicą.

Rozmówca Nr 10	Przestrzeń publiczna	29.08.24./ 110 min	Animatorka kultury, projektantka warsztatów twórczo-edukacyjnych. Koordynatorki programowej wydarzeń artystyczno-edukacyjnych oraz animacji kultury, skierowanych do różnych grup wiekowych i społecznych. Koordynatorka i twórczyni licznych projektów w dziedzinie animacji. Zaangażowanie w rozwój edukacji szeroko rozumianej oraz popularyzacji sztuki wśród najmłodszych oraz wspierania ich kreatywności.
Rozmówca Nr 11	Pracownia artystki	09.09.24./ 240 min.	Artystka, edukatorka, zajmuje się szeroko rozumianą edukacją twórczą i estetyczną. Prowadzi działania na rzecz rozwoju kultury w różnych obszarach dziedzinowych i terytorialnych – od lokalnego do międzynarodowego. Uczestniczyła w licznych wystawach i programach edukacyjnych w Polsce i zagranicą. Stworzyła autorską

			przestrzeń, łączącą funkcję galerii sztuki, ekspozycję przedmiotów zabytkowych, pracowniami plastycznymi i miejscem spotkań towarzyskich i edukacyjnych.
Rozmówca Nr 12	Przestrzeń publiczna	10.10.24./ 370 min. z przerwami	Artysta, pedagog, profesor sztuk plastycznych. Jego twórczość obejmuje ponad 260 akcji społeczno-artystycznych oraz liczne warsztaty, spotkania, szkolenia, wykłady. Brał udział w 42 wystawach indywidualnych i 156 zbiorowych, zarówno w kraju, jak i za granicą. Był członkiem grup artystycznych, angażując się w projekty łączące sztukę z działaniami społecznymi i pedagogicznymi. Ma kilka odznaczeń, m.in. jest odznaczony jako Zasłużony Działacz Kultury.
Rozmówca Nr 13	Biblioteka	14.07.24./ 180 min	Historyczka sztuki, kuratorka i edukatorka. Z wykształcenia pedagożka i historyczka sztuki, zajmuje się edukacją poprzez sztukę oraz animacją społeczną. Od 1989 realizuje roku autorskie projekty artystyczno-edukacyjne oraz artystyczno-społeczne. Zrealizowała około 2000 warsztatów twórczych i akcji w przestrzeni miejskiej. Pomysłodawczyni 3 międzynarodowych konferencji poświęconych wychowaniu przez sztukę. Prowadzi działalność wykładową, publikuje. Współpracuje z instytucjami kultury w Polsce i w Europie. Jest kuratorką projektu dot. Wychowania przez sztukę i do sztuki. Członkini P. K. Wychowania Przez Sztukę InSEA. Stypendystka MKiDN. W sferze jej zainteresowań leży wspólny obszar dla pedagogiki, psychologii i sztuki wizualnej. Kuratorka 95. wystaw sztuki współczesnej.

Mówiąc słowami Babbiego (2000, s. 133) *“...prawie nigdy nie jesteśmy w stanie przebadąć wszystkich członków interesującej nas populacji ani też przeprowadzić wszystkich możliwych obserwacji.”* W rozmowach chodziło badaczowi przede wszystkim o to, aby, odwołując się do słów Simmel’a (1997, w: Banaszak, 2019, s.101,) – *„poszukiwać pewnych uniwersalnych form w wypowiedziach.”*

Aspekty biograficzne odgrywały w badaniu kluczową rolę, ponieważ kontekst życiowy i zawodowy badanych mógł mieć istotny wpływ na sposób, w jaki postrzegają oni sztukę, edukację oraz metodę warsztatu twórczego. Dlatego wywiady zostały podzielone na dwie części, co umożliwiło zarówno zgłębienie indywidualnych ścieżek rozwoju artystycznego i pedagogicznego rozmówców, jak i analizę ich podejścia do samej metody warsztatowej.

Pierwsza część wywiadu koncentrowała się na biografii rozmówcy, obejmując tematy roli sztuki w życiu badanych, własna twórczość, motywacje do wyboru ścieżki artystycznej oraz decyzja o połączeniu praktyki artystycznej z edukacyjną albo animacyjną. Szczególnie interesowały mnie wątki związane z wychowaniem w rodzinie, wpływem środowiska oświatowego oraz wczesnymi doświadczeniami artystycznymi, które mogły ukształtować podejście badanych do sztuki i edukacji.

Druga część rozmowy dotyczyła bezpośrednio metody warsztatu twórczego, refleksje na temat form pracy, relacji z uczestnikami, roli sztuki w procesie edukacji. Analizowałam również kompetencje niezbędne do tworzenia i prowadzenia tego typu działań, wyzwania napotymane przez praktyków oraz sposoby adaptacji warsztatów do różnych społeczności, instytucji i wiekowych grup odbiorców. Taki podział wywiadów pozwolił na połączenie perspektywy indywidualnej z analizą metodyczną, co umożliwiło głębsze zrozumienie zasad warsztatu twórczego jako zjawiska o interdyscyplinarnym, wielowątkowym charakterze, łączącego sztukę, edukację i praktykę społeczną.

Druga część wywiadu opierała się na następujących zagadnieniach (dyspozycjach do wywiadu):

1. Geneza warsztatu twórczego:

-Jak powstały warsztaty twórczy?

-Jakie czynniki mogły przyczynić się do powstania tej metody akurat w polskim środowisku?

-W jakim stopniu metoda ta wywodzi się z polskiej tradycji pedagogicznej i artystycznej?/Czy można uznać metodę warsztatu twórczego za zjawisko unikalne dla Polski?

2. Co to jest warsztat twórczy?

-Istota warsztatu - jakie są podstawowe czynniki, charakteryzujące warsztat twórczy?

- Struktura warsztatu, scenariusz warsztatu - konstrukcja.

-Rola oceniania w warsztacie twórczym.

3. Zadanie twórcze warsztatu

- Rola materiałów?

-Jak zaprojektować zadanie twórcze?

4. Nazwa „warsztat twórczy”

-Czy określenie „warsztat twórczy” adekwatnie oddaje charakter tej metody?

-Jakie alternatywne określenia, jeżeli są mogłyby lepiej oddać specyfikę tego rodzaju działań?

-Czy istnieją różnice w rozumieniu tego pojęcia w różnych środowiskach (np. edukacyjnym, artystycznym, społecznym)?

5. Kontekst międzynarodowy

-Czy istnieją/istniały podobne formy działań artystyczno-pedagogicznych za granicą?

-Jakie są kluczowe różnice (jeżeli są) między metodą warsztatu twórczego stosowaną w Polsce a jej odpowiednikami w innych krajach?

6. Charakter warsztatu – sztuka czy pedagogika?

-Jakie miejsce w warsztacie twórczym zajmuje aspekt artystyczny, a jakie pedagogiczny?

-Czy warsztat twórczy powinien być traktowany jako autonomiczna forma sztuki, czy raczej jako narzędzie edukacyjne?

-Jakie inne aspekty (społeczne, terapeutyczne, edukacyjne) mogą stanowić główne założenia warsztatu?

-Czy sztuka pełni funkcję wspierającą inne procesy edukacyjne i społeczne? Czy odrywa kluczową rolę?

-Czy osoba prowadząca warsztat powinna być artystą?

7. Stan edukacji artystycznej w Polsce

-Edukacja artystyczna w szkołach, muzeach, domach kultury.

-Postrzeganie sztuki w kulturze szerokiej.

8. Kompetencje prowadzącego warsztat twórczy

-Jakie kompetencje są kluczowe dla skutecznego prowadzenia warsztatu twórczego?

-Czy prowadzący powinien posiadać formalne wykształcenie artystyczne lub pedagogiczne?

-Rola umiejętności interpersonalnych, artystycznych, psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych w projektowaniu i prowadzeniu warsztatu twórczego?

9. Rola grupy, podejścia osobistego i prowadzącego w warsztacie twórczym

- Rola procesów grupowych w warsztacie twórczym?
- Jakie interakcje zachodzą między uczestnikami, a prowadzącym w ramach warsztatu?
- Jakie znaczenie ma dynamika grupy (jeżeli ma) w kontekście efektywności warsztatu?
- W jaki sposób prowadzący może wspierać i modelować procesy twórcze w grupie?
- Najważniejsze cechy prowadzącego, jego postawa.

10. Trudności w zrozumieniu metody warsztatu twórczego

- Dlaczego metoda warsztatu twórczego jest trudna do zrozumienia i zdefiniowania?
- Jakie bariery teoretyczne i praktyczne utrudniają jej pełne zrozumienie i implementację w procesy edukacyjne?
- Czy istnieją różnice w jej odbiorze w zależności od środowiska, w którym jest stosowana?
- Ograniczona popularność metody warsztatu twórczego
- Dlaczego metoda warsztatu twórczego nie przyjęła się szeroko w systemie edukacji i instytucjach kultury?
- Jakie bariery instytucjonalne i systemowe ograniczają jej zastosowanie?/ Jakie działania mogłyby przyczynić się do większej popularyzacji tej metody?

11. Możliwość nauczania metody warsztatu twórczego

- Czy metoda warsztatu twórczego może być nauczana i przekazywana innym?
- Jakie są trudności w uczeniu tej metody (jeżeli są)?

12. Uniwersalność metody warsztatu twórczego

- Czy warsztat twórczy może być uznany za metodę uniwersalną?
- Jakie cechy czynią tę metodę elastyczną i adaptowalną do różnych grup i warunków?
- Zalety warsztatu twórczego
- Jakie wartości edukacyjne, społeczne i artystyczne niesie metoda warsztatu twórczego? W jaki sposób może być używana? W jakich środowiskach?
- Terapeutyczny aspekt warsztatu.
- Jakie korzyści warsztaty twórcze przynoszą uczestnikom w kontekście ich rozwoju osobistego oraz kreatywnego?
- Jakie mechanizmy sprawiają, że metoda ta angażuje i pobudza twórcze myślenie i odnosi się do holistycznej modeli edukacji?

Do wstępnej analizy danych zastosowano program MAXQDA, który umożliwił identyfikację podstawowych wątków oraz ogólnych kategorii tematycznych. Jednakże, ze względu na wielowątkowość oraz skomplikowany i interdyscyplinarny charakter badanych zagadnień, a także głęboko osobiste i zindywidualizowane wypowiedzi rozmówców, analiza maszynowa okazała się ograniczona do strukturalnego porządkowania treści. Właściwa, pogłębiona analiza musiała zostać przeprowadzona w sposób tradycyjny przez badacza, z pełnym uwzględnieniem kontekstu narracji oraz niuansów znaczeniowych. Według Koneckiego (2019), badania jakościowe są często postrzegane jako twórcze z natury, ponieważ nie są ograniczone bardzo ścisłymi regułami, co pozwala na pewną swobodę i kreatywność. Tym samym niniejsze badanie podkreśla kluczową i, w pewnym sensie, twórczą rolę badacza jako interpretatora, którego własne doświadczenie, wrażliwość i umiejętność uchwycenia wielowymiarowości dyskursu pozostają niezastąpione w analizie tak złożonych tematów. Wybrany sposób analizy danych dokładnie odzwierciedla złożoność i interdyscyplinarność tematu. Dla badacza kluczowym było zachowanie równowagi między wykorzystaniem narzędzi analitycznych a elastycznością interpretacyjną, co pozwala na pełniejsze uchwycenie badanych zjawisk o podobnej złożoności - łączących pewną strukturę metodyczną z twórczością szeroko rozumianą.

4.6. Analiza i interpretacja wyników badań

1. Wątek Biograficzny

Pierwsza część wywiadu skupiała się na biografii rozmówcy. Padły pytania, dotyczące początków zainteresowania się sztuką, obcowania ze sztuką, własna twórczość, motywacje do wyboru ścieżki artystycznej oraz decyzja o połączeniu praktyki artystycznej z edukacyjną lub animacją kulturową.

Elementy biograficzne rozmówców stanowiły istotny wątek ponieważ w każdej rozmowie zauważalna była obecność indywidualnej perspektywy, która determinowała sposób, w jaki badani mówili o swojej pracy twórczej i edukacyjnej w kontekście życiowym. Ich refleksje i wybory były głęboko osadzone w osobistych doświadczeniach – często związanych z momentami przełomowymi, sytuacjami rodzinnymi, odkryciami, trudnościami lub inspiracjami, które wpłynęły na kształt ich drogi zawodowej. Wątki biograficzne miały

istotne znaczenie również w kontekście wyboru postawy życiowej i zawodowej uczestników badań. Dla wielu z nich decyzja o połączeniu ścieżki artystycznej z edukacyjną nie była jedynie wynikiem planowania kariery, ale odpowiedzią na głęboką wewnętrzną potrzebę, zakorzenioną w doświadczeniach z wcześniejszych etapów życia – zarówno tych prywatnych, jak i społeczno-kulturowych.

Dziesięć Rozmówców pochodziło z domów artystycznych lub z rodzin, w których kolekcjonowano sztukę i interesowano się nią, rozwijano również wrażliwość do kultury w całości - literatura, muzyka, teatr.

W dużej mierze z rodziny... [Rozmówca Nr 10]

Miałam taki dosyć inspirujący dom - tata był pasjonatem, mama też była pasjonatką.... ale w innej dziedzinie. U nas zawsze była sztuka, tata kolekcjonował sztukę i to, czego mnie nauczył na przykład, to że nigdy nie mieliśmy kopii obrazów, nie mieliśmy słoneczników ani żadnego tam Matejki.... Miał przyjaciół artystów i kupował od nich obrazy albo też gdzieś po prostu kupował obrazy.[...] No i literatura... do dzisiaj ja zachowałam całą ścianę jego książek i to też była taka świętość. [Rozmówca Nr. 11]

Zdecydowania z rodziny.... W sposób naturalny. Mój ojciec też tworzył, też uczył, też się zajmował warsztatami. [Rozmówca Nr 3]

Ponieważ mój ojciec od zawsze interesował się sztuką. I taka pierwsza moja refleksja to, jak miałam chyba 4 lata, oglądaliśmy pałac w Łańcucie. I wtedy to było takie olśniewające, wszystkie te zdobienia, rzeźby, obrazy, no to było wielkie wrażenie. A ponieważ mój ojciec miał takie zainteresowania, bardzo dużo czytał o sztuce, zwiedzał, to myślę, że gdzieś tam obecność nawet książek z historii sztuki wzbudziła we mnie takie ogniska, dotyczące zainteresowania się w ogóle sztuką. [Rozmówca Nr 13]

*Rodzina Artystyczna - mama malarka, ojciec architekt, projektant
- co więcej mówić? [Rozmówca Nr 4]*

Mój ojciec był fotografikiem, jednym z pierwszych, którzy zakładali Związek Fotografików Polskich. Więc... ja całe życie obcowałam ze sztuką, z wernisażami, bo ojciec był twórczy i w związku, i w ZAiKSie i tak dalej. Chodziłam na wernisaże i byłam razem, jako malutka dziewczynka, z nim w ciemni...[Rozmówca Nr 7]

Wszyscy Rozmówcy od wczesnego dzieciństwa przejawiali predyspozycje artystyczne – jeśli nie były to zdolności plastyczne, to przynajmniej intuicyjne zainteresowanie światem sztuki, formą wizualną oraz jej wpływem na stany emocjonalne.

Ja na etapie już w zasadzie szkoły podstawowej każdą swoją chwilę poświęcałam na rysowanie, malowanie czy lepienie. I ze względu na to, że moja mama studiowała na Wydziale Sztuk Pięknych, mnie często zabierała do różnych pracowni ceramiki, malarstwa. [Rozmówca Nr 9]

Nie wiem jak to się stało, ale ja miałem takie zdolności odrysowywania, czyli naśladowania... no najpierw takich rysunków które były w podręcznikach szkolnych były i no umiałam to przerysować. Również ze względu na to, że miałem takie zadanie ze strony mojej mamy, no która mnie właściwie wychowała, [...] mama nie była taką osobą, można powiedzieć, bardzo wykształconą, była raczej osobą prostą, [...] i ja po prostu miałem taką chłonność [...] i taki ideał bycia dobrym uczniem ... to mnie w dużym stopniu właśnie ukształtowało, no i bardzo chciałem sprawiać taką radość mamie. Ale zawsze wszystko mnie interesowało, dosłownie wszystko...[Rozmówca Nr12]

Dla Rozmówców twórczość odgrywa bardzo ważną rolę w każdym aspekcie życia. 10 Rozmówców są artystami zawodowymi. Mimo pracy w edukacji, są aktywni jako artyści - uprawiają własną twórczość, uczestniczą w wystawach. Trzech rozmówców bez

wykształcenia artystycznego podkreślają, że sztuka istnieje w każdym aspekcie ich życia, a projektowanie warsztatów twórczych uważają za formę sztuki, więc również są twórcami. Każdy z Rozmówców podkreślał, że uczestnictwo w kulturze jest dla nich bardzo ważne - wystawy, teatr, filmy. Obcowanie ze sztuką traktują jako naturalną potrzebę życiową, jako źródło nauki i inspiracji.

Ale sztuka współczesna mi jest potrzebna do życia. Ja nie jestem w stanie funkcjonować bez kontaktu. Ona jest dla mnie pożywką przede wszystkim intelektualną i przełożeniem tego na jakiś rodzaj komunikatu za pomocą innego języka niż słowo, no i też w ogóle do życia..prywatnego też. {Rozmówca Nr7]

Dla dwóch Rozmówców wczesny proces twórczy przebiegał w sposób intuicyjny, był spowodowany ciekawością – nic nie stanowiło przeszkody w rozwijaniu artystycznej wrażliwości, wyobraźni, zdolności technicznych. Dodatkowo otrzymywali wsparcie z rodzin, czasami wsparciem było również to, że nikt “nie przeszkadzał” w samowychowaniu i nie wtrącał się w proces.

To się zaczęło od samego początku, czyli jako dziecko byłam takim dzieckiem, które się dużo samo wychowywało i to chyba spowodowało że musiałam wymyślać różne rzeczy... i tą kreatywność sama sobie jakby ćwiczyłam, i pamiętam jakieś zabawy wymyślałam sobie... jak z pudełek od butów robiłam domki. No i oczywiście potem jakiś konkursy w przedszkolu wygrywałam, to dosyć szybko jakoś wygrywałam i to jakoś też pamiętam jakie to było szczęście (śmieje się). [Rozmówca Nr 8]

Dla wszystkich osób badanych zainteresowanie ścieżką edukacyjną wynikało z głębokiego zainteresowania drugim człowiekiem, z potrzeby zrozumienia jego potrzeb, doświadczeń oraz chęci wsparcia i pomocy w rozwoju.

Zawsze chciałam na edukację. Bo bardzo mnie edukacja interesowała i nie chciałam na żaden inny kierunek. Bo

fascynowało mnie w ogóle takie spotkanie z drugim człowiekiem.[Rozmówca Nr 2]

Dla dwóch rozmówców to zainteresowanie wynikało nie tylko z osobistych doświadczeń, ale było także zakorzenione we wrodzonym poczuciu empatii i wrażliwości.

No pokłosiem tego były moje zainteresowania, a z drugiej strony bardzo mocno interesowałam się dzieckiem. Miałam niedobre doświadczenia jako uczennica i uważałam, że dzieci potrzebują ogromnego wsparcia i już przed zakończeniem pierwszego etapu studiów, ten okres cieszyński, ja właściwie pracowałam w szkole i uczyłam sztuki.[Rozmówca Nr 13]

Każdy Rozmówca na pewnych etapach swojego życia dostrzegł holistycznego wymiaru edukacji, który się skupia nie tylko na wiedzę teoretycznej, lecz dotyczy również pełnowymiarowego rozwoju jednostki. Rozmówcy podkreślali, że edukacja, w ich podejściu holistycznym, powinna być przestrzenią dialogu, wsparcia, empatii i twórczej wymiany. Dla trzech Rozmówców chęć pokazania alternatywnej ścieżki edukacyjnej było również zachętą do łączenia własnej twórczości z edukacją innych.

Wszyscy Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że mieli i nadal mają poczucie misji we własnej twórczości i w dzieleniu się swoim doświadczeniem z innymi poprzez edukację - dążenie do czegoś, poszukiwanie prawdy, piękna, dobra, eksperymentowanie, doskonalenie siebie.

2. Geneza warsztatu twórczego

-Jak powstały warsztaty twórczy?

-Jakie czynniki mogły przyczynić się do powstania tej metody akurat w polskim środowisku?

-W jakim stopniu metoda ta wywodzi się z polskiej tradycji pedagogicznej i artystycznej?/Czy można uznać metodę warsztatu twórczego za zjawisko unikalne dla Polski?

Bardzo ważnym aspektem w badaniach była geneza pojęcia “warsztat twórczy”, w szczególności na gruncie polskim. Ze względu na niszowy charakter zjawiska warsztatów twórczych i jego ograniczoną obecność w literaturze naukowej, a jednocześnie szerokie i wieloznaczne użycie samego terminu „warsztat” w różnych nie odnoszących się do pierwotnego założenia kontekstach, konieczne było szczegółowe wyjaśnienie tradycji i źródeł tego pojęcia. Analizując inne praktyki artystyczno-pedagogiczne oraz artystyczno-społeczne, w tym zagraniczne, polska metoda wydaje się być najbardziej skuteczna i mająca określone ramy i pewne zasady pedagogiczno-artystyczne. Osoby badane zweryfikowały hipotezę, że proces kształtowania idei warsztatu twórczego był bardzo złożony. Kluczowe dla jego uformowania były przemiany zachodzące w świecie kultury w Polsce w latach 50 - okresie dynamicznego rozwoju praktyk artystycznych i działań w obszarze upowszechniania kultury. Z wypowiedzi rozmówców wynikało, że w tym czasie, głównie artyści i historycy sztuki zaczęli aktywnie angażować się w procesy upowszechniania sztuki, organizując festiwale, zakładając galerie oraz inicjując wydarzenia otwarte dla szerokiej publiczności.

Ta tradycja zaczęła się od lat 50, dużo się działo. To były czasy upowszechnienia kultury w PRL - wystawy objazdowe robili, festiwale, nawet powstał na uczelniach nowy przedmiot - “Metody upowszechniania sztuki”, to był taki przedmiot można powiedzieć artystyczno-społeczno-pedagogiczny, to było zupełnie coś nowego, sami musieliśmy tworzyć, wymyślać program... [Rozmówca Nr 12]

Uważam, że w Polsce równolegle działo się dużo. My nie wiemy o tych zjawiskach, bo one umknęły. Były inne czasy, nie było takich potrzeb jak teraz - wszędzie dokumentacja. [Rozmówca Nr 4]

Trzech Rozmówców zaznaczało, że bez względu na to, że upowszechnienie sztuki było mocno zakorzenione w polityce i miało pewne ograniczenia, miało również swoje pozytywne aspekty. Angażowano studentów do działań alternatywnych i społecznych, co

tworzyło przestrzeń do eksperymentowania z nowymi formami twórczości i interakcji z odbiorcami. Te działania zapoczątkowali w Polsce rozwój sztuki społecznej.

Też wymyślono, że żeby zaangażować właśnie w tym kierunku, żeby studenci mogli się wyzwolić ze swoją sztuką, w stosunku do tej sztuki którą muszą uprawiać i uprawiają w pracowniach, przez profesorów na uczelniach, i w związku z tym stworzono taką instytucję jak festiwal studentów szkół artystycznych, ale w tym festiwalu studentów szkół artystycznych mogli występować tylko ludzie, którzy, studenci, którzy uprawiają taką poza pracownianą sztukę, interesują się jeszcze innymi programami, sami sobie wytwarzają program. Akcje wśród ludzi powstały, żeby angażować.... te festiwale naprawdę gromadzili publiczność. To można powiedzieć był początek sztuki społecznej w Polsce.
[Rozmówca Nr 12]

Rozmówcy wskazywali, że to właśnie środowisko artystyczne stanowiło główny ośrodek eksperymentów z nowymi formami pracy twórczo-społecznej oraz twórczo-pedagogicznej. Koncepcją warsztatu twórczego pojawiła się jako alternatywna i nowa forma edukacji - przestrzeni interaktywnej, twórczej i partycypacyjnej. Sztuka społeczna i partycypacyjna jako idea przyszła z zagranicy, lecz rozmówcy wskazywali, że w Polsce również bardzo dużo się działo i te działania były bardzo sensowne, cenne i często nowatorskie, tylko minusem było to, że nie były one dokumentowane, nazywane i promowane. Na zachodzie to się rozwinęło szybciej, bo był inny ustrój, współpraca pomiędzy instytucjami się rozwija szybciej, powstawały koncepcje, ruchy, metody. Według Rozmówców to, że w Polsce podobne działania nie miały bardzo określonego wymiaru było pewnego rodzaju atutem - było więcej twórczości, powstawały niepowtarzalne, autorskie projekty, łączono różne dziedziny.

Ale nieprawdą jest, że w Polsce ludzie nie robili to samo, takich wartościowych rzeczy, tylko w ukrytych, wiesz, nie na świeczniku. I taką osobą, która jest takim, według mnie przykładem, jest

Krysia Betiuk, nasza koleżanka z InSEA. która w latach siedemdziesiątych robiła takie rzeczy, które wyprzedzały jej uczniów. ak Krysia dostała pulpę papierniczą, to nie robiła kartek, tylko rzeźby 2,5 metrowe z uczniami. To jest dla mnie edukatorka, [...] Po prostu w Polsce było wiele takich nurtów. Pokażę ci jeszcze książkę, której Jasiak Leksicki, Wrocławska Szkoła Przyszłości. Też trzeba ich wspomnieć. Oni też robili takie te śmieszne działania. [...]Tych nur to było wiele. Wszyscy się spotykali, bo było uwolnienie. Bo kiedyś się liczyła jakość, wiesz? [Rozmówca Nr 4]

W latach 70-80 artyści coraz częściej odchodzą od tradycyjnego modelu sztuki skoncentrowanej na indywidualnym akcie twórczym na rzecz działań kolektywnych, otwartych na współuczestnictwo odbiorców. Przekształcali galerie w miejsca spotkań, dyskusji i eksperymentów, performansów, organizowali wydarzenia w przestrzeniach alternatywnych, często poza oficjalnym obiegiem instytucjonalnym. Samo słowo “warsztat” przyszło z języka angielskiego, bo na początku nie było potrzeby określania działania.

Edukację artystyczną i animację kultury, jak później to się nazywało, stworzyli artyści. Ta nazwa “warsztat” przyszła chyba z angielskiego. Ja nie wiem kiedy, kto pierwszy użył tej nazwy, ale to słowo “workshop” było w angielskim. Ja jeszcze używałem słowa “akcja”, ale w ogóle” akcja” też było takim terminem artystycznym, z pola sztuki właściwie, a nie z edukacji, prawda? [...]Potem, ale to później, wszedł do obiegu, termin “sytuacje twórcze”. Bo znowuż w sztuce mieliśmy takie pojęcie jak sytuacja, [...] my nazwaliśmy to właśnie warsztat, ale też sytuację twórczą. Ten termin, moim zdaniem bardzo dobrze opisuje to, o czym się zajmuję. [Rozmówca 6]

Rozmówcy wielokrotnie wskazywali na istotny wpływ sztuki - awangardowych ruchów artystycznych, eksperymentalnych metod nauczania oraz praktyk opartych na partycypacji i

procesie twórczym. Wszyscy rozmówcy wskazali na to, że momentem pojawiania się warsztatów twórczych, jako metody na gruncie Polskim można oficjalnie uznać lata 80. Według badanych, najważniejszymi figurami w tym zjawisku byli: grupa pARTner, a jednocześnie Jan Berdyszak, który się zajmował teatrem, edukacją artystyczną i również prowadził warsztaty twórcze; oraz Marcin Berdyszak, który był również jednym z pierwszych osób, rozwijających koncepcję pedagogiczno-artystyczną warsztatu twórczego.

I można powiedzieć, że ta grupa pARTner była takim oficjalnym początkiem - oni byli w mainstreamie. [Rozmówca Nr 4]

I ta grupa, w której skład wchodził Janusz byszewski, Wiesław Karolak, Eugeniusz Józefowski, Blanka Gul-Olszewska i Jacek Bukowski. To była taka grupa właśnie tych artystów, którzy postanowili odmienić polską edukację artystyczną w sposób pracy z dziećmi i z młodzieżą. Ja myślę, że to tak po prostu się złożyło, losowo, szczęśliwie, no bo każdy z nich inaczej dochodził do do tego momentu, w którym się spotkali. Janusz Byszewski miał ciekawe pomysły różne i pracował, i Jacek Bukowski też, w redakcji Plastyka w szkole. No ale też każdy się zajmował twórczością. I tam pisali swoje artykuły o edukacji. Józefowski też robił swoje różne takie autorskie projekty, Blanka była pracownikiem naukowym Uniwersytetu Lubelskiego. Wiesław Karolak miał szerokie kontakty zagraniczne miał i prowadził warsztaty zarówno w Finlandii i w Niemczech. I później podjął pracę w Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. [...] Teatr też duże tutaj ma znaczenie, no ta partycypacja, akcja, prawda... Jan Berdyszak dużo włożył w warsztaty i to od lat już 70, bo on się interesował teatrem i pedagogiką, nauczaniem. [Rozmówca Nr 1]

pARTner, Berdyszak i jeden i drugi, potem z takich najwybitniejszych - to LET Parczewska z Byszewskim, no w Poznaniu dużo się działo, Kieszeń Vincenta, Tadeusz Wieczorek z

Berdyszakiem organizowali, Centrum Sztuki Dziecka oczywiście też. [Rozmówca Nr 2]

Propozycja artystyczno-edukacyjna warsztatów twórczych rozwijała się przez artystów i bardzo szybko zyskała popularność i zaczęła przyjmować autorski, unikalny kształt. Z biegiem czasu stała się rozpoznawalnym zjawiskiem nie tylko w Polsce.

Pierwszą wyraźną propozycją była grupa pARTner, bo to jest ważne, jeżeli popatrzymy na życie intelektualne, artystyczne, prawda, że to naprawdę zaistniało i nie tylko w Polsce. To nie była jakaś fikcja, czy jakiś tam artykuł, czy jakaś tam nawet jakaś fajna galeria, tylko to była wyraźna propozycja twórczo-edukacyjna, która weszła do obiegu, o tym się pisało, o tym się dyskutowało, grupę zapraszano z tą propozycją, prawda? To zaistniało absolutnie w obiegu europejskim. [Rozmówca 6]

Fakt, że grupę pARTner można uważać za oficjalny początek rozwoju metody wynikało z tego, że grupa ta miała ogromny potencjał i siłę jako zbiór twórczych, zaangażowanych, pełnych pasji osobowości, mających misję i gotowych do podejmowania nowych wyzwań.

Ale to, że była silna grupa, pasjonatów... i też, że ludzie współpracowali, spotykali się, uczestniczyli w konferencjach, jeździli, łączyli grunty - to dużo dało i spowodowało, że w pewnym sensie no ta metoda, jeżeli można tak powiedzieć, warsztat twórczy, rzeczywiście się ugruntował tutaj... [Rozmówca Nr 9]

Ich działania nie ograniczały się tylko i wyłącznie do lokalnych inicjatyw, lecz wpisywały się w szerszy, międzynarodowy kontekst rozwoju sztuki i edukacji. Kluczowym czynnikiem, który wpłynął na rozwój idei warsztatu twórczego, był też czas, w którym grupa zaistniała - uczestnictwo członków grupy w zagranicznych wystawach i kongresach edukacyjnych, organizowanych głównie przez InSEA, spowodowało, że działania te zaistniały na skalę międzynarodową.

Absolutnie to było..., to było naprawdę wtedy oryginalne, wyrotowe, nowoczesne, o sto lat do przodu. Znaczą dzisiaj to [to, to] ciągle jest awangarda. Znaczą to jest smutne, to znaczą ja [się nie chwale] tylko się smucę. Ale potem pARTner rozpoczął też karierę międzynarodową. Bo jak to zaistniało w świecie raz, drugi, to w Europie, szczególnie na kongresach stowarzyszeń InSEA, czyli Międzynarodowego Komitetu Wychowania przez Sztukę, to zostało bardzo wysoko ocenione i na paru kongresach w Portugalii, w Niemczech, w Szwecji, w Finlandii działania te były gwiazdami, bo nie tylko mieliśmy tam wykłady, ale prowadziliśmy też warsztaty, pokazywaliśmy wystawy. Także mieliśmy duże... i dobre kontakty, ale też takie kontakty rzeczywiście, które i wzbogacały to, co się dzieje, działa w Europie, ale też myśmy z tego bardzo korzystali oczywiście, prawda? Bo byliśmy na bieżąco z tym, co się dzieje na świecie. [Rozmówca Nr 6]

Mimo tego, że w te czasu w sztuce było już dużo działań partycypacyjnych społecznych, podejście Polskie było zupełnie inne i nowatorskie, ponieważ łączyło w sobie różne dyscypliny i zawsze miało przemyślany wątek edukacyjny. To spowodowało zainteresowanie nową metodą pracy różnych instytucji.

Zarówno w Europie Zachodniej, jak i też w Stanach Zjednoczonych już powszechnie były działania bardziej społeczne, w różnych placówkach kulturalnych. No tylko właśnie to były to były działania czy działania realizowane przez albo w ramach różnych projektów zarówno w takich placówkach jak galerię, jak szkoły, albo też rozwijać się stała bardzo dobrze, sztuka pocztą. Organizowano różne festiwale, biennale, działania dla dzieci we współpracy z różnymi instytucjami i poprzez wymianę, spotkania to też przyszło tutaj, ale się ukształtowało inaczej -. i właśnie to był taki moment łączności sztuki z pedagogiką, powstała metoda,

była wykładana na uniwersytetach, cieszyła się powodzeniem za granicą. [Rozmówca Nr 2]

Rozmówcy wspominali o tym, że to był czas, kiedy powstawały takie kierunki, jak edukacja artystyczna, animacja kultury. Rozgłos nowej metody wzbudził zainteresowanie różnych instytucji. Na uniwersytetach zaczęli pojawiać się zajęcia, pracowni edukacji artystycznej. Według Rozmówców w Polsce te kierunki cieszyli się powodzeniem, bo zajmowali się tym profesjonaliści.

Ich rozwój czy zainteresowanie tą formą pracy i edukacji, połączeniem sztuki i edukacji i praca z młodymi uczestnikami spowodował, iż zaczęli mocno propagować, proponować różnym instytucjom artystycznym, tak jak biura wystaw artystycznych, tak jak powołane Centrum, Ogólnopolski [...]się odbyła się sesja naukowa, na które były również prezentowane ich przemyślenia artystyczno-pedagogiczne, ich koncepcję i ta współpraca z Centrum Sztuki Dziecka później przez wiele lat była kontynuowana. [Rozmówca 1]

Pojawiały się różne zajęcia na uczelniach, bo rozwiała się edukacja artystyczna w Polsce, animacja, na UAP na przykład pojawiły się, zajęcia z Marcinem Berdyszakiem. , które się nazywały "Warsztaty Edukacyjne" no i właśnie tam oprócz tych takich aspektów metodyczno-pedagogicznych, zaczął się pojawiać bardzo silnie wątek sztuki i kreacji, mówił o tym, że my możemy wykorzystywać sztukę do działań edukacyjnych, dla nas ta edukacja rozszerzyła swój obszar, to znaczy wyszła poza instytucje szkoły [...] niesamowicie rozwijające to było dla nas i nowe. [Rozmówca Nr 2]

Ważnym aspektem na który wielokrotnie wskazywali rozmówcy było to, że praktyki artystyczne się łączyły z pedagogicznymi i psychologicznymi. Zapraszano do współpracy szkoły, prowadzono szkolenia dla pedagogów. Działania na pograniczu dyscyplin i już wtedy unikalna polska metoda zapoczątkowały pojawiania się Animacji kultury w Polsce. Fakt, że

powstawały przedmioty animacji kultury i pracowni edukacji artystycznej na Uniwersytetach spowodowała, że działania te ukształtowały podstawę metodyczną.

W jakiś sposób kształtowaliśmy całą tę ideę, chcąc czy nie chcąc, bo żeby uczyć trzeba było już jakoś merytorycznie to wszystko ułożyć, powstawała pewna określona koncepcja, idea. To się działo jednocześnie z wieloma oczywiście innymi twórcami i naukowcami. [Rozmówca Nr 3]

Zmienił się system oświaty i się popsulo. Pojawiły się te różne, właśnie plastyka, podręczniki, taka standaryzacja....wcześniej każdy nauczyciel wymyślał swój autorski program. Ja w latach 70 ch wychodziłam z dziećmi do galerii, do muzeów, wtedy jeszcze nie mówiło się animacja kultury, wiesz....to się po prostu robiło i tyle. Metodą projektów pracowałam, no i też tak intuicyjnie. Ja byłam pierwszą osobą, która edukację artystyczną przeniosła do BWA, do muzeów, do galerii. To się teraz nazywa animacja kultury, nie?....wtedy nie było tego, nie było nic. Na zachodzie były różne takie nowatorskie działania, a tutaj no każdy robił po swojemu. Później oczywiście się wymieniali pomysłami, kto tam jeździł itd, ale wiesz, robili to pasjonaci, artyści, ci, którzy się naprawdę znali i komu się chciało. [Rozmówca Nr 11]

Według rozmówców, lata 90 - to były złoty czasy, polska animacja kultury i sztuka zaangażowana cieszyła się powodzeniem. Pod koniec lat 90 powstał Instytut Kultury, działania twórczo-edukacyjne były wykładane jako przedmiot przez twórców tej metody i promowani raczej przez środowisko artystyczne i antropologiczne. Rozmówcy wielokrotnie przywoływali Andrzeja Mencwela, którego określali pomysłodawcą animacji kultury w Polsce.

Ale to zawdzięcza i profesorowi Mecwelowi i Leszkowi Kolonkiewiczowi i tym wszystkim prowadzącym, Iwona Kusz,

która dzisiaj jest dyrektorem Instytutu Kultury Polskiej - no to żeśmy się też z nią się zetknęli.[Rozmówca Nr 7]

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna zwróciła się właśnie do artystów, powstał ten kierunek, tam Wiesław też brał, wśród twórców był tego kierunku, Krystyan Zieliński, Wiesław Karolak. Weszli jakby w nurt tego twórcy i stworzyli taki przedmiot działania twórcze. I musieli szereg ćwiczeń, są takie zeszyty Działania twórcze. Basia Kaczorowska była współtwórcą tego również. [Rozmówca Nr 4]

Natomiast później to się tak rozwinęło, że to to to w każdych różnych wydarzeniach różnych instytucji i zarówno uczelni, jak też instytucji kultury, które organizowały różne wydarzenia artystyczne, to zarówno na poziomie miast miasta czy na poziomie wojewódzki czy Polski czy czy Europy to to to to one się tak rozwinęły i i czy w ramach wymiany wymiany międzyuczelnianej i czy wymiany między placówkami, no ale czy każdy rozumie czym jest warsztat i na czym to polega to właśnie już jest inne pytanie.[...]To była edukacja kulturowa, a ta edukacja, jak to powiedziałaś artystyczna, no właściwie to tak się mieszało, raz a artystyczna, a raz kulturowa no. Tak dużym dużym nacisk był nad polskiej przynajmniej uczelniach na to, że powstawały te kierunki, te pracownie edukacji artystycznej albo też pracowni multimedialne, bo na przykład na tym na Uniwersytecie w Ostrawie. [Rozmówca Nr 1]

Animacja kultury mocno się rozwinęła, w muzeach, galeriach zaczęli się pojawiać programy towarzyszące dla różnych grup wiekowych, które tłumaczą widzowi dzieła, poprzez działania wprowadzają w świat artysty.

Jednym z naszych zadań było przerzucanie pomoc tu między bezradną osobą, która przychodzi, prawda, i styka się ze sztuką

współczesną, rusza ramionami, stuka się w głowę, myśli, że albo ktoś się naćpał, albo on też tak samo potrafi, to co to jest... I dopiero w momencie, kiedy zetknie się z takim procesem i przejdzie te wszystkie etapy, to nagle się okazuje, że jak on ma tylko zapalki jako tworzywo, to z tych zapalek on może wszystko zrobić. To wszystko jest ważne. Jaka jest siarka, jakim jest kolorze, czy ta zapalka jest spalona, czy cała, czy złamana, czy i tak dalej, i tak dalej. [Rozmówca Nr7]

Rozmówcy również wielokrotnie wskazywali na ważną rolę Jana Berdyszaka, który miał bardzo duży wkład w rozwój metody warsztatu twórczego, Marcina Berdyszaka, który uczył tej metody studentów oraz Magdalena Parnasow - Kujawa, która również bardzo dużo wniosła w rozwój warsztatów twórczych poprzez prowadzenie autorskiej pracowni projektów i działań twórczych. W latach 90 powstało również bardzo znaczące Stowarzyszenie Artystyczno-edukacyjne Magazyn w Poznaniu.

Jan Berdyszak, on się zajmował warsztatami, no i zaraził Marcina i Marcin, bo też była ta grupa pARTner, ale Berdyszak działał osobno od lat 70, była pracownia Dziekanka, ale on i członkowie pARTner utrzymywali silne relacje. I właśnie jak Marcin zaczął prowadzić pracownię, to on jako [tak] taki przykład właśnie podawał ich prace. Tak, i tutaj była kwestia tego typu, że no właśnie nie było za bardzo literatury, to grono osób, które się zajmowało warsztatami, wcale nie było takie liczne. No i trochę to tak trochę wyglądało, że to się tak we własnym sosie dusi. No i później, ważnym momentem historycznym było powstanie Magazynu - stowarzyszenia twórczo-edukacyjnego, gdzie znów była super ekipa - Tadeusz Wieczorek, Marcin Berdyszak i Piotr Pawlak [...] Wiesz, ja myślę, że oni, no bo to było tak, że ci ludzie się wszyscy spotykali. I oni po prostu wiesz, we własnym sosie gdzieś tam, bo to było jeden organizował coś, no to zaprosił drugiego, potem trzeciego. Ja dokładnie nie wiem, dokładnie

wiesz o relacje co z czyjej inicjatywy wychodziło. Korzenie niemieckie one były bardzo silne. [Rozmówca Nr 2]

Jan Berdyszak, Nestor oczywiście, współtwórca Biennale Sztuki dla dzieci w Poznaniu. I ośrodka chyba. To była... Tak, to jest jakby, no powiem tak, generacja wcześniej. Zналиśmy się z Janem. Jan nas bardzo cenił. No my oczywiście jego bardzo, bardzo. Zналиśmy się. Potem spotykaliśmy się, dyskutowaliśmy parokrotnie też o naszych sprawach, prawda? Ale to rzeczywiście są Nestorzy w ogóle, znaczy mówię o tym pokoleniu wcześniejszym. I to jest też znamienne i to jest taka troszkę unikalna sprawa na mapie Europy, że tak powiem, ten ruch sztuki dla dzieci w Polsce zainicjowali artyści. Nie pedagodzy, nie, nie wiem, jakieś instytucje czy stowarzyszenia, tylko artyści z obszaru sztuk wizualnych, ale też teatru, bo to było rzeczywiście, bardzo dużo w teatrze się działo, prawda? Też troszkę literaci i tak dalej, no. [Rozmówca Nr 6]

Respondenci podkreślali, że geneza tej koncepcji była wynikiem wielu równoległych zjawisk: rosnącego zainteresowania sztuką zaangażowaną, potrzeby poszerzenia dostępu do kultury, promocja edukacji holistycznej, interdyscyplinarnej oraz refleksji nad nowymi sposobami włączania uczestników w działania twórcze. Warsztat twórczy u swoich podstaw nie był więc jedynie metodą edukacyjną, ale także przyjmował różne formy - demokratyzacji sztuki, edukacji przez sztukę, edukację myślenia twórczego i budowania nowych relacji między artystą a odbiorcą. Jak wskazywali rozmówcy - to była mocną propozycją intelektualno-twórczą. Kolejnym ważnym wnioskiem, na który wielokrotnie wskazywano jest to, że ludzie lepiej współpracowali. W każdej dziedzinie byli specjaliści z doświadczeniem, którzy łączyli siły. Dzięki temu powstawała jakość i unikatowe podejście

Bo co Wiesław zrobił cennego? Połączył środowiska. Plastycy, muzealnicy, po historii sztuki. I chodzi o to, wy macie wiedzę inną, wy macie inne spojrzenie, zobaczcie, co jakościowo zrobicie razem. I to też było fajne. A teraz ludzie nie mają kompetencji, a

robią. Nie umieją współpracować, są egoistami... Bo jednak ważne jest doświadczenie, bo jak nie tworzysz, nie jesteś artystką, to jak Ty możesz uczyć twórczości? [...]No i teraz są te głupie projekty. System jest straszny, ale no nie jest nowością, system zawsze był, tylko już nie ma takich ludzi. Był bunt, była inność, myślenie, twórczość, teraz każdy idzie i pisze projekty nie znając się na tym, bo jest łatwo, jest kasa. Najlepiej pisać te, co oni chcą tam u góry. [Rozmówca Nr 4]

Rozmówcy podkreślali, że w te czasu na gruncie artystycznym powstawało dużo działań pod nazwą „warsztat” w kraju i za granicą. Jednak polskie podejście do warsztatów twórczych było zupełnie inne niż w wielu innych krajach, co potwierdza założenie, że to jest zjawisko typowo polskie. Na polskim gruncie warsztat twórczy nie sprowadzał się do produkcji, kopiowania ani współtworzenia dzieł artysty albo razem z artystą. Zamiast tego miał bardzo głęboki, filozoficzny wymiar, w którym sztuka często pełniła rolę medium, łącznika lub inspiracji do procesu twórczego. Była rodzajem narzędzia do refleksji, eksploracji i poszukiwania indywidualnych ścieżek wyrazu, a nie celem samym w sobie. W polskiej metodzie narzędzie artystyczne zostały wymieszane z psychologicznymi i przeniesione na grunt pedagogiczny.

Część warsztatów z pola sztuki w szczególności polega na tym, że artyści mają pewien pomysł, i pod hasłem warsztatu uczestnicy realizują pewne pomysły osoby prowadzącej i właściwie trochę funkcjonują jak aktor, trochę jak scenografia i pracują na rzecz, która tak naprawdę jest chyba conceptem i dziełem tego artysty. I jak to widziałem, to muszę powiedzieć, że miałem absolutnie dystans do tego, bo uważam, że to powinno funkcjonować na zupełnie innej zasadzie. To znaczy, jeśli ja robię swoje dzieło i potrzebuję czyjejś obecności, lub wykonania przez kogoś czegoś, to ich praca twórcza jest bardzo ograniczona na rzecz mojej idei. Wobec tego warsztat dla mnie jest czymś zupełnie odwrotnym. To znaczy ja staram się wygenerować dla nich pewien problem, w

którym oni będą mogli sami zareagować i sami udzielić pewnej odpowiedzi.[Rozmówca Nr 3]

No, w jakimś sensie można powiedzieć, że to jest polska metoda, bo to można powiedzieć, że to, że te warsztaty czy działania to było założenie artystyczno-edukacyjne, oparte na pedagogice też i na psychologii, że to nie było takie stricte “odlotowe”, artystyczne...zawsze była głębia w tych działaniach. [Rozmówca Nr7]

Badani z przykrością wnioskowali, że później jakość działań mocno spadła, bo zrobiła się moda na różne alternatywne działania i zaczęli się tym zajmować ludzie niekompetentni. Jakość propozycji na kierunkach Edukacja artystyczna i Animacja kultury już nie była ta sama. Ważnym faktem na który wskazywali rozmówcy było to, że pedagogika jako dziedzina nie doszła do tego rodzaju praktyk. Mimo tego, że prowadzono dużo szkoleń metodycznych, warsztatów, seminariów, warsztat twórczy istniały bardziej na gruncie kultury. Rozmówcy z ogromnym niezadowoleniem i przykrością odnosili się do tego, że dużo działań twórczych są obecnie prowadzonych przez ludzi niekompetentnych, którzy mają mało wspólnego z twórczością, dlatego istnieje potrzeba sprawdzania jakości.

Janusz Byszewski z Parczewską wykształcili całe pokolenie wiesz...nie tylko animatorów, ale dla pedagogów też tam robili, ale ludzie to wykorzystali w zły sposób, bo nie rozumieli tej głębi... Teraz to są tuzy, które przyznają pieniądze innym i mówią że to oni. Niech oni namalują dziesięć obrazów i pogadamy. Nie można udawać, że jesteś artystą, to albo jest albo tego nie ma, od razu widać kto się zna na sztuce, a kto nie, dlatego teraz jest taka jakość tego, bo ludzie się podszywają pod czyjeś pomysły, bo swoich nie mają.... [Rozmówca Nr 4]

3. Co to jest warsztat twórczy?

-Istota warsztatu - jakie są podstawowe czynniki, charakteryzujące warsztat twórczy?

- Struktura warsztatu, scenariusz warsztatu - konstrukcja.
- Rola oceniania w warsztacie twórczym.

Wszyscy rozmówcy mieli swoje własne, ale podobne definicje i rozumienia warsztatu twórczego, co jeszcze raz podkreśla go twórczy wątek oraz pokazuje wspólne cechy tego zjawiska i możliwość stworzenia pewnego ogólnego modelu. Badania potwierdziły, że warsztat twórczy nie jest typowym zajęciem artystycznym albo plastycznym, lecz samodzielną metodą o bardzo złożonych, ale określonych zasadach i strukturze, która wypracowała swoją specyfikę poprzez lata eksperymentowania, praktyki i refleksji. Definiując warsztaty, wszyscy rozmówcy używali jednego, wspólnego określenia - spotkanie. Warsztat twórczy według rozmówców, to nie lekcja, nie działanie jako takie, a przede wszystkim przestrzeń, którą tworzy prowadzący wraz z grupą, w której spotykają się sztuka, edukacja, oraz holistyczne podejście do nauki i kreacji.

Czym dla mnie jest warsztat? Więc ja warsztat opisuje jako taki rodzaj spotkania. Zawsze jest jakiś kontekst tego działania, jest jakiś przyczynek dlaczego my się spotykamy, czasem jest to wystawa, czasami jakiś problem w sztuce, w filozofii, czasami jest tak, że to jest twórczość artystów, których nie mamy na miejscu i których przemycam przez pokazy albo przez reprodukcję, ale zawsze to jest punkt wyjścia, bo tak naprawdę potem, jak pracujemy no to ja mam jakiś zarys jak to ma wyglądać, ale to uczestnicy decydują o tych aspektach i dla mnie bardzo ważny jest początek tego spotkania, gdzie jakby wszyscy wiedzą po co przyszli, ale jest też taki duży kontekst niedopowiedzi, żeby ludzie mogli sobie własnej przestrzeni w trakcie takiego spotkania poszukać. [Rozmówca Nr 13]

Warsztat może być właśnie takim spotkaniem twórczym, taką sytuacją twórczą. Zazwyczaj jakby jednorazowym, bo zależy od zadania... Może być też rozciągnięty bardziej w czasie[...]No i w

warsztacie ja dopuszczam działań według jakiegoś ogólnego założenia, planu, który ja przyjął, ale on jest do złamania. Czyli jeżeli planujemy jakieś działanie twórcze, właśnie z wykorzystaniem jakiejś strategii twórczych, to grupa też decyduje o przebiegu. najważniejszy będzie proces, nie efekt. Czyli efekty, te wszystkie zadania, realizacje plastyczne, nawet bardzo dobre jakościowo, one nie są celem.[Rozmówca Nr 9]

Warsztat twórczy, można powiedzieć, tak w skrócie, ma zarażać innych ludzi, czyli, że jeśli my się zajmujemy sztuką, jesteśmy twórcami, to mamy pewne narzędzia, których możemy użyć do tego, by stworzyć sytuację, w której spotykamy się z drugim człowiekiem i możemy wspólnie o czymś porozmawiać i możemy się pochylić nad pewnym problemem twórczym, który ma szansę nas bardzo rozwinąć, rozwinąć pod względem myślenia, że może nas właśnie ośmielić w tym, że mamy prawo mieć swoje zdanie.
[Rozmówca Nr 2]

Patrząc na warsztat jako na spotkanie, respondenci podkreślali, że bardzo ważny jest tu kontekst spotkania - po co się spotykamy, z kim i jak chcemy spędzić czas? Kwestia aktywności jest istotna - świadomego wyboru jakości spędzania tego czasu, żeby to nie była pusta, bezrefleksyjna aktywność, , angażująca w przypadkowe działania, ale wartościowa propozycja, pełna treści i głębi.

Warsztat, to jest przede wszystkim spotkanie człowieka z człowiekiem. I tu jest mi bardzo bliskie to myślenie, które Józef Tischner wprowadzał tam za Levinasem i tak dalej. Czyli to, co najistotniejsze na świecie, to jest to, co się rodzi między ludźmi. W spotkaniu. To słowo "spotkanie" jest tu niezmiernie ważne, prawda? W spotkaniu człowieka z człowiekiem. No już nie będę tam wchodził w te głębsze rejony, bo oni też dochodzili tam do takich bardziej metafizycznych pokładów. Ale coś w tym też jest.

To znaczy, jeżeli w ten sposób patrzymy na warsztat jako na spotkanie, czyli na najświętszą rzecz, jaka się może wydarzyć na świecie, że człowiek spotyka człowieka, no to jest poważna sprawa. No i teraz można się spotkać z drugim, żeby pomalować nosy, [śmieje się], jak to teraz robią pseudo animatorzy, ale można się spotkać, żeby przeżyć i zbliżyć się do tajemnicy świata. No i teraz jest pytanie, gdzie ten warsztat ma się sytuować. [Rozmówca Nr 6]

Respondenci wskazywali, że istotną cechą warsztatu twórczego jest fakt, że warsztat przede wszystkim uczy myślenia. Warsztat - to przede wszystkim proces, który angażuje uczestników w refleksję nad sensem działania, zjawiska albo koncepcji. W przeciwieństwie do tradycyjnych form edukacji, w tym edukacji artystycznej również, w których przyswajanie wiedzy albo umiejętności często odbywa się w sposób reprodukcyjny, naśladujący, warsztat twórczy uczy autentyczności, współpracy oraz pobudza myślenie krytyczne, twórcze, intuicyjne i konceptualne, zachęcając do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, zadawania pytań i eksperymentowania z nowymi formami wyrazu i wypowiedzi.

I tak naprawdę warsztaty są o myśleniu, a ta cała kwestia powiedzmy jakości wizualnej tej atrakcyjności, no to jest taka, jaka jest. Jedne prace są lepsze konceptualnie inne są lepsze wizualnie, a ta strona konceptualna, strona wyobrażeniowa jest trochę słabsza, bo tacy my jako ludzie jesteśmy. Jedni mają takie predyspozycje, drugi takie. I przy tych warsztatach te predyspozycje po prostu wychodzą. Ale chodzi o to, żeby postawić kogoś w sytuacji właśnie, jeszcze raz to podkreślę, niemożliwości sięgania po gotowe, to my to kreujemy. [...] To jest to, myślę, sytuacja bardzo ważna, bo oni się uczą tak naprawdę podejmowania samodzielnych decyzji, które są nie tylko decyzjami estetycznymi czy artystycznymi, ale które są ważne. Życiowe. Współpraca, coś przytrzymać, jak coś

zmontować...praktyczne, tam się wszystko po prostu łączy, to nie jest rozdzielone, że teraz mamy zajęcia praktyczno-techniczne, a teraz mamy plastykę, a teraz mamy jakiś przedmiot teoretyczny dotyczący historii, tylko to jest wszystko razem. [Rozmówca Nr 3]

Respondenci wielokrotnie podkreślali, że warsztat twórczy nie jest formą nauki określonych technik, ale przede wszystkim przestrzenią swobodnej ekspresji, demokracji, interakcji, twórczości, filozofii i refleksji, w której uczestnicy mogą doświadczyć edukacji holistycznej i szeroko rozumianej jako procesu dynamicznego, łączącego doświadczenie indywidualne i wspólnotowe.

Ale to nie chodzi o warsztaty definiowane jako zajęcia, które mają nas wyposażyć w pewne umiejętności w pewną technikę wykonania. Oczywiście, techniki są ważne. No bo gdyby nie techniki malarskie, no to byśmy nie zabrali się za malowanie w jakimś stopniu, prawda? Znaczy, znaczy to jest tak, że to nie jest nie chcę przez to rozumieć, że jakby nie było technik nie byłoby malarstwa. Najpierw powstawał gdzieś tam malarstwo, łącznie z techniką znaczy za pomocą tych technik. Ale to nie chodzi o rzemiosło, nie? Ale co z tego, że jest technika? No jak pytanie jest o sens, nie? [Rozmówca Nr 2]

Technika jest drugorzędna, najważniejsze jest... To znaczy, wiesz, no, ja celowo, świadomie inspiruję się różnymi artystami, zjawiskami, czerpię z tej sztuki, ale wymyślałam zawsze swoje zadanie. Bo nawet jak byśmy te wazy greckie robili, bo oni zapisywali swoją historię, to myśmy zapisali swoją historię. Ale, wiesz, sztuka sztuką, ale jest okazja, żeby tę kulturę poznać, oraz zastanowić się nad sobą. [Rozmówca Nr11]

No bo w warsztatach nie jest tak, bo to jest właśnie ta różnica, że nie ma czegoś takiego: proszę narysować słoneczko, albo proszę

narysować pejzaż z drzewkiem. Czyli wiem, co jest treścią i ja sobie Tak jak umiem, to narysuję, czy tam namaluję. A w warsztatach, ja muszę sobie sam zadać pytanie, czym to ma być? Czy to ma być to słoneczko, czy to ma być jeszcze coś. Że ja mam sam zdecydować. [Rozmówca Nr.3]

Bardzo mi zależy w tych działaniach na takim demokratycznym horyzontalnym układzie czyli, że możemy to przechodzić razem, że możemy też się uczyć razem i że no właśnie, jeśli mówimy o tej edukacji holistycznej, to ona się nigdy nie zamyka, że ten proces trwa do końca życia i w związku z tym też nie może jakby nigdy nie ma tego momentu w ludzkim życiu że “teraz to już wiem wszystko”- nie, i to jest dla mnie bardzo ciekawe. [Rozmówca Nr 8]

Podstawowym aspektem, na który wszyscy rozmówcy zwracali uwagę jest to, że warsztat twórczy nie zakłada typowego scenariusza pedagogicznego – jego struktura nie jest narzucona z góry i jest bardzo elastyczna, ale również zakłada bardzo precyzyjne założenie twórczo-edukacyjne, co stanowi pewną ramę i filar działania. Kluczowym elementem staje się pytanie, które stanowi istotę - zadanie warsztatu i wyznacza jego kierunek.

Ta forma pracy nie jest taka łatwa jak się wydaje. Jest formą otwartą, ale ważne jest to, że warsztat wymaga precyzyjnego podejścia do działań. Rzeczywiście te “scenariusze” jeśli można tak powiedzieć, może lepiej powiedzieć zadania, są precyzyjne. Wprowadza się uczestników w pewną przestrzeń, pewne relacje między nimi na bazie określonego jakiegoś konceptu. [Rozmówca Nr 1]

W zwykłej lekcji jest się zobowiązanym zrealizować temat, po kolei zgodnie z konspektem, tak? Wszystkie elementy. W warsztacie nic nie musimy, nic nie musimy, a nawet naszym obowiązkiem jest

odejście od scenariusza, kiedy grupa tego potrzebuje. [Rozmówca Nr 5]

Scenariusz warsztatu pełni rolę elastycznego szkicu, który wyznacza ogólne ramy spotkania - może uwzględniać pewne etapy pracy, planowane działania, materiały, jednak nigdy nie determinuje ścisłego przebiegu spotkania. Zarys warsztatu zależy od tematu, intencji prowadzącego i również grupy celowej.

Taki plan scenariuszowy musi być, to żeby nie było tak, że ja sobie jaja robię, ale to jak z tym potem pracujemy, to po prostu jest, wiesz, poza zupełnie wszelką dyskusją. Bo ja takich pedagogicznych tych scenariuszy nie znoszę...to jest tragedia, to jest kompletna tragedia. [Rozmówca Nr 13]

I dla mnie taką złotą zasadą jest zasada łączenia teorii z praktyką, ale praktyka jest na początku, czyli wyciągamy wnioski, budujemy teorię po działaniu. I odwracamy tą kolejność, czyli nie boimy się tego, że po drodze coś nam nie wyjdzie. I też warsztat twórczy to zawsze przełamywanie stereotypów, czyli na przykład mamy stworzyć pracę rysunkową, ale nie używamy ołówka. Musimy znaleźć inne narzędzie, coś, co pozostawi ślad, [Rozmówca Nr 9]

Warsztat nie jest produkcją, nie jest działaniem według reguły, nie jest działaniem szablonowym. Można stwierdzić, że każdy warsztat jest unikalnym wydarzeniem, którego przebieg jest współtworzony przez wszystkich obecnych. Dlatego proces twórczy gra tutaj kluczową rolę - pojawiają się momenty improwizacji, nieoczekiwanych propozycji, odkryć, relacji i interakcji, które mogą całkowicie zmienić dynamikę spotkania.

To jest tak ze scenariuszem, że w tym momencie mamy oksymoron... że jeśli mamy mieć jakby jakiś warsztat twórczy to on nie może mieć scenariusza, no bo jeśli jest scenariusz to znaczy że coś jakby jest ustalone, więc nie ma tam miejsca do działania twórczego i rzeczywiście tutaj dla mnie bliższy jest ten

eksperyment twórczy, nie że jakby gdzieś ja tworzę tę przestrzeń, ale razem w nią wchodzimy, razem ją badamy i potem to rozwiązanie też wychodzi z tego wspólnego tworzenia, więc tutaj jakby nie mogę zakładać niczego, ja mogę założyć swój cel, tylko nie w sposób “co ja chcę dzięki temu osiągnąć” albo co konkretnego mamy zrobić, ale na zasadzie tematu, ogólnej propozycji działania, a każdy sam decyduje jaka to będzie forma i jaka koncepcja i jakie rozwiązanie tego problemu. [Rozmówca Nr 8]

Na takim warsztacie uczestnik może doświadczyć poczucia sprawstwa. Że o czymś się decyduje, że ma się poczucie wolności, to są dla mnie chyba najważniejsze elementy takiego spotkania. Na pewno nie powinno być to spotkanie, które ma bardzo określony scenariusz, na którym jest czysto, solidnie, wszystko poukładane właśnie niech ta przestrzeń jest taką przestrzenią wolności i wsparcia dla wszystkich którzy w tym biorą udział. [Rozmówca Nr 13]

Warsztat twórczy jest spotkaniem nietypowym, ponieważ nastawiony jest na proces, a jego efekt końcowy nigdy nie jest przewidywalny, dlatego nie jest w nim najważniejszy. Każde takie spotkanie przynosi element pozytywnego zaskoczenia dla uczestników, które czasami polega nawet na bardzo prostych czynnikach - braku sztywnych reguł i ściśle określonego zadania. Rozmówcy podkreślili, że w większości przypadków, uczestnicy nie są przyzwyczajeni do swobody myślenia i często oczekują konkretnego planu działania. Dopiero w toku pracy zaczynają się przyzwyczajać i zmagać się z procesem twórczym, oswajać niepewność i stopniowo odkrywać, że to właśnie eksperymentowanie, uczenie się na błędach, samodzielne decyzje i otwartość na nieznaną stanowią istotę edukacji i budują świadomość.

I druga sprawa to jest stworzenie sytuacji, w których nie da się korzystać ze stereotypowych odpowiedzi i z gotowych rozwiązań.

Że oni sami muszą to poszukać. No i mówię tutaj głównie o dzieciach, ale z dorosłymi jest tak samo. Zadanie będzie inne, ale schemat taki sam. I to jest kluczową sprawą.[Rozmówca Nr 3]

Czasami mówią wprost: czy mogłaby Pani pokazać pracę, przynajmniej dwie albo trzy, żebyśmy wiedzieli jak to zrobić? Ja mówię oczywiście, że nie, nie pokażę. Możemy zobaczyć wspólnie to, co Wy zrobicie, no bo na ten moment jest to po prostu szkodliwe. [Rozmówca Nr 9]

Jeśli ja chcę nauczyć tworzenia no to tak naprawdę muszę to przez twórczość nie czyli że jakby no nie dawanie bo to jest to samo co na przykład w szkole takiej już w ogóle uczenia wszystkiego. Czym czeka na instrukcję no to on zawsze będzie po prostu tylko i wyłącznie pracownikiem odtwórczych tak że będzie dostawał instrukcje i zresztą to jest wielki kłopot w tej chwili bo jak prac czasami jeszcze wchodzę do szkół jakieś tam są projekty to tak naprawdę to jest moim zdaniem największa bolączka w tej chwili bo uczniowie czekają na instrukcje ale co ja mam z tym zrobić ja nie wiem masz zrobić jakby na końcu jest taki i taki problem i go a tak rozwiązać no ale. Jak nie wiem no to wymyśl jak nie i to jest najczęściej rozkładają ręce no bo jak to pani nie dała to jest pani złym nauczycielem ani nie dała instrukcji.[Rozmówca Nr 8]

Tak, i ta potrzeba schematu i otrzymania recepty, ona wynika też z nawyków. I to jest taka potrzeba właśnie zbudowana nawykami, które są kształtowane już na wczesnych etapach edukacyjnych. I studenci, którzy decydują się na studia na kierunku chociażby sztuki mediów i edukacji wizualnej, oni też wspominają, że na etapie szkoły podstawowej oni zazwyczaj otrzymywali takie gotowe recepty. [Rozmówca Nr 6]

Często się uczestnicy na jakiś tam zajęciach obrażają, bo oni

chcą receptę, nie rozumieją najpierw o co chodzi, że trzeba pomyśleć. No bo jak jest recepta, to będą się czuli bezpiecznie, że, na przykład "jak namalować niebo?" Myślę, że nie jesteśmy w stanie, przepraszam, dać jednoznacznej odpowiedzi. Bo nie ma normy, nie ma reguły, bo niestety na pytanie "jak namalować niebo?" to już od razu się pojawia: "ale chodzi o niebo w jakiej szerokości geograficznej? o poranku? wieczorem? w dzień burzowy? w dzień słoneczny?" i tak dalej możemy teraz mnożyć, nie? Tych wariantów... i tak samo jest z warsztatami, z edukacją... i tu no niezbędna jest niestety kompetencja, mądrość i świadomość.[Rozmówca Nr 2]

Bo najważniejszy jest ten proces, przez, jakby proces - od koncepcji do [do] finału. Finałem nie musi być obiekt nie musi być jakaś zrealizowana praca, bardzo ważne jest to to to doświadczenie. Przez to też poznawanie siebie i poznawanie różnych perspektyw w grupie. Tego też nie jesteśmy uczeni. Na warsztatach wolno, jest wolność, wolno zrobić tak, jak się chce.
[Rozmówca Nr 1]

Warsztat twórczy nie uwzględnia ocen. Każdy uczestnik jedynie może ocenić sam siebie. Rozmowa końcowa albo prezentacja prac lub koncepcji, przemyśleń często zastępuje ocenę i jest również bardzo ważnym elementem warsztatu twórczego, bo pozwala na refleksję, wymianę myśli i pogłębienie doświadczenia. Dzięki podsumowaniu warsztatu w taki sposób uczestnicy mogą spojrzeć na swoje dzieło albo przemyślenie z innej perspektywy i dostrzegają różnorodne perspektywy innych poglądów.

I bardzo często uczymy się na tym etapie końcowym, czyli takie podsumowanie, zestawienie. próby interpretowania, bo bardzo ważnym etapem na tym przedmiocie są właśnie interpretacje, czyli tam przestrzeń, kiedy grupa wypowiada się nie na temat nawet swojej pracy, ale pracy innego autora czy autorki. I to też zdejmuje ciężar występowania przed grupą, obawy przed oceną,

bo w warsztatach jej nie ma, bo omawiamy jakby produkty, które są takim wspólnym naszym dobrem.[Rozmówca Nr 9]

No i właśnie, ocena....ocena to jest osobny problem. Żebyśmy nie stawiali ocen, nigdy. Mieliśmy też problem na uniwersytecie, że tam był wymóg formalny, żeby stawiać i do dzisiaj. Teraz skończyłem zajęcia właśnie na sztukach społecznych i też muszę wystawić oceny, bo jest wymóg. Ale oczywiście tam inaczej też działałem z ocenami, no bo budujemy inne relacje. Ale na warsztatach takich jak prowadziłem poza systemem edukacyjnym, no to w ogóle nie ma czegoś takiego jak oceny, takie ustne też i tak dalej.

A studentom stawialiśmy, stawiam wszystkim, tym, którzy chodzili oczywiście, taką samą ocenę i tak dalej, żeby to nie było coś takiego, żeby pracujesz na ocenę zewnętrzną, ktoś to ocenia i tak dalej. To była też jedna z takich ważnych rzeczy. Bardzo ważnych. Niestety ocena zewnętrzna jest na tyle zakorzeniona, [Rozmówca Nr 6]

A później jest taki moment na refleksję, bardzo dużo czasu poświęcam na to, żeby dzieci opowiedziały, czy młodzi ludzie, czy dorośli, czy niepełnosprawni, tak jak potrafią o tym, co stworzyli, dlaczego to stworzyli. Nie "co to przedstawia" tylko co chcieli wyrazić przez te prace i dla mnie tak naprawdę efekt tego warsztatu nie jest istotny, ale zadziwiająco powstają często przepiękne dzieła sztuki dziecięce i czy dorosłych, takie oczywiście no to nie jest sztuka wysoka, taka artyzm taki profesjonalny, ale no ci ludzie dają z siebie taką energię, jak są ładnie poprowadzeni, to te prace są bardzo interesujące. [Rozmówca Nr 13]

Rozmówcy wnioskowali, że czasami praca metodą warsztatu twórczego nie jest łatwa, z powodu tego, że ludzi nie są przyzwyczajeni do otwartych form pracy. Według ich doświadczenia, nawet dzieci przyzwyczajone są do działania według reguł do takiego

stopnia, że najpierw trzeba je „oduczyć” myślenia schematycznego, wytłumaczyć, że można inaczej i dlaczego. Tradycyjny system edukacji uczy nas, że istnieje jedna właściwa odpowiedź, jedna poprawna ścieżka, a każde działanie, dodatkowo, podlega ocenie. W efekcie, kiedy trafiają do działań otwartych, polegających na procesie, często nie wiedzą, jak się zabrać do pracy i co zrobić z wolnością.

W ogóle cała grupa, która przychodzi i wie, że nie będzie w ogóle za nic oceniana i że najważniejszą wartością będzie to, żeby oni mieli kontakt sami ze sobą, żeby ustalali jakieś etapy, negocjowali, żeby po prostu patrzyli sobie w oczy zwyczajnie, na żywo i ustalali, co chcą zrobić. [Rozmówca Nr 9]

Czyli już od samego tematu, od samej formy, wszystko się..., prawda? Trzeba mieć też zaufanie do siebie, że się samemu, że Ty podejmujesz trud oceniania czegoś, co się wymyka, co nie jest wystandardyzowane, więc jaką trzeba mieć, prawda, też przestrzeń, którą dajesz innym ludziom na samodzielność. No ale to zależy też od Ciebie, czy Ty jesteś w stanie temu podobać. No najprościej jest jak masz wytyczny, jak wiesz dobrze, patrzysz w ciągach, patrzysz lepsze, co jest złe, prawda, są jakieś kryteria, to jest jasne. I żebyś jak najbardziej chciała, to i tak na samym końcu środowisko Cię ściąga w dół. [Rozmówca Nr 7]

Wypowiedzi Rozmówców podkreślali niełatwą pracę projektowania tego rodzaju działań. Od razu daje to do myślenia ile wątków trzeba uwzględnić przy projektowaniu, na ile rzeczy trzeba reagować na bieżąco, podczas pracy.

Dla mnie to jest też proces coś zaczynasz masz ten czas na eksplorowanie i zmierzasz do jakiegoś finału nie to nie musi być materialnych. To może być jakieś przeżycie na końcu.[...]dla dzieci, że chociażby zmiana sali, zmiana pozycji działania i już są zachwyceni, co w Poznaniu było genialne na festiwalu Kieszeń Vincenta, to, że nie było ławek na tego... to było na stojąco i była trawa, działanie w naturze więc zmiana. Wyjście poza kartkę A4 i

kredki czy tam ołówki... zmiana właśnie otoczenia, no w szkołach się tak jednak, niestety się pracuje tak z tymi kartami pracy, z kartkami, a dzieci mają już dość tego. [Rozmówca Nr 10]

Taki prawdziwy warsztat twórczy, z taką energią twórczą sprawia, że osoby które biorą udział w tym mają takie poczucie zwolnienia, takiego wglądu w coś, uważności. [Rozmówca Nr.13]

4. Zadanie twórcze warsztatu

- Projektowanie zadania twórczego.
- Rola materiałów.

Według rozmówców, najbardziej istotnym aspektem, który leży u podstaw warsztatu twórczego jest zadanie - problem twórczy. To ono stanowi sedno procesu, swoisty motor napędzający działanie i otwierający przestrzeń do pytań i refleksji. Zadanie twórcze nie jest poleceniem technicznym czy precyzyjną instrukcją, lecz raczej pytaniem otwartym skierowanym do uczestnika, wezwaniem do poszukiwania i odkrywania w swój sposób. Istotą zadania jest wywołanie zaciekawienia, pobudzenie wewnętrznej potrzeby twórczego działania, otwarcie przestrzeni, w którym uczestnik sam zaczyna zadawać kolejne pytania i szukać własnych odpowiedzi.

Nie ma warsztatu, jeżeli jeśli nie ma problemu twórczego[...]Czyli no właśnie, najważniejszy jest “wsad”, bo my możemy ugotować najpyszniejsze danie, ale gdzie podamy w formie, która no nie będzie właśnie być może nawet, nie bójmy się nawet tej estetyzacji, bo [bo] myślę, że kwestie estetyczne są bardzo ważne dla nas wszystkich, nie? [...] że ja nie neguję tych działań stricte technicznych. Ja to bardziej nazwałabym technicznym, technicznymi warsztatami, no bo dobrze mieć świadomość narzędzia, to jest tak, jak na pewno trzeba raz sobie pomalować farbą olejną, temperą, żeby zauważyć różnicę pomiędzy nimi występujące. Ale zawsze jest mi trochę szkoda, i właśnie w momencie, kiedy ja mam pracować z młodymi ludźmi nad

opracowaniem koncepcji, to ja chcę im dać tak zwanego maksa. Czyli owszem, ta technika jest bardzo ważna, bo za pomocą tej techniki możemy mówić o różnych treściach, ale najważniejszy dla mnie jest ten wsad, czyli ja najpierw zawsze będę pytać, a co ty chcesz ugotować? Co ty chcesz podać? - no to i ubierzemy do tego opakowanie, czyli opakowanie jest bardzo ważne, i te techniki, które są proponowane, one są na pewno przydatne, no bo no z jakąś materią działamy, ale nie są najważniejsze i szkoda...bo jeśli angażujemy czyjś czas, to dlaczego nie mamy pokazać, zaprezentować, czy oswoić uczestnika z daną techniką, ale możemy tu równocześnie robić na treściach koncepcyjnych, myślowych. [Rozmówca Nr 2]

Mówiąc o zadaniu twórczym, rozmówcy podkreślali istotny aspekt sztuki twórczego podejścia. Podkreślali, że dzieła sztuka zawsze powstają z intencją, w określonym celu, z jakiejś potrzeby, j jakiegoś powodu. Artyści tworzą po coś, a ich dzieła, nawet przypadkowe i nieświadome, są wyrazem myśli, emocji, reakcji na otaczającą rzeczywistość, połączeniem różnych światów..W warsztacie twórczym uczestnik natychmiast przyjmuje rolę twórcy, na moment warsztatu zostaje artystą, ponieważ staje przed wyzwaniem znalezienia własnego rozwiązania, własnej odpowiedzi na zadany problem. W ten sposób od razu wchodzi w proces twórczy, doświadczając tego, co doświadcza artysta - zmaganie się z problemem twórczym.

Zadanie twórcze nie polega na technice, na efekcie wizualnym, nie ma również założonego efektu końcowego. Musi być wymyślone i zaprojektowane przez twórcę warsztatu podczas projektowania zadania, bo musi ono polegać na przełamywaniu pewnych zasad i stereotypów.

Jeśli to jest tylko zrobione dla samej hecy i draki, to dla mnie to jest za mało. Ale jeśli za tym stoi jakaś głęboka refleksja, to ja się pod tym absolutnie podpisuję. Czy to jest coś drastycznego, czy to jest coś obrzydliwego, czy to jest coś szokującego, ale za tym stoi jakaś refleksja, głęboka myśl, filozofia, pytanie - to ja się podpisuję, jeśli to jest tylko zrobione dla chęci po prostu

zaistnienia, albo żeby powstała jakaś praca na ocenę, jak w szkole robią, to jest dla mnie jest za mało. [Rozmówca Nr 4]

Każdy sobie sam musi wyprodukować, wymyślić własne narzędzie, tak... i ważne jest to, bo nie jest trudno znaleźć jakąś ciekawą technikę plastyczną jako propozycję do zajęć, ale pytanie, do czego ta technika ma posłużyć? Po co? Jeżeli nie ma głębszego sensu, po co? [Rozmówca Nr 9]

Pytanie jest najistotniejszym aktywnym narzędziem, pobudzającym właśnie proces twórczy i refleksję. Może dotyczyć ono zarówno zagadnień artystycznych, jak i szerszych kwestii naukowych czy egzystencjalnych. Problem twórczy, brak gotowych wzorców inicjuje eksplorację, skłania do własnych poszukiwań i nowych odpowiedzi, otwiera przestrzeń na wielowątkową twórczość i ekspresję.

Zadanie twórcze to jest właściwie cały sens. To znaczy..., żeby odpowiedzi nie można było zastosować gotowej, która nie jest dziełem uczestnika. Żeby właściwie tak dobrać pewien problem, aby osoba, biorąca udział musiała sama po to sięgnąć, stworzyć sobie to doświadczenie, zastanowić się, a nie mieć możliwości sięgania po gotowe. Ponieważ sięganie po gotowe jest zupełnie naturalną rzeczą. Jeśli chcę wbić gwóźdź, sięgam po młotek. Ale teraz chodzi o to, żeby tak stworzyć zadanie, aby nie miał możliwości sięgnięcia po ten młotek. Wobec tego muszę pomyśleć, co zrobić, żeby ten metaforyczny gwóźdź został wbity. Wobec tego wtedy uruchamia się myślenie. [Rozmówca Nr 3]

Tutaj można przywołać słowa Oyster (2002, s.30) “Kiedy po raz pierwszy wcielasz się w jakąś postać ze sztuki lub przyłączasz się do nowej grupy, czujesz się niezręcznie i nie wiesz, jak powinieneś się zachować. Zabiera to chwilę, nim zorientujesz się, na czym polega twój udział w całej „grze”. W miarę upływu czasu, czy to podczas prób na scenie, czy to

aktywności w grupie, zależności między poszczególnymi rolami stają się coraz bardziej zrozumiałe.” Czyli uczestnik wchodzi w nową, nietypową do życia codziennego rolę, gdzie musi spojrzeć na sytuację z innej strony.

Bardzo ważną rolę w warsztacie pełnią materiały, ponieważ muszą być dobrane w odpowiedni sposób do działania. Nie są one jedynie narzędziem, ale bardzo ważną i aktywną częścią procesu twórczego – mogą inspirować, nadawać kierunek, a nawet stanowić główny problem warsztatu. Ich struktura, właściwości, możliwości przekształcania wpływają na sposób podejścia do działania oraz myślenia uczestników. W zależności od grupy i rodzaju pracy, czasami rezygnuję się z typowych materiałów artystycznych, aby uruchamiać inne procesy myślenia i również nie blokować uczestników doborem takich materiałów, do których są przyzwyczajeni albo żeby nie wywoływać automatycznych skojarzeń z oceną umiejętności i unikać typowych odpowiedzi: „Nie umiem malować”, „Nie potrafię rysować” na widok farb, płótna albo sztalugi.

Materiały mogą być również bezpośrednio powiązane z miejscem pracy, w którym odbywa się warsztat, co dodatkowo pogłębia przeżycie procesu mentalnego i nadaje mu unikalny kontekst. Często to właśnie nietypowe, nieoczywiste materiały w stosunku do kontekstu pobudzają twórcze myślenie i uruchamiają niestandardowe podejście do zadania, ośmielając uczestników na eksperymentowanie i odkrywanie nowych możliwości.

Odpowiednie trzeba dobierać materiały, świadomość znów...żeby oni się nie obawiali właśnie bycia gdzieś zmarginalizowanym, żeby się nie obawiali, że się ośmieszq. W związku z tym nie można dawać im tego typu tworzyw ani materiałów, prawda, o których oni dobrze wiedzą, że oni nie namalują, nie narysują, bo oni nie umieją tego robić i nie chcą. W związku z tym wszystkie te techniki typowo plastyczne odpadają, dlatego że Ty sama dobrze wiesz, że nie podejmiesz tego zadania. Więc to może być tylko tematy, które się porusza, które dla ciebie są ważne z punktu widzenia tego celu, który sobie zostawiłeś. Prawda? [...]Naszymi tworzywami są różne materiały. Słowo też jest na przykład, czy gest, czy ruch, czy performance... czy... no,ale ...To słowo również jest w sztuce

obecne, bo mamy poezję, prozę i tak dalej, ale też mówimy, jesteście werbalni, ale też możemy tworzyć poezję konkretną. Każda właściwie forma wyrażenia, no gdzieś może być w obszarze sztuki. Tylko my nie musimy tego akurat tak nazywać. Natomiast z całą pewnością środki takie, ale wiesz, no to ja nie wiem czy można powiedzieć, że to jest sztuka. Jak używamy kamieni, czy używamy, prawda, czy używamy własnego ciała, czy używamy ubrania, które mamy na sobie i z niego coś tworzymy, czy rzeczy, czy rzeczy w plecaku, to dzisiaj wiemy, że sztuka się tymi przedmiotami posługuje, ale to jest raczej taki wstęp do świata sztuki, do rozumienia, wchodzenia do świata artysty. [Rozmówca Nr 7]

W warsztacie twórczym błąd jest również postrzegany pozytywnie i może być ważnym elementem procesu twórczego. Ponieważ pojęcie „błąd” w tym kontekście jest subiektywne – każdy uczestnik ocenia swoje czynności czy prace sam. Rozmówcy podkreślali, że największym problemem w nauczaniu twórczości w szkołach jest system oceniania, który stoi wbrew wszelkim zasadom twórczym oraz buduje błędne rozumienie twórczości jako zjawiska. Takie podejście spłaszcza wymiar sztuki i kształtuje złe nawyki zarówno w tworzeniu, jak i w odbiorze dzieł sztuki. Zajęcia plastyczne najczęściej sprowadzają się do realizacji określonych zadań według narzuconych schematów, określonych w podręcznikach i programach nauczania. Ale brakuje w tym założeniu fundamentalnego pytania: po co robię coś? Dlaczego wybieram taką technikę, a nie inną?

Żeby ludzie mogli powiedzieć tyle, ile chcą powiedzieć, żeby od nich to zależało, czyli cały czas to przenoszenie tego punktu kontroli z zewnątrz na siebie samego, czyli to co jest zmorą edukacji, pedagogiki, wychowania, że zawsze ktoś - nie ty, wie lepiej. A ty się do tego naginasz, bo ci zależy na akceptacji, na promocji, na stopniach, na zadaniu do następnej klasy, na dostaniu się na uczelnię, na uzyskaniu akceptacji mamy, miłości i tak dalej. [Rozmówca Nr 7]

Uczestnicy rozmów podkreślali, że czasami obserwują, że dobór materiałów do zadań bywa na tyle nietrafiony, że uruchamia proces odtwórczy zamiast twórczego.

To zależy, kto to robi. Bo chodzi o świadomość...Ja uważam, że powinno być miejsce na ...na taką jakość. Jakie materiały - zależy od zadania warsztatu. W Finlandii możesz mieć tylko karton, sznurek pakowy i papier i możesz z tego zrobić wszystko. A tu widzimy często, że jest wariactwo, przegięcie, dostają jak małpy wszystko, nie? Te papiery, wszystko w tych kolorach no i co z tym zrobisz? I po co te kolorki? I tak ludzie przestali myśleć. Ja widziałam tyle absurdalnych realizacji....Ale jak już były bałwanki z wacików do twarzy tych okrągłych, z nosem ze słomki, to powiedziałam, że wacik służy do wycierania. A dlaczego nie ma bałwanka z podpasek? Dlaczego nie? Fajny wybór. Fajny szczupły będzie. (śmieje się) Nie przeszkadza im bałwanek z wacika. Jeszcze na okno przyklejają... [Rozmówca Nr 4]

Jeden z rozmówców, mówiąc o zadaniu, zwrócił uwagę, że jako społeczeństwo żyjemy w świecie gotowych odpowiedzi, wszystko nam już dostarczają gotowe, nie mamy czasu zastanowić się czy z tym się zgadzamy czy nie. Zaczynając od wczesnego dzieciństwa już mamy gotowe zabawki, zabawy, gry komputerowe, potem gotowe wzory, którymi otaczamy swój dom, telefon nam podpowiada co mamy zamówić, obejrzeć itd. Warsztat pozwala zmagać się z problemem, podejmować własne decyzje, daje chwilę na konfrontację, na zadanie sobie pytania: czy rzeczywiście ja tego chcę? Procesy, które powstają na warsztacie mogą być przełożone na życie prywatne lub zawodowe. Ta uwaga jest bardzo ważna, bo obecnie technologia rozwija się dużymi krokami i człowiek nawet nie pisze już sam treści, AI może podrzucić gotowy pomysł, tekst, scenariusz, opracowanie. Słowo "tworzenie" występuje w warsztatach twórczych w głębszym sensie - tworzenie siebie, twórczej swojego życia, decydowanie o swoim życiu. Czasami brak czegoś, brak narzędzi powoduje postępowanie, uruchamia proces myślenia, daje możliwość stworzenia nowych, własnych treści, narzędzi, rozwiązań. Erich Fromm (2009, s.19) opisuje różnicę w percepcji jednego zjawiska w różny sposób: "Jaki jest na przykład stosunek różnych ludzi do lasu? Malarz, który wybrał się tam,

aby malować, właściciel lasu, który chce oszacować swoje interesy, oficer zajmujący się topografią tego terenu, turysta, który pragnie przyjemnie spędzić czas - każdy z nich będzie miał całkowicie odmienne pojęcie o lesie, ponieważ dla każdego z nich co innego jest istotne.” Podobnie się dzieje w warsztacie, każdy z uczestników, konfrontując się z takim samym problemem twórczym, będzie go rozwiązywać w swój sposób, będzie patrzył na ten problem w swój sposób, oparty na swoich własnych doświadczeniach, wiedzy i umiejętności.

Bardzo ważnym aspektem jest zadanie twórcze warsztatu. Wcześniej dziecko samo sobie wymyślało zabawy. [...] Dziecko jest w stanie obdarzyć krzesło, jest w stanie dokonać pewnej transformacji w wyobraźni i to krzesło, na którym siedzi, je zupełnie może być koniem, może być drugim człowiekiem, nawet może być elementem, który coś tam podtrzymuje w zabawie. Sytuacja nadawania tych znaczeń, tego wyobrażenia bardzo szczególnego, wynikała głównie w sytuacji braku. To znaczy, jeśli dziecko nie ma gotowych elementów, to albo samo je wytwarza, albo nie mogąc tego wytworzyć, nakłada tą projekcję własnego wyobrażenia i ten przedmiot nawet codziennego użytku nagle ma tą moc i staje się czymś innym. W świecie dorosłych można powiedzieć, że to już nie funkcjonuje, może to jeszcze funkcjonować w sztuce. I to jest jakby rzecz tutaj kluczowa. Druga rzecz, która jest bardzo istotna, która mnie interesowała, to to, że wraz z rozwojem cywilizacji zabawki, cały przemysł zabawkowy, projektowanie gier komputerowych, czyli organizowanie zabaw, ale i organizowanie spędzania czasu, staje się gigantycznym przemysłem, w którym tak naprawdę zostawia się coraz mniej wolnego miejsca na własną wyobraźnię i robienie czegoś samemu. Warsztat właśnie daje taką możliwość.

[Rozmówca Nr 3]

Rosołowicz (1962,s.8), rozważając na temat sztuki konceptualnej i rozwijając swoją ideę o działaniach neutralnych, pisał: *“Idea świadomych działań neutralnych pomyślana została, początkowo, jako obrona czy też uzasadnienie wolności sztuki – sztuka nie musi niczemu*

służyć, powinna być formą o funkcji bezwzględnej, bo tylko wtedy jest prawdziwie twórcza, stwarza szanse wymyślania nowych form materialnych i niematerialnych o funkcji względnej (celowej)”. Więc warto dodać, że działania twórcze, mają dostęp do podświadomości, do intuicyjnych czynności, które, jeżeli zaistnieją podczas warsztatu, mogą znaleźć swoje odbicie w życiu osoby albo otrzymać znacznie później.

5. Nazwa “warsztat twórczy”

-Czy określenie „warsztat twórczy” adekwatnie oddaje charakter tej metody?

-Jakie alternatywne określenia mogłyby lepiej oddać specyfikę tego rodzaju działań?

-Czy istnieją różnice w rozumieniu tego pojęcia w różnych środowiskach (np. edukacyjnym, artystycznym, społecznym)?

Wszyscy rozmówcy w bardzo krytyczny i emocjonalny sposób odnosili się do obecnego nadużywania słowa „warsztat” i “warsztat twórczy”, “warsztat kreatywny”, zauważając, że termin ten utracił swoją pierwotną wagę, znaczenie i głębię. Odwołując się do własnych doświadczeń praktycznych w ramach autoetnografii, mogę stwierdzić, że istnieje poważny problem z jednoznacznym określeniem tego rodzaju działań. Warsztat twórczy wydaje się terminem trafnym i chwytliwym, jednak jego nadużywanie w różnych przypadkowych kontekstach doprowadziło do licznych nieporozumień. Prowadząc działania twórcze, nierzadko stoję przed koniecznością szczegółowego wyjaśniania uczestnikom, nauczycielom czy rodzicom, na czym dokładnie polega sens tego podejścia i dlaczego różni się ono od tradycyjnie rozumianej lekcji czy zajęć plastycznych.

Nieporozumienia najczęściej wynikają z faktu, że w warsztacie twórczym nie rezultat ani efekt końcowy jest najważniejszy, lecz proces – sposób myślenia, refleksja i nowe doświadczenia, które rodzą się w trakcie działania. To one stanowią istotę tego podejścia. Wartości wizualne, estetyczne czy formalne dzieła powstałego podczas warsztatu schodzą na dalszy plan, ponieważ nie one decydują o znaczeniu i wartości edukacyjnej całego procesu. Takie rozumienie warsztatu bywa jednak źródłem frustracji i niezadowolenia wśród niektórych nauczycieli czy rodziców, którzy przyzwyczajeni są do innego systemu edukacyjnego opartego na mierzalnych efektach, ocenach i porównaniach.

Badani podkreślali, że powstał duży chaos i zamieszanie, dlatego, że z powodu mody na to pojęcie, określa się mianem “warsztat” niemal każde spotkanie czy szkolenie, niezależnie od jego charakteru, co prowadzi do rozmycia całej istoty i idei warsztatu twórczego jako przestrzeni twórczości, procesu, eksperymentu i refleksji. Zwracali uwagę, że w wielu przypadkach działanie, określane mianem “warsztat” staje się jedynie schematycznym, komercyjnym formatem, pozbawionym autentycznej interakcji i twórczej otwartości, co stoi w sprzeczności z jego pierwotną ideą jako narzędzia eksploracji i odkrywania.

Warsztat, bo dzisiaj następuje nadużycie, to znaczy ten termin warsztatu jest zaanektowany przez wszystko jako formę spędzenia czasu. Nie wiem, w sklepach, gdzieś tam...w domach handlowych, w galeriach, wyłoży się stół, wyłoży się jakieś tam kredki, karteczki czy kolorowanki, i idzie to jako warsztat, czyli sposób zagospodarowania tego czasu, żeby rodzice mieli czas na zakupy, a ja się tu dziećmi zajmę. To nie jest warsztat. Również rozmowa nie jest warsztatem, wie Pani, siadamy w kółku i rozmawiamy o czymś przez godzinę...nie! [Rozmówca Nr 3]

To jest trochę śmieszne, ale jest również bardzo smutne...że to jest czas takiej mody fenomenu na słowo “warsztat”, bo z jednej strony, czujemy taką rangę tego słowa i to ono jest modne, nie? Że warsztaty z tego, warsztaty z tego, tam się często ludzie śmieją, że warsztaty gotowania na gazie i tak dalej... i znowu, z jednej strony wynosimy to słowo, a z drugiej strony sami deprecjonujemy. No bo jeśli wszystko będziemy nazywać tym warsztatem, no i właśnie ta powszechność ona też powoduje to, że dla mnie już na przykład słowo “warsztaty” nie jest odpowiednie. Dlatego, że, ono już jest tak osadzone o [o] konteksty, które mnie na przykład nie interesują, że ja już nie chcę tego słowa używać, nie? [Rozmówca Nr 2]

To jest absurd i znów widzimy co robi moda, taka głupia moda... i jak już się spotkałam gdzieś z kreatywną tablicą...no to już mnie zabolalo. Tak więc, to są takie pojęcia potem innowacja nadal właśnie jest w modzie. Kiedyś miałam napisać tekst i się okazało, że brakuje tam słowa właśnie innowacje...to jest absurd, bo ludzie się nie znają, nie zastanawiają się nad znaczeniem, po prostu to musi być... natomiast to jest niesamowite, jak ludzie nawet na poziomie bardzo zaawansowanym, naukowym myślą te pojęcia.[...]kolejne, a! teraz właśnie jest słowo "partycypacja"... partycypacja teraz już jest wszędzie. [Rozmówca Nr 8]

Teraz się zrobiło, że się mówi..., wszystko jest jak gdyby warsztatem, ale dla mnie warsztatem nie są spotkania, gdzie powstają dzieła takie powtarzalne, replikacyjne i gdzie osoba prowadząca ma jeden przepis na działanie i działamy według schematu i na koniec takiego niby warsztatu wszystkie prace są identyczne. Czyli tutaj celem jest poznanie jakiejś techniki często dekoracyjnej i tu jest zawsze akcent na ten obiekt, na użycie produktu. Natomiast nie ma przestrzeni na wyzwianie własnego potencjału i mówienia nawet o swoich pomysłach, czy nie ma możliwości zmiany planu działania. Dla mnie to jest po prostu spotkanie plastyczne albo związane z jakąś techniką i nie nazywam tego warsztatem.[...]I tak też nie podoba mi się właśnie takie nagminne używanie warsztatu do wszystkich rodzajów spotkań, się zacierają często granice między też pojęciem warsztatu i projektu. [Rozmówca Nr 9]

Wiesz, ja się do niego przyzwyczailam. No teraz na wszystko się mówi warsztat, to prawda, no więc jak chodziłam na jakieś konferencje, gdzie miały być warsztaty i polegało to na tym, że ludzie siedzieli w kółku i rozmawiali, no to to nie były dla mnie warsztaty. No wiesz, no warsztat to jest warsztat... No warsztat...

no to jest kłopot, no w naszym przypadku to jest z całą pewnością warsztat, ale co tam inni robią, no to już inna kwestia.[Rozmówca Nr 7]

Według odpowiedzi badanych, od samego początku działań nie było jednej nazwy dla tych działań – terminologia zmieniała się i kształtowała się w procesie, czerpiąc inspiracje głównie z pola sztuki - używano określeń takich jak “działanie twórcze”, “akcja twórcza”, “okazja twórcza”, “sytuacja”, “partycypacja”. Te określenia podkreślały twórczy, interaktywny i otwarty charakter tych praktyk. Słowo „warsztat” pojawiło się później, w procesie, przywędrowało z gruntu psychologiczno-pedagogicznego i szybko przerosło w określenie “warsztat twórczy” oraz stało się terminem trafnie oddającym charakter tych działań - podkreślało procesualność, uczenie się w działaniu oraz bazowanie na twórczości jako głównym elemencie pracy.

Teraz tak no już wtedy był problem jak to nazwać? Czy to warsztaty? Co to są, co to jest warsztat czy czy tam bo dawniej się to kojarzyło to z bardziej warsztaty na przykład z pracownią albo warsztat stolarski warsztat takie no, czyli działania usługi warsztat to pewna usługa była, no ale ponieważ nie było jakoś lepszego polskiego słowa, no to przyjęto to ten ten to tą nazewnictwo warsztaty na przykład warsztaty twórcze, warsztaty interdyscyplinarne, no jeszcze coś tam więc akcje twórcze. Janusz Byszewski tak to nazwał przeniósł z Zachodu nazwę “akcje twórcze”. [Rozmówca Nr 1]

Nazwy były różne. Wrocławska Szkoła Przyszłości nazywała to okazja edukacyjna. Można to sobie nazwać. Ja no do tego projektowanie sytuacji twórczej, bo kiedy zaczęłam pracę, to nie było pojęcia warsztat. Trzeba było sobie znaleźć, czyli trzeba było znaleźć sobie jakiś opis tej rzeczywistości, tego działania. I to była sytuacja, na pewno sytuacja. To nie było moje stwierdzenie, od

razu mówię. Ja sobie ją zapożyczyłam. Mnie się podobala też okazja twórcza, akcja twórcza [Rozmówca Nr 4]

Poszukiwanie odpowiedniej nazwy dla tych działań wynikało z różnych powodów. Jednym z istotnych aspektów była konieczność merytorycznego ujęcia tych praktyk, tak aby mogły one funkcjonować w kontekście i artystycznym, i edukacyjnym, umożliwiając rozumienia i rozpoznania zjawiska na gruncie naukowym, określenie zjawiska jako metody dla prowadzenia zajęć animacji kultury i edukacji artystycznej. Określenie działań jako „warsztaty” nadawało im pewną uznawalność, która również wpisywała się w język pedagogiki i służyła łącznikiem praktyk.

Tak, no znaczy mamy z tym ciągle kłopot, żeby to adekwatnie opisywać, ale tu problem jest taki, że nawet jak mogę coś wymyślić, czy czasami coś wymyślam, chętnie gdzieś sięgając do sztuki, czy inni to rozumieją, prawda? Bo jeżeli my gdzieś coś piszemy, czy zapraszamy na jakieś właśnie warsztaty, to musimy się porozumieć z takim językiem, który jest grubszy, a będzie czytelny. Potem możemy to sobie tam rozpisać, jakoś tłumaczyć i zmienić znaczenie tych słów. Natomiast to musi być absolutnie... zrozumiałe. Tak, dlatego tu trzeba być bardzo ostrożnym, żeby to było zrozumiałe dla innych no i też trzymać jakość, bo jak widzimy, teraz wszędzie jest warsztat i to jest duży problem.[Rozmówca Nr 6]

Jednak ważnym wnioskiem jest to, że w niektórych przypadkach, celowo zrezygnowano ze słowa „warsztat”, ponieważ wiązało się to pojęcie z dodatkowymi formalnościami, wymogami i wyższym opodatkowaniem.

Akcja artystyczna i tak dalej to się wszystko wzięło niestety zamieszania które wprowadziło ministerstwo, nie zwracając tam jakiegoś cholernego wata za warsztaty, tak wszyscy uciekali od tej nazwy. Natomiast ja nie lubiłam strasznie tych zamieszania i właśnie różnych tych... nowomowy, która powstała, tylko

wyłącznie dlatego, że ministerstwo po prostu sparaliżowało ludzi, to był to był powód finansowy... że nie chcieli... [Rozmówca Nr 10]

Natomiast obecnie, z powodu nadużycia tej nazwy, 5 rozmówców sygnalizowało o potrzebie stworzenia nowego określenia tych działań, żeby można było wyodrębnić te działania i pokazać istotę idei - działanie twórcze nie jest jedynie nauką określonych umiejętności, lecz formą nauki głębokiej, twórczej, otwartej, holistycznej.

Te warsztaty, o których rozmawiamy i będziemy rozmawiać, to [to] ja dlatego ciągle poszukuję nazwy, ma ten rodzaj działalności, bo nie znalazłam na razie do określenia, które byłoby dla mnie wystarczające. [Rozmówca Nr 2]

No jest kłopot...jak to teraz określić...Ja to nazywam tak naprawdę sytuacje edukacyjne, że ja jako artystka i twórczyni i edukatorka jednocześnie, tworzę takie przestrzenie które mogą pozwolić na doświadczanie i właśnie to wzrastanie. [Rozmówca Nr 8]

Ale mi się wydaje, że to sformułowanie, “projektowanie sytuacji twórczych”, które Janusz Byszewski wprowadził, bo to on jest autorem tego, jest rewelacyjne, bo rozwinięcie tego, co to znaczy projektować sytuację, to znaczy tworzyć przestrzeń, bezpieczną psychologicznie przede wszystkim, prawda? Przestrzeń, ty musisz zdecydować pod jakimi warunkami uważasz, że uruchomisz ten mechanizm, na którym ci zależy, czyli żeby ludzie mówili swoim głosem, żeby się nie obawiali oceny z zewnątrz, żeby się nie obawiali właśnie bycia gdzieś zmarginalizowanym, żeby się nie obawiali, że się ośmieszą. [Rozmówca Nr 7]

Podczas refleksji na temat nazwy działań twórczych, czterech rozmówców doszli do wniosku, że prawdziwy problem nie leży w samej nazwie, lecz w świadomości ludzi i podejściu do edukacji. Zwracali uwagę na absurd, polegający na tym, że nawet osoby zajmujące się edukacją zawodowo, także pochodzące ze środowiska artystycznego, często nie dostrzegają pełnej powagi i złożoności warsztatu twórczego i edukacji artystycznej jako całości. Edukacja, jako całość zazwyczaj kojarzy się wielu osobom ze szkołą, z lekcjami plastyki, z czymś wymuszonym, schematycznym, ocenianym i martwym przekazywaniem wiedzy, co sprawia, że powstaje dualizm i trudno jest zaakceptować ją jako przestrzeń dla duchowości, głębi i twórczej eksploracji. Warsztat twórczy wykracza poza te tradycyjne skojarzenia, jest działaniem alternatywnym, ale jego prawdziwe znaczenie i wartość rozumieją tylko ci, którzy rzeczywiście doświadczyli to działanie w praktyce. W rezultacie trudność z nazewnictwem tego zjawiska wskazuje na głębszy problem - brak świadomości i otwartości ludzi na edukację, traktowanie jej bez powagi, pozorna niemożliwość łączenia edukacji z pojęciem twórczości.

Też warto powiedzieć, wracając jeszcze do tego pojęcia, że nie każdy rozumie czym jest warsztat. Nie rozumieją złożoności tego pojęcia. Edukacja artystyczna w ogóle się kojarzy z plastyką. Warsztaty są niedoceniane nawet w środowisku takim artystycznym. Wie Pani, no sytuacja jest też bardzo prosta. Mimo, że jesteśmy w uczelni artystycznej, to jednak ten konserwatyzm myślowy został, on nie dotyczy już akademizmu, czyli martwych natur, treści itd., ale jest też nowy akademizm i nowy konserwatyzm. [Rozmówca Nr 3]

Po refleksji dotyczącej pytania o inną nazwę lub najbardziej odpowiednią nazwę działań, powstała zgodna opinia rozmówców, że właśnie w tej niepewności i braku jednej nazwy tkwi wartość tego zjawiska (warsztatu twórczego). Rozmówcy podkreślali, że być może ceną za jego unikalność jest właśnie brak powszechności i jednocześnie - konkretnej definicji.

Ale właśnie to jest fascynujące, że to jest na razie dla mnie niedookreślone, ale to znaczy, że to jest obszar, który warto eksplorować, który jest warto rozwijania. Skoro nienazwane, to

być może jeszcze nie do końca odkryte. Być może, a może z drugiej strony może nie powinno być nawet zdefiniowane, że jak się już zdefiniuje, to już się wyczerpie. chociaż wiemy, że sztuka współczesna odchodzi od definiowania, tylko tak sobie pływa, bo właśnie wartością jest interdyscyplinarność. [Rozmówca Nr.2]
A może nie trzeba tego nazywać...po co? Jak ktoś wie, to wie... Dlatego to jest niszowe. [Rozmówca Nr 6]

Wie Pani co, to jest trudne pytanie. Powiem w ten sposób, jakbyśmy werbalnie nie ubierali tego w termin, istota jest jedna. Chodzi o tworzenie i prowokowanie takiego myślenia i szczerego uruchamiania ludzi, którzy będą chcieli się uruchamiać po swojemu, a nie według tego, jak ktoś chce ich uruchomić. Chodzi o jakość. A to, że niektórzy tego nie rozumieją, to zawsze tak będzie. To jest taka sytuacja jak to, że jeden potrafi liczyć i drugi potrafi liczyć, tylko że to, że ja potrafię liczyć, to nie znaczy, że ja jestem matematykiem i wpadnę na pomysł wymyślenia jakiegoś nowego równania czy jakiegoś nowego twierdzenia. I tu jest ta sama sytuacja, że można posiadać umiejętność rysowania, malowania. Tak samo jak są ludzie, którzy grają na instrumentach, ale nie są ani wirtuozami, ani nie tworzą muzyki. [Rozmówca Nr 3]

Rozmówcy podkreślali, że środowisko pedagogiczne w dużej mierze nie rozumie istoty tych działań, bo nie ma doświadczenia i świadomości pracy otwartej, twórczej. Pomimo licznych szkoleń na które zapraszano pedagogów i nauczycieli, pedagogika jako dziedzina wciąż pozostaje daleko od praktyk twórczych. Te wnioski można było zrobić podczas współpracy w ramach różnych festiwali artystyczno-edukacyjnych i treningów twórczości dla nauczycieli. Świadczą o różnicach w zrozumieniu chociażby scenariusze warsztatów przesyłane przez wydziały pedagogiczne w ramach wydarzeń – bardzo schematyczne, przewidywalne, sprowadzające się do stricte dydaktycznego przekazu i odtwórczych zadań. Podobne różnice zauważalne są także w pracy ze studentami po studiach pedagogicznych,

gdzie podejście do edukacji artystycznej jest również bardzo skostniałe i sprzeczne z ideą warsztatu twórczego. Według rozmówców wynika to z przestarzałego, nie opartego na praktyce programu nauczania na kierunkach pedagogicznych.

I na przykład to co jest bardzo charakterystyczne, jak przychodzą do nas studenci z reguły studentki po UAMie, to od razu widać, że one są po UAM-ie. Dlatego, że jak projektują warsztat on zazwyczaj jest strasznie rozbudowany. Tu są jakieś tam działania wstępne, potem jakaś zabawa, potem jeszcze coś, nie? A nie ma tego sedna, nie ma najważniejszego. Czyli mamy ten taki skostniały, być może sprawdzający się na pewno w jakiś tam warunkach, no ale to przy warsztatach to nie jest potrzebne, nie?
[Rozmówca Nr 2]

Bardzo ciężko się pracuje z nauczycielami niestety. Nie ma zrozumienia. Sama widzisz jak ta pedagogika wygląda, edukacja cała...przecież jest to śmieszne...tragiczne tak naprawdę.
[Rozmówca Nr 7]

Warsztat twórczy w zasadzie, nie poddaje się schematom, nie ma recepty, nie daje gotowych odpowiedzi – jego siła leży w twórczym procesie, dlatego powstaje pewne zamieszanie i kłopot z nazwą i zrozumieniem tego zjawiska. Z drugiej strony, padło kilka opinii, że jeżeli przenieść to zjawisko do pola sztuki, to nie potrzebna jest nazwa. Wszyscy rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że warsztat twórczy jest bardzo złożonym zjawiskiem, mające wiele wątków, które nie da się sprowadzić do prostej formuły.

6.Kontekst międzynarodowy

-Czy istnieją/istniały podobne formy działań artystyczno-pedagogicznych za granicą?

-Jakie są kluczowe różnice (jeżeli są) między metodą warsztatu twórczego stosowaną w Polsce a jej odpowiednikami w innych krajach?

W kontekście metody warsztatu twórczego na gruncie międzynarodowym wszyscy rozmówcy podkreślali, że dużo inspiracji do rozwoju tej metody płynęło z zagranicy. Inspirowało się poglądami, nurtami sztuki współczesnej z zagranicy, czerpano z działań performatywnych, towarzyszących wystawom, partycypacyjnych projektów dla dzieci i młodzieży w muzeach oraz innowacyjnych ruchów artystycznych jak m. in “community art” albo “arteterapia”.

Różne inne koncepcje były. Też odkrywaliśmy bardzo dużo. Na przykład dla mnie były takie dwa duże odkrycia. To była przede wszystkim artystyczna praca z osobami z niepełnosprawnościami. Bo to była rzeczywiście nowa rzecz, bo tego w Polsce nie było. Szczątkowo, albo to było na poziomie tam rysunków i tak dalej. Więc takie angażowanie osób różnych - dzieci, dorosłych, wszystkich z niepełnosprawnościami w ogóle w procesy twórcze, to to było dla mnie bardzo nowe. Sam się tym troszkę zajmowałem, zresztą uczyłem przez 20 lat arteterapii. A druga rzecz, o której się właściwie poświęciłem potem już bardzo, bardzo, no to w ogóle sztuka społeczna, czyli też te “community art” i “działanie ze społecznościami lokalnymi”. Tutaj to się rozwijało na innych zasadach, a tam już był ten nurt. Tak naprawdę jedyna rzecz, która mnie tak naprawdę dzisiaj interesuje, to są sztuki społeczne i takie sztuki angażując innych. [Rozmówca 6]

Różne praktyki sztuki awangardowej i niezależne ruchy artystyczne również służyły inspiracją. 5 rozmówców przywołało jako przykład niemiecki ruch Spielwagen, który zachwycił swoją otwartością i elastycznością koncepcji. Te praktyki i współpraca z niektórymi artystami z zagranicy miały ogromny wpływ na kształtowanie warsztatu jako metody, poszerzając jego formę i otwierając go na nowe modele pracy twórczo-edukacyjnej.

Spielwagen to był też ruch. To nie był jeden Spielwagen. Ten, który myśmy współpracowali i bardzo się kumplowaliśmy, był z Berlina

Wschodniego, ale było w całych Niemczech, mówię też o zachodnich, tych spielwagenów było ileś tam. Także to była też taka koncepcja wyrastająca bardziej z pedagogiki zabawy też i tak dalej. To nie byli artyści, zawodowo nie byli... To raczej byli artyści życia, bym powiedział. A szczególnie ci w NRD, to byli ludzie związani, krótko mówiąc, z pewną opozycją taką, na ile to można tak nazwać, wykonujące różne inne zawody. Nilsson Kirchner, który był szefem, był z wykształcenia właśnie takim stolarzem, meblarzem. Ale to bardzo wolne ptaki, kolorowe, wolne ptaki w tym potwornym Berlinie Wschodnim. A wszystko miało jakiś nieprawdopodobny oddech wolności, wolnej kreacji, ekspresji.[Rozmówca Nr 6]

Warsztat w Polsce, Grupa Partner, która bardzo dużo zrobiła, ja pamiętam, jeszcze przywieźli taką grupę, jeszcze wtedy były Niemcy Wschodnie, NRD, Spielwagen....którym... byłem ich fanem, ponieważ to była ekipa filozofowie, stolarze, mieli taki wielki wagon, wóz na kołach i tam mieli wszystko. Wychodzili, z tego wagonu i pytali dzieci, w co się bawimy. [Rozmówca Nr 3]

Jednak znów, każdy z rozmówców wielokrotnie wskazywali, że wymiar polski tych działań był zupełnie inny. Polska metoda warsztatu twórczego można powiedzieć jest pewną hybrydą, łączącą praktyki artystyczno-społeczne, ale mocno osadzoną w podstawy pedagogiczno-psychologiczne. W przeciwieństwie do wielu zachodnich działań, w Polsce warsztat miał swój bardzo oryginalny i autorski wymiar, nie był jedynie przestrzenią ekspresji artystycznej, performatywnej, ale również narzędziem kształtowania świadomości i głębszego procesu edukacyjnego. Ta unikalna synteza ukształtowała się poprzez współpracę, wymianę oraz łączenie różnych nurtów artystycznych z innymi dziedzinami - pedagogiczną, psychologiczną i społeczną. Ten fakt sprawia, że metoda warsztatu w Polsce ma nie tylko wymiaru artystycznego, co dodaje jej wartości edukacyjnej i rozwojowej.

W Polsce to trochę inaczej i dobrze, nawet bardzo dobrze jakościowo funkcjonowało. Ta grupa Spielwagen, o której mówiłem, fantastycznie też funkcjonowała, ale zupełnie inaczej, zupełnie inaczej. Ale też wiem, że kiedy na przykład Janusz Bałdyga organizował jakieś warsztaty, też przyjeżdżali performerzy, którzy robili warsztaty ze studentami, właśnie takie o charakterze performance, kiedy tworzyli pewne sytuacje albo na coś zwracali szczególną uwagę. Co wynikało jakby z obiektywizacji, z uniwersalizacji jakieś rzeczy, które z ich twórczości, budowały pewną refleksję i dzielili się tym z nimi. Ale to było trochę inaczej, bo to była taka typowa akcja artystyczna, bo my tu działamy w różnych obszarach prawda, również pedagogicznie. No jeszcze jeden przykład, też z Kurzweilly współpracowaliśmy. On ma ten SłubFurt, oni też pracują z tym, ale że to raczej takie działania społeczne są, z różnymi społecznościami, ale też ma to posmak właśnie tej partycypacyjności, że zaprasza się ludzi do działania w jakimś tam zakresie. Ale to nie jest ten warsztat, o którym mówimy.

[Rozmówca Nr 3]

To właśnie podkreśla, że stworzyła się pewna koncepcja, podejście typowo polskie, gdzie warsztat twórczy ma pewną strukturę, pewne zasady - z jednej strony jest oparty na bardzo otwartych procesach twórczych, ale ma bardzo określony cel - którym jest proces, polegający na zmaganiu się z jakimś pytaniem, tworzeniem nowej perspektywy, zastanawianiem się nad sobą. To działanie ma obszar wielowymiarowy. To spowodowało, że sytuacja się odwróciła, i jeżeli wcześniej praktyki zagraniczne służyły inspiracją, później polska metoda warsztatu twórczego stała się niezwykle nowatorska i skuteczna. Jako dowód, trzech rozmówców przywołało jako przykład późniejszą współpracę z innymi twórcami z zagranicy w ramach festiwalu, gdzie można było zobaczyć różnicę w podejściu do działań twórczych.

No właśnie ta Kieszeń Vincenta na przykład, ona była tak takim

wyjatkowym projektem, bo przyjeżdżali ludzie z wielu właśnie miejsc, Niemcy przyjeżdżali, Czesi przyjeżdżali itd. No ostatnie lata to właśnie z Ukrainy grupa, Bułgarzy, ale co też było ciekawe, że z tej wymiany na przykład, jak potem sobie omawialiśmy te różne projekty, to nagle się okazywało, że, nie wszyscy byliśmy jednomyślni, co do właśnie takiego dookreślenia tych warsztatów, nie? że się pojawiały właśnie takie bardziej metodycznie przygotowane, że robimy to czy tamto, nie? i gdzieś była, na przykład czasami mocniej wyczuwalna ta pedagogika, która...no tak mówiła o pewnych takich etapach, nie? Te zadania twórcze były zupełnie inne. [Rozmówca Nr 2]

7. Charakter warsztatu – sztuka czy pedagogika?

-Jakie miejsce w warsztacie twórczym zajmuje aspekt artystyczny, a jakie pedagogiczny?

-Czy warsztat twórczy powinien być traktowany jako autonomiczna forma sztuki, czy raczej jako narzędzie edukacyjne?

-Jakie inne aspekty (społeczne, terapeutyczne, edukacyjne) mogą stanowić główne założenia warsztatu?

-Czy sztuka pełni funkcję wspierającą inne procesy edukacyjne i społeczne? Czy odrywa kluczową rolę?

-Czy osoba prowadząca warsztat powinna być artystą?

Na pytanie o charakter warsztatu – czy powinien być bardziej odnoszony do pola sztuki, czy do pedagogiki – rozmówcy znów udzielali wielowątkowych, niejednoznacznych odpowiedzi, podkreślając ponownie złożoność tego zjawiska. Z jednej strony padły stwierdzenia, że warsztat twórczy jest dziełem sztuki sam w sobie. Jak już wcześniej było wspomniane, ruchy edukacji artystycznej i animacji kultury wyłoniły się ze świata sztuki, dlatego twórczość i sam pomysł warsztatu raczej odnosi się do sfery artystycznej. Poza tym, czerpie inspiracje ze świata sztuki, oparty jest na swoisty sztuce sposób do podejścia i rozwiązywania problemów.

Każdy warsztat, czy działanie, czy tam akcja jest osobnym małym

projektem autorskim, traktujemy to również jak dzieło sztuki.
[Rozmówca Nr 1]

Warsztat, który przygotowujemy, on jest tak samo ważny jak nasza kreacja przy tworzeniu obrazu, rzeźby instalacji obiektu i tak dalej. Czyli nagle, że to jest ten aspekt takiej kreatywności, powoływania nowych jakości. [Rozmówca Nr 2]

Warsztat twórczy, prawdziwy, jest bardzo wartościową propozycja, bo to z jednej strony trochę wchodzimy w świat artysty, prawda? Ale z drugiej strony też bardzo szybko doświadczamy sytuacji nowego języka, nowej sytuacji, innej wrażliwości, innej w ogóle jakiejś problematyki, o której myśmy w ogóle nie myśleli, prawda? Czyli trochę idziemy jakby za jego wyobraźnią. I to jest specyfika warsztatów, myślę, dobrych warsztatów robionych przez artystów. Nie warsztatowców, tylko takich artystów, którzy przede wszystkim zajmują się swoją twórczością, ale robią też warsztaty, prawda?[Rozmówca Nr 6]

I ten warsztat, przyjmując roboczo, że spotyka mi się w słowie warsztat to, co ja rozumiem jako medium artystyczne. [Rozmówca Nr 5]

No, tworząc warsztat, obracamy się generalnie gdzieś w obszarze sztuk wizualnych, ale to bardzo, bardzo szeroko rozumianej, czy w ogóle sztuki współczesnej, no mówiąc inaczej, prawda? A też sztuka współczesna, no to mamy no wszystko praktycznie, nie? To, co artysta uzna za potrzebne, czy adekwatne, czy akurat istotne, to stosuje. [...]jest potencjał też edukacyjny w tym wszystkim, nie? Ile w tej sztuce, tak jak ja mówię, edukacyjnie w tym sensie, że można to przenosić teraz na pewną praktykę z ludźmi. Taką partycypacyjną praktykę. Ile tam jest fajnych różnych pomysłów.

Także ta sztuka jest nieprawdopodobnie też inspirująca. Trzeba ją umieć odczytać jakoś. Ale też nie każdy artysta nadaje się na prowadzenie działań takiego rodzaju i odwrotnie, że nie każdy...Jak większość pedagogów nie nadaje się do uczenia. Do nauczania, prawda... no Pani chyba o tym wie. (śmieje się)
[Rozmówca Nr 6]

Warsztat jest dziełem sam w sobie. To jest kreacja, bo to są warsztaty autorskie.

My sami to wymyślamy i każdy z nas jest inny.[Rozmówca Nr 3]

Z drugiej strony, każdy z rozmówców bardzo doceniał i podkreślał znaczenie aspektów pedagogicznych i psychologicznych, które w znaczący sposób przyczyniły się do rozwoju całej koncepcji warsztatu twórczego i umożliwiły jego nauczanie jako metody na gruncie edukacji artystycznej i animacji kultury. Dodatkowo, ogólne założenia warsztatu – wszechstronny rozwój człowieka jako twórczej jednostki, uczenie się przez całe życie, holistyczne podejście do edukacji – czerpią swoje źródła z pedagogiki i psychologii humanistycznej.

Bardzo ciężko powiedzieć, bo tutaj przede wszystkim mówimy o interdyscyplinarności, kiedy zaczynaliśmy pracować, sztuka się rozwijała, ale w tym samym czasie zaczęły się pojawiać bardzo te nowoczesne nurty w psychologii, tak zwana psychologia humanistyczna. I to było dla nas też wsparcie, prawda? Więc jeżeli mówimy o takich naszych korzeniach, to na pewno te poszukiwania z obszaru, nazwijmy to, szeroko rozumianej psychologii humanistycznej, która bardzo chętnie wchodziła na obszar gdzieś sztuki też momentami, tak gdzieś dotykała i absolutnie była i w tę stronę absolutnie patrzyła. [Rozmówca Nr 6]

Na gruncie polskim koncepcja warsztatu twórczego również inspirowała się poglądami Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, której działalność przyczyniła się do założenia InSEA i rozwoju wychowania estetycznego.

Bogdan Suchodolski wymyślił ten taki ideał wszechstronnego wychowania człowieka i to na to wszechstronne wychowanie człowieka składało się 5 jak gdyby zakresów tego wychowania i wychowanie estetyczne, [wychowanie estetyczne] stanowiło jeden z takich 5 najważniejszych elementów wychowania wszechstronnego wychowania człowieka. I to było też takim ogólnym nastawieniem warsztatu, że najważniejszy jest człowiek, nie tam produkt, to co on tam robi. [Rozmówca Nr 12]

Trzech rozmówców podkreślali, że aspekty pedagogiczne i psychologiczne są istotne przede wszystkim jako idea, jako wspomaganie pewnych procesów, a nie jako sam sposób działania. Metodyczne rzeczy są przydatne, ale jako dopełnienie, najważniejszym jednak pozostaje twórczy pomysł i głębsza, filozoficzna refleksja, zachodząca podczas warsztatu.

Podstawą jest tutaj sztuka i takie twórcze myślenie. Kiedy ja zaczynałam, nie miałam wtedy jeszcze kontaktu z Korczakiem, z tymi wszystkimi pedagogikami, które dopiero na studiach gdzieś potem, ale to też nie było dla mnie zachwycające, bo to były jednak jakieś systemy edukacyjne, bardzo wartościowe, ale jako taki dodatek. A przestrzeń sztuki, galeria, warsztaty to jest jakby inna przestrzeń od przestrzeni szkolnej, która jest taka pruska... te ławki i tak dalej, to już naprawdę wymaga głębokiej reformy i się dziwię, że w dwudziestym pierwszym wieku my jeszcze nie reformujemy tego. A takim przykładem pozytywnym jest Finlandia, która jako jedyna nie dopuściła do tego systemu testowego, tego amerykańskiego i uchroniła swoje dzieci przed paranoidealną szkołą testową, klasówkową, sprawdzającą. [Rozmówca Nr 13]

Warsztat twórczy funkcjonuje właśnie na styku różnych obszarów, nie podporządkowując się w pełni żadnemu. W konsekwencji czasami pojawia się napięcie między światem sztuki a edukacją, poprzez różne nieporozumienia. Niektórzy artyści deprecjonują edukację artystyczną i edukację w ogóle, tak samo jak niektórzy pedagodzy, edukatorzy nie rozumieją w pełni świata sztuki. Ten konflikt środowisk i poglądów sprawia, że warsztat twórczy pozostaje zjawiskiem niejednoznacznym – nie daje się łatwo sklasyfikować ani w pełni przyporządkować do jednej dziedziny. Jest przestrzenią pomiędzy, zjawiskiem transdyscyplinarnym.

No to jest ciężkie pytanie, bo to cały czas jest na pograniczu różnych dziedzin...no bo warsztat się projektuje, chcą niektórzy doprowadzić warsztat, uznania warsztatu jako wartości artystycznej, jako wartości kreatywnej samego tego, który wymyśla warsztat, ale to trzeba mieć wykształcenie artystyczno-pedagogiczne, psychologiczne, no to jest poważna sprawa tak naprawdę. W Wenecji no już warsztat został po raz pierwszy pokazany i usankcjonowany wśród [środowisk] środowiska artystycznego, jako wartość artystyczna, no tam dużo było różnych takich działań, w Kassel też. Ale ta pedagogika i psychologia też tu jest ważna, i filozofia...to jest skomplikowana, ale bardzo ciekawa sprawa.[Rozmówca Nr 12]

Czy można warsztat traktować jako dzieło sztuki? Chciałam kiedyś tak, żeby traktować. Nie wiem, nie wiem. Dla mnie to jest i to i to, ale bycie pedagogiem, dobrym pedagogiem, czy tam prowadzącym to też jest sztuka, także tu jest głębszy sens. [Rozmówca Nr 4]

I sztuka i pedagogika, ale taka szeroka...Ja muszę mieć obie te rzeczy, to, że mam jakieś kompetencje pedagogiczne, znam metodykę działań twórczych, ale z drugiej strony to jest niewystarczające. Potrzebuję wiedzieć jeszcze czym dla mnie jest

sztuka. Jaki efekt pracy chcę uzyskać? Gdzie w ogóle widzę realizację? Czym jest realizacja artystyczna? Czy ona nie będzie tylko w działaniu? Potrzebuje jakiś wytwór, jak go osiągnąć? Sztuka tu jest bardzo ważna, bo jednak wypowiadamy się za pomocą tworzywa,wizualnych....., słownych wypowiedzi [...]Tak jak w rysunku, nie wiem, nauka rysowania czy rysowania przestrzeni, konstruowania przestrzeni ułatwia nam zaplanowanie tego, co chcemy narysować. A tutaj pedagogika ułatwia nam to, co chcemy zaplanować w pracy z innymi osobami. Ale z drugiej strony, to jest bardzo ważne, ale jakby to nie jest wszystko. To nie jest jedyny poziom, na którym ten kontakt się odbywa. [Rozmówca Nr 5]

Czterech rozmówców kierowało się ku opinii, że nie warto w pełni odnosić warsztatu twórczego a nie do sfery artystycznej, a nie do sfery pedagogicznej. Przede wszystkim trzeba być świadomym, twórczym i opartym o kontekst działań - zastanawiać się z kim pracujemy, po co i jaki przekaz twórczo-edukacyjny mamy w założeniu. Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że ważne jest regularne aktualizowanie swojej wiedzy i swoich poglądów oraz nieustanne zadawanie pytań, takich jak: Co to jest sztuka dzisiaj? Co to jest edukacja dzisiaj? Czemu ma służyć? To nie są stałe, raz na zawsze określone aspekty, lecz bardzo dynamicznie zmieniające się wraz z czasem i kontekstem społecznym. Aby rozumieć te procesy, potrzebna jest szersza i głębsza wiedza, nie tylko o sztuce czy o pedagogice, lecz wiedza ogólna, otwarta, pozwalająca na refleksję ale nad światem, zmianami społecznymi, relacjami międzyludzkimi, a także nad sobą. To wymaga dużej otwartości, odwagi, elastyczności myślenia oraz zdolności do wychodzenia poza utarte schematy. Współczesny czas wymaga spójności, łączenia dyscyplin, edukacji szerokiej i głębokiej, i właśnie obecnie w sztuce ten proces jest bardziej widoczny - dziedziny się rozmywają, sztuka staje się jednością.

Bo, no właśnie sztuka ulegała przemianie i kiedyś była rzemiosłem, czyli można powiedzieć, że no nie tyle, że bez myśli,

no bo zawsze jak coś robisz, to myślimy, ale powiedzmy, nie liczyła się może tak bardzo koncepcja. I, no właśnie, to jest coś, co jeszcze być może jest [nie] niezrozumiane, a to jest dziwne, bo to nie jest już rzecz najnowsza, ale kondycja sztuki uległa zmianie i w tej chwili liczy się idea.[Rozmówca Nr 2]

Interdyscyplinarność jest ważna, no a sztuka..., sztuka jest interdyscyplinarna jak nigdy. [Rozmówca Nr 3]

To jest odwieczny dylemat. Wiele definicji nam się w tym współczesnym świecie potwornie poszerza. Zdecydowanie większość społeczeństwa się broni przed tym, bo się gubi w tym wszystkim. Jerzy Ludwiński stworzył tę koncepcję pola sztuki, które według niego się poszerza i doszedł do wniosku, że cały świat jest polem sztuki. Jak spojrzymy na koncepcję kultury, dziś ona jest szczególnie przez polityków używana i ważna ta kultura.
[Rozmówca Nr 6]

No słuchaj, bo samo tworzenie takich zadań, sytuacji, jest twórczością, prawda? Poza tym, trzeba się zastanowić też, co to jest sztuka w dniu dzisiejszym? To jest działanie, to jest wiesz... Sztuka dziś też się zmieniła, bo po co tworzymy sztukę? no to jest reakcja, wypowiedź, filozofia, wyraz. [Rozmówca Nr 7]

Ważnym aspektem dla wszystkich uczestników rozmów było również podkreślić, że warsztat jest metodą elastyczną, jeżeli rozmawiamy o roli sztuki w warsztacie, trzeba znów myśleć kontekstem - określić typ warsztatu, rodzaj i wiek grupy, zadanie, bo to może być warsztat na podstawie sztuki, o sztuce, albo warsztat edukacyjny oparty o twórczość jakiegoś artystę itd.

Jeżeli robisz w kontekście sztuki, no to musi być obowiązkowo, nie? Tam w muzealnym. Ale jak robisz warsztat rozwoju, to nie musi być artystą, czy tam warsztat metodyczny.. Ale artysta

według mnie ma jakość w sobie, znaczy ma wyczucie. a tamten drugi tego, tego wyczucia nie ma. I oto może jest uboższy w te narzędzia.[Rozmówca Nr 4]

Każdy z rozmówców był opinii, że aby tworzyć i prowadzić dobry warsztat twórczy, trzeba być przede wszystkim „artystą życia” – osobą bardzo otwartą, poszukującą, ciekawą świata i ludzi. Kompetencje dydaktyczne, znajomość historii sztuki, technik artystycznych czy znajomość metod pracy mogą być bardzo pomocne, ale naturalna postawa twórcza, gotowość do eksplorowania i wychodzenia poza schematy jest tutaj najważniejsza. Prowadzący warsztat musi być osobą, która sama cały czas doświadcza, eksperymentuje, uczy się razem z grupą, a nie tylko przekazuje informację innym.

No ja bym tu już był bardzo ostrożny. Czy to trzeba być pedagogiem czy artystą? No w ogóle trzeba być (śmieje się). Jak ktoś jest, to sobie poradzi z tym, nie? Jak to... No oczywiście dobrze, jak ktoś ma dobre wykształcenie jeszcze i tak dalej, ale to nie jest dzisiaj jakiś wyznacznik. No i wiemy jak ta edukacja zresztą wygląda prawda. Mało tego, no... Jak patrzyłem na sztukę współczesną w Zamku bardzo wielu artystów i polskich i zagranicznych nie miało studiów artystycznych albo miało nieskończone studia artystyczne, już nie będę wymieniał nazwisk.
[Rozmówca Nr 6]

Bo można być tak, można być świetnym artystą i bardzo źle robić warsztaty. Można być świetnym artystą i beznadziejnym pedagogiem. Można świetnie robić warsztaty, a nie być żadnym artystą. To może robić ktoś, kto ma... to może być filozof, historyk sztuki, matematyk, ktokolwiek, kto umie myśleć, umie doświadczać rzeczywistość na wielu poziomach, kto ma pewne przekonanie i respekt do tego, że można tworzyć obszary, w których inni mogą po swojemu po prostu zaistnieć. [Rozmówca Nr 3]

8. Stan edukacji artystycznej w Polsce

-Edukacja artystyczna w szkołach, muzeach, domach kultury.

-Postrzeganie sztuki w kulturze szerokiej.

Rozmówcy w bardzo surowy i krytyczny sposób oceniali stan edukacji artystycznej w Polsce, zwracając uwagę na niepoważny stosunek do edukacji artystycznej i edukacji w ogóle i powszechną bezsensowność. Brak powagi dostrzeżono na różnych poziomach - nauczania w szkołach, przygotowanie artystyczno-pedagogiczne przyszłych nauczycieli, animatorów, arteterapeutów oraz programy edukacyjne w domach kulturach, muzeach, galeriach sztuki.

Całkowita bezsensowność - tak trzeba określić wszystko co teraz się dzieje w edukacji artystycznej i w edukacji w ogóle...Bez sensu to bardzo łagodne określenie - bezsensowny. Jest to, jest to... łagodnie brzmi to słowo, absolutnie wszystko niszczy, to bez sensu, to nie ma żadnego sensu, nie ma żadnego sensu... że ci pedagogzy są głupi, niesamowicie głupi... ja już jestem bardziej ordynarny i taki już, taki niespokojny, nazywam to [tą] tą całą sytuację głupotą po prostu, nie to że... bez sensu... tam... tam żadnego sensu nie chcę się nawet doszukiwać, bo nie mogę się doszukiwać, więc to jest głupie po prostu. A jeszcze ostrzejsza byłaby moja krytyka. Bez sensu, to znaczy by trzeba było powiedzieć, że tego nie powinno się robić. Ja powiem - to powinno być zakazane. [Rozmówca Nr 12]

Bo teraz to co robią, to jest no...śmieszne, mnie to bawi po prostu, ale to jest również tragiczne, każdy jest animatorem, terapeutą itd, a się nie znają...na niczym się nie znają, a prowadzą różne działania...[...]. Z tym, że z nauczycielem było tak, że nawet jak coś fajnego robił, to nie umiał tego metodycznie uzasadnić. [...]
Ludzie mocno się angażowali też, szkolenie się robiło dla

nauczycieli, bo oni potrzebowali twórczych pomysłów i to miało sens, bo robili to artyści i było zaufanie, że artysta się zna i ma sprawdzone narzędzie.[Rozmówca Nr 11]

Rozmówcy podkreślali, że system edukacji artystycznej w Polsce jest niedostosowany do współczesnych wyzwań i poziomu mentalnemu ludzi. Struktury nauczania opierają się na schematach z minionych dekad, które nie uwzględniają dynamicznych zmian w sztuce, kulturze i sposobach myślenia o procesie twórczym. Podkreślali również, że brakuje solidnego wykształcenia artystycznego co prowadzi do powielania nieaktualnych metod w nauczaniu rozumienia sztuki i powierzchownego podejścia do sztuki.

Edukacja w systemie pruskim ona była potrzebna, bo się rozwijał przemysł no i trzeba było przyzwyczaić ludzi do pewnego obowiązku, [do pewnego,] do pewnej systematyczności, też wytworzenia pewnych umiejętności i wiedzy. No i ten system się na ówczesne czasy sprawdzał. Ale jest nieadekwatny do naszych dzisiejszych realiów, ale jeszcze jakoś funkcjonuje... To samo się dzieje z edukacją artystyczną. W ogóle nie ma szacunku do kultury.[Rozmówca Nr 2]

Może zrobić kurs i... To jest tragedia, że w działach edukacji znajdują się ludzie, niekompetentni, płyną się tylko po SP, nie mogą po uniwersytecie, po wychowaniu artystycznym, bo u nas akurat jest rozdźwięk taki, bo ja doceniam profesorów co tam piszą o kreatywności, okej, to jest też, ale w tandemie z artystą trzeba to pisać..., który stał 100 godzin i przerobił siebie, bo to musi być człowiek, który siebie przerobił.[Rozmówca Nr 4]

Był nawet za komunę taki przedmiot - "Metody upowszechniania sztuki" tam to było początkowo, ale potem to wszystko się rozpadło... bo system stworzył głupich ludzi, a jak potem system tworzą też głupi ludzie, no to wiadomo, później oceniamy według

tych też głupawych..., no i mamy, a w szkołach teraz no nie ma edukacji. To jest przerażająca sprawa. [Rozmówca Nr 12]

Anda Rottenberg wielokrotnie sygnalizuje że w Polsce absolutnie brakuje dialogu publiczności ze sztuką. Krytyczka podkreśla (Rottenberg, 2024), że w Polsce nie istnieje krytyka sztuki, która niekoniecznie powinna krytykować, ale która reaguje na sztukę, nie ma autorów, którzy będą autorsko odnosić się do sztuki. Brakuje również obecności sztuki w mediach – nie ma, jak kiedyś tygodników poświęconych sztuce, a teksty czy informacje o sztuce są dobierane nie przez profesjonalistów i pojawiają się w gazetach, telewizji czy portalach internetowych bardzo sporadycznie. Więc sztuka nie istnieje w wymiarze społecznym, a ludzie nie wiedzą czym jest sztuka w dniu dzisiejszym, jak na nią reagować, jak ją odczytywać.

Rozmówcy podkreślali, że wbrew pozorom, podczas komunizmu był większy porządek, artyści byli bardziej doceniani, sztuką i edukacją artystyczną zajmowali się również tylko artyści, którzy znali się na tym i umieli to zrobić. Już w latach 50 powstawały kierunki upowszechniania sztuki. Obecnie edukacją artystyczną najczęściej zajmują się przypadkowi ludzie, niektórzy nawet nie mają wykształcenia artystycznego.

To były złote czasy komunizmu, bo plastycy mieli tutaj w Polsce dobre warunki. I było tak zwane Polskie Stowarzyszenie Edukacji Plastycznej. [Rozmówca Nr 4]

Właśnie za komunę więcej się działo i była inna jakość... teatr studencki właśnie w Polsce był bardzo ciekawy, bardzo płodny był taki, no genialne teatry studenckie były... w Krakowie, w Warszawie... W każdym razie dużo się działo i to było zupełnie na innym poziomie, bo teraz to co robią, to jest śmieszne... gdzie ta jakość? [Rozmówca Nr 12]

Pamiętajmy, że w tym czasie to było zupełnie inne podejście w szkole polskiej. Klasy miały raz w tygodniu naukę plastyki, to się nazywało plastyka, raz w tygodniu muzyki. Nikt tego nie łączył, to

były dwie osobne panie. I bardzo wielu ludzi było do tego przygotowanych.[Rozmówca Nr 13]

Jeden z Rozmówców podkreślał, że było więcej rozmów o sztuce, więcej tłumaczono ludziom, opowiadało się o wystawach, o artystach. Według Rozmówcy w latach komunizmu więcej było ciekawych i wartościowych przedsięwzięć niż teraz.

W latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych, siedemdziesiątych Janusz Bogucki miał taką opinię takiego można powiedzieć no kuratora, komisarza, to kiedyś to było takie pojęcie, jak komisarz wystaw, więc on umiał organizować i mało tego zaczął, prowadził od sześćdziesiątego piątego roku, od 1965 do 1974 roku, wraz z żoną Marią Bogucką, która też była z wykształcenia historykiem sztuki w Warszawie, razem prowadził taką galerię współczesną "Ruch". Ruch jako instytucja, prasa więc kolportażu informacji taki prasowej. [...] takie długie - długie pomieszczenie, które było przeznaczone na galerię współczesną. On organizował wystawy, takie postawy problemowe, na przykład zestawiał twórczość pojedynczych artystów, bardzo głośnych i bardzo mocnych, takich którzy, których twórczość była no diagonalnie czy radykalnie kontrastowa, na przykład Hasiora zestawiał ze Zbigniewem Gostomskim, który jest geometrystą, zupełnie takim minimalistą takim...więc prowokował i dużo opowiadał o wystawach. [...] O sztuce trzeba mówić! Bogucki miał te kontakty właśnie ze środowiskiem artystycznym, miał niesamowite autorytet ludzi, bo potrafił mówić. Przepięknie mówił o sztuce, o historii sztuki on był, on był człowiekiem podwójnie wykształconym. Przed wojną, no z rodziny niezwykle inteligenckiej po prostu [Rozmówca Nr 12]

Rozmówcy z wielkim niezadowoleniem i przykrością zauważali, że we współczesnej edukacji artystycznej w Polsce wszystko się wymieszało. Podkreślali, że nie ma

rozgraniczenia pojęć i terminologii. Dominuje tendencja do wrzucania wszystkiego do „jednego worka” pod ogólnym hasłem edukacja artystyczna albo animacja kultury.

Tymczasem istnieją różne podejścia i obszary edukacji artystycznej – edukacja sztuką, edukacja do sztuki, edukacja przez sztukę, a także trzeba umieć rozgraniczyć nauczanie umiejętności plastycznych czy kształcenie w zakresie rozumienia sztuki, czy kształcenie artystów. Obecnie jednak wszystkie te aspekty są wymieszane i bardzo spłaszczone. Ten stan prowadzi do dezorientacji i utraty świadomości - co to w ogóle jest edukacja kultury? Ludzie nie mają szacunku do kultury, nie czują powagi w sferze kultury. Kultura traci klasę i się sprowadza do poziomu mass - festiwalu rękodzieła na rynkach, do warsztatów malowania kopii „Słoneczników” Van Gogha, do przebierania dzieci za Fridę Kahlo itd. Jak pisał Morawski (1985, s.74) o sztuce masowej: *“Sztuka masowa bazuje na wytartych już estetycznych i pozaestetycznych stereotypach, na świadomości epigońskiej, w potocznym mniemaniu tak oczywistej, że stereotypy owe wydają się czymś wiecznym.”* Kultura zawiera w sobie podstawy aksjologiczne, więc jest podstawą edukacji i życia społecznego oraz politycznego, jest bardzo złożonym pojęciem, które niestety jest traktowane bardzo traktowane powierzchownie, co prowadzi do braku refleksji nad życiem, światem i nad samym sobą. Mówiąc słowami Rogozińskiego (2021) *“Oceny w kategoriach takich jak prawda, fałsz, piękno, brzydota, dobro, zło stają się niemożliwe, gdyż wartości pojawiają się tylko na chwilę.”* Edukacja od samego początku powinna uczyć jak rozumieć twórczość, uczyć odczytywać sztukę, obcować ze sztuką, powinna dawać wgląd w świat artysty.

Teraz możemy powiedzieć, czyli nazwijmy to edukację sztuki, również możemy mówić o edukacji poprzez sztukę i możemy mówić o edukacji sztuką i to są zupełnie 3 różne konteksty, niby podobne słowa, różniące się niuansowo, ale jednak nie niuansowo, tylko bardzo znacząco. [Rozmówca Nr 2]

Znaczy, no to jest, no tu nawet nie bardzo jest o czym myśleć, bo to właściwie nie ma. Nawet mówiąc o edukacji w ogóle, takiej szerokiej. To szczerzątkowo gdzieś tam jest. Przypadkowo często..., jeżeli chodzi o szkoły albo właśnie... jakaś tam pedagogika,

ciągle to prowadzą nauczyciele czy pedagodzy, które nic wspólnego ze sztuką nie mają. Rzadko gdzie naprawdę możemy mówić o jakiejś poważnej edukacji, takiej artystycznej. Niestety, to nie jest żadne wytłumaczenie i pocieszenie, ale to jest w ogóle tendencja w Europie. No, a w związku z tym ta sztuka to tam, no, to ciągle ma taką jakąś, no... Nawet konserwatywna to trudno powiedzieć, no ale gdzieś taka łącząca się tam ciągle z poczuciem, z kategorią piękna, prawda, i tam dekoracji, oto tak, nie? Gdzieś tam na tym poziomie to wszystko zostało. No i nauczyciel plastyki prawda... czy tam na uczelniach też robią takie tam wie Pani..., że jak trzeba coś zrobić, to choinkę ubiorą. No nie, nie ma, co o tym mówić, szkoda czasu. [Rozmówca Nr 6]

Zazwyczaj edukacja artystyczna i wychowanie plastyczne kojarzy się ludziom z umiejętnościami rysunku, malowania itd. Jednak znów powstaje wątek - kogo chcemy uczyć i czego? Rozmówcy podkreślali, że jeżeli mówimy o edukacji szerokiej, w szkołach na przykład, to przede wszystkim trzeba wychowywać zdolności do zrozumienia sztuki, do nawiązywania dialogu ze sztuką, a nie uczyć rysować martwą naturę. Poprzez takie metody nauczania brakuje ludziom świadomości i zrozumienia po co istnieje twórczość i jaki jest jej sens?

No bo można powiedzieć tak, mogę pięknie rysować, nie wiem, z natury. Super, odtwarzać z natury. No ale pytanie jest, co ja proponuję jako twórca. No dobrze, jeśli się ograniczę do tego, że słoik, który narysuję będzie, że tak powiem, absolutnie fotograficznie oddany, no to fajnie, umiem tę rzeczywistość oddać, no ale to już jest za mało, żeby uznać to za coś twórczego. I potem jest ten dysonans, kiedy ktoś zamiast rysować tego słoika, tak, weźmie go, na przykład zbije i w jakimś kontekście jest to uznane za działanie artystyczne, inny myśli, no tak, no takie coś to ja bym też sam zrobił. No tylko chodzi o ten powód, no to jak chcesz, to

zrób, proszę. No nie robi, bo nie ma powodu. No trzeba mieć ten powód, żeby coś zrobić. [Rozmówca Nr 3]

Ale zauważyłem, bo błędem jest to, że nie wykształca się nawyku, [poprzez] z obcowania ze sztuką, z różnymi [różnymi] kierunkami w sztuce czy gatunkami, podejściami, rozpoznawania różnych gatunków czy rodzajów, czy [czy] też poszczególnych artystów ... no nastąpił rozwój, jeżeli chodzi o różne postawy artystyczne, na początku dwudziestego wieku, a my już jesteśmy w dwudziestym pierwszym. Ale świadomość ludzi, ogólnie mówię, no nie sięga, nie są przygotowani. Nie znają nawet zjawisk tamtego prawda... 20 wieku. I [i] tu ciągle z roku na rok, z każdym rokiem po prostu przybywa ciągle nowych zjawisk, artystów...ale artyści są [są] poszukujący, są kreatywni, cały czas eksperymentują, powstaje coś nowego. I [i] ludziom, którzy zajmują się codziennie innymi sprawami, to [to] jest dla nich jest bardzo duży...Jak to jest? No nie rozumieją, nie chcą, nie są przygotowani na [na na] taką aktywność, a nawet mają z tym problem, mając potrzebę zaspokojenia swoich bytowych spraw takich bieżących, no i wolą tradycyjne, tradycyjną sztukę, czy zajęcia tradycyjne[...]którzy wolą odtwarzać coś [coś], boją się, albo na bazie już istniejącego schematu mogą go trochę zmieniać. No i niestety nie rozumieją, nazywają to twórczością... Wykształcenie, znowu ta otwartość. Bo ludzie mają zamknięte umysły. Tak to jest, widzisz, to jest bardzo, bardzo trudne. Jeżeli wchodzi się w jakąś taką tradycyjną przestrzeń nauczania, uczenia się no to...no jest ciężko. [Rozmówca Nr 1]

Według jednego z rozmówców, powierzchowne traktowanie sztuki wynikało również z faktu, że sztuka zaczęła buntować, szokować, poszerzać swoje granice, również zapraszając ludzi do swojego świata, posługiwać się przedmiotami codziennymi, rezygnować z tradycyjnych technik. Za tym stała głęboka filozofia i praca artystów, ale wielu ludzi

odebrało to w sposób uproszczony i powierzchowny. Maria Poprzęcka, w kontekście sztuki XX wieku pisze (1998, s.7, 9): *“Tradycyjne rozumienie pojęcia sztuki gwałtownie zaatakowały awangardy początków XX wieku.[...]Rozszerzyliśmy zakres naszej wrażliwości i okazało się, że właściwie wszystko można traktować jako dzieło sztuki.”* i cytuje Kunderę (1986): *„Poezja: sztuka; nie poezja. Słowa jak gra: sztuka. Prosta sentencja: sztuka. Jedyne znaczenie: sztuka; brak znaczenia: sztuka. Słowa wyciągnięte przez los: sztuka. Mona Liza: sztuka. Mona Liza z wąsami: sztuka. Gówno: sztuka. Gazetowe ogłoszenie: sztuka.”* Pamiętając, że bunt w sztuce zaczął się od futurystów, i dadaistów, czyli już więcej, niż 100 lat temu, a kierunki awangardy nadal są niezrozumiane przez szeroką publiczność, można zaobserwować jak duża jest luka w odbiorze sztuki nowoczesnej.

Rozmówca jako przykład również podał słynny cytat Josepha Beuysa *„Każdy może być artystą”*, który był rozumiany jednostronnie. Przez to sztuka, która walczyła o to, żeby nie mieć podziału na wysoką i niską, dochodzi do jeszcze większego. Przez to, że obecnie każdy może ogłosić siebie artystą, nawet nie tworząc, a odtwarzając, powstaje nieporozumienie. W szerokim obiegu sztuka traci klasę jako zjawisko, ponieważ jest postrzegana wizualnie, powierzchowno. Nie ma poważnego podejścia do problemu. Szeroka publiczność nie rozumie, nie odróżnia sztuki od “nie-sztuki”, nawet “nie-sztuka” staje się bardziej dostępna i zrozumiała.

I ten balans i wizualny, i mentalny, i intelektualny. Bo z jednej strony rozumiem też jakby to podejście Boyce'a, że każdy ma, nie jest artystą, on ma tę zdolność twórczą w sobie i każdy ma do tego prawo i trzeba ludzi do tego zachęcać. No ale teraz każdy, kto tam pędzelkiem coś tam może mówić, że jest artystą...To jest niebezpieczne, muszę powiedzieć, że ta postawa z jednej strony mi jest bliska, bo dzieci traktuję jako poważnych twórców, ale z drugiej strony muszę powiedzieć, że ta postawa, bo na nią się wielu ludzi powołuje, którzy nie mają tego mistrzostwa, tej postawy takiej medytacji nad sztuką, takiego zamysłu, takiego badania problemów, i kontaktowanie się gdzieś tam z absolutem poprzez tę twórczość. I też te prace stały się takie, jak przedmioty

użytkowe, nawet gorzej, a nie jak coś wyjątkowego, bo jednak jest mi bliska ta postawa renesansu, [Rozmówca Nr 13]

Socjologowie też, no nie wszyscy oczywiście, powołują się na tego Beuysa, że każdy może... każdy artysta i dosłownie rozumieją ten postulat... jaka to jest głupota po prostu, jaka to jest nieprawdopodobna głupota to, to aż po prostu mi się wierzyć nie chce, ale to wynika z tych niedomogów bo generalnie, ja nie wiem, bo nie ma takich ludzi w Polsce które mają tam świadomość po prostu co powinno być przedmiotem studiów i w ogóle uważam, że powinien być kierunek studiów tak zwana edukacja artystyczna, kierunek pięcioletni, nie edukacja wizualna ani edukacja plastyczna, ani nie ani ta estetyczna no, ale w ramach edukacji artystycznej fragmentem powinna być edukacja plastyczna, edukacja do sztuki, edukacja itd. itd. itd... [Rozmówca Nr 12]

Rozmówcy podkreślali, że środowisko artystyczne też przeżywa kryzys w swój sposób, podkreślając, że edukacja artystyczna również dotyczy bezpośrednio świata artystycznego również. Po pierwsze, sami artyści czasami nie rozumieją niektórych mechanizmów, nie znają się na historii sztuki. Nawet wśród artystów hasło “wszystko może być sztuką” czasami jest zrozumiane niepoprawnie. Jeden z Rozmówców z niezadowoleniem odnosił się do sposobów prowadzenia wydarzeń z obszaru sztuki oraz wernisaży, wskazując na to, że artyści nie myślą o odbiorcach, nie opowiadają o swojej sztuce, nie zachęcają widzów do rozmów. Kuratorzy również nie dbają o kontakt z odbiorcą, nie dobrze dobierają prace do wystaw, nie promują wystawy jak należy.

No głupota nieprawdopodobna, ludzie nie mają się cierpliwości na wernisażu, rozmawiają o pierdołach, w ogóle nie oglądają tego działania, co pokazują ludzie nie oglądają obrazów, nie skupiają się, tylko gadają, plotkują no...to bzdura... cały czas w ogóle, nawet to środowisko nie panuje nad sobą. Nie ma odbioru sztuki w ogóle, po cholere oni to robią? Po cholere w ogóle coś produkują? Żeby zaliczyć i potem się chwalać, że o, tutaj to ja tu

wystawa, tam wystawa.... poco, jak nie rozmawiają ze sobą: a tu mi się udało, a tu odkryłem, a tu mi się to, a to to, a co u ciebie? tak tak tak te wernisaże powinny wyglądać, w rozmowach o sztuce, o twórczości. [...] No nie, bo są głupcami, no bo nie są wykształceni, no człowiek niewykształcony na formie plastycznej nie ma świadomości tego co robi, nie ma świadomości tego co jest, co zrobił, jak ja często mówię studentom. [Rozmówca Nr 12]

Dziwnym faktem jest to, że cały system państwowy nie jest otwarty na nowe podejście do sztuki, raczej cała edukacja systemowa jest oparta na “klasyce”, na sztuce mimetycznej, na reprodukowaniu. Lecz to wynika również z braku wiedzy o sztuce, jak słusznie zauważa Maria Poprzęcka (2024):

Uważam, że sztuka dawna jest o wiele trudniejsza. Może się podobać, ale żeby coś zrozumieć, potrzebna jest znajomość podstawowych tekstów kultury - Pisma Świętego, mitologii, Dantego... Choćby elementarnie - umięśniony facet to Herkules, a naga piękna kobieta to Wenus...Sztuka w dawnych czasach nie była tworzona na potrzeby szerokiej publiczności, ale dla wąskich, wykształconych i zamożnych elit. Muzea, demokratyzując dostęp do sztuki, upubliczniły to, co było prywatne, czasem intymne, przeznaczone dla nielicznych. Na erotyczne obrazy zamawiane do sypialni patrzą teraz miliony oczu. Sztuka nowoczesna, tworzona głównie dla galerii i muzeów, uwzględnia to, że jest dla publiczności. I dlatego stawia o wiele mniejszy opór. W Polsce, ponieważ muzea sztuki nowoczesnej dopiero powstają, nieobcy z nią widzowie mogą sądzić, że łatwiej zrozumieć obraz sprzed 500 lat niż sztukę dzisiejszą.

Rozmówcy również z niezadowoleniem podkreślali, że nie poświęca się wystarczająco godzin na wychowanie estetyczne. Analizując dane badań dotyczące godzin, poświęconych na sztukę w systemie edukacyjnym w dokumencie “Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD” (2024), widzimy, że Polska ma wynik poniżej średniej - tylko 8%, kiedy w

porównaniu, widzimy, że w takich krajach, jak Islandia, Finlandia udział sztuk w programie nauczania jest znacznie wyższy 17-19%.

Jeden z Rozmówców również podkreślił, że jeśli nawet chodzi o tradycyjne podejście do sztuki to go nie ma w powszechnej edukacji kultury - nie ma dobrych lekcji rysunku, malarstwa, rzeźby w domach kultury albo w innych państwowych instytucjach, są tylko prywatne propozycje.

To jest taki problem, że np. ja nie mam nic przeciwko dobrej edukacji, tradycyjnej edukacji artystycznej. Nawet dla dzieci nieuzdolnionych, które trochę będą...chcą poćwiczyć fajnego rysowania, malowania, nauki o kolorach, o stylach. Ale takich miejsc nie ma teraz u nas w Polsce. Teraz na przykład mój syn młodszy, no już wiele lat temu, ale zdawał na architekturę, to praktycznie w Warszawie nie ma miejsca takiego, gdzie uczą rysunku dobrego i tak dalej, oprócz miejsc prywatnych, które są świetne. Prowadzą to często architekci, którzy wykładają na uczelni. To jest drogie i to jest bardzo profesjonalne. Natomiast w tych domach kultury nie ma takiego fajnego kursu, gdzie można iść i się nauczyć fajnie rysować sobie, bo lubię. Może nie jestem jakiś utalentowany, ale...Nie tylko stricte taka edukacja artystyczna do sztuki, w takim sensie, że nie każdy musi być artystą...Coś... To w Finlandii większość chodzi do tej szkoły, ale tylko tam potem co setny czy tysięczny zostaje artystą.[Rozmówca Nr 6]

Bo jak teraz są tworzone przeróżne programy, to jest trochę taka masówka, taka komercja, na zawołanie, że tu trzeba lekcję muzealną zrobić z jakimś tematem, tu jeszcze coś...Ale kto to tworzy? Ludzie, którzy się nie znają, nie rozumieją, nie uprawiają twórczości...więc... [Rozmówca Nr 13]

Jeden z Rozmówców zwrócił uwagę, że w Niemczech na poziomie państwowym to funkcjonuje inaczej - jest podział na sztukę stricte techniczną i sztukę "twórczą". Istnieją tam

szkoły zawodowe, które kształcą umiejętności techniczne. Ich celem jest kształcenie zawodników - designerów, fotografów itd.. Szkoły te nie uczą twórczości jako takiej, nie kształcą artystów, a są nastawieni na kształcenie umiejętności technicznych, praktycznych, użytkowych. Artysta jest pojęciem bardzo skomplikowanym, w grę wchodzi nie tylko aspekty techniczne, no i duchowe, metafizyczne.

Natomiast w Niemczech mają coś innego, co uważam, że w Polsce nam brakuje. Oni mają taki ciągle bardzo silny tzw. Hochschule, czyli szkoły zawodowe, wyższe szkoły zawodowe....Czyli coś, co nie jest... Bo u nas mamy Akademię Sztuk Pięknych i od razu kształcimy artystów...z których większość potem nie może znaleźć pracy, a tak naprawdę potem nie są artystami ze względów głównie ekonomicznych i tak dalej. Natomiast tam mamy, w Niemczech mamy, bo to jest troszkę jakby niższy szczebel, no taki powiedzmy licencjacki, ale która uczy bardzo dobrego fachu artystycznego. Czyli mamy dobrą szkołę, wyższą szkołę zawodową fotografii. Część z nich zostanie artystami, ale większość umie zrobić dobrą fotografię, mody, reklamy, promocje i tak dalej, prawda? [Rozmówca Nr 6]

Inny rozmówca wywołał również słuszną uwagę, podkreślając, że cała propozycja edukacji artystycznej, w szczególności na uniwersytetach nieartystycznych jest przestarzała, nawet jeżeli są jakieś nowsze treści, to nie są one w poprawny sposób omawiany, są martwymi wiadomościami. Brakuje rozmów o sztuce w edukacji, omawiania prac, tłumaczenia aspektów, kierowania na nowe, własne idei i definicji. Nie ma analizy dzieł.

Sztuka polega na wytwarzaniu czegoś zupełnie nowego, czegoś takiego, czego nie ma do tej pory w sztuce, pedagog nigdy tego nie zrozumie, jeżeli nie tworzy sam, nie produkuje czegoś nowego, nie ma autorskich pomysłów... i tutaj bardzo bliska mi była definicja znowu tej sztuki, bo musiałem tę sztukę definiować na wykładach. co to jest ta sztuka? Kiedy jest ta sztuka? Jaka jest ta sztuka? Plastyka to nie jest sztuka... I jaką mamy literaturę? Nie tylko

Tatarkiewicz musi być, prawda? Są różne definicje...ciekawe bardzo...nawet ta definicja ostatnia, którą w moim czasie konceptualnym była... no przecież Josef Koszut... no pedagodzy nawet nie wiedzą kto to jest... A Sol Lewitt? No i teraz niesamowicie taka poruszająca, głęboka i taka niepewna, i taka... ta definicja Koszuta, że "sztuką jest wszystko, poza tym co jest do niej podobne". Jaka tu jest myśl! Ale tutaj to jest kilka lekcji na ten temat, bo ze studentami trzeba rozmawiać o tym! A oni robią testy...czy tam...[Rozmówca Nr 12]

Rozmówca dalej rozwijał myśl o edukacji artystycznej, podkreślając, że istnieje również problem z komentarzem do sztuki. Wskazywał na to, że opisy na wystawach i komentarze do dzieł sztuki są zazwyczaj pisane albo dla artystów, albo dla "przygotowanej" publiczności. Również na wystawach nikt nie tłumaczy dzieł artystów w sposób dostosowany do szerokiej publiczności. Zwykli odbiorcy często nie odnajdują w pracach artystycznych tego, co widzą w opisie. W efekcie sztuka nowoczesna staje się dla nich daleka, czasami śmieszna i zamknięta, tracą zainteresowanie, nie widząc w niej sensu. Łączy się to z innym aspektem - powstaje pytanie, czy można rzeczywiście opisać sztukę? Wittgenstein (za: Allen, Turvey, 2006) wskazywał, że sztuka ma swoje reguły i "język" sztuki nie ma nic wspólnego z językiem mówionym lub pisanym. *"Mówi się, że sztuki wizualne stanowią język, a ponieważ jest to inny rodzaj języka, słowa nie mogą dokładnie opisać dzieł sztuki wizualnej"* (Tilghman, 2001, s.157). Więc, żeby nauczyć języka sztuki potrzebne są inne metody - nie teoretyczne, lecz oparte na przeżyciach, które nie podlegają schematycznym, logicznym teoriom.

Mało tego, no ludzie są wystraszeni, zwłaszcza wtedy, kiedy jest napisane tak górnolotnie i kiedy, jakiś taki język jest używany, czasami sami nie rozumieją tego... prowadziłem kiedyś wykład na temat komentarza, więc...że jedno jest obrazem, jedno jest widokiem czegoś, a druga rzeczywistość jest słowem...komentarz to jest słowo, więc komentarz to jest słowo pisane, wydrukowane, mówione, rozumiane. Z dołu, to są nowe wartości które... no

właśnie wynikają ze słów, rozumienia tych słów. Teraz pytanie - czy tak samo się rozumie te słowa jak rozumiał to piszący? - nie wiadomo... no kiedy nie ma kontaktu z autorem, a kiedy... a jeżeli autor nie żyje, to nie ma żadnej szansy, więc jesteśmy zdani na siebie. [Rozmówca Nr 12]

Brak odpowiedniej edukacji artystycznej powoduje, że ludzie zaczynają się bać sztuki nowoczesnej, traktując ją jako coś niezrozumiałego, dziwnego, odległego. Dlatego najważniejszym zadaniem edukacji kulturowej i artystycznej jest zbudowanie mostu między sztuką a odbiorcami, pokazanie, że sztuka może być bliska, przydatna, ciekawa i pomocna. Chodzi o to, by odbiorcy nie czuli się wykluczeni z dialogu ze sztuką.

Ale, ważne jest to, żebyśmy my nie bali się tej sztuki. Ona się robi przez to hermetyczna i potem znowu robią się absurdy, bo ona jest niezrozumiała. To zaczyna być wyśmiewana, bo jak my czegoś nie znamy, to włącza się taki mechanizm - obśmiejemy, będzie nam lepiej, nie? No a co, co ci artyści? To oni są tacy nienormalni, albo co oni zrobili, przecież nikt tego nie rozumie, nie? I to obserwuję u seniorów. I to jest jak amen w pacierzu, jak się na przykład przyjdzie i nie wiem będą prace Tarasewicza do obejrzenia: "a też bym tak potrafił", nie? A nie o to chodzi, tylko że. Nie jesteśmy w stanie zrozumieć, o co chodzi, jeśli my będziemy tylko dawać narzędzie, bo w tym momencie patrzymy na sztukę na zasadzie praktycznie prehistorii. Wow, im bardziej przedstawiające i złudnie przypominające realność, to znaczy, że lepsze, czyli taki. Tak tak tak, że ten kto potrafi namalować konia, to znaczy, że to jest artysta, prawda? [Rozmówca Nr 2]

Rozmówca kontynuował wątek, odnosząc się do zjawiska warsztatu twórczego, wskazując, że środowisko artystyczne ma w ogóle złe podejście do edukacji w całości, co powoduje, że również nie rozumie złożoności i powagi warsztatu twórczego. Artyści, nie zajmujące się edukacją kojarzą warsztat albo z plastyką, albo z zajęciem technicznym, często

dla dzieci, co pozostawia metodę na marginesie nawet na gruncie artystycznym. Rozmówca również wskazywał, że samo słowo edukacja na uniwersytetach artystycznej powoduje niechęć i kojarzy się ze słabszą jakością. Jeżeli ktoś jest na edukacji, znaczy że ten ktoś się nie nadaje do sztuki “wysokiej”. Teraz sytuacja jeszcze bardziej się pogorszyła, bo uczelnie artystyczne powoli rezygnują z kierunków edukacji artystycznej, przyjmując inne nazwy, takie jak “mediacja sztuki”, “promocja sztuki” itd. Zdaniem rozmówcy, z jednej strony to jest dobra rzecz, bo warsztaty twórcze można będzie w końcu podnieść do rangi sztuki, z drugiej strony, to spowoduje powstanie jeszcze szerszej luki pomiędzy światem pedagogicznym i artystycznym.

Pan prof. Józefowski kiedyś mi powiedział, że my musimy pamiętać, zajmują się warsztatami, że zawsze będziemy na uczelni traktowani jako kundle i on tak mówił o sobie. I mówił, że żebyśmy pamiętała, że tak no niestety jest, ale to o czym mówił, bo on też się tak czuł na uczelni, że ten, który się tam gdzieś zajmuje dziećmi, czyli takie zdeprecjonowany, chociaż jest uznanym i znanym artystą. No i jest rzeczywiście coś takiego, że jednak ta edukacja, właśnie, czy sztuką nawet, czy edukacja poprzez sztukę, ona ciągle jest niedoceniana, jest to takie trochę niszowe, ale właśnie to, co mówił profesor Józefowski, że ważne, żebyśmy nie zapominali, że to jest ważne to co robimy, nie? I, że być może jesteśmy niezrozumienie do końca, ale to jest problem tych, którzy tego nie rozumieją i nie zdają sobie sprawy z jakości i rangi, bo rzeczywiście, no mamy wiele przykładów, ja już nie będę podawać przykładów z recenzji habilitacyjnej... To też pokazuje mankamenty tego świata artystycznego.[...] Studenci wydziału Edukacji, oni mają takie wrażenie, że są traktowani jako gorsi. Że edukacja to trochę obciach, że no wydział, prawda, architektury brzmi dumnie, malarstwa również, grafiki..., ale ta edukacja, no to, bo nie dostali się na te inne, i trzeba było pójść gdziekolwiek, albo że to jest taki jakościowo gorszy artysta... Tak samo

pedagogika, prawda, raczej idą tam Ci, którzy się nie dostali na psychologię na przykład itd. [Rozmówca Nr 2]

Rozmówca rozwijał ten wątek, podkreślając z przykrością, że to podejście do edukacji raczej zaczyna się od szkoły, bo przedmiot “plastyka” jest traktowany bez szacunku, bez powagi, że to jest coś śmiesznego, nieprzydatnego. Nauczyciel plastyki zawsze jest na marginesie w hierarchii przedmiotów szkolnych.

Jest szkoła, wszystkie inne przedmioty i jest plastyka. No plastyka gdzieś tam koło muzyki. Był czas, gdzie wszyscy woleli trochę plastykę, no bo nie było instrumentów, śpiewać nie za bardzo każdy chciał. No dobra, to już lepsza ta plastyka. No ale to muzyka i plastyka to były takie przedmioty, no deprecjonowane, czyli jeśli coś ważnego się działo w szkole w klasie, to zawsze, a potrzebowano godzinę dodatkowej, to rezygnowano z muzyki i plastyki. I tak samo nauczyciele plastyki czy muzyki gdzieś tak można było powiedzieć, że zostawali z boku, bo nawet sami o tym mówili. Że no ważniejszy i bardziej decyzyjny był nauczyciel, na przykład, matematyki, języka polskiego, angielskiego, historii, a ten od plastyki to tam albo on ma zrobić dekorację, albo jeszcze coś. I to było strasznie takie krzywdzące. No i do tej pory niestety jest, bo to nawet studenci teraz mówią o tym, czyli jest to bardzo na bieżąco i to pokazuje, jak trudno się też wychodzi z tego skostnienia edukacyjnego. [Rozmówca Nr 2]

Rozmówca uznawali to za bardzo przykre zjawisko, wskazując, że samo słowo "edukacja" nie budzi w społeczeństwie wystarczającej powagi, tak samo słowo “plastyka” brzmi infantylnie i prowadzi do lekceważenia sztuki.

W ogóle mamy straszny problem z nazwami bo “plastyka”, nie? I to się tak mówi “plastusie” i to takie już no nie za bardzo, właśnie sami jak mówimy o tym o tej plastyce - “nauczyciel plastyki”, “artysta plastyk” jakoś tak od razu mamy skojarzenia z

plastusiowym pamiętnikiem, czyli takie małe, takie miękkie, trochę mało konkretne, no i takie w ogóle trochę infantylne, nie? No i to jest niesamowicie krzywdzące, bo edukacja powinna brzmieć dumnie. Dlatego, że ona stanowi fundament. [Rozmówca Nr 2]

Wszyscy Rozmówcy byli bardzo surowi w ocenie nauczania plastyki w szkole, zwracając szczególną uwagę na sposób prowadzenia zajęć, treści programowe oraz ocenianie prac twórczych. Krytykowali fakt, że plastyka nadal funkcjonuje według bardzo przestarzałych schematów, program jest nie przemyślany i dostosowany, wskazywali, że zajęcia plastyczne nie rozwijają ani twórczego myślenia, ani świadomego odbioru sztuki.

Plastyka? Ale tego w ogóle nie ma... ta plastyka..., to przecież kto to uczy? [Rozmówca Nr 12]

Nie mówiąc o tym, że plastyka może być wprowadzana przez muzyków, bo część naszych studentów mówi, jakie miały doświadczenia z nauczycielami i jak był przygotowany. więc było to trochę przerażające. Albo z kimś, kto w ogóle nie jest związany z sztuką. Albo skończyła krótki kurs, ale to jest osoba, która sama.Nic ręcznie nie tworzy, nie działa. [Rozmówca Nr 9]

Rozmówcy podkreślali, że w szkołach zamiast takich zajęć plastyki powinny być zajęcia edukacji do sztuki i przez sztukę, które uczą rozumienia sztuki, refleksji nad sobą i nad kulturą. Program, zadania i ocenianie prac twórczych nie rozwija krytycznego spojrzenia, ograniczają się do odtwórczego wykonywania zadań. W efekcie, przedmiot “plastyka” nie uczy, nie inspiruje, nie angażuje i nie daje narzędzi do swobodnej ekspresji, a uczniowie traktują ją jak marginalny, krzywdzący, nieważny przedmiot.

Ja myślę, że może będzie lepiej, jeżeli w ogóle tego nie będzie (śmieje się), jeżeli to ma tak wyglądać, jak wygląda teraz... To znaczy ja myślę, że gdyby zmienić system i wrócić do tego, co było w latach osiemdziesiątych, to to by było szczęście dla tych ludzi, dlatego że brakuje tego a myślenie wizualne jest teraz najszybciej rozwijającym się myśleniem człowieka, bo internet cały to jest

*właśnie to i oddzielanie treści wizualnych takich naprawdę
żenujących od tych dobrych byłoby istotne. I mam nadzieję że to
zauważą kiedyś tam politycy i okaże się że to jest ważne.*
[Rozmówca Nr 13]

Rozmówcy podkreślali, że nauka technicznych umiejętności jest ważną, ale drugorzędną sprawą, w szczególności w szkole, gdzie możliwości i zainteresowania dzieci są bardzo różne. Wskazywali na to, że edukacja artystyczna powinna przede wszystkim rozwijać świadomość, zachęcać do twórczości, mieć również głębszy wymiar – rozwijania inteligencji emocjonalnej i wrażliwości. Zdaniem Rozmówców porządne zajęcia twórcze są niemożliwą opcją w takim systemie szkolnym, jaki jest teraz - dzwonki, oceny, sprawdziany- to wszystko uniemożliwia skupienie się na czymś głębokim, dlatego cała edukacja jest bardzo powierzchowna..

*Ja na przykład nie miałam talentu, na pewno. Wypracowałam,
nie? Nauczyłam się... jak słonia też można nauczyć. Nie wiem, czy
to lubiłam. Ale lubiłam wymyślać. Ale te rzeczy techniczne można
łatwo wiesz...można się nauczyć, ale żeby człowiek myśleć umiał, i
nie myśleć jak wszyscy, tylko jako on, krytycznie, no to już jest
inna kwestia i tego nikt nie uczy. [Rozmówca Nr 4]*

*No i o jakiej edukacji mówimy? Potem robią te wszystkie
głupkowate działania z malowania, jakieś plamy tam malują czy
coś, czy kopii. Sprawa jest bardzo skomplikowana w ogóle jeszcze
rzemiosła można nauczyć, robić tamte te przedmioty to
wszystko...akademia to robi, natomiast sama sztuka albo odbiór to
jest całkowicie nowa rzeczywistość, muszą być wychowawcy
estetyczni od szkół..., ale nawet takich studiów nie ma do tej pory.
Tam powinno być wszystko, holistycznie...pedagogika,
psychologia wiedza o sztuce, trochę historii sztuki itd. [
Rozmówca Nr 12]*

Co to jest edukacja w ogóle? Przede wszystkim świadomość. Biorąc jako przykład zadanie twórcze, czy chodzi o to, żeby to dziecko skończyło prace i powstał jakiś efekt końcowy, czy chodzi o to, żeby doszła do niego ta świadomość, dzięki temu rysowaniu, czy robieniu czegoś, i temu problemowi? Szkoła nie jest...nie szanuje zajęć twórczych... w szkole jest ten limit czasowy, mamy te 45 minut, no szczęśliwi mają, kiedy mają połączone dwie godziny, a teraz jest tylko jedna godzina w ogóle... ponieważ, jeżeli mówimy o warsztacie, taki warsztat będzie trwał tyle, ile będzie trwał. To znaczy, to jest sytuacja taka, że jak ktoś będzie czymś zainteresowany, i będzie się koncentrował na tym, co robi, to zajmie mu to trochę więcej czasu. A kiedy będziemy to przerywać dzwonkiem, to jednocześnie wytrącamy możliwość jakby tej ciągłości pracy. [Rozmówca Nr 3]

Nie ma myśli o tym, żeby to było takie nauczycielstwo w wolności. Cały czas ta szkoła pruska... no masakra. [Rozmówca Nr 13]

Badani również wskazywali na niedostosowaną do edukacji przestrzeń szkolną i uniwersytecką. Z dużym niezadowoleniem wskazywali na układ ławek, na małe pomieszczenia, brak przestrzeni dla zabawy, integracyjnej, nie ma odpowiednich narzędzi i wyposażenia do nauki. Wygląd zewnętrzny i wewnętrzny większości szkół, domów kultury i uniwersytetów opisywali jednym słowem - "brzydota".

Poza tym jeszcze jest kwestia pewnej swobody, to znaczy... Jest taki warsztat i dzieci rysują, malują, przekraczają pewne granice, również jeśli chodzi o kwestie pewnej higieny.No niestety, jeśli malarz maluje ścianę, to też ma strój ochronny.

Jeśli dziecko nie jest swobodnie ubrane na warsztaty i jeszcze dostanie, zresztą to jest zrozumiałe, że nie należy ubrań niszczyć i trzeba to szanować, ale przy warsztatach trzeba dzieci też wyposażyć w taki strój, żeby ono było swobodne, nieskrępowane i nawet jeśli się coś popłami czy zniszczy, to dziecko nie będzie

miało traumy, że dostanie burę w domu za to, że coś zniszczyło czy coś poplamilo. [Rozmówca Nr 3]

No to się zaczyna od szkoły, prawda? Poczucie...nie ma jakości wizualnej... estetyka otoczenia, prawda? Jest ważna! Jak w szkole na oknach, na ścianach... robią te okropne wystawki, plakaty jakieś...I potem co mamy? Żyjemy w brzydkim kraju, brzydko otoczeni, niewykształceni, reklamami zasłaniają zabytki. Mamy debili, potrzebujemy jakości wizualnej. I nie tylko wizualnej, też intelektualnej. [Rozmówca Nr4]

Rozmówcy zaznaczali, że nauczyciele plastyki często nie rozumieją założenia edukacji artystycznej, co powoduje, że robią krzywdy dzieciom i zamykają je na twórczość.

No niestety, i sama widzisz, no i to tego się nie da... Ktoś mi opowiadał, że dziecko nie przeszło jakiejs kwalifikacji do pierwszej klasy, tam jakiejs odpowiedniej, bo jak było na jakichś testach i narysowało dom, to została mu obniżona punktacja, że nie było dymu, że nie było komina, a ona mieszkała w bloku... i rozumiesz. Słuchaj, no to jest, no sama widzisz, no.. [Rozmówca Nr 7]

Brakuje nauczycieli, bo tych którzy pracują, bo w szkołach tych naszych polskich szkołach jest bardzo mało nauczycieli, którzy mają to przygotowanie do edukacji, czyli do sztuki do wychowania przez sztukę, czyli wychowania sztuką i tych entuzjastów i tych, którzy mają pewną, pracują w szkole czy w szkołach różnych w różnych punktach, bo mają swoją pasję, albo sami tworzą albo chociaż uczestniczą w sztuce, no tych entuzjastów jest bardzo mało i dużo tych no mają takie podejście do sztuki jak oni, z jakimi oni się spotkali wcześniej i [te te] to powoduje, że w większości te przedmioty artystyczne uczą nauczyciele nie do tego przygotowani. Bo traktują sztukę również jako regułę, że jest

pewien wzór; no i trzeba wykonać , no bo sztuka jest takim obszarem nieokreślonym prawda. [Rozmówca Nr 1]

Po co komu porządny nauczyciel plastyki, nie? Może zrobić kurs i... To jest tragedia, że w działach edukacji znajdują się ludzie, niekompetentni, płyną się tylko po SP, nie mogą po uniwersytecie, [...] Uczyć twórczości może tylko ten, który stał 100 godzin przed sztalugą i przerobił siebie, bo to musi być człowiek, który siebie przerobił. [Rozmówca Nr 4]

Kolejną bardzo krytyczną uwagą były konkursy plastyczne. Rozmówcy odnosili się do wątku, że najczęściej, nauczyciele robią konkurs plastyczny, w którym kryteriów oceny są ustalone według"" założonych z góry reguł technicznych i wizualnych. Konkurs powoduje, że zamiast integracji, kształcenia poczucia sprawczości i własnej wartości, kształcą konkurencję oraz niewiarę we własny potencjał. Rozmówcy wskazywali, że w ogóle każda ocena powoduje, że przestajemy coś robić dla siebie, zastanawiać się nad sobą, lecz wszystkie czynności kierujemy ku ocenie zewnętrznej.

Te szkolne konkursy plastyczne są okropne...albo w domach kultury tam robią takie też... No bo skupiają się na treściach wizualnych, ale takich...takich płytkich, szkolnych, pracy często wyglądają tak samo, mają ten sam format itd., często rodzice robią te pracy, to jest bardzo krzywdzące. Przykra sytuacja...[Rozmówca Nr 1]

Tylko jest pytanie, jaki sens mają konkursy, skoro mówi się o tym, że jest wyścig szczurów i trzeba byłoby z tego zrezygnować? No konkurs - czyli są wygrani i są przegrani, no i..., no właśnie my operujemy takimi środkami, narzędziami, metodami, które sobie zaprzeczają. Tym bardziej w twórczości...nie powinno być ocen na plastyce. [Rozmówca Nr 2]

Problem z wykształceniem nauczycieli jest głęboki, rozmówcy rozpatrywali sytuacje na wielu poziomach, wchodząc również w rolę nauczyciela, wskazując na to, że czasami nauczycieli chcą czegoś się nauczyć, udoskonalić swój warsztat, podejście, tylko nikt nie ma tych narzędzi, nikt nauczyć nie potrafi. Robią szkolenia, konferencje o tych samych treściach, nie jest pokazane zastosowanie praktyczne metod pracy.

No i teraz, stając w sytuacji nauczyciela, no nie ma się co dziwić, że jeśli on jedzie na 1000 kursów, na piątym czy dziesiątym, pewnie się dowie, że on przyjechał tu na kurs, że on już o tym wie, albo na przykład, też nierzadko spotykałam się z takimi opiniami, że jechał po prostu nauczyciel z ogromnym doświadczeniem, stawiał przed nim ktoś, kto no właśnie był teoretykiem, a nie praktykiem. No i no mówił o teoriach, które ten nauczyciel, z ogromnym doświadczeniem praktycznym mówi, no, możemy sobie o tym tak pogadać, wsadzić na półeczkę, a w praktyce, w codziennej rzeczywistości szkolnej no to się nie sprawdzi. No i w tym momencie jest taki rodzaj frustracji i zdegustowania. No i poczucia straty czasu, no i często własnych pieniędzy...
[Rozmówca Nr 2]

No wiesz, to jest koło zamknięte...no to jest bardzo ściśle...powiem tak, najtrudniejszymi naszymi, najtrudniejszymi (!) odbiorcami, kiedy prowadziliśmy warsztaty szkoleniowe byli nauczyciele kolegów nauczycielskich, czyli nauczyciele, którzy uczyli przyszłych nauczycieli. Co trzeba wykonać w sobie, żeby po 40, 30, 20 latach pracy pedagogicznej dojść do wniosku, że się błędziło i że się źle uczyła. To jest tak strasznie trudny zamach na twoje poczucie wartości, sensu, że wykonanie tego jest możliwe tylko za pomocą długofalowego procesu, drobnych kroków, które pozwolą samodzielnie dojść do tego wniosku, nie naruszając twojego poczucia własnej wartości, bo inaczej byś się rzucił na

linę, że ty chodziłeś 30 lat do pracy i to było źle. Więc to jest niewykonalne tak naprawdę. Można tylko uczyć nowych, uczyć...nie wiem czy to jest właściwe słowo....wprowadzać w jakieś obszary refleksji nowych przyszłych nauczycieli, którzy nie mają jeszcze tak bardzo ugruntowanego doświadczenia, które trzeba zweryfikować, a poza tym szkoła jako instytucja w ogóle nie jest od tego, żeby wprowadzać kreatywność. Bo kto nauczy? Kto wytłumaczy co to jest kreatywność? Na Pedagogice na przykład się nie da...nikt się na tym nie zna, poza tym jak w grupach jest tyle osób...Nie da się... także to jest...[Rozmówca Nr 7]

Rozmówcy podkreślali, że brak świadomości i edukacji wizualnej, plastycznej, estetycznej widacz na wszystkich poziomach. Przywoływali bardzo cenne obserwacje dot. roli rodziców w edukacji dzieci. Zaznaczali, że z własnego doświadczenia, że rola rodzica może być bardzo krzywdząca, czasami nawet nieświadomie.

Muszę wręcz wyganiać rodziców, bo oni też są przyzwyczajeni do tego, że dziecko wychodzi z sali z pracą, wychodzi na korytarz, ale ono dopiero ma przejść do tej drugiej sali, gdzie mamy podsumowanie. prezentacje i są zdziwieni, tak, że co jeszcze, przecież już jest praca, to jest skończone. [Rozmówca Nr 9]

Do tego jeszcze przychodzi sytuacja rodziców i miłości, która między innymi polega na tym, żeby dziecku zabezpieczyć podstawowe zabawki, żeby dziecko miało, żeby nie czuło się gorsze, jednocześnie tym dobrostanem, eliminuje się tak naprawdę i wyobrażenie i sytuację, gdzie to dziecko samo na skutek nieposiadania czegoś musi uruchomić w sobie ten czynnik, który powoła coś do działania, zrobienia czegoś. Tak jak powiedziałem wcześniej, nadania jakiemuś przedmiotowi, który jest w otoczeniu, innego sensu, innego znaczenia. Ten moment konfrontacji, tego co samo dziecko robi z tym co jest gotowe, Na przykład dziecko robi sobie samo lalkę i teraz kiedy tę lalkę

porównamy, nie wiem, z lalką Barbie, która tam w osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych latach królowała jako taki symbol pożądania, obiekt pożądania, zwłaszcza wśród dziewczynek, to doszło do takiej sytuacji, że kiedy to skonfrontujemy, to ta lalka, która zrobiona jest przez dziecko, nigdy nie wytrzyma takiej konfrontacji z perfekcyjnie wykonanym przemysłowo obiektem. No ale właśnie tu funkcja rodziców i wszystkich innych, którzy tłumaczą, że ważniejsza jest ta lalka, którą zrobisz sama. Może ona nie jest doskonała, ale to jest twoje. To ty sama, czy samo, czy sam decydujesz o tym, jak, co może wyglądać, a nie, że korzystasz z rzeczy, produktów gotowych.
[Rozmówca Nr 3]

Jeden z Rozmówców rozwijał ten wątek podkreślając, że bardzo często same dzieci na warsztatach mówią o tym, że rodzic nie pozwoli trzymać z domu jakiś duży obiekt, albo wstydzi się pokazać wykonaną pracę rodzicowi, już z góry wiedząc, że zostanie skrytykowana albo wyrzucona. Brak podstawowej wiedzy o tym, co to jest twórczość i jak ją wspierać w dzieciach nie jest korzystne.

Kiedys na warsztatach chłopiec z takiej rury zrobił lornetkę, bardzo był dumny. I dochodzi do takiej sytuacji, że mama mówi słuchaj, no ale to jest brzydkie, to jest papier, to jest..., ja Ci kupię ładną lornetkę, przecież nie będziemy w tramwaju z czymś takim jechać, bo to wstyd. No i oczywiście w imię miłości, bo to tak jest, zdjęła mama mu tę lornetkę, wyrzucili to do śmieci, poszli na tramwaj, na pewno tę lornetkę, mniemam, bo przecież widać było, że bardzo kocha to swoje dziecko, dostał, odjechali. Ale teraz ile razy jeszcze w życiu mu się tą jego własną lornetkę, w cudzysłowie, zabierze? Tym bardziej, ostudzi się w nim jakkolwiek chęć robienia czegokolwiek, bo przyjdzie ta rzeczywistość, przyjdzie ta konfrontacja i zacznie się to powątpiewanie, a może faktycznie nie warto, bo to jest lepsze, bo

*to jest gotowe, bo to jest perfekcyjnie zrobione. No i to są takie
kluczowe sytuacje. [Rozmówca Nr 3]*

Zdaniem Rozmówców taka postawa rodzica również wynika przede wszystkim z edukacji szkolnej. Istnieje przyzwyczajenie, że twórczość - to zdolności techniczne, plastyczne, a zajęcia twórcze muszą nieść za sobą jakiś efekt, gotowe dzieło, najlepiej użytkowe.

*Bo ale to też zauważyłem jedną rzecz. Taką mam refleksję, że
bardzo często rodzicom, ale i też dzieciom, może też dzieciom, ale
[ale] to może to wynikało i [i] z nauczania, i [i] tego jak rodzice
do tego podchodzili i te dzieci, że one generalnie zawsze dążyli do
tego, żeby była, powstała jakaś praca, jakiś obiekt, którą mogą na
przykład po takich zajęciach, czy tych pozaszkolnych na tym kółku,
czy tam na tym, w szkole, zabrać do domu, że mogą się czymś
pochwalić, co może być dobrym, dobrym tym dobrą postawą,
jeżeli no rozumiesz, każdy ma prawo zabrać pracę do domu, ale to
dla nich był taki cel, nie tworzyć nic innego, nic za dużego na
przykład, żeby tego. No i już są ograniczenia, wynikające też z
edukacji, schematu. Ale nie zawsze na tych [tej] w tych
działaniach tych [tych tych] artystycznych, tej edukacji
artystycznej naszej, nie zawsze jest to najważniejszy cel.
[Rozmówca Nr 1]*

*Natomiast tam biłam się o to, że szczególnie rodzice wymagali
instrukcji dla uczniów... dlaczego oni nie mają jeszcze na przykład
rysunku technicznego było pytanie no ale on narysuje. Jak on nie
wie jeszcze co ma narysować, po co mu ten rysunek? [Rozmówca
Nr 8]*

Jeden z Rozmówców dodał przykład z życia, opowiadając o absurdach szkolnych. Rozmówca podkreślał, że bardzo często w rzeczywistości szkolnej, nauczyciele plastyki nawet nie zastanawiają się po co robią te zajęcia, jaki jest cel, najczęściej mają jakiś wzorec, pomysł, określoną wizualnie pracę i wszyscy wykonują według szablonu, co w dodatek

później jest oceniane. Nie zdają sobie sprawę, że zajęcia twórcze można połączyć z innymi, głębszymi tematami, dziedzinami. Prawdziwa twórczość bardzo często jest źle oceniana oraz krytykowana.

Mój syn kiedyś zrobił pracę, było zadanie... dzieci robiły prace o Powstaniu Warszawskim...i przychodzi do mnie i mówi tak, muszę kupić kilka pocztówek z Warszawy, bo trzeba zrobić taki plakat, wszyscy pokupowali tam pocztówki z pomnikami, poprzyklejali i dostali szóstki. A co ty byś zrobiła? Ja mówię, no nie wiem, no ja bym zrobiła coś adekwatnego...No to najpierw mu sięgnęłam, bo mam tutaj dwie półki poezji, tomiki Baczyńskiego. Moim zdaniem jest genialnym poetą. Gajcy i Baczyński, jeżeli chodzi o... Przeczytał jeden wiersz, czyta drugi...no jest pod wrażeniem, łyży mu się kręć. No ja byłam spokojna, bo przynajmniej wiem, że przeczytał prawdziwą poezję. No więc zrobił tak: wybrał sobie jeden wiersz. W takim kartonie wyciął kilkadziesiąt kwadratowych dziurek prostokątnych. Podkleił pod to gazety, jakieś tam żółte, no różne, jakieś tam takie, że to niby się pali. Oddał to jeszcze tam gdzieś do końca, tam na górze itd. Bardzo dobra praca. Zaniósł to do szkoły. Przychodzi zły, mówi: no, masz tą swoją kreatywność!. I masz tą swoją sztukę współczesną. I masz te twoje inwestycje w nauczycieli. Dostałem piątkę. Wszyscy dostali szóstki. Wszyscy. Bo kolorowy karton i pocztówki. No więc jedyny plakat, który był naprawdę o Powstaniu Warszawskim, to był ten. Ja mówię, Maciusiu, a Ty to robiłeś dla Pani, dla jakiejś tam Pani, czy ty to robiłeś dla siebie? On - Nie, ja ci tylko chcę powiedzieć, jak to jest odbierane. Ja mówię, Maciusiu, ja niestety mam tego świadomość. No ale co, zadowolony jesteś z tego plakatu? - Bardzo. No i pytanie: o co chodzi w edukacji? [Rozmówca Nr 7]

Najbardziej krytycznie Rozmówcy reagowali na współczesną modę na arteterapię, wskazując na pewne zagrożenia wynikające z jej powierzchownego, nieświadomego

traktowania. Zwracali uwagę, że w większości przypadków zajmują się nią osoby niekompetentne, które nie mają ani odpowiedniego przygotowania artystycznego i psychologicznego ani głębokiej wiedzy o procesach twórczych.

Odnosnie arteterapii powiem, że to jest teraz modne i nie lubię tego i mówię o tym. Narzucać komuś, że on przez sztukę ma się leczyć to jest trochę takie...Nie lubię tego, wiesz...żeby wyprodukować psychiatrę czy psychologa potrzebne są studia i czas i to jest duża kasa również, tak samo artystę... to taki facet robi sobie kurs arteterapii i on nagle leczy przez sztukę. To musi być zakazane, to jest absurd. I taka osoba tak naprawdę się nie zna ani na sztuce, ani na terapii.... no to jest niebezpieczne. Na pedagogice to jest teraz takie modne...[Rozmówca Nr 13]

No właśnie, po takim rocznym kursie, a nawet nie rocznym, widziałam ostatnio taką ofertę, chyba dwa tygodnie spotkań online i w ogóle arteterapia było pokazane, w jakimś zakresie. Ja na przykład też bym się nie zabierała za arteterapię, no bo to jest naprawdę poważna rzecz, to trzeba naprawdę to dobrze robić i mieć wiedzę, żeby właśnie kogoś nie skrzywdzić, a zaskakujące jest to, jak niektóre osoby z taką lekkością właśnie podchodzą do tych haseł i nie boją się, nie mają takiej blokady, że nie myślą, może nawet na tym się nie zastanawiają, że potrzebna jest naprawdę ogromna wiedza w każdej dziedzinie. Jeżeli trafi jakaś osoba na przykład z jakimś zaburzeniem psychicznym, jak ją poprowadzić, tak? Albo jeżeli coś się zadzieje w trakcie tego spotkania, jak ją wyprowadzić? No trzeba być już bardzo doświadczonym psychologiem przynajmniej, żeby sobie w tej sytuacji poradzić ... a nie pedagogiem na pewno. [Rozmówca Nr 9]

Rozmówcy podkreślali, że każde zajęcie interdyscyplinarne automatycznie wymaga więcej kompetencji. Samo słowo “arteterapia” zakłada, że prowadzący ma leczyć. Takie zajęcia wymagają znajomości zarówno sztuki i procesów twórczych na bardzo zaawansowanym poziomie, jak i psychologii. Z wielkim niezadowoleniem podkreślali, że skuteczne prowadzenie takich zajęć na pewno nie może opierać się na rocznych studiach podyplomowych, które dają ograniczoną wiedzę i narzędzia. Krytykowali również podejście do arteterapii, w którym sztuka i twórczość jest traktowana wyłącznie jako technika, zamiast być pełnoprawnym procesem twórczym o głębokim znaczeniu.

A to, że teraz robią te zajęcia, każdy drugi... arteterapeutyczne, to powinno być prawnie zakazane. Albo jakieś nawet zajęcia artystyczne, bo to też szkodzi, plastyka w szkole, prawda? Niby sztuka, ale jej nie ma. Malowanie przy winie teraz masz, czy tam te wszystkie wyklejanki. No i tu pytanie o jakość. Że to nie ma jakości...zupełnie...te kobiety po studiach pedagogicznych robią podyplomowe z arteterapii, czaisz to? Że nagle wszyscy się znają rozumiesz... i nie mają wstydu nawet! Potem rysują pejzaże kolorowe z ludźmi itd... i to też jest arteterapią według tych ludzi...Trzeba było znaleźć narzędzia, nie wiem jeszcze, nie wymyśliłam, jakby to... jak to się mówi, jakby to pokazać, że król jest nagi? Trzeba by pomyśleć jak to zrobić... Nigdy nie miałam takiej możliwości. Potrzebujemy na każdym etapie jakości, bo mamy debili wizualnych i nie tylko wizualnych w szczególności w edukacji... [Rozmówca Nr4]

Rozmówcy wyrażali przekonanie, że edukacja artystyczna, odgrywa kluczową rolę w budowaniu świadomości ogólnej, która dotyczy niemal każdej sfery życia, ponieważ dotyka przeżyć estetycznych i rozwija krytyczne myślenie. Irena Wojnar (2000) wskazywała na różnice wychowanie estetycznego, podkreślając, że może ono znaczyć wychowanie jednostek do sztuki, ale również mieć szersze znaczenie, mające odbicie na całe społeczeństwo. Dlatego wiedza o sztuce, odbiór sztuki , uczestnictwo w kulturze jest niezbędnym aspektem życia każdej jednostki niezależnie od zawodu. Okoń (2004, s.464)

uważał wychowanie estetyczne za *“...jeden ze składników wychowania i wielostronnego kształcenia, rozumiany jako ogół świadomych oddziaływań na wychowanka i jego działań własnych, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się do pogłębiania życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka oraz do umożliwienia mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki”*

No bo zanim człowiek będzie jakby jakimkolwiek zawodzie dobry to musi nauczyć być twórczym to znaczy musi nie bać się właśnie ośmielić ten swój potencjał twórczy. [Rozmówca Nr 8]

Sztuka w szerokim znaczeniu rozwija wrażliwość, zdolność do analizy, do wyrażanie swojego zdania i budowania własnych poglądów, co przekłada się na bardziej świadome podejmowanie decyzji w różnych aspektach życia.

Moim zdaniem cała edukacja powinna iść w taką stronę oglądu wewnętrznego, bo myślę, że bardzo ludziom, bardzo dużo potrzeba teraz takiego, takiej możliwości takiego wyciszenia, takiego stanięcia na chwilę z czymś. Takiego spojrzenia trochę w siebie a trochę w innych.[...] bo w tej chwili cywilizacja nie jest cywilizacją jednostki, pojedynczych naukowców, tak jak kiedyś nie wiem Curie-Skłodowska czy Kopernik, tylko to są procesy grupowe, całe zespoły, a ludzie nie umieją współpracować, nie wiedzą w ogóle kim są. [Rozmówca Nr 13]

Brak rzetelnej edukacji artystycznej ma swoje negatywne odbicie w funkcjonowaniu całego społeczeństwa – widzimy to w urzędach, gospodarce, systemie edukacji, programach społecznych, architekturze, przestrzeni publicznej, a nawet w relacjach międzyludzkich i sposobie produkcji. Według Ireny Wojnar (za: Łobocki, 2003, s.274.) wychowanie estetyczne w szerszym znaczeniu wychowanie estetyczne w szerszym znaczeniu odnosi się do *“...kształcenia pełnej integralnej osobowości człowieka, nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, ale – dzięki tej wrażliwości – obejmuje także oddziaływanie na sfery: intelektualną (wzbogacanie wiedzy i myślenia osobistego) i moralno-społeczną (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego*

porozumiewania się z drugim człowiekiem); jest to także rozwijanie wyobraźni i pobudzanie dyspozycji twórczych.”

Okropnie...okropne to jest, mało tego przez to jest żyjemy w okropnym czasie... i to w czasie rozpowszechniających się i coraz bardziej zdumiewającej brzydoty, [...]To jest problem edukacji, wszędzie jest głupota. Nie naprawisz już świata. Tutaj na przykład...no w tym momencie jest to zło, które napędzane jest jakąś taką głupotą, głupotą niewolnictwa, bo naśladownictwo jest niewolnictwem. Szkoły uczą naśladować, media społecznościowe uczą naśladować, no wszędzie to jest...i to nie jest wolność... i to nie jest realizacja definicji bycia artystą Koszuta, czy Beuysa. To co teraz robią w tych różnych dziedzinach, no to jest kicz na wyższym poziomie, to jest przeciw awangardzie...[Rozmówca Nr 12]

Rozmówcy z przykrością podkreślali, że ludzie korzystają z różnych rzeczy i usług, nie zastanawiając się nad ich jakością oraz konsekwencjami zdrowotnymi, ekologicznymi i społecznymi; nie analizują jakości produktów, jakości przestrzeni, w której żyją i pracują; wpływu, jaki ma na nich otoczenie wizualne. Również nie mają odpowiednich narzędzi do budowania relacji w rodzinach i w pracy, do wychowania dzieci. Ogólnie mówiąc nie są świadomymi konsumentami, rodzicami, obywatelami, partnerami, ponieważ nie zostali nauczeni krytycznej refleksji, autonomii, pewności siebie, jakości, gustu i świadomego uczestnictwa w kulturze na różnych poziomach. Lee (2013) wskazuje, że edukacja artystyczna ma wpływ na kształtowanie kapitału społecznego i spójności społecznej. Zainteresowanie wpływem edukacji artystycznej na rozwój społeczeństwa i gospodarki a także na rozwój osobisty jednostek i ich stosunek do życia staje się coraz bardziej aktualne, choć tradycja ta wcale nie jest nowa. Zajac (2017) przypomina, że: *“Edukacja kulturalna traktowana jako kształcenie osobowości sięga do tradycji kultury greckiej i koncepcji greckiej paidei, czyli zespołu wartości, zgodnie z którymi człowiek miał kształtować swoją postawę wobec samego siebie i życia, a także podejmować los, który został mu wyznaczony.”*

No to widzimy wszędzie, że ludzie się nie znają po prostu. Mówią, że...nie wiem jest artystą, designerem, a w ogóle nie mają żadnej świadomości, że barwa działa na psychikę człowieka i że o istnieniu barwy decyduje światło, więc ta wiedza jest potrzebna, a to jest kwestia edukacji. Więc to jest fizyka, to jest życie, filozofia cała. Ludzie nie łączą dziedzin. [...] No właśnie o to chodzi. Musimy wejść w głębię tego, oni nie muszą być nawet tymi sprzedawcami czy tymi, którzy prowadzą sklep i idą do ciucholandu, albo gdzieś indziej, nie... Chodzi o to, że być świadomym na każdym poziomie życia, już nie mówiąc o biznesie... tylko te wzorki i te takie takie gadżety, które kultura produkuje no są puste, te bzdury... no te budynki co budują teraz, coś strasznego...Bo się nie znają na podstawach, potem żyjemy w brzydkim budynku, chodzimy do pracy do brzydkiego budynku, kupujemy brzydkie meble itd...I jak potem wychowujemy dzieci? Ludzie nie myślą, tylko robią automatycznie, bo moda...Jak stado, ale stado chyba..., zwierzęta są bardziej...mają swoje reguły, nie są głupie.[Rozmówca Nr 12]

Można powiedzieć, że edukacja artystyczna, czy edukacja kultury, zajęcia na podstawie sztuki mogą być łącznikiem różnych dziedzin, mogą być alternatywną formą nauki, która dotyka nauki i sztuki szeroko rozumianej. W sztuce jest wszystko - można spotkać dzieła, oparte na fizyce, biologii, matematyce itd. Więc warsztat twórczy, jako metoda holistyczna, może być niezwykle przydatnym narzędziem w całym systemie edukacji.

Nagle się okazuje, że za pomocą jednego działania warsztatowego można zrobić i lekcje z biologii i lekcje z historii, a też połączyć to w taką treść, która będzie miła, lekka, przyjemna i będzie angażowała proces myślowy.[Rozmówca Nr 2]

Badani słusznie wskazywali, że obecnie biznes poświęca sztuce i twórczości coraz więcej uwagi. Powstają studia na uczelniach prywatnych odnośnie dizajny, edukacji wizualnej, wychowania plastycznego, zarządzania kulturą. Dużo korporacji oraz mecenasów zajmują

się kolekcjonowaniem sztuki, sponsorują imprezy artystyczne, aukcje sztuki, warsztaty artystyczne, lekcje o sztuce. Wbrew pozorom, sztuka w świecie biznesu ma często lepszy wymiar i jakość niż w edukacji i kulturze państwowej, ponieważ jest traktowana jako istotny element intelektualnego i kulturowego kapitału, jako oznaka prestiżu i narzędzie kształtowania świadomości, gustu i wrażliwości estetycznej.

Tak, teraz w biznesie, w ekonomii itd. Na WSB na przykład są zajęcia "Design w biznesie i tam jeszcze inne...Jest więcej tego niż na przykład na pedagogice, na uniwersytetach państwowych. Ludzie nie rozumieją, nie doceniają. Państwowe instytucje nie doceniają, bo się nie znają! Siedzą i nic nie robią, mają ciepłą posadkę... nie ma wiedzy...[Rozmówca Nr 12]

Jako przykład dobrej i edukacji i poważnego podejścia do wychowania estetycznego, edukacji artystycznej, rozmówcy przywoływali państwa skandynawskie, gdzie edukacja w ogóle, a również artystyczna i kulturowa jest integralną częścią systemu nauczania oraz społeczeństwa. Rozmówcy podkreślali, że w tych krajach kształcenie estetyczne i twórcze myślenie nie są traktowane jako dodatek, lecz jako fundament ogólnego rozwoju jednostki i całego państwa.

W Skandynawii - Większą wrażliwość, też bardzo duży nacisk na tą wrażliwość ogólnym podziałem na świat, na przyrodę, na otoczenie na różne kultury. i tak dalej, nie? Czyli od początku to wszystko było gdzieś blisko designu, środowiska, architektury, projektowania i tak dalej... społeczeństwa.... No i te szkoły one są osobne, one są w osobnych budynkach. [Rozmówca Nr 6]

W systemach skandynawskich dostrzega się powiązanie edukacji artystycznej, w tym również muzycznej, z każdą dziedziną, kładzie się nacisk na twórczość proces, eksperymentowanie i rozwój kreatywności, a sztuka jest obecna w codziennym życiu – w przestrzeni publicznej, instytucjach i programach społecznych.

Ale to też było ciekawe, że to jest jak w latach gdzieś 50 Finlandia postawiła na dobry design i ten design eksportowała i z tego miała dobre pieniądze, ale też oczywiście na rynek wewnętrzny i oni wtedy doszli do wniosku, że trzeba, żeby to miało jakiś w ogóle sens, to trzeba mieć świadomego konsumenta. Teraz to my o tym wiemy wszyscy i tam się mówi, prawda, są ruchy konsumenckie i tak dalej. Ale co znaczy świadomego konsumenta? Znaczy tego, że wie, że ta filiżanka jest dobrze zaprojektowana, a ta - to jest bubel, że ta bluzka od Marimekko na przykład to jest, to jest firma, i to można nosić i to jest dobry design, a to inna, tam z jakiejś sieciówki - tandeta. A u nas jest odwrotnie. I w związku z tym, żeby mieć świadomego odbiorcę tych produktów, no trzeba było go kształcić. W ogóle świadomość dobrze by było kształcić (śmieje się) [Rozmówca Nr 6]

Rozmówca dalej rozwijał wątek, związany z Finlandią, dzięki własnemu doświadczeniu i wieloletniej współpracy z tym krajem. Podkreślał, że sztuka jest tam bardzo szanowana. Dzięki wyższemu poziomowi edukacji, obywatele są bardziej świadomi otaczającej ich kultury, produktów, estetyki i relacji społecznych, co przekłada się na lepszą jakość życia, i nawet większą skalę - funkcjonowanie całego państwa, gospodarki, systemu społecznego.

W Finlandii jest absolutnie unikalny kraj pod tym względem. To jest bardzo, bardzo ciekawe. Ja o tym tutaj wielokrotnie mówiłem kiedyś jeszcze, jak wydawało mi się, że coś tutaj zmienimy. Bo w Finlandii powstała sieć, to się nazywa takie szkoły sztuki dla dzieci i młodzieży. I w całej Finlandii, w całej Finlandii są takie szkoły. Ale to są szkoły, czyli takie jakby domy kultury, ale które się zajmują tylko i wyłącznie sztuką. I praktycznie większość dzieci, młodzieży i dorosłych, a teraz i emerytów, bo ta grupa mnie też interesuje z oczywistych powodów, do tych szkół uczęszcza. Stąd mamy kraj, gdzie jest jeden z najlepszych designów, prawda? Piękna urbanistyka, piękna architektura,

szacunek dla przyrody. Edukacja ekologiczna... itd... No, ale to się nie bierze z niczego. [Rozmówca Nr 6]

9. Kompetencje prowadzącego warsztat twórczy

-Jakie kompetencje są kluczowe dla skutecznego prowadzenia warsztatu twórczego?

-Czy prowadzący powinien posiadać formalne wykształcenie artystyczne lub pedagogiczne?

-Rola umiejętności interpersonalnych, artystycznych, psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych w projektowaniu i prowadzeniu warsztatu twórczego?

Na pytanie o niezbędne kompetencje prowadzącego takiego rodzaju działania rozmówcy zgodnie podkreślali, że jest to rola niezwykle wymagająca, odpowiedzialna i trudna. Warsztat jest zjawiskiem interdyscyplinarnym - jest autorskim działaniem, w którym prowadzący pełni rolę zarówno twórcy, jak i nauczyciela oraz przewodnika procesu. Wśród najważniejszych cech wymieniona została otwartość, niestandardowy sposób myślenia, odpowiedzialność, twórcza postawa i zainteresowanie drugim człowiekiem.

Trzeba umieć myśleć. Można mieć papiery, a nic nie umieć tak naprawdę... i odwrotnie... Tak to wygląda. [Rozmówca Nr 6]

Po pierwsze musi być zainteresowany drugim człowiekiem, jeżeli nie jest, to nie ma najmniejszej szansy żeby ta edukacja nastąpiła, trzeba być nauczycielem, a nauczyciel to jest taki człowiek który przede wszystkim jest bardziej zainteresowany, on ma pasję, ma ciekawą osobowość, wie na czym polega ten cały proces, ale przede wszystkim przede wszystkim musi się cechować zainteresowaniem drugim człowiekiem, przecież to jest kapitalna sprawa. To musi być osoba wspierająca. [...] Edukacja - to próba. [...] słowa pochwały i takiego podniecenia. [Rozmówca Nr 12]

Więc najważniejsza jest osoba. Drugorzędny jest wytwór. Nawet często nie zakładam efektu estetycznego. Wiem, że coś ma być zrobione, ale jakość tej wypowiedzi No nie jest tak ważna. Jestem

w stanie zaakceptować naprawdę liche wizualnie rzeczy i uważam, że to jest świetne działanie, pomimo tego, że... Znaczący, bo ważniejsze jest to, co osoby doświadczają. No i po pierwsze, nie szkodzić, nie stresować, lecz wspierać, tak? [Rozmówca N .5]

I też ta rola prowadzącego, bo niby to jest łatwo, w cudzysłowie, że jest otwarta sytuacja, ale też cały czas ten prowadzący musi być czujny, reagować tu i teraz. No chodzi o reagowanie, chodzi o rozmawianie, ale też nie chodzi o to, żeby mu podpowiadać. To znaczy, że to nie jest tak, że słuchaj, no to zrób to i to i to i to i będzie dobrze. Tylko żeby go naprowadzać, żeby mu uświadomić, że on może zrobić wszystko, a jednocześnie, żeby cokolwiek zrobić, należy się do czegoś ograniczyć. Na czymś się po prostu skupić. [Rozmówca Nr 3]

Postawa prowadzącego jest kluczowym elementem warsztatu twórczego. Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że nie wystarczy znajomość metod czy technik – to musi być osoba głęboka, świadoma, wrażliwa i czujna. Jego rola nie polega na przekazywaniu gotowych wzorców, ale przede wszystkim na tworzeniu odpowiedniej przestrzeni, w której uczestnicy mogą swobodnie eksplorować i odkrywać swój własny świat.

Potrzebna jest wiedza oczywiście no i otwartość pewna taka filozofia. Dlatego ta forma czy sposób działania ma wagę, bo jest oparty na własne zainteresowanie i jest dziełem autorskim. Musi być otwarty sam w sobie musi być otwarty na nowe kierunki w sztuce i nie tylko. W edukacji, na sposoby poznania rzeczywistości. [Rozmówca Nr 1]

Dobry prowadzący to oczywiście poszanowanie dla drugiego człowieka, tolerancja, empatia, cierpliwość, to taka baza. No a po drugie, jeżeli nawet ma swoje upodobania, preferencje, żeby tego nie przerzucał. Żeby elastycznie wykorzystywał tą wiedzę z

psychologii i pedagogiki. Żeby nigdy nie narzucał gotowych schematów i udzielał takich rad...i trzeba być sobą po prostu.
.[Rozmówca Nr 9]

A ja myślę, powiem awangardowo, że powinna być przede wszystkim dobrym człowiekiem. Powinna starać się stwarzać taką przestrzeń, że ci ludzie mieliby możliwość pocucia szczęścia, pocucia spełnienia. Bo wszędzie jesteśmy gdzieś kontrolowani, oceniani i te miejsca, gdzie tworzy się takie przestrzeni, jak pokój sztuki dziecka, czy pracownie artystyczne, czy takie enklawy spotkań na galerii bezpośrednio, to powinno być przede wszystkim takie miejsce wolnościowe dla poglądów ludzkich, nikt tam nie powinien się wstydzić z tego co czuje, tego z czym przyszedł i z czym wyjdzie. Nikt nie powinien się wstydzić tego, kim jest. Najważniejsze żeby nikt sobie tam nie robił nawzajem krzywdy, a wszystko inne powinno być absolutnie dozwolone i żeby ci ludzie mogli też wpływać, mieli poczucie, że wpływają na przebieg takiego spotkania. I ta osoba przede wszystkim powinna być niezwykle uważna na innych. Bo jak ktoś nie ma tej wrodzonej empatii, to no trudno się jej nauczyć [Rozmówca Nr 13]

Jednocześnie prowadzący musi być elastyczny i uważny na potrzeby uczestników, reagować na ich potrzeby i na sytuację tu i teraz. Warsztat jest przestrzenią wspólnego, demokratycznego doświadczania, nie ma w nim ściśle określonych reguł i zadań. Rozmówcy podkreślali, że kluczowa jest także umiejętność pracy z czułością, ponieważ każdy warsztat rozwija się dynamicznie i nie daje się zamknąć w sztywne ramy. Prowadzenie warsztatu twórczego jest również rodzajem twórczości, więc to jest rola wymagająca zarówno szerokiej wiedzy, doświadczenia jak i intuicji, otwartości i wrażliwości na proces.

Jako prowadząca ja muszę w tym momencie ja cały czas pracować intelektualnie, muszę korzystać ze swojego bagażu doświadczeń, ze swojej wiedzy, ze swoich umiejętności. No i właśnie

kompetencji szeroko rozumianych, bo pracując z drugim człowiekiem ja muszę uwzględnić jego wrażliwość, kondycję tu i teraz, bo to, że ja znam tą osobę, ale dzisiaj może mieć gorszy dzień i teraz ja muszę reagować na żywo, i nie mam czasu, nie mam czasu zerknąć do książki z lat siedemdziesiątych...tak? która mi powie: "a teraz powinno być tak, a nie inaczej"... Nie znajdę tego poradnika, czyli ja ciągle muszę być czujna, bo mogą mnie zaskakiwać permanentnie sytuacje, których ja nie jestem w stanie sobie zaprojektować, przewidzieć. towarzyszyć, właśnie mądrze towarzyszyć, żeby ta idea znalazła swoje rozwiązanie.
[Rozmówca Nr 2]

Trzech rozmówców bardzo dużo uwagi poświęcili postawie i osobowości prowadzącego, podkreślając, że osoba prowadząca warsztat musi być wspierającym przewodnikiem twórczego procesu, który potrafi stworzyć atmosferę zaufania i bezpieczeństwa dla uczestników. Kluczowe jest, aby prowadzący nie sugerował jedynych słusznych rozwiązań ani nie dyktował dokładnych kroków pracy, ponieważ warsztat opiera się na samodzielnym odkrywaniu i indywidualnym podejściu. Według rozmówców, prowadzący powinien motywować, inspirować, prowokować i podążać za procesem, pozostawiając uczestnikom przestrzeń na własne decyzje. Niezbędny jest również balans, z jednej strony ważna jest silna osobowość prowadzącego, ale z drugiej strony, prowadzący nie może być dominujący, nie może prowadzić warsztat reprodukując albo promując własną twórczość, nie może wykorzystywać uczestników do tworzenia własnych prac.

Nie można narzucać, bo przecież nie chodzi o to, żeby tworzyć epigonów, czy ludzi zakażać sobą. I my musimy też na to zwracać uwagę w dydaktyce. [Rozmówca Nr 3]

Przed wszystkim taka osoba musi łączyć dwie umiejętności bycia "w" i "poza". Bycia kontrolującym sytuację w grupie, którą kieruje i uczestniczenia w niej jednocześnie. Bycia intelektualnym,

ale też i emocjonalnym. [...]Pułapki, w które wchodzi prowadzące, tym samą budując w sobie postawę odtwórczą to: obawa przed nieznanym, pozorna zbytnia pewność siebie, sztywność w relacjach, niechęć do gry, do luzu w obawie wydania się śmiesznym, infantylnym, przesadna powaga, dosłowność, brak eksperymentu z tworzywem i tematem, niezgoda na błędzenie, oczekiwania nie do zrealizowania. Niektórzy nie doceniają potencjału innych. Zadania mogą być albo bardzo łatwe, albo bardzo trudne... brak zadań otwartych, skomplikowanych. Koncentracja na efekcie z pominięciem znaczenia procesu... itd, itd., itd. Ja mam całą listę tego. Nie ma pracy ze zmysłami...itd. [Rozmówca Nr 7]

Nie zawsze to nauczyciel musi nad wszystkim panować i kontrolować sytuację. On ma tylko tak delikatnie krążyć, fruwać nad grupą, a ci nauczyciele właśnie Nie wszyscy, tak? Bo wiesz, tutaj unikam zawsze określenia wszystko i zawsze, ale zdarza się tak, że oni w ogóle tego nie rozumieją, narzucają, podkreślają swoją władzę. [Rozmówca Nr 9]

Jeden Rozmówca tłumaczył, że postawa odtwórcza i niezachęcająca do nauki wynika przede wszystkim z tego, że nie mamy dobrych wzorców *i w efekcie przyszli pedagodzy powielają utarte schematy.*

W związku z tym, i to jest, na przykład, podstawowy problem z edukacją, że my mamy naszych nauczycieli jako wzory, bo my z rolą nauczyciela spotkaliśmy się obserwując nauczycieli w roli. I wchodzą w tę rolę, pierwsze co robimy, powtarzamy wszystko to, czego nie lubiliśmy, bo to jest rola, którą mamy opanowaną w stu procentach na wszystkich poziomach. W związku z tym zmiana tego jest strasznie trudna, dopóki się nie wypraktykuje samemu w innych okolicznościach np. studiów czy przygotowania siebie w

innej roli prowadzącego niż ta, z którą się zetknąłeś jako uczestnik po drugiej stronie tego. [Rozmówca Nr 7]

Czterech rozmówców miało bardzo krytyczne podejście do metod kształcenia przyszłych edukatorów, pedagogów. Wskazywano na takie mankamenty, jak: za dużo teorii, prawie nie ma praktyki, narzucone i stare treści teoretyczne. Kierunek edukacja artystyczna, w szczególności na uczelniach nieartystycznych, często ignoruje nowe nurty w sztuce i współczesną filozofię sztuki. Programy nauczania skupiają się na przygotowywaniu nauczycieli plastyki w szkołach, nie skupiają się na sztuce społecznej, partycypacyjnej czy performatywnej. Studia przebiegają w sposób schematyczny - bazuje się raczej tylko na technikach plastycznych, bez głębszego kontekstu, który pozwalałby rozumieć procesy twórcze oraz świat artystyczny. Według badanych istnieje również odwrócona struktura kształcenia – najpierw teoria, potem praktyka, często w samodzielności, bez wsparcia. Studenci często są zostawieni sami sobie, bez narzędzi do świadomego wchodzenia w rolę edukatora, bez doświadczenia, bez próby, co sprawia, że ich praca później opiera się na mechanicznych schematach.

Jeżeli skupimy się tylko na teorii, to się nie da....bo to jest w ogóle sztuczna, taka wykreowana rzeczywistość, bo jest tyle różnych teorii, różnych podejść, nawet w nauce, że trzeba, myślę, że to jest najważniejsze, żeby doświadczać. I wyciągać wnioski. Bardzo ważna jest ta wiedza powiedźmy pedagogiczna, psychologiczna, no ale w praktyce czasami są takie momenty, że trzeba działać intuicyjnie...No bo w ogóle samo uczenie... takie prawdziwe...Takiego myślenia problemowego, szukanie problemów, szukanie rozwiązań, tego nie ma w teorii. [Rozmówca Nr 9]

Kiedy ja byłam studentką, i właśnie był przedmiot “warsztaty twórcze” to, co było najcenniejsze, że zaczęliśmy wychodzić do różnych grup, i to nagle uświadomiło mi, że to jest właśnie to, co mnie bardzo interesuje, że ta teoria, której się uczyliśmy na pedagogice, na pewno ważna i fundamentalna, ale niekoniecznie

znajduje odbicie w praktyce, bo nagle się okazuje, że te wzorce z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych, może bardziej siedemdziesiątych, one już teraz tak nie wyglądają, bo ludzie się zmieniają. [Rozmówca Nr 2]

Według rozmówców, przyczyną temu jest ogólna skostniałość studiów pedagogicznych i mało atrakcyjny program. Dzięki temu samo pojęcie “edukacja” zaczęło kojarzyć się z czymś nieprzyjemnym i oderwanym od rzeczywistości.

No jest ta pedagogika taka sztywna... od której, no teraz z perspektywy lat wiemy, że trochę wszyscy zaczęli uciekać... Że to, co było dużą taką wartością i specyfiką wydziału edukacji, nagle stało się taką kulą u nogi, znaczy właśnie ten taki schemat, ten ciężar takiej można powiedzieć ...takiej betonowej teorii edukacyjnej... i od tego ludzie zaczęli uciekać. Bo ja też nie ukrywam, że psychologia na studiach chyba była najciekawsza, i ona właśnie miała taki w sobie pierwiastek życia. Natomiast ta metodyka i pedagogika były po prostu sztywne i mało takie budujące. Że jak na metodyce właśnie mieliśmy się tam uczyć, oczywiście to jest ważne, żeby wiedzieć metody i czym są metody i te wszystkie teraz nie będę się nad tym rozwijać, bo tego nie lubię, ale, (śmieje się) no nie?[Rozmówca Nr 2]

Rozmówcy dzielili się opinią, że na początku powstania kierunków animacja kultury i edukacja artystyczna w Polsce, jakość była zupełnie inna - lepsza, zajmowali się tym profesjonaliści, tworzyli swój własny, autorski program nauczania, dużo było doświadczenia, praktyki. To były studia elitarne, teraz jest tego dużo i nie ma jakości, ponieważ brakuje wykładowców, którzy się znają i mogliby prowadzić podobne przedmioty.

Musi to być człowiek, który ma, który potrafi tak ułożyć program program nauczania w swoich na swoich zajęciach, w swoich pracowniach, czy na swoich kierunkach, który otworzy studentów

i stworzy te możliwości, że studenci poznają inne sposoby myślenia i inne sposoby wypowiadania się poprzez sztukę niż inne w stosunku do takich kierunków jak malarstwo, rysunek, rzeźba, itd. Poprzez swoje autorskie projekty, które były skierowane na człowieka, czyli człowiek, był tam podmiotem. Był przede wszystkim podmiotem i to w różnych relacjach. Odwoływali się do różnych sytuacji, takich jak dom czy tam historię historii osobistych, no. Jak współpracowaliśmy z różnymi pracownikami, to były bardzo różne, ale no ta metoda jest elastyczna i otwarta, zależy od założenia, dlatego każdy prowadzący musi sobie wybrać albo wypracować bardziej swoją metodę pracy. [Rozmówca Nr 1]

Duża odpowiedzialność i ogromna rola nie zniechęcać, nie krytykować, w szczególności dzieci...zawsze warto porozmawiać potem o pracach, o procesie, nie ignorować, bo ta uwaga to po prostu akceptacja dla tej aktywności i ona może być kluczowa, jest taką też podwaliną może późniejszych ich zainteresowań. [...]Tak, bo często właśnie w szkole to się zaczyna, dzieci słyszą od nauczycieli, jak ten rysunek czy praca malarska powinna wyglądać, jakie powinna mieć kryteria. [...] Nie ma sensu absolutnie ocenianie, no bo kształtujemy konkretne nawyki, bardzo niedobre. Nauczycieli plastyki często nie mają takiego instynktu czy podejścia do dzieci, wymagają często niemożliwych rzeczy, tak? A tutaj myślę akurat ta wiedza taka z psychologii humanistycznej może być potrzebna. Więc trzeba być bardzo ostrożnym. Ja uważam, że to jest niezwykle odpowiedzialne zadanie i nawet pod koniec studiów mówię swoim studentom, że jeżeli tego nie czują albo czują, że ta wiedza z metodyki pracy otwartej nie została dobrze opanowana to lepiej nie pracować w tym zawodzie. Trzeba też umieć krytycznie patrzeć na siebie, nie każdy to lubi i może...chce robić. [Rozmówca Nr 9]

Jeden Rozmówca również wskazywał na problem, że studia pedagogiczne nie są teraz traktowani poważnie, nie są prestiżowe, nie ma weryfikacji tego, kto decyduje się iść na te studia.

Moja mama, zanim została nauczycielką nauczania początkowego, ona chodziła do liceum pedagogicznego. No i tam była bardzo silna weryfikacja, prawda? Musiała nauczyć się grać na instrumencie, musiała osiąść pewne umiejętności plastyczne, była sprawdzana pod względem psychologicznym, merytorycznym. No teraz jest pytanie, czy przy egzaminach wstępnych na pedagogikę, czy ktoś jest weryfikowany pod względem kondycji psychologicznej, psychicznej? No i znowu, to pytanie, przez kogo, za pomocą czego? I co dalej zrobić z tym? Bo ja mam wrażenie, że tego się nie robi, dlatego, że my się boimy właśnie czego my się dokopujemy, bo jedna rzecz to jest znaleźć teraz sposoby, żeby poradzić sobie z tą realnością.[Rozmówca Nr 2]

Rozmówcy wskazali, że przede wszystkim trzeba myśleć o grupie - z kim pracujemy, i gdzie pracujemy. Nawet ten sam warsztat może wyglądać zupełnie inaczej w zależności od grupy. Mądrze stosując procesy grupowe, prowadzący pełni rolę mediatora, który nie tylko inicjuje działania, zachęca do eksperymentowania, ale przede wszystkim odpowiednio kieruje grupą. Jeśli procesy grupowe zostaną poprawnie uruchamione, mogą prowadzić do wyzwolenia niesamowitego potencjału uczestników, połączyć grupę tym samym budując relacje.

Wiąże się z tym inny bardzo ważny aspekt, w szczególności, jeżeli to nie jest pojedyncze spotkanie, a praca długotrwała - dobrze przeprowadzony i skonstruowany warsztat może mieć wpływ na budowanie relacji, dialogu, tolerancji, zrozumienia, co co przekłada się na ich funkcjonowanie w szerszej wspólnocie, ucząc różnorodnych perspektyw, empatii. Taka praca jest kluczowa przede wszystkim w szkołach i uniwersytetach. W tym kontekście budowanie relacji jest jednym z najważniejszych elementów pracy grupowej i nie tylko między uczestnikami, ale również między uczestnikami a prowadzącym. Bez poprawnie zbudowanych relacji, bez poczucia zaufania, trudno mówić o autentyczności procesów edukacyjnych.

Przede wszystkim myślimy o tym, z kim pracujemy, prawda? I teraz jak, jak, jak... nawiązać z nim kontakt, jak go zrozumieć, jak zaproponować coś, żeby niczego nie narzucać, żeby jak najwięcej od tej osoby wyszło, prawda? Żeby stworzyć warunki bezpieczne, żeby było zaufanie, czyli jakby od drugiej strony to wszystko, prawda, a potem to, czy tam mieliśmy więcej [Rozmówca Nr 6]

O relacje przede wszystkim chodzi, o relacje z uczestnikiem, o budowaniu w ogóle przestrzeni, o pracę w zespołach, pracę projektową. Kiedy dochodzi do relacji, dochodzi do tego, że się nie ocenia, że nie ma pracy lepszych i gorszych, że się pokazuje je w kole, że nie ma nikogo, kto wygrał, że nie ma konkursów, że nikt nie dostaje roweru za pierwszą pracę i tak dalej, i tak dalej, że każdy ma głos, każdy, rozumiesz, że to i to możesz przenieść i na fizykę, i na matematykę, i na biologię. To możesz robić takie działania, żeby w taki sposób sformułować temat, żeby każdy członek grupy miał coś, co może włączyć do tego na miarę swoich możliwości, bez jego kawałka, nawet jak to będzie małe, nie mogła funkcjonować, żeby miała poczucie swojego miejsca, ale nie był marginalizowany, bo jest dwóch liderów i oni to pociągną, a tamci się podłączą nazwiskami, będą mieli zaliczone.. i tak dalej, i tak dalej, wiesz, to jest tysiąc rzeczy, wątków różnych. [Rozmówca Nr 7]

Mój tata, jak projektował meble, czy tam cokolwiek, to się pytał o potrzeby. Jak projektujesz zajęcia dla dzieci, pytasz się o potrzeby. Identyczny proces, jest taki sam proces projektowania. [Rozmówca Nr 4]

Prowadzący ogólnie jest postrzegany, jako “mistrz”, jako osoba, która lepiej wie i może nauczyć,. Dlatego, prowadzący może również wychodzić ze swojej roli, schodzić z poziomu “mistrza”, zmagać się razem z grupą nad problemem, pokazując znów, że każdy ma swój głos, że w działaniach otwartych nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Taki ruch również

buduje więź i zaufanie w grupie oraz pokazuje, że edukacja może być demokratyczna, może być wspólna droga odkrywania, poszukiwania prawdy.

Bo ja na przykład zawsze brałam udział w swoich warsztatach, [...] na równi ze wszystkimi. [...] we wszystkich formułach, czy żeśmy prowadzili szkolenia dla arteterapeutów, czy dla muzealników, czy dla psychologów, czy dla młodzieży, [...] po pierwsze przechodziłam po imieniu, a po drugie, rzeczywiście w momencie, kiedy ja się tak samo zmagam, prawda, z tworzywem, z materiałem, z tematem i tak dalej, i tak dalej, no to ja przynajmniej wiem, jaki to ma sens, co to daje, gdzie są pułapki, gdzie są schody, gdzie są jakieś, prawda, punkty krytyczne, które powinnam wziąć pod uwagę albo na co natrafiam sama albo... i tak dalej, i tak dalej.” [Rozmówca Nr 7]

Rozmówcy podkreślali, że praca z ludźmi to przede wszystkim niekończący się proces, który bardzo często zaskakuje. Każde spotkanie - to inna droga, każde działanie może przynieść nowe wyzwania, odkrycia, lekcje, dlatego tak ważna jest otwartość, ciągle wyciąganie wniosków na bieżąco, refleksja nad własną osobowością i pracą. Prowadzący powinien umieć krytycznie spojrzeć na siebie, aby móc rozwijać swój warsztat i kompetencji.

Prowadzącego? Myślę, że taka wątpliwość przychodzi mi do głowy, że my nie jesteśmy pewni tego, bo to jest taki ciągły proces sprawdzania. Nie wiem, mam jakąś propozycję, powiedzmy mam ten scenariusz, mam jakąś instrukcję, którą wygłaszam, ale z drugiej strony mam też znak zapytania na to, czy to się powiedzie. No patrzę, co oni robią. Jakoś mi się sprawdza w tym momencie, czy to, co powiedziałam, jest wystarczające, niewystarczające, czy zaskakuje mnie ten efekt, który się tam dzieje, czy w ogóle nie. To jest takie dobre wątpienie. Nie to, że mam siebie za nic, tylko no po prostu dopuszczam wątpliwości.[Rozmówca Nr 5]

Żeby mieć w sobie taką otwartość potrzebna jest odwaga. Uczymy się przede wszystkim na błędach, a nieprzewidywalne, zaskakujące sytuacje są częścią ważnego procesu. Według badanych, jedną podstawową regułą w pracy z grupą, z ludźmi jest to pozostawianie człowiekiem i zachowanie swojej autentyczności.

Ja myślę że taką najważniejszą cechą która w ogóle jest potrzebna w edukacji, niezależnie od tego w jakiej dziedzinie się posługujemy, jest odwaga. To jest coś takiego, że rzeczywiście bez tego nie wejdziemy w żadne działanie, które będzie działaniem otwartym, no bo twórczość jest zawsze przełamaniem jakiejś granicy, jakiegoś tabu, czegoś takiego, że muszę przyjść dalej... i teraz bez odwagi nie jestem w stanie tego przełamać. To jest jedna rzecz. Po drugie, zawsze to się będzie łączyło z jakimś też przełamaniem swoim środowiskowym, że mogę się pomylić, zrobić coś wbrew i rzeczywiście to może być narażeniem się na.... no niebezpieczeństwo, nawet odrzucenia... tak więc, żeby coś zmienić, to jest potrzebne bardzo. I gdzieś nawet takie badania..., przeczytałam, że że właśnie różnicą między, że jakby każdy z nas jest osobą twórczą, tylko różnica jest między tymi których znamy, a tymi których nie znamy to właśnie ta odwaga, że gdzieś mieliśmy odwagę zachować się bezkompromisowo, intuicyjnie, autentycznie.[Rozmówca Nr 8]

12 rozmówców podkreślali, że to twórczość była dla nich główną inspiracją, ukształtowała pasję życiową oraz zachęcała ich do podjęcia pracy w edukacji. Studia pedagogiczne były tylko dodatkiem, który każdy w swój sposób świadomie wykorzystywał, mając już postawę twórczą i otwartość na proces. Na wątki pedagogiczne i metodyczne patrzyli przez pryzmat własnych doświadczeń, twórczości i eksploracji, a nie jak na kluczowy element pracy. Dla żadnego z dwunastu rozmówców studia stricte pedagogiczne i metodyczne nie były inspiracją do działań w edukacji, wręcz odwrotnie. Techniki pedagogiczne i metody pracy służą jedynie narzędziem, które można było dobrać, dopasować do indywidualnej ścieżki twórczej.

Więc moje podejście pedagogiczne...to jest trudne pytanie, bo ja nie wiem czy takie posiadam (śmieje się)... ja myślę, że całe moje doświadczenie z historii sztuki, z pedagogiki, z psychologii, bo jeszcze w międzyczasie robiłam sobie jakieś tam przygotowanie psychologiczne, ale przede wszystkim taka cecha mojej osobowości, że ja się lubię buntować na rzeczywistość, jestem twórcza, takie moje poszukiwanie stref niekomfortowych, reagowanie na rzeczywistość, powoduje że to doświadczenie się buduje na różnych elementach.[Rozmówca Nr 13]

Jeden z rozmówców zwrócił uwagę, że kiedyś przygotowanie pedagogiczne trwało znacznie krócej, ponieważ było dodatkiem, zapewniało pewną podstawową wiedzę metodyczną, psychologiczną, pedagogiczną, która mogła być przydatna w pracy z grupą. Rozmówca podkreślał, że to miało większy sens, niż to co się dzieje dzisiaj - studia podyplomowe z pedagogiki trwają tyle samo jak studia z arteterapii albo z edukacji artystycznej. Podkreślając, że nie można wykształcić artystę w rok albo w dwa lata, i odwrotnie, rok albo dwa lata jest terminem zbyt długim dla suchych treści pedagogicznych na podyplomowych studiach z pedagogiki.

Jednocześnie każdy z rozmówców wskazywał na ważne znaczenie podstawowych narzędzi pedagogicznych i psychologicznych w pracy z grupą. Rozmówcy tłumaczyli, że te aspekty są równie niezbędne, tylko mają inny wymiar, muszą być zbalansowane i dopasowane do rzeczywistości. Nie są celem samym w sobie, lecz dodatkowym elementem, wsparciem dla uruchamiania procesu twórczego i ułatwianiu pracy z ludźmi.

Aby prowadzić takie działania? Musi mieć jedną cechę - artystą być....Życiowym i zawodowym. A powinien być kreatywny. Tak..., ale nie, no powinien znać jakąś metodykę podstawową, bo ja na przykład nie znałam na tym pierwszym warsztacie, jak wróciłam, to 40 stopni gorączki dostałam (śmieje się) [Rozmówca Nr 4]

Przychodził świetny artysta czy artystka i okazywało się, że brakuje podstawowych naprawdę takich podstawowych narzędzi

typu wiesz, jak zawiązać grupę, jak zainteresować grupę.
[Rozmówca Nr 8]

Bo co z tego, znaczy nie, oczywiście to jest bardzo ważne, żebyśmy pewne wiadomości znali, żebyśmy o nich wiedzieli i rozumieli. Ale te treści są martwe w momencie, kiedy my ich nie skonfrontujemy z realnością, z działaniem, z bezpośrednim kontaktem z drugim człowiekiem. Fantastyczne jest to, kiedy możemy “skonsumować” zdobyte wiadomości i treści, skonfrontować z realnością... i nagle zaczynają się pojawiać pewne refleksje. [Rozmówca Nr 2]

Wiedza psychologiczna bardzo mi pomaga. Prowadzący czy tam nauczyciel...oni muszą wiedzieć, co oni uruchamiają. I dlaczego tak, a nie inaczej. I za co bierzemy odpowiedzialność i na jaki grunt nie należy wchodzić, czego nie należy rozkręcać, jak się nie umie potem tego zwinąć. Także ta wiedza psychologiczna przydała mi się do tego na pewno, bo ja studiowałam psychologię akurat kliniczną, ale tym bardziej mi się przydała i miałam doświadczenie jako terapeuta. Ale tej wiedzy nie wystarczy wiesz...warsztat twórczy nie zaprojektujesz mając tylko to. [Rozmówca Nr 7]

Czasami był artysta, miał wspaniały pomysł, miał osobowość też fajną, ale brakowało mu kompetencji takich.... to na to trzeba też uważać szczególnie na dzisiejsze dzieci, które są bardzo nadpobudzone...Jak sobie poradzić z grupą?...Ale to to też taka ważna sprawa, jak organizowaliśmy warsztaty, najważniejszy był artysta, ale zawsze u nas był asystent i ten asystent często był taki ...bo artysta jest skupiony na procesie i ja chcę żeby on ten proces zrobił, bo on ma to wymyślone i to jest ta wartość, a asystent był asekuracją - żeby dzieci się nie biły, żeby sobie nie zrobiły krzywdy, żeby nie wychodziły z sali ... więc zawsze ten asystent

był dla mnie takim po prostu...I tu była ta dodatkowa opieka.
[Rozmówca Nr 10]

Psychologiczne przede wszystkim nawyki są potrzebne, podstawowe. chociażby. Właściwie ja nie wiem czym pedagogika się zajmuje (śmieje się). [Rozmówca Nr 4]

Rozmówcy podkreślali, że rola osobowości bardzo istotna. Niestety cały system edukacyjny jest tak skonstruowany, że nie udziela się odpowiedniej uwagi na rozwój osobowości, na zastanawianie się: kim jestem? Obecnie widać ile młodych ludzi mają trudności z tożsamością, nie wiedzą kim są i w jakim kierunku chcą iść. Jeśli z założenia nauczyciel czy prowadzący ma czegoś uczyć, być rodzajem mentora, przewodnika, to musi mieć silną osobowość, własne zainteresowanie, pasję, ciekawość świata. Rozmówcy wskazywali, że często zadajemy pytanie: jak wykształcić twórczą, autonomiczną osobowość? Ale problem również polega na tym kto kształci. Tylko osoba w pełni świadoma siebie, stabilna psychicznie, empatyczna, zrozumiała może w pełni prowadzić i wspierać innych. Jeśli prowadzący sam nie wie, kim jest, czego chce, jakie ma cele życiowe, praca z ludźmi staje się bezsensowna i niepewna. W byciu świadomym nie chodzi o perfekcję, lecz o autentyczność.

Bo zawsze mówię, jak mam wykład z edukatorami, że nie można naśladować kogoś, bo to jest bez sensu, trzeba stworzyć swój własny styl, własne podejście. [Rozmówca Nr 13]

Wynika to z zainteresowania, teraz nie ma takich osobowości, no to ci ludzie są ograniczeni i sami się ograniczają...Nie ma otwartości, no. [...]Powinien....no zachętą, no... jakąś zachętą.... [ja ja] Na uczelni niestety mamy wymóg oceniania, nie da rady inaczej, ale ja zresztą bardzo rzadko stawiam tę ocenę niedostateczną... [Rozmówca Nr 12]

Powiedziałbym, taka autentyczność prowadzącego. Znaczy, to brzmi tak, ja wiem, troszkę górnolotnie może...To znaczy, że to, co

on proponuje, jak rozmawia i tak dalej, że to jest on, że to jest jego świat, że to jest jego język, że to jest... Rycharski ma taką pracę, gdzie wykorzystuje cytat Tischnera właśnie, który dokładnie nie pamiętam jak brzmi, ale to jest na takiej dużej pile tekst napisany i ten tekst mniej więcej jest taki: "Musisz być sobą, bo jak Pan Bóg przyjdzie Cię zbawić, a Ty nie będziesz sobą, to zbawi kogoś innego." No i jaka to jest głęboka myśl! No musisz być sobą. No bo jak się spotyka nie ty i nie ja, no to... No i tu można też nawiązać do edukacji, prawda? Także to jest najważniejsze. No i też taki, no ja myślę też, co za tym idzie, no pewnie jakiś wysiłek duży, bo to też jest istotne. Prawda? Że tu widzimy, że ktoś naprawdę coś chce zrobić, o coś mu chodzi, o coś chce nam przekazać, a nie treści z podręczników czy tam jakieś reguły...No tak gdzieś bym to tutaj widział.[...] Żyjemy w takich czasach trochę potrzeby takich silnych osobowości, wyraźnych, prawda? Takich, no powiedziałbym, gwiazdorskich, by użyć takiego, prawda? Co też jest ważne, to znaczy, ja myślę, no przede wszystkim, że nie broń Boże jakieś gwiazdorzanie, tylko mówię o takim..., że to spotkanie z "kimś", prawda, no, a nie kolejne spotkanie tam z "kolejną osobą" i nic z tego nie wynika, nie pamiętamy potem, tylko jednak z "kimś", kto ma jakiś swój świat, o coś mu chodzi, płaci za to jakąś cenę, jakiś wysiłek. No, to jak najbardziej. Wtedy jest jakość. [Rozmówca Nr 6]

Powinna być twórcza postawa. Silna, odważna osobowość. Inaczej napisać: Uważam, że osoba twórcza ma swój szczególny sposób widzenia świata, ciekawość. Ma spontaniczność, radość...jest silna, niezależna od opinii innych, jest odważna. Dlatego w szkołach i uniwersytetach mało jest takich osób..., bo środowisko też ciągnie nas w dół. Dlatego ta osobowość i odwaga tutaj...[Rozmówca Nr 7]

10. Rola grupy, podejścia osobistego i prowadzącego w warsztacie twórczym

-Rola procesów grupowych w warsztacie twórczym?

-Jakie interakcje zachodzą między uczestnikami, a prowadzącym w ramach warsztatu?

-Jakie znaczenie ma dynamika grupy (jeżeli ma) w kontekście efektywności warsztatu?

-W jaki sposób prowadzący może wspierać i modelować procesy twórcze w grupie?

-Najważniejsze cechy prowadzącego, jego postawa.

Podczas rozmowy o roli grupy ponownie wyłonił się wątek relacji. Trzech rozmówców szczególnie podkreślało, że proces grupowy ma ogromny potencjał otwierania uczestników. Odpowiednie relacje, wzajemne docenianie i dostrzeganie potencjału innych mogą prowadzić do prawdziwych zmian – w takich warunkach grupa przestaje być tylko zbiorem jednostek, a zaczyna tworzyć wspólnotę. Ten aspekt jest kluczowy nie tylko w warsztatach twórczych, ale wszędzie tam, gdzie pracuje się z ludźmi. Wiedza o tym, jak budować relacje, jak rozmawiać, jak angażować społeczności jest niezastąpiona w pracy edukacyjnej i artystycznej. To właśnie na relacjach opiera się tworzenie autentycznej wspólnoty, w której uczestnicy czują się bezpiecznie, słyszani i gotowi na twórcze działanie. Rozmówcy podkreślali, że relacje międzyludzkie są bardzo aktualnym tematem, ponieważ widzimy ile ludzi narzeka na toksyczne środowiska w pracy, oparte na konfliktach i konkurencji. Sygnalizuje tę sprawę również Jacek Jakubowski, psycholog, trener i mentor z wieloletnim doświadczeniem, wskazując na to, że współczesne przedsiębiorstwa coraz częściej zaczynają stawiać na relacji. Doświadczenie pokazuje, że biznes, oparty na empatii i współpracy, jest o wiele mocniejszy.

Natomiast, no przede wszystkim to są relacje...o docenianie potencjału osób, z którymi pracujemy...to, jaki my mieliśmy kontakt ze studentami przez te wszystkie lata, prawda...,bo to od 90-tych lat..., i jakich mieliśmy studentów! Jak byli genialni, jak byli fantastyczni, jak byli otwarci. Bo to zależy od tego, jakie zbudujesz relacje. Zdarzało się, że na zajęcia, bo ta grupa przecież się konstituuje, w którymś momencie raz było chyba ponad pięćdziesiąt parę osób, trzeba było to dzielić, bo nie da się w

takiej grupie pracować. Natomiast kontakt z nimi był święty. To było coś niezwykłego, bo to zawsze była relacja. Przecież to nigdy nie było coś, co ex cathedra się im przekazywało. Zawsze to było wzajemne. Ja czerpałam tyle samo, co oni z tych relacji. No może też temu służyło to, ja byłam po imieniu, byłam w bezpośrednich relacjach. [Rozmówca Nr 7]

Jeszcze jedną ważną sprawą, jest rozwój ogromnym problemem dzisiaj są właśnie relacje... że ludzie ludziom się źle ze sobą żyje tak jak widzisz, dużo ludzi na przykład mówią, że oni się nie odnajduje w pracy i tak dalej... no i temu też służą warsztaty, bo to przeważnie jest praca w grupie czy jakieś chociażby bycie razem i robienie czegoś więc...[Rozmówca Nr 10]

Jak mówiłam, ludzie teraz nie potrafią współpracować. Ta edukacja się wieloetapowo odbywa, tego nie rozumieją... Najgorsze, co można zrobić, to zamknąć... w takiej... Jak to się mówi? No w takiej przestrzeni wiesz, gdzie jest strach, gdzie ktoś jest mądrzejszy, gdzie nie można eksperymentować. Dlatego powstaje konkurencja. [Rozmówca Nr 4]

Rozmówcy podkreślali, że przy takich działaniach, mimo wszystkich zalet twórczo-edukacyjnych, istnieje również ważny aspekt społeczny. Bycie razem, współdziałanie w grupie, uczenie się od innych, integracja, budowanie dialogu międzypokoleniowego, robienie czegoś razem, łączność itd. mają ogromną wartość społeczną, ponieważ wpływa na sposób, w jaki obcujemy się ze sobą, jak rozwiązujemy problemy społeczne, dbamy o coś razem, wspólnie jesteśmy za coś odpowiedzialni. Odpowiednio prowadzone procesy grupowe i odpowiednio dobrane działanie mogą kształtować relacje między ludźmi.

Po prostu jesteśmy. Po to, żeby poznać, żeby też się bawić, bo ważna jest taka atmosfera ludyczności i wytworzenie zabawy, co

jest bardzo trudne w pracy z dorosłymi osobami, ale ważne.
[Rozmówca Nr 9]

Mi też się zdarzyło, jako osobie, która jest uczestnikiem na warsztatach, nauczyć się bardzo dużo od innych osób. Niekoniecznie od prowadzącej. Też zdarzyły mi się takie warsztaty, gdzie cenniejsze niż temat, z którym przyszedłam, było to, że akurat spotkałam te osoby i od nich mogłam, że tu zachodziła jakaś wymiana. [Rozmówca Nr 5]

Grupa jest niezbędna. Mam takie przemyślenie, że im bardziej zróżnicowana, tym lepiej. Dzięki temu nie ma kopiowania. Wyobraź sobie dziecko, przedszkolaka, licealistę i staruszka. Każdy zrobi inaczej i nie będą z siebie... rozumiesz. Więc lubiłam takie... Nie lubiłam tylko jak w grupach pojawiali się nauczyciele. (śmieje się) [...] no bo to też jest wpływ na całe społeczeństwo, bo przez to możemy łączyć... [Rozmówca Nr 4]

Jeden z rozmówców opisywał przykład z życia, kiedy działanie twórcze spowodowało połączenie środowiska lokalnego, zbudowało więź między mieszkańcami.

Z najważniejszych rzeczy, która tam się wydarzyła, to była taka, że oni zaczęli się spotykać ze sobą i myśleć jako grupa, nie jako rozproszone jednostki. I tam cała historia była wiązana, bo oni do pobliskiego miasteczka nie mogli się zorganizować, żeby jakoś o drogę zawalczyć, bo tam była strasznie taka ...droga zła, jakieś piach, błoto i tak dalej więc... A po warsztatach oni się zorganizowali, wystąpili, coś tam musieli trochę w czynie społecznym zrobić, no coś tam w każdym razie, doprowadzili do tego, że ta droga powstała. Ja nie mówię, broń Boże, że to dzięki temu projektowi, ale może tam jakiś mamy nieduży udział.

Powstała relacja. [Rozmówca Nr 6]

Rozmówcy wskazywali, że jeżeli w okresie komunizmu, narzuconym zadaniem edukacji było upowszechnianie sztuki i kształtowanie świadomych odbiorców, co nadal, jeżeli będzie funkcjonowało w odpowiednim wymiarze, pozostaje istotnym aspektem społecznym, ale dziś sama sztuka i działania na jej podstawie mogą pełnić nawet głębszą rolę – być narzędziem budowania wspólnoty, tym samym przyczyniając się do rozwijania kapitału społecznego. Poprzez warsztat twórczy te dwa cele mogą zostać osiągnięte, edukacja może się dziać w międzyczasie, podczas działań i rozmów.

No jak robiliśmy ten projekt społeczny, raczej ta świadomość w takim sensie oczekiwanym, świadomość sztuki wysokiej, twórczości... raczej bardzo mało się rozwinęła...bo to jest...potrzebny jest czas, to jest wielopoziomowa edukacja, poważna sprawa... ale no...nigdy nie wiadomo, może to później coś zapoczątkuje... Ale, ale...bardzo ważna rzecz - na pewno to działanie było prospołeczne i nawet terapeutyczne w jakimś sensie można powiedzieć. [Rozmówca Nr 12]

Rozmówcy wskazywali, że edukacja artystyczna i twórcza jest ważna na każdym etapie życia jednocześnie podkreślając że okres dzieciństwa jest kluczowy, ponieważ to właśnie wtedy kształtuje się osobowość, najważniejsze nawyki pracy w grupie, umiejętności budowania relacji, radzenia sobie z emocjami. Im wcześniejsze są doświadczenia, tym większa szansa wykształcenia silnej, świadomej, odpowiedzialnej jednostki, a w tym - zdrowego społeczeństwa. Jeden z rozmówców przywołał cytat Pitagorasa “Ucz dzieci, a karanie dorosłych nie będzie konieczne”, podkreślając znów ważną rolę prowadzącego, występując w roli mediatora może on mądrze kierować proces grupowy, kształtując odpowiednie relacje między uczestnikami.

No taki przykład ze szkoły...Są sytuacji, kiedy jest jedna osoba dominująca, bo takie dzieci się zdarzają, które mają pomysł i bardzo silnie chcą zdominować tą realizację, no to rola też takiego prowadzącego jest w tym, żeby trochę porozkładać te siły i

zachęcić te dzieci, które są nieśmiałe, wycofane, niepewne też swoich pomysłów, czasem boją się powiedzieć na głos. Chodzi o to, żeby je troszeczkę nawet zachęcić i wstąpić. Więc to jest ważne, żeby oni wspólnie właśnie dochodzili do różnych wniosków.

[Rozmówca Nr 9]

11. Trudności w zrozumieniu metody warsztatu twórczego

-Dlaczego metoda warsztatu twórczego jest trudna do zrozumienia i zdefiniowania?

-Jakie bariery teoretyczne i praktyczne utrudniają jej pełne zrozumienie i implementację w procesy edukacyjne?

-Czy istnieją różnice w jej odbiorze w zależności od środowiska, w którym jest stosowana?

-Ograniczona popularność metody warsztatu twórczego

-Dlaczego metoda warsztatu twórczego nie przyjęła się szeroko w systemie edukacji i instytucjach kultury?

-Jakie bariery instytucjonalne i systemowe ograniczają jej zastosowanie?/ Jakie działania mogłyby przyczynić się do większej popularyzacji tej metody?

W rozmowie o trudności rozumienia tego zjawiska, wyłoniło się kilka wątków. Rozmówcy zgodnie zauważali, że przez swoją karierę zawodową spotykali się z bardzo różnymi reakcjami z zewnątrz na działania twórcze. Bardzo często zdarzało się, że niektórzy doceniali ten sposób pracy, ale nadal brakowało im pełnego zrozumienia jego złożoności. Również wielu uważało, że takie działania są za mocne, za bardzo wolne, nie nadają się do użycia w przestrzeni szkoły czy uniwersytetu

To jest trudne pytanie, bo to bardzo różnie ludzie reagowali i reagują na nasze działania. No... to nie jest łatwe do zrozumienia....Od grupy, że tak powiem, entuzjastów i fanklubu, po absolutnie negowanie i tak dalej. Znaczy, trudno mi mówić tutaj za kolegę, ja mogę powiedzieć o sobie. Znaczy, ja jestem bardzo krytyczny wobec całego systemu edukacyjnego. I może powiem tak, że są na przykład galerie, muzea, które są bardzo

nastawione na współpracę ze szkołami i tak dalej i to jest wspaniała rzecz [...] pokazywanie innej możliwości, jaką daje sztuka, inaczej mówiąc pole sztuki, gdzie są inne zasady, zupełnie inne niż w szkole, w edukacji takiej...wie Pani. [Rozmówca 6]

No to na przykład dyrektorka, jak oni chcieli naklejać jakieś ramki na podłozie, my w ogóle dużo z ramą pracujemy., to chodziła i zdierała te... rzeczy, powiedziała, że się parkiet niszczy. No to młodzież zrobiła to w sraczu, na schodach, w szatni, w takich miejscach, gdzie ona nie docierała, ta dyrektorka. I tak zrobili swoje i tak.[Rozmówca Nr 7]

Według rozmówców, system edukacji nie przygotowuje ludzi do myślenia, do zmagania się z czymś głębokim, poważnym. To powoduje, że takie formy pracy, które są interdyscyplinarne, które wymagają poświęcenia, oddania, wiedzy, elastyczności nie cieszą się zainteresowaniem.

Jeden z rozmówców podkreśla, że ogólne podejście pedagogiki do tych zagadnień oraz niezrozumienie, w szczególności na gruncie pedagogicznym, zniechęciło. Bardzo często wykorzystywano niektóre techniki pracy bez świadomości, w nieodpowiedni sposób, patrząc tylko na efekt wizualny albo na rezultat końcowy pracy

Niestety pedagogika nadal jest daleko od zrozumienia takiej pracy, otwartej edukacji. Ale to na całym świecie tak jest. Dlatego myśmy to uznali, że to trzeba inaczej, inaczej robić i są już miejsca, które absolutnie też tak robią, w sensie podejścia...nie przymusowego. [...] gdzieś na pojedyncze osoby, na te, które szukają, z którymi to jest pogłębione, dłużej trwa, to wtedy to ma sens.No niestety soę zrobiło tak, że to podejście jest elitarne.[Rozmówca Nr 6]

Kolejnym powodem niezrozumienia złożoności i założeń warsztatów twórczych jest fakt, że nie ma literatury dotyczącej tej metody pracy. Przez to, że to funkcjonowało i dalej funkcjonuje w zamkniętych środowiskach, nie jest reklamowane, do szerokiej publikacji wychodziły tylko cząstki tych działań. Podobną tendencję można zauważyć powszechnie,

czasami mądre cytaty, urywki z książek wykorzystują bez zrozumienia, dla “upiększenia”, dla nadawania pozornej powagi, w szczególności na mediach społecznościowych.. Ludzie posługują się pojęciami, nie zastanawiając się nad tym, co to rzeczywiście znaczy. To nieporozumienie i brak pogłębionej wiedzy spowodowało właśnie nadużycie pojęcia “warsztat” , niestosowne wykorzystanie niektórych technik pracy twórczej.

Wie Pani co? O warsztatach nie ma książek, nie ma literatury. Bo nawet chyba nie ma potrzeby, bo ludzie chcą szybko, łatwo...a tak się nie da. Druga rzecz - mało, bardzo mało ludzi tym się interesuje, z jednego prostego powodu - bo to jest bardzo trudne. Jest trudniej dobrze prowadzić warsztaty, niż robić pracę artystyczną. Nawet jak Pani zrobi zły obraz, to najwyżej go nikt nie kupi, albo wie Pani, ktoś Pani powie, no słaby obraz, ale zrobić fajne, sensowne warsztaty to jest trudno.

Ja tych warsztatów gigantyczną ilość zrobiłem, ale tych naprawdę super, z których ja jestem zadowolony, jest naprawdę niewiele. To jest bardzo ciężka robota. [Rozmówca Nr 3]

Bardzo mało jest literatury na ten temat, i to jest minus.No to myślę, że warto też podać studentom taką bazową literaturę dobrą, z której mogą korzystać, no bo w sieci można znaleźć wszystko, ale chodzi o to, żeby był najpierw jakiś punkt zaczepienia, żeby zobaczyli właśnie tą jakość, tą wartość tej techniki, a potem ewentualnie dobierali też swoje. No bo myślę, że za tym idzie właśnie ten dynamizm i ilość, a nie jakość, czyli częstość wyświetleń, tak? Czy codziennie trzeba ewentualnie coś nowego wrzucić. W ogóle pokazywanie nawet tych instruktaży, ono jest też fragmentaryczne, nastawione właśnie na efekt. Tam nikt nie tłumaczy, tak? Mam się zanurzyć teraz w procesie i w tle nie ma absolutnie tych wyjaśnień. I chodzi głównie o to, żeby naprodukować, wyprodukować tego dużo, żeby to po prostu było dynamiczne, się często pojawiało. Ale myślę, że nawet same te

osoby, które tworzą takie treści, one są też przekonane, że wartość tkwi w samej technice... To jest koło zamknięte. [Rozmówca Nr 9]

Nie ma zrozumienia tego, bo to jest trudne. po pierwsze musi być... Warsztat no... to nie mam co mówić o warsztacie, bo jak się nazwie warsztat "gadanie", jak teraz robią... zaproszą na gadanie i mówią, że to warsztat.... no to jest warsztat "gadania" po prostu... Gadać, gadać, opowiadać coś, ale słowa uciekają..., nie ma przeżycia, tym bardziej, że często gadają bez powodu... warsztat polega [na na] przede wszystkim na kontemplacji, ale kontemplacja powoduje edukację, do tego czasami powstają jeszcze jakieś formy, materializacja tej kontemplacji.... a potem rozmowa. Do tego potrzebna, ważna jest praktyka, doświadczenie. A ludzi nie dbają o to... jak wyglądają studia? Wszyscy chcą iść na skróty, zaliczyć. Nie ma już wiedzy. [Rozmówca Nr12]

Bo wszędzie wszystko na psy schodzi. Nie ma jakości. Wszyscy chcą szybko, prosto. Nie myślą, powtarzają, chcą wypracować właśnie jakąś "metodę", żeby szybko się doszkolić, nauczyć się itd... a tak się nie da... Ale nie jest tak źle, to znaczy są oczywiście grupy ludzi, które... I tak ma chyba być, to znaczy nie wszystko dla wszystkich... no... że ci, którzy szukają, to odnajdują, przyjeżdżają na warsztaty z dużym wysiłkiem, energią, wchodzi w to, poświęcają swój czas, energię. No, też doceniają to, że to jest też jakiś ogromny wysiłek czasami, prawda? Też emocjonalny. Tylko, że to się stało bardziej elitarne. A jak ktoś nie rozumie, no to maluje nosy i różne inne takie rzeczy, prawda... [Rozmówca Nr6]

Rozmówcy wielokrotnie zaznaczali, że akurat ta metoda, podejście polskie do warsztatu twórczego miało ogromny potencjał i budziło zainteresowanie w całej Europie i nie tylko.

Jednak te prawdziwe korzenia warsztatu twórczego zagubiły się w kiczowatości innych podejść. Jeden Rozmówca bardzo emocjonalnie tłumaczył, że cała edukacja, a w tym też edukacja artystyczna trafiła w “złe ręce”. Te koncepcje, metody pracy, narzędzia można powiedzieć “skradziono” i wykorzystano inaczej - nietrafnie, na pokaz. Cały system edukacyjny zrobił się korporacją - ludzie myślą płytko, są nastawieni na pozorny efekt projektu, na pieniądze. Można tu przywołać cytát Feyerabenda (1975, s.25): *“O tym, że interesy, przymus, propaganda oraz techniki „prania mózgu” odgrywa ją znacznie większą rolę w rozwoju naszej wiedzy i w rozwoju nauki, niż to się powszechnie uważa, można się także przekonać, analizując związek idei z działaniem.”*

Obecnie w edukacji są ludzie, które nie mają pasji, nie mają twórczego podejścia, nie są kompetentni. To powoduje, że z roku na rok jakość spada w dół. Tadeusz Sławek (2021) wskazuje na to, że ludzie, żeby za dużo nie myśleć, czasami nieświadomie wolą iść drogą sprawdzoną i bezpieczną, dają się *“zamknąć w kapsułce”*. Dlatego większość ludzi łatwo się odnajduje w systemie, gdzie wszystko jest wytłumaczone, wskazane, z góry założone, uregulowane. Dokładnie w taki sposób funkcjonują szkoły i uniwersytety - szkołą ludzi wypełniać tabelki, powtarzać utarte i prymitywne hasła oraz podlegać powszechnym regułom. Sławek pisze: *“Człowiek skulony Jankowicza i Koziółka jest człowiekiem wyszkolonym („skulony” doskonale zapisuje się jako „angielskie” school-only) w chronieniu własnej czystości.”*

Według mnie, grupa pARTner, tak samo jak Ci wszyscy inni twórcy tego podejścia i tej polskiej metody, polskiej animacji kultury, zrealizowali ten cel, bo jest życie poprojektowe, tylko poszło to w inną stronę, w złą... To był ich projekt życia, czyli wyedukowali ludzi, chcieli...zrobili to najlepiej jak mogli. A co ci ludzie już z tym zrobią, to już...wiesz Oni zrobili swoje. A ci ludzie, oni teraz nie mają misji, nie mają pasji, tylko zdobywają pieniądze. No zależy, co jest dla kogo celem. Jak dla nich jest celem zdobyć kasę... tak teraz działa cała edukacja... Ale nie potrafią już takiej jakości. Nie są twórcami, nie mają pasji, myślą o kasie.[...] Wtedy łączyły się środowiska, eksperci....Plastycy, muzealnicy, po historii sztuki. I chodzi o to, wy macie wiedzę inną, wy macie inne

spojrzenie, zobaczcie, co jakościowo zrobicie razem. I to też było fajne. A teraz ludzie nie mają kompetencji, a robią...byłe jak. Bo jednak ważne jest doświadczenie, bo jak nie tworzysz, nie jesteś artystką, to jak Ty możesz uczyć twórczości?[...]Kiedyś edukacją taką, że dzieciom robisz warsztaty, mogli zajmować się tylko artyści. A dlaczego? Bo inni nie mieli narzędzi. Bo Janusz Byszewski ich dopiero nauczył. On wykształcił całe pokolenie edukatorów, nie mających nic wspólnego z artystem, pokazał im narzędzia... karteczki, taśmy, sraśmy, napisy, którzy tego używają w różny sposób, nie rozumieją tego, to straciło wartość, i jeszcze tego... nazywają, że to swoje. [Rozmówca Nr 4]

Idą na skróty...nawet nie rozumiejąc o co chodzi. Na pedagogice to jest teraz takie modne ta arteterapia...a wiesz dlaczego? u nas w liceach, w podstawówkach byli "kujoni", czyli takie osoby które bardzo dużo się uczą bez zrozumienia, bez świadomości, to jest właśnie ta pseudo nauka szkolna, uczą się a nie mają w ogóle kontaktu z otoczeniem i na uczelniach, w szczególności na pedagogice, nie zostają ludzie dobrzy, tylko ludzie którzy umieją się "nauczyć" jak w szkole, zapamiętać regułki, wiesz o co chodzi... Ci ludzie nie myślą, nie potrafią. I też tacy... jak to nazwać...schematyczni i podlegli. Osobowości się z uczelni wyrzuca i dlatego te uczelnie dołują, bo dobry naukowiec, czy dobry artysta to jest zawsze wielkiej klasy osobowość, i to nie chodzi o to, że ten ktoś się unosi, tylko on drażni...i takie osoby są drażniące. [Rozmówca Nr 13]

Znaczy to nie tyle, że się nie przyjęło. Ta forma warsztatowa się bardzo rozwinęła w Polsce przy różnych instytucjach przez takie festiwale czy projekty, ale jest problem, bo nie każdy rozumie sposób pracy, bo to jest bardzo niszowe... [Rozmówca Nr 1]

Rozmówcy wnioskowali, że warsztaty twórcze nie przyjęły się na szeroką skalę w

systemie edukacji, bo są zjawiskiem trudnym do zrozumienia i wymagającym poszerzonej wiedzy i kompetencji. To jeszcze raz podkreśla płytkość teraźniejszej edukacji, nie tylko w sferze artystycznej. Rozmówcy podkreślali, że aby stworzyć wartościową propozycję warsztatową, trzeba mieć w sobie coś autorskiego i osobistego do powiedzenia. Mimo tego, że warsztaty twórcze mają w sobie ogólne założenie, każdy z twórców wypracowywał swoje, bardzo autorskie podejście. Derrida, (2002 s.17-21) rozważając nad rolą edukacji i etymologią słowa “profesor”, pisze, że wcześniej, aby być profesorem, nie wystarczyło tylko posiadać wiedzę “fachową”, profesor musiał również być twórcą, praktykować tę wiedzę, coś tworzyć, mieć swoje “dzieła” oraz otwarcie deklarować swoje przekonania: *“Profesorowie (kiedyś)[...] często są zobowiązani nie tylko do nauczania doktryny swojej dziedziny sztuki, ale również do jej praktykowania i podpisywania własnych dzieł.”* Derrida wskazuje na mutację znaczenia słów, która powoduje, że w dniu dzisiejszym, słowo profesor często jest porównywane z “profesjonalistą”. Stąd posiadanie profesji jest ważną wartością dla ludzi, zakładając, że osoba jest wykształcona i ma fach, jest mistrzem w swojej dziedzinie. Lecz to, na co wskazuje Derrida, jest to, że wiedza i fach są tylko jedną stroną medalu, aby być mistrzem prawdziwym, ważne jest posiadanie osobowości, własnej ścieżki, aby móc angażować siebie w swój zawód, w swoją profesję, która przestaje być celem, a jest nieskończonym procesem.

To jest cholernie trudne, bo trzeba najpierw samemu wyjść poza ramy myślenia stereotypowego no i opracować swoje podejście, swoją koncepcję działań. Te [te] wszystkie, znaczy te czy tam profesor Eugeniusz Józefowski czy dr Magdalena Parnasow, czy profesor Marcin Berdyszak czy Janusz Byszewski czy też inni, każdy miał, jakby inne autorskie podejście i zrozumienie co to jest warsztat i do czego on ma doprowadzić albo jak? Jak należy? Zawsze się zastanawiamy dla kogo robimy warsztat - dla studentów, a czy tam dla nauczycieli ze studentami, czy tam dla dzieci, czy dla...itd... To jest pytanie - Jak podejść do czy tematu spotkania czy samego działania i jak to rozwinąć indywidualnie? Dostosować do grupy, bo każdy każda grupa jest inna, czy pracujemy z dziećmi, czy z dorosłymi, czy tam z nauczycielami.

Ale podejście i temat, pomysł to jest zawsze indywidualna sprawa, dlatego nikt nie chce się męczyć, bo to jest tak samo jak z twórczością, trzeba pracować, szukać, rozwijać się...A ludzie chcą gotowców, Instrukcji - A, B, C, D. [Rozmówca Nr1]

Rozmówcy podkreślali, że nawet w środowisku artystycznym istnieje bardzo mylny stereotyp dotyczący edukacji. Uważa się, że “prawdziwy artysta” nie nadaje się do edukacji, ponieważ stoi o kilka rang wyżej, że sztuka należy do sfery sacrum, jest wzniosła, wyższa, a edukacja artystyczna - to zajęcia plastyki dla mas. Rozmówcy uznawali to za fałszywe przekonanie, podkreślając, że artysta, który angażuje się w edukację, stoi przed podwójnym i niezwykle wymagającym zadaniem.

No, ale jest coś takiego, taka opinia, że no właśnie, prawdziwy artysta, to on nie będzie się pochylał nad edukacją, często tak się mówi. Bo on ma wzniosły cel, natomiast ten, który się zajmuje edukacją, znaczy nie nadawał się na artystę, bo czegoś mu zabrakło: być może charyzmy, być może właśnie tej kreatywności...Nic bardziej mylnego, dlatego, że ten artysta, który będzie się chciał zajmować edukacją, on musi być szalenie kreatywny. On musi być niesamowicie twórczy, bo ma jeszcze trudniejsze zadanie, bo nie dosyć, że on musi wymyślić nową jakość, to jeszcze musi przewidzieć uczestnictwo w tej nowej jakości drugiego człowieka, czyli musi posiadać te wszystkie betonowe wiadomości, by móc się od nich odbić, korzystać z doświadczenia swojego tu i teraz i dopiero na bazie połączenia tych wszystkich treści móc zbudować propozycję, która właśnie będzie stanowiła odpowiednią jakość. [Rozmówca Nr2]

Rozmówcy zwracali uwagę na to, że w obecnej rzeczywistości wszystkie projekty szkolne, uczelniane, ministerialne, zadania publiczne i konkursy są podporządkowane efektowi końcowemu. Procesy w systemie też odbywają się na różnych poziomach, nawet w rodzinie, większość dzieci uczy się już od wczesnego dzieciństwa, że trzeba wszystko robić według reguł. Ludzie są na tyle przytłoczeni szybkością, presją, konkurencją, że tracą w ogóle poczucie tego, że żyją, poczucia świeżości, twórczości wrodzonej.

Dlatego, że ludzie są ogłupiali tą “wiedzą” w cudzysłowie. I zamiast myśleć o takim spontanicznym trochę, emocjonalnym podejściu, które jest bardzo potrzebne w pracy z ludźmi, to oni jak przychodzą już na to spotkanie, są tak zmęczeni tym wiesz przemyśleniem tej sytuacji, że tracą absolutną świeżość, to wyobraź sobie Picassa który zrobił 300 szkiców do własnego obrazu i on ma go w końcu namalować, on jest tak zmęczony tym, co wymyślał, że on już nie wie sam co z tym robić. I w pedagogice musi być zachowana taka trochę równowaga. Pomiędzy jakąś wiedzą, którą my posiadaliśmy, tak?; pomiędzy jakąś wiedzą filozoficzną, poczynając od Sokratesa, przez podejścia przeróżne Kanta i tak dalej, odkrywania, eksplorowania rzeczywistości i też wiedzę ze sztuki i te różne gatunki wiedzy one muszą być w nas, żeby na bieżąco wykorzystywać to, jako zasób, a nie jako jakieś udręczenie i też musi być w tym działaniu dużo radości. Bo radość niestety jest tak jak smutek, czy lęk, czy stres zaraźliwa i jak ludzie czują się ze sobą radośni na takim spotkaniu i szczęśliwi, to oni przyjdą to oni będą chcieli znowu tego doświadczyć, bo im będą mieli skojarzenie taki print, że to jest coś dla nich fajnego, fascynującego, więc myślę że tutaj wchodzi dużo rzeczy, ja zawsze mówiłam, że sztuka to jest jak ukochany. I żeby poznać ukochanego człowieka, żeby się zakochać w kimś trzeba mieć dużo razy kontakt, ale też to musi być przyjemne, po prostu... i myślę sobie, że dla osób taki, nie w takiej przyjemności takiej

hedonistycznej, tylko w takiej pozazmysłowej i takiej ciekawości świata. [Rozmówca Nr 13]

Jak można zrozumieć pracę otwartą, jeżeli nam w szkołach każą wszystko uczyć na pamięć i na studiach też, robią egzaminy, sprawdzają. Bardzo z tym walczyłam kiedyś z testami, nie mogłam... z punktami które były wprowadzane, wiesz, w szkołach i odbierały...całą jakby taką naturalną motywację, że robię coś dobrego, bo robię coś dobrego, a nie że mam dostać 2 punkty za to coś, bo to jest jakiś wymóg, czy tabelki z punktami... to jest zabijanie kreatywności i w ogóle....[Rozmówca Nr 10]

Poza tym każda sytuacja, która jest sytuacją nową w postaci pytania, które Cię zaskakuje, no to Ty dążysz do tego tylko, żeby to stłumić, żeby się na to nie narażać. Więc takiego miejsca na takie pytania nie ma, żeby ktoś Cię zaskoczył, a Ty powiesz, że nie wiesz. Bo Tobie się wydawało, że jak nie wiesz, to to Cię kompromituje, a to Cię nie kompromituje. Ty możesz razem z nim szukać odpowiedzi na te pytania. To jest cały czas, no ale to też jest związane z tym, że i uczniowie... Słuchaj, to jest tak strasznie skomplikowany proces pedagogiczny, bo jeżeli rodzicom, uczniom i nauczycielom zależy na tym, żeby wszyscy zdali następne klasy, a potem dostali się do następnych, to oni idą tymi metodami, które będą weryfikowane, a one są uczeniem się pamięciowym, one są odtwarzaniem bezmyślnym, one są jedynie słusznymi wersjami interpretacyjnymi, które są oceniane przez podobne osoby na tamtych, prawda?[Rozmówca Nr 7]

Dlatego, z jednej strony to tłumaczy niechęć edukatorów do zmaganie się z czymś innym, do walki z systemem, z drugiej strony ta sytuacja jeszcze bardziej podkreśla wartość warsztatu twórczego. Zdaniem rozmówców prawdziwa edukacja nie może się opierać na presji osiągnięcia konkretnego, z góry określonego wyniku.

Rozmówcy dochodzą do wniosku, że metoda warsztatu twórczego, ze swoimi założeniami twórczo-edukacyjnymi nawet nie mieści się w obecny system edukacji. To też tłumaczy dlaczego metoda nie jest używana w szkołach albo uniwersytetach. Metody stają się modne i powszechne, kiedy można je szybko, łatwo gdzieś wykorzystać. Tylko, że najczęściej takie metody są puste w środku. Metodą warsztatu twórczego nie da się raczej pracować w szkołach, bo nie zakłada ona ograniczeń czasowych, ocen, presji.

No, znaczy w takiej szkole, jaka jest, to nie. Na uczelni takiej, jaka jest uczelnia, to nie. Natomiast przykłady ze świata pokazują, że jednak są szkoły, były szkoły, czy są uniwersytety, które próbują to i wdrażają jak najbardziej. Troszkę, myślę, że trochę na uczelniach artystycznych się próbuje to zmieniać i tak dalej, ale generalnie to jest ciężka sprawa, dlatego myśmy to w laboratorium uznali, że to są światy równoległe. Czyli nie kopać z koniem, bo to nic nie da. Tu muszą być dzwonki, musi być program, musi być realizacja podstawy, cele, tam cały uruchamia się mechanizm, który zabija od razu, czy uniemożliwia wręcz realizację czegoś innego.[Rozmówca Nr 6]

Obecnie system edukacyjny staje się coraz bardziej sformalizowany, uregulowany, kontrolowany, obwarowany procedurami i mierzalnymi wskaźnikami efektywności. Twórcze podejście i wprowadzanie zmian stają się trudniejsze do obronienia w obecnej strukturze. Jednak Rozmówcy podkreślali, że wcześniej ludzie twórczy mieli siły i pomysły, aby "oszukać" system, funkcjonować w nim w sposób twórczy, elastyczny, pozostawiając przestrzeń na indywidualne podejście. Mimo że każdy z nich zaznaczał, iż sytuacja polityczna i społeczna wcale nie była łatwa.

Ludzie nie potrafią myśleć twórczo, wszędzie są reguły. Wcześniej było łatwiej, bo dzienniki były również papierowe, nikt tego tak nie kontrolował, a teraz wszędzie są oceny, cele, jeszcze nie ma pomysłu na działanie, a już są cele, to jest chore. Oceny..., ja

walczyłam, żeby nie było ocen, chociażby na plastyce...no nie można tego ocenić, a teraz to w ogóle....[...] Ludzie teraz nie mają pasji, a Ci którzy mają im się nie chce pisać projekty ministerialne i pracować wiesz...w szkołach, męczyć się. Wcześniej robiło się to z pasji. [...] Jak miało się pomysł to się robiło. Ja to wiesz, żeby zrobić coś z gliny, to musiałam pokonać kilkadziesiąt kilometrów, pojechać do Gwiazdnicy, gdzie robili rury kanalizacyjne z gliny, żeby wydobyć taką rurę na przykład i żeby z niej zrobić rzeźby albo coś, żeby ktoś się sobie to wypalił. System zawsze był, to nie do końca jest wina systemu. Jakoś zawsze twórczo można było ominąć ten system, a teraz nie mają ludzie pomysłów. [Rozmówca Nr 11]

Rozmówcy wielokrotnie zaznaczali, że obecnie edukacja się trochę rozmyła. Dlatego już nie ma w niej jakości, ludzie, zajmujący się edukacją często są zagubieni, do końca tego nie czują, nie rozumieją istoty tego pojęcia, pracują według mylnych, utartych wzorców, bo inaczej nie potrafią.

Wtedy było trochę inaczej, ludzie się znali na tym co robią, dobrze współpracowali, świetnie. Mieli moc. I uważam, że brakuje teraz tandemu i ludzi na swoje, wiesz, każdy sobie. Punkty, do kasy żeby przeszło, a już, a jedynie trzeba punkty, ministerstwo zniszczyło to, że te te, no wiesz, cele. I teraz jak piszę wniosek, to czytam, czy się zgadza z ich celami, nie z moimi ani moich uczestników. A moi uczestnicy o celach dowiadują się dopiero na warsztacie. Jakie mają życiowe cele? [Rozmówca Nr 4]

No takie neoliberalne, kapitalistyczne społeczeństwo, niezależnie czy rządzone przez prawicę czy przez lewicę, nie potrzebuje ludzi wolno myślących, prawda? Umiejących wyrażać swoje emocje, którzy są odważni, którzy zadają pytania, którzy mają coś do powiedzenia i tak dalej. No, w związku z tym ten system edukacji

ciągle jest taki, no, ciągle jakiś XIX-wieczny jest. [Rozmówca Nr 6]

Rozmówcy z przykrością podkreślali, że kiedyś nauczyciel był postrzegany jako przedstawiciel zawodu szlachetnego. Bycie nauczycielem wiązało się z zaufaniem, szacunkiem, autorytetem, a edukacja była traktowana jako fundament.

Nie ja ja powiem szczerze że trochę mnie złości to, że rzeczywiście niestety społecznie dopracowaliśmy się do takiego czasu, że tak się podważa w ogóle rolę edukacji....ja nie będę tutaj jakby, bo to jest głęboki problem, ale jeszcze po wojnie było tak że nauczyciel to był zawód szanowany i takiego ogólnego zaufania, a teraz tak nie jest, w ogóle edukacja się kojarzy z takim czymś.....skostniałym, z ocenami, z regułami, nie ma tam zabawy itd.i No więc jest ta pedagogika...ale ja ma jakiś taki problem, że ona jakoś pretenduje może za bardzo do nauki...nie wiem I przez to staje się jakaś taka skostniała, przestarzała, już nie mówiąc o sztuce w tej pedagogice, a w ogóle.... Że może w ogóle nie wiem rzeczywiście jakby ona przestała być dyscypliną akademicką...tak naprawdę nie wiem, nie wiem, jakie byłoby rozwiązanie...[Rozmówca Nr 8]

Zapominamy, że edukacja musi uczyć jak żyć, musi być przydatna w życiu osobistym, społecznym, zawodowym, że musi wyposażać nas w pewne narzędzie życiowe.

No więc wiesz, no ale wiesz, ale też a propos odwagi, a propos tego, że świat mogą zmieniać czy wprowadzać zmiany tylko duże psy, silne osoby, mocne, które się nie boją stratyzmu, które się nie boją oceny z zewnątrz, które się nie boją... Więc jeżeli ty mnie pytasz o moje sprawy zawodowe, a ja ci pokazuję jak to wygląda w moim prywatnym życiu, chyba to jest ważne, bo po co nam edukacja? No żeby sobie radzić, prawda? nie po to żeby mówić o

tym czy pisać książki...To jest ważne, nasze wybory, sposoby bycia, prawda? [Rozmówca Nr7]

Rozmówcy wskazywali, że edukatorzy często nie rozumieją potrzeby albo nie chcą zmiany, ponieważ się boją, albo nawet nie widzą takiej możliwości. Trudno im przyswoić nowe podejście, ponieważ ich sposób myślenia jest ukształtowany przez ugruntowane schematy. Wielokrotnie wskazywano na paradoks współczesnego podejścia – każdy zawód obecnie oczekuje kreatywności i innowacji, przez co również te pojęcia stały się modne i powszechnie używane, ale nikt kreatywności nie uczy. Obecnie powstaje wiele podręczników, kursów i treningów kreatywności, twórczości jednak – zdaniem rozmówców – najczęściej zajmują się nimi osoby, które same nie mają żadnego doświadczenia w twórczości. Błędne interpretacje pojęcia “kreatywność” sprawiły, że za kreatywność uznaje się dziś jedynie zdolność do wymyślania nowych pojęć, znajdowania innych zastosowań dla istniejących przedmiotów czy łączenia różnych koncepcji w jedną. Jednak takie działania mają niewiele wspólnego z kreatywnością. Rozmówcy zgodnie podkreślali, że obecnie kluczowe dla edukacji jest umiejętne reagowanie na potrzeby teraźniejszości. Zamiast lekceważenia pojęć, ślepego podążania za aktualnymi trendami i poszukiwania uproszczonych rozwiązań, warto zacząć zastanawiać się nad pojęciami, wchodzić w głąb, poszukiwać sensu. Aby rzeczywiście być kreatywnym i wprowadzać innowacyjność, nie wystarczy stosować powierzchownych metod, konieczna tutaj jest giętkość myślenia, nieustanne rozwijanie własnej osobowości, interdyscyplinarne podejście do spraw.

Marcela (2020, s. 19) pisze: ““Żyjemy w rzeczywistości, w której słowa „kreatywność” i „innowacyjność” odmieniane są przez wszystkie przypadki. „Potrzebujemy innowacyjnej gospodarki!” „Pracodawcy szukają kreatywnych i elastycznych pracowników!” – grzmią nagłówki artykułów w prasie i internecie. Trudno się z tym nie zgodzić, zwłaszcza w świecie, w którym już niebawem wiele miejsc pracy zostanie zastąpionych przez maszyny i sztuczną inteligencję.” Dalej, sarkastycznie podkreśla: “Ale spokojnie. Przecież mamy szkołę – ona przygotowuje nasze dzieci na realia XXI wieku.”, porównując szkołę z matrixem, w którym jesteśmy niewolnikami. Brak otwartego, kreatywnego podejścia do edukacji w szkole, powoduje, że potem, jako nauczycieli, idziemy utartą ścieżką, powielamy schematy tego, czego nauczyła nas szkoła.

Dobrze jest jak jest, sytuacja jest jasna, jest klarowna, zrozumiała, przewidywalna, utarta, nie ma żadnych wątpliwości. Po prostu sytuacja nowości, a zmiana jest nowością, jest zagrażająca i wymaga od Ciebie samodzielności myślenia i wzięcia za siebie odpowiedzialności za to, że to, co wprowadzasz, może się powieść, a to się może nie powieść, więc tylko osoby, które są mocne, są w stanie podjąć się ryzyka ostracyzmu, który będzie polegał na tym, że to nie wyjdzie i wtedy rozumiesz, no i będziesz za to odpowiedzialna. No to te pierwsze na przykład jakieś te burze mózgu, te, które były tam w Stanach, oni kończyli z glejtami, że wymyślili, ktoś tam więcej niż kolega zastosować sitka do kawy, bo jeden miał 20, a drugi miał 50. Dostawali czerwony dyplom z kreatywności, powiedzmy, w cudzysłowie, prawda? Wracali do siebie i nikt nie wprowadzał zmian. Oni nie mogli zrozumieć, jak to tutaj lider grupy i nie ma postępu. Oni wracali na swoje własne podwórko. I nie, bo nie na tym polega kreatywność, żeby być innowacyjnym...To jest zupełnie inna bajka. [Rozmówca Nr 7]

Podsumowując, warsztat przede wszystkim rozwija głębie i świadomość, która może być potrzebna na wszystkich poziomach i we wszystkich sferach życia.

12. Możliwość nauczania metody warsztatu twórczego

-Czy metoda warsztatu twórczego może być nauczana i przekazywana innym?

-Jakie są trudności w uczeniu tej metody (jeżeli są)?

Ważnym aspektem w rozmowie o możliwości nauczaniu metody warsztatu twórczego jest fakt, że wszyscy rozmówcy mieli wieloletnie doświadczenie w przekazywaniu tej metody innym, prowadząc zajęcia oraz pracowni na uniwersytetach, szkolenia dla pedagogów, psychologów i animatorów. Dzięki temu nie tylko praktykowali warsztat twórczy jako twórcy, ale także refleksjonowali nad jego nauczaniem, dydaktycznym podejściem, dostosowując go do różnych środowisk i odbiorców.

Jeżeli chodzi o możliwość nauczania warsztatu twórczego, odwołując się do autoetnografii, mogę powiedzieć, że moja własna droga dochodzenia do istoty tej koncepcji i pełnego zrozumienia podejścia stosowanego przez jej twórców zajęła mi ponad dwa lata. W tym czasie uświadomiłam sobie, że nie wystarczy mieć jedynie wiedzy z zakresu historii sztuki, psychologii czy pedagogiki. Trzeba również rozumieć i czuć przez co przechodzi artysta, kiedy tworzy dzieło, i na czym polega sam proces twórczy oraz dysponować doświadczeniem pracy w grupie. Aby stworzyć własne, autorskie działanie, tę różnorodną wiedzę, doświadczenie i refleksję trzeba połączyć w taki sposób, aby mogło powstać nowe dzieło – warsztat twórczy. Warsztat nie jest jedynie ramą teoretyczną, opowieścią czy prezentacją, to żywy proces, który musi być tak skonstruowany i dostosowany do grupy docelowej, aby stał się dla uczestników jednocześnie ciekawym wyzwaniem, przygodą i twórczą podróżą. Oznacza to konieczność świadomego doboru materiałów do zadania, przemyślenia kolejności zadań i zaplanowania ich przebiegu w precyzyjny, a jednocześnie elastyczny sposób. Zrozumiałam, że aby móc tworzyć i prowadzić tego rodzaju zajęcia, trzeba mieć przede wszystkim odpowiedni światopogląd – taki, który łączy w sobie twórczość, wrażliwość, ciekawość, odwagę, otwartość i gotowość do próby i zmian.

Prowadzący działa tu jak kamerton: swoim sposobem bycia i wewnętrzną dyspozycją potrafi “dostroić” grupę do wspólnej częstotliwości, “zarazić” uczestników własną falą ciekawości i otworzyć ich na doświadczenie. W tym sensie warsztat twórczy staje się przestrzenią spotkania – rezonansu pomiędzy osobowością prowadzącego a potencjałem uczestników. To jest trochę tak, jak w psychologii czy psychoterapii: aby móc pomagać innym, wspierać ich rozwój czy proces leczenia, psychoterapeuta musi najpierw przepracować samego siebie – swoje traumy, lęki, ograniczenia. Podobnie wygląda to w przypadku prowadzącego warsztaty twórcze. Żeby móc inspirować innych, zachęcać ich do rozwoju i otwierania się na nowe doświadczenia, trzeba najpierw samemu przejść proces głębokiej przemiany. W mojej praktyce oznaczało to konieczność nauczenia się wychodzić poza własne ramy i schematy, odrzucenie przywiązania do negatywnych doświadczeń edukacyjnych, oduczenie się złych nawyków, które system edukacyjny przez lata w nas zakorzenił. Prowadzący warsztaty twórcze powinien umieć poszerzać horyzonty, patrzeć szerzej niż tylko przez pryzmat gotowych metod czy podręczników, a przede wszystkim

uczyć się bycia „tu i teraz” – uważnym, elastycznym, zdolnym do reagowania na to, co wydarza się w grupie w danym momencie.

Uważam, że w taki sposób można tworzyć przestrzeń dla nowych jakości i perspektyw – warsztat, który nie powiela dawnych schematów edukacyjnych, lecz staje się miejscem realnej przemiany, doświadczenia i spotkania. Prowadzący, który przeszedł własną drogę oczyszczenia i poszerzenia świadomości, potrafi być w pełni obecny dla uczestników. To on nadaje warsztatowi kierunek, ale jednocześnie pozwala, aby sam proces – zrodzony z interakcji, pytań i prób – rozwijał się w sposób autentyczny i twórczy.

Wszyscy rozmówcy zaznaczali, że podejście do nauczania warsztatu twórczego jest takie same jak do nauczania sztuki. Przede wszystkim, trzeba kształcić w sobie twórczą postawę, mieć otwarte myślenie, mieć pasję i chęć wchodzenia w głąb. Cytując Mikołaja Marcela (2020): *“Powinniśmy odejść od myślenia teoretycznego, od definicji i abstrakcyjnych pojęć. Zamiast zmuszać do zapamiętywania danych, uczyć młodych ludzi ich odbierania, dekodowania danych, odczytywania w nich informacji i przekształcania informacji w wiedzę. Tymczasem polski – i nie tylko – system wciąż rozlicza uczniów z definicji i znajomości wzorów.”*

Nie da się tak czysto konceptualnie, przy tego rodzaju pracy, tak sobie to wyobrażam, że to jedno wynika z drugiego, z ograniczeń różnych. Projektowanie też jest materią artystyczną, są pytania, różne sposoby rozwiązywania itd. [Rozmówca Nr 6]

Nie, nie, nie można każdego nauczyć.. Trzeba to czuć. No tak samo jak z twórczością. Czy każdy może być artystą? Nie. Są osoby, które wchodzą w to i nie mogą przestać. I to nie chodzi nawet o warsztat twórczy, a w ogóle, żeby kogoś uczyć....[też, trzeba to mieć jakieś umiejętności. Nie można się tego...Uważam, że jest... A, jeszcze ważny dla ciebie. Uważam, że jest wielka porażka, że na uczelniach znikają te wydziały edukacji. [...]. Czy można nauczyć warsztatu - nie, ale można nauczyć myśleć. myśleniem. Może to jest kolejny cel warsztatu zmienić myślenie.[...] W Polsce jest taki, zawsze było, że na uczelni mają tę ciepłą posadkę i grupa

świetnych twórców, którzy nigdy na uczelni nie będą, bo są twórcami. To zawsze było rozbite środowisko.[Rozmówca Nr 4]

Trzeba najpierw być twórcą, żeby innych do tworzenia jakby... Zaprosić. Dzisiaj robią te pseudo kursy, tworzą kolejnych pseudo twórców, dlatego tak to wygląda dzisiaj. Wtedy to było prawdziwe. Pedagogów nie było, oni się nie znali na tym. Teraz próbują, ale nie wychodzi im. [Rozmówca Nr 4]

Rozmówcy ponownie wskazywali że nauczanie tego podejścia nie jest łatwe, przede wszystkim dlatego, że nasze umysły są “zepsuci” systemem i wychowaniem. Szczególnie osoby, które dobrze “radziły” sobie w tradycyjnej szkole, mają problem ze zrozumieniem tej metody, bo mają w sobie nawyk podporządkowywania się schematom i oczekiwanemu rezultatowi.

Można przywołać myśl Serresa (1997, s.98), który krytykuje brak twórczego podejścia w edukacji, pisząc: *“Nie, filozof, który poszukuje, nie posługuje się metodą – jego jedynym schronieniem i pustą księgą pozostaje wyjście bez wyznaczonej drogi. Nie kroczy utartym szlakiem ani nie podąża za mapą odwzorowującą już zbadane terytorium; wybrał wędrówkę. Wędrowanie niesie ze sobą ryzyko błędu i rozproszenia. Dokąd zmierzasz? Nie wiem.”*

Ja myślę że wszystko, co ma sens może być w tym systemie, tylko jak my jesteśmy świadomi zasobów i świadomi braku czegoś w tym systemie, to powinniśmy gdzieś to wypełniać te luki, no bo też są pozytywne nie takie chroniące nas, jakieś systemy ochronne. To one są pozytywne i też je powinniśmy dostrzegać, tak? Odrzucenia anarchistyczne wszystkiego też nie jest fajne, bo jak my się tak wyłamiemy zupełnie i zrobimy taką awangardową sytuację, być może mamy rację, bo wyprzedzamy czas, ale czy ludzie do tego przyjdą?- nie wiem. [Rozmówca Nr 13]

No i widzisz sama jak ta edukacja wygląda... Tyle lat pracy, no w końcu my tyle lat to robiliśmy, przecież na różnych uczelniach też uczyliśmy. I tyle naszych studentów poszło w świat, to jest

nieprawdopodobne. Okropne, bo właściwie nie ma w Polsce instytucji, w której nie byłiby nasi absolwenci, nasi studenci, nie by nie pracowali, no ale rzadko kto zostaje. No rzeczywiście akurat z Poznania nie mieliśmy. za dużo, chociaż w Poznaniu samym też pracowaliśmy i też byli ludzie z Poznania, no ale najwyraźniej nie zostawali na uczelni. [Rozmówca Nr 7]

Znów rozmówcy wskazywali, że ważne jest wykształcenie takich nawyków, jak empatia i wrażliwość i pasja, z dzieciństwa. Podkreślali, że mając umysły “otwarte” można uczyć się od wszystkich i od wszystkiego. Całe otoczenie może być resursem do nauki.

To znaczy, powiem przewrotnie, że tego się nie można nauczyć. To jest trochę tak, jak z medytacją, że to trzeba samemu praktykować, samemu różnych doświadczeń szukać, a dla mnie moimi nauczycielami, jeżeli chodzi o działania, to nie byli edukatorzy, tacy jak ja, może trochę Janusz z Majką, bo oni byli tacy osadzeni, ale to raczej ich postawa życiowa mnie bardziej fascynowała, niż samo działanie. Taka nieugiętość, nieustępliwość. Natomiast dla mnie największymi nauczycielami byli artyści. To jest mniej więcej tak, jak w literaturze spotykasz pisarza, który robi na tobie wrażenie i piszesz dobrą książkę. [...] jak nie jesteś pasjonatem, to nie zarazisz ludzi do czegoś pasją i nie pokażesz im że to jest piękne, mądre i to daje komuś fantastyczna przeżycie, więc myślę że to jest taka praca z samym sobą tak naprawdę, a nie to że cię ktoś tego nauczy, to dla mnie niemożliwe.[Rozmówca Nr 13]

Ludzie niezbyt chętnie chcą pracować metodą, która nie jest pewna, która się nie wpisuje w system, którą raczej nie można pracować w obecnych szkołach i na uniwersytetach. W warsztacie twórczym pewności nigdy nie ma. Każdy warsztat jest osobnym dziełem, i nawet przeprowadzenie go w różnych grupach wiekowych czy społecznych czasami wymaga niektórych zmian w podejściu i scenariuszu. Rozmówcy podkreślali absurd sytuacji z nauczaniem warsztatu, bo warsztat twórczy z definicji wyklucza ocenę zewnętrzną oraz

ocenę końcową ponieważ jego celem jest proces, a nie wynik. Ten aspekt był najtrudniejszy do przekazania, w szczególności dla grup pedagogów.

Bo w przypadku warsztatów, i to jest też trudne, bo my czujemy się dobrze, jak mamy coś sprawdzonego już, jak, na przykład coś już jest przetestowane, coś, co nam się już pozytywnie skonfrontowało z realnością. Wtedy budujemy sobie takie poczucie bezpieczeństwa i chcemy to robić. Natomiast nie lubimy sytuacji, które ciągle nas stawiają troszeczkę na taką, na baczność, bo musimy być czujni. A w przypadku działań warsztatowych taki rodzaj niepewności on jest na każdym etapie. Niepewności, w sensie takim: z jednej strony musimy być bardzo pewni tego, jak przygotowaliśmy warsztaty, odpowiedzialności za grupę, bo to są... to musi być pewnik. Ale z drugiej strony, dostajemy trochę na twarz to z czym się konfrontujemy i my musimy sobie z tym poradzić. [...]Natomiast w warsztatach, każdy warsztat ma swoją jedyną metodę, która mało tego, może się okazać, że jeśli warsztat będziemy prowadzić w różnych grupach wiekowych, będzie wymagała przeformułowanie, że ta metoda wśród przedszkolaków się sprawdzi, ale ta metoda nie zafunkcjonuje u nastolatków. Czyli znowu, nie mamy tego bezpiecznego gruntu, który by mówił: zastosujesz to i ci się to sprawdzi - Guzik!, nie wiemy, co się sprawdzi, nie? I to jest też pewnego rodzaju trudność i być może też dlatego nie za wiele osób się chce zajmować warsztatami, bo to jest po prostu trudne. [Rozmówca Nr 2]

Nie lubiłam tylko jak w grupach pojawiali się nauczyciele. To było najgorsze. I myśmy to wymyślili w festiwalu. W jednym roku, nie wiem w którym, był... był warsztat dla nauczycieli równolegle. I one, te panie, zamiast siedzieć na tych krzeselkach gadu-gadu, albo dogadywać dzieciom wypełni jeszcze tutaj....rozumiesz, to

nagle były zaangażowane i czuły się bardzo źle z tym. Bo one były sprowadzone do roli uczestnika. [Rozmówca Nr 4]

Jeden rozmówca dzielił się wnioskami po wieloletnim nauczaniu metody warsztatu twórczego, podkreślając, że za wszystkie lata było bardzo niewiele osób, który zainteresowały się i dalej pracowały tą metodą. Tłumaczył to również tym, że to nie jest łatwa rzecz do zrozumienia oraz fakt, że bardzo ważna jest rola osobowości - wewnętrzna głębia, pasja, własne zainteresowania.

Chodzi o osobowość przede wszystkim. Ale wie Pani, bo to jest bardzo trudna rzecz. Historia jest taka, że jak zacząłem prowadzić te zajęcia, to ja sam musiałem się przestawić trochę na to, jak prowadzić zajęcia, teraz nie jako warsztaty, ale jak prowadzić zajęcia z tymi, którzy mają te warsztaty prowadzić, żeby oni mieli świadomość, że to właściwie oni sami coś proponują. I oczywiście potem doszło do sytuacji, w których te realizacje niektóre były fenomenalne, ale proszę sobie wyobrazić, że wśród tak wielu ludzi, którzy przez tą pracownię się przewinęło, tylko jedna studentka, którą Pani zna, tak naprawdę była tą osobą, która absolutnie zdaje sobie sprawy i rozumie, co to jest. [...] Ile było studentów, doktorantów, i ilu z nich zainteresowało się eksploracją tematu? To nie jest łatwy temat. [Rozmówca Nr 3]

Rozmówcy dzieliły się doświadczeniem dydaktycznym, opowiadając, że nie wszyscy studenci chcą zrozumieć i lubią taką formę pracy. Z powodu przyzwyczajenia do ocen, do reguł, praca otwarta wydaje się niepoważna, zbyt chaotyczna, trudna w praktyce. Boją się stracić poczucie kontroli, hierarchii w grupie. Niektórzy również wybierają ścieżkę nauczania, bo chcą się poczuć ważni, chcą rządzić, mieć kontrolę nad kimś i taka forma pracy im wręcz nie odpowiada.

A często bywa tak, że osoby, które... Też ujawniam, że mają perfekcjonizm, czuć jak na własnie na neurotyzm. One chcą być

tak dokładne i perfekcyjne, to się wiąże też z chęcią otrzymania jak najwyższej oceny pozytywnej. One są bardzo jakby negatywnie na początku nastawione, bo one wręcz odmawiają wykonania pracy, bo nie potrafią, tak? A potrafią i mają ogromny potencjał, tylko on w ogóle jest zablokowane, nieodkryte, bo skoro były ciągle jakby schematy, no to te osoby mają często bardzo dużo ciekawych pomysłów odbiegających od tego, czego nauczyciel oczekuje, ale nie było wcześniej jakby przestrzeni, żeby ten pomysł przynajmniej opowiedzieć, mówiąc o pokazywaniu. [...] Jest bardzo trudne, bo taką idealną sytuacją byłoby w ogóle odejście od ocen i wpisywanie po prostu zaliczenia jako wykonania pewnej puli zadań, bo przedmiot, który nazywamy strategią działań twórczych, on jest też bardzo trudny do oceniania, bo w tych pracach często uczestnicy ilustrują swoje wyobrażenia czy identyfikują się z jakimiś obiektami.[Rozmówca Nr 9]

Jeden z Rozmówców z niezadowoleniem że kiedyś miał ogromny zapal do nauczania, jednak po latach zrezygnował z pracy na uczelni, ponieważ nie mógł pogodzić się ze spadkiem jakości kształcenia. Granice między profesjonalizmem a amatorstwem zaczęły się zacierać, do tego stopnia, że każdy amator zaczął nazywać się artystą, animatorem kultury, arteterapeutą niezależnie od przygotowania czy wiedzy. Rozmówca wskazywał, że inflacja tytułów i zawodów związanych ze sztuką i edukacją kulturową prowadzi do ich deprecjacji, co sprawia, że rzeczywiste kompetencje w tych dziedzinach stracili na znaczeniu.

I potem ja pierwszy, ja w którymś momencie podjąłem decyzję, że nie będę uczył więcej animacji, że mam wrażenie, że to się gdzieś rozmywa, że to nie już na te czasy. I jak słyszę, że wszędzie tej animacji uczą, że każdy co kto robi to robi animację, uprawia animację i robi warsztaty i każdy kto dzieciom nos pomaluje to już jest animator, no to uznałem, że nie. I było mi z drugiej strony miło, chociaż to było smutne, że twórcy animacji kultury doszli za chwilę do tego samego wniosku. I myśmy na uniwersytecie

zamknęli animację kultury, w Instytucie Kultury. Zgodnie, jako ojcowie założyciele, uznaliśmy, że to była jakaś świetna propozycja na pewien czas. I na to miejsce powstały teraz sztuki społeczne. Czy myśmy nauczyli animatorów, wychowali? No pewnie tak. To jest bardzo wszystko płynne, tego się nie da zmierzyć ani zważyć. [Rozmówca Nr 6]

Inny rozmówca, w obronę pedagogów wskazywał, że z doświadczenia było zauważono, że czasami pedagodzy są otwarci do poznawania nowych technik, podejść i metod pracy, mają wrodzony potencjał. Problem polega na tym, że nie mają odpowiednich narzędzi, nie są nauczeni, potencjał nie są dostrzegany na kierunkach pedagogicznych, na studiach pedagogicznych zamiast prac otwartych.

No tak, bo to ja na przykład mam takie doświadczenia w pracy z pedagogami i to były grupy, które miały i wykład i ćwiczenia z wychowania estetycznego i program był upakowany w teorię, ale ja uznałam, że oni poza tym nie mają ani metodyki edukacji, ani żadnego wprowadzenia do pracy z dziećmi, a będą pracować w większości przypadków, bo to była przedszkolna i wczesnoszkolna... Więc ja muszę koniecznie im powiedzieć, co zrobić, żeby nie skrzywdzić tych dzieci zwyczajnie. No i wtedy wprowadzałam bardzo intensywnie takie prace i działaliśmy tutaj na dużych formatach grupowo. I po prostu te prace były pretekstem do omawiania właśnie tych strategii, które nadają się do pracy z dziećmi jak najbardziej. Omijałam szerokim łukiem taką obszerną teorię. Ona była na wykładzie, ale już na ćwiczeniach. Młodzi sami spodziewali się też jakiegoś eseju czy opracowania, ale powiedziałam, że nie. Będą to dłużej pamiętać. I byli bardzo otwarci. I nawet dużo osób było wręcz uzdolnionych plastycznie. Tworzyli świetne prace kompozycyjne, kolorystyczne i sobie cudownie poradzili z tymi badaniami. Tak, ale na początku też, jak słyszałam, był aha. Oni też w programie, taki przedmiot,

który się nazywał chyba Techniki Plastyczne i tam dowiadywały się rzeczy, które są jakby zaprzeczeniem na przykład dzieci, tak. 4-latki, 5-latki miał być uczony właśnie też w rysunku postaci. Nawet w szkołach prywatnych Montessori na przykład, gdzie można spodziewać się właśnie innego podejścia. Odwrotnie czasami. Odwrotnie. Ja raz poszłam z czystej ciekawości, akurat syn mojej siostry był i Byłam zaskoczona, że dzieci dostały po prostu wydruki, kolorowanka do uzupełnienia, wyklejanie plasteliną i żadnej innej przestrzeni. A na środku była praca, taki gotowiec, jak to może wyglądać, czy ewentualnie jak powinno to wyglądać. I każde dziecko dostało taką samą porcję plasteliny, takie same zestawy. No i ten wzór na środku...i to jest szkoła prywatna... [Rozmówca Nr 9]

Ja myślę, że to musi być też proces. Nie ma jakiegoś jednego, cudownego sposobu albo też takiego sposobu, który na wszystkich działa. Bywa różnie. Przede wszystkim studenci sami muszą doświadczyć tej metody właściwej. [...] No i to też jest takie ważne pytanie - Po co? Po co coś robimy? Po co ta lekcja? To takie już globalne pytanie. [Rozmówca Nr 5]

Rozmówcy dochodzili do refleksji, że w gruncie rzeczy, nie można nikogo nauczyć czegokolwiek. Takie podejście mieli również prowadzą zajęcia z warsztatów, traktując swoją postawę i doświadczenie jako inspirację, jako alternatywny przykład możliwej edukacji. Zdaniem rozmówców, bardziej niż przekazywanie wiedzy, istotne jest rozwój pasji i własnej ścieżki – energią, pomysłami, postawą. Jako prowadzący, można nakierować, dać siłę, motywację, zachęcić do eksplorowania własnego potencjału, ale nie można narzucić pomysłów, sposobów, wiedzy czy umiejętności bez jego własnego zaangażowania i chęci. Rozmówcy podkreślali, że kluczowe w dzisiejszej edukacji jest kształtowanie wartości humanistycznych, edukacja powinna być aksjologiczna, która będzie kierować jednostki na znalezienia sensu, zainteresowań i przynależności e w szerszym kontekście społecznym i kulturowym.

To była nieduża grupa, to też jest ważne. Takie właściwie bardzo elitarne studia, prawda? Ci, co z nami byli też. Natomiast ja myślę, że to jest też coś takiego, że tam oprócz nauczania w tym, że młodzież do nas przychodziła i bardzo głęboko wchodziła w te sytuacje, to było też to, że nasze warsztaty odpowiadały też na jakieś ich osobiste potrzeby. Ale nie potrzeby uniwersyteckie, żeby tylko podnosić kompetencje zawodowe, tylko też takie potrzeby, nie wiem, bycia w grupie, dzielenia się emocjami, rozmawianie o rzeczach istotnych.[Rozmówca Nr 6]

Według Rozmówców, edukacja nie powinna dawać gotowych narzędzi, w szczególności w sprawach międzyludzkich, nie można każdego nauczyć w ten sam sposób. Ale przez dobre relacje, oparte na wartościach i szacunku można otworzyć grupę i jednostki, zachęcić do samodzielnego rozwoju. Kilka Rozmówców podkreślało ważne znaczenie relacji ze studentami, z uczestnikami warsztatów. Naturalna postawa prowadzącego, nieformalny sposób zwrotów, powoduje, że buduje się atmosfera zaufania, przyjaźni. Rodzi się zachęta i motywacja do wspólnego eksplorowania tematów.

Myśmy mieli zawsze dosyć bliskie relacje, to też takie, no, życiowe też sprawy. Czyli to też było niezmiernie istotne. I czasami nawet żeśmy się obawiali, czy to nie za bardzo jest takie nastawione na ich wewnętrzny rozwój, ale w którymś momencie myśmy się uświadomili, że to bardzo dobrze, że inni uczą kompetencji, narzędzie dają, bo to wszyscy się domagają, a my... I to żeśmy potem uznali jako w ogóle taką istotną naszą specyfikę pracy, że jednak to jest nastawione na rozwój osoby. Relacje są ważne. Jak ty już się tam będziesz rozwijał i zaczniesz szukać, to już te narzędzia, to już jest... Następny krok, a nie odwrotnie. Nie może edukacja funkcjonować w ten sposób. I sam potem wyprodukujesz te narzędzia. Trzeba zachęcić, nadać sens. Tak jest, a nie odwrotnie, że my tylko ci dajemy narzędzia i teraz idź i walcz. [Rozmówca Nr 6]

Nie wiem czy można nauczyć, można jedynie pokazać możliwości...To trzeba robić jakimiś małymi krokami....Oczywiście to, że jak się coś zrobi i są zadowoleni uczestnicy tego, albo rodzice, albo widzą, że to ma sens, to są wiesz... takie, prawda? Trzeba koncentrować się na tym co robisz, w ramach tego możesz te zmiany wprowadzać. Powolutku, pomalutku...Ale ważna jest jakość. [Rozmówca Nr 7]

Rozmówcy podkreślali, że studenci bardzo często mają problem z tego typu przedmiotami, ponieważ są nastawieni na szybkie i łatwe zaliczenia pisemne, które nie wymagają głębszego zaangażowania umysłowego i twórczego. Większość, kiedy przychodzą na zajęcia warsztatowe, najpierw są bardzo zdziwieni, co wymaga od prowadzącego cierpliwości i wytłumaczenia w jaki sposób oduczyć się nawyku myślenia w kategoriach oczekiwań zewnętrznych – tego, że nie robi się dzieła dla kogoś, nie zalicza się przedmiotu dla kogoś, lecz dla siebie. Podstawowym zadaniem dla studentów pracowni warsztatów jest praca nad sobą

Student cały czas myśli o ocenie, tej zewnętrznej ocenie produktu. No i często pracuje sam przez długi czas i w trakcie sesji podaje tę pracę do zajęcia. Natomiast nasze zajęcia są takie cykliczne. Ważny jest systematyczny udział, jeżeli chodzi głównie właśnie o strategię działań twórczych. Ważne jest uczestniczenie, bo z tygodnia na tydzień poznajemy nowe sposoby, które mają rozwijać też zdolności twórcze, ale w rozumieniu takiego myślenia dywergencyjnego, otwartego. I chodzi o to, żeby uelastyczniać się coraz bardziej, czyli być w takim treningu. A jeżeli są osoby, które omijają zajęcia i przychodzą na początek i na koniec, one nie mają okazji odczuwania tych zmian. I co jest ważne, żeby w trakcie tych spotkań warsztatowych uczyć się właśnie pewnych strategii czy wytwarzania pomysłów, które mogą być przydatne w innych realizacjach. Czyli my nie tworzymy po to, żeby właśnie powstało to konkretne dzieło, które ja sobie wyobrażam, ale po to,

żeby tą strategię wykorzystać w sytuacji, kiedy brakuje pomysłów, kiedy student też ujawnia, że jest w kryzysie twórczym, w spadku możliwości. Albo jeżeli nie chodzi tylko i wyłącznie o pomysły twórcze, to jest w ogóle w gorszym momencie swojego życia. Bo często nasi studenci informują nas o słabej po prostu kondycji też psychicznej. Więc żeby skupić się właśnie na tym procesie i wykorzystać stres, to akurat im też pomaga podejście od zewnętrznej oceny, która może im się kojarzyć z krytyką, tendencją do porównywania, co dla nich jest też stresogenne. Więc ten przedmiot raczej stara się oddalać od takiego myślenia na krytycznej ocenie. [Rozmówca Nr 9]

Rozmówcy zwracali uwagę, że studenci nierzadko reagują frustracją i złością, wyrażając niezadowolenie i zarzuty, że zajęcia z warsztatów są zbyt wymagające. Przyzwyczajeni do systemu skostniałego, opartego na odtwórczym myśleniu i testach, często nie potrafią odnaleźć się w przestrzeni, gdzie nie ma jednego właściwego rozwiązania, muszą coś stworzyć sami.

W trakcie przedmiotu strategii działań twórczych też się spotykam z takimi uwagami, że te zajęcia są bardzo trudne, albo kosmiczne, albo my nie wiemy czego Pani od nas chce. No bo ja właśnie nie daję tych konkretnych recept i mówię, że na początku będzie ciężko. Ale jak zaczniemy małymi krokami przełamywać te wewnętrzne bloki, to będzie lepiej. I to, co wydaje mi się najważniejsze, to właśnie takie regularne powtarzanie, prawie jak mantra, że nie będziemy skupiać się na efekcie końcowym. [Rozmówca Nr 9]

Pamiętam jak kiedyś jedna studentka wykrzyczała mi w złości, że “ona już ma tego dosyć, bo ta pracownia wymaga od niej największego wysiłku intelektualnego, bo ona tak się tu męczy intelektualnie, nie? (śmieje się) A ja mówię “yes, yes, yes!!!” no

bo właśnie o to chodzi, nie? [Rozmówca Nr 2]

13. Uniwersalność metody warsztatu twórczego

-Czy warsztat twórczy może być uznany za metodę uniwersalną?

-Jakie cechy czynią tę metodę elastyczną i adaptowalną do różnych grup i warunków?

-Zalety warsztatu twórczego

-Jakie wartości edukacyjne, społeczne i artystyczne niesie metoda warsztatu twórczego? W jaki sposób może być używana? W jakich środowiskach?

-Terapeutyczny aspekt warsztatu.

-Jakie korzyści warsztaty twórcze przynoszą uczestnikom w kontekście ich rozwoju osobistego oraz kreatywnego?

-Jakie mechanizmy sprawiają, że metoda ta angażuje i pobudza twórcze myślenie i odnosi się do holistycznej modeli edukacji?

Celem stawianych przeze mnie pytań o metodę uniwersalną było przede wszystkim zaspokojenie własnej ciekawości i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy warsztat twórczy może rzeczywiście stać się metodą – i to metodą uniwersalną. Według mnie, uniwersalność tej metody polega na tym, że rozumiejąc jej ogólny sens i strukturę, można dostosować podejście warsztatowe do każdego wieku, środowiska i rodzaju zajęć. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dziećmi, młodzieżą czy dorosłymi, warsztat twórczy daje możliwość twórczego otwarcia, refleksji i włączenia uczestnika w proces aktywnego poznawania.

Jako wątek autoetnograficzny pragnę dodać, że moje osobiste doświadczenie prowadzenia warsztatów w różnych placówkach pokazuje jedynym poważnym ograniczeniem może być szkolny system, w którym czas trwania zajęć wynosi zazwyczaj 45 minut, są wymagane oceny oraz obowiązują reguły programowe. Uniwersalność warsztatu twórczego polega na możliwości adaptacji jego idei ogólnej do różnych kontekstów edukacyjnych. Nawet w systemie szkolnym elementy tej metody mogą wnieść wartościowy wymiar jakościowy – zmienić sposób prowadzenia lekcji, otworzyć uczniów na pytania, refleksję i współtworzenie wiedzy oraz doświadczenia. Jednak pełnia jej mocy ujawnia się tam, gdzie czas i przestrzeń nie są ograniczane, a edukacja może przyjąć charakter bardziej

procesualny, twórczy, refleksyjny i wspólnotowy. Na pytanie o metodę i o uniwersalność warsztatu twórczego rozmówcy miały podzielone zdania. Czterech rozmówców wyraził przekonanie, że to jest metoda uniwersalna, jednak zaznaczając wielowątkowość i nietypowość zjawiska.

Ja uważam, że jak najbardziej. Można nazwać to metodą pracy, ale trzeba być świadomym różnic, takich właśnie bardzo często dużych subtelności pomiędzy spotkaniami.[...] artystyczno-edukacyjny, czy warsztat twórczy, no powinna to być osoba wyposażona w wiedzę i z obszaru psychologii, i pedagogiki, jako klasycznych, takich właśnie wprowadzających przedmiotów ogólne, tak, psychologia. Ale też moim zdaniem psychologia, pedagogika twórczości, psychologia związana z rozwojem poznawczym, emocjonalnym dziecka. No i oczywiście rozwój twórczości plastycznej, możliwości, przynajmniej faz rysunkowych.
[Rozmówca Nr 9]

Myślę, że tak, że to jest właśnie metoda uniwersalna, tylko to nie jest aż tak łatwo... no bo podejścia się różnicują, bardzo różnicują. Bo zawsze trzeba się zastanawiać po pierwsze, z kim pracujemy? Czy to są dzieci, czy to jest grupa seniorów, czy dorosłych, jeżeli tak, to jakich dorosłych, z jakiej branży na przykład, w jakim miejscu pracujemy - czy w szkole, czy w muzeum, czy w plenerze, o czym chcemy porozmawiać, co chcemy przekazać i tu możemy wymieniać do nieskończoności. Bo i tu znowu się ten aspekt takiej... się pojawia, powiedziałabym, to znaczy tutaj kwestia kompetencji, nie? Bo no tak, jak w sztuce, nie? Bo jednak to są działania twórcze, nie można dać receptę.
[Rozmówca Nr 2]

Pięciu rozmówców raczej nie byli chętni do odnoszenia warsztatu twórczego do metod, argumentując to przede wszystkim tym, że metoda kojarzy im się z czymś bardzo sztywnym,

pedagogicznym, uregulowanym. Podkreślali, że warsztat twórczy odnosi się do edukacji wiele wymiarowej, twórczej. Również, nie widzieli potrzeby robić z tego metodę, podkreślając, że najważniejsze jest odpowiedzialne podejście po pracy, twórcza postawa i jakość przekazywanych treści, a metody pracy każdy musi mieć autorskie, sam sobie stworzyć.

Nie wiem, czy to jest metodą w ogóle. [...] Ten świat pedagogiczny wszystko psuje, wszystko próbuję tłumaczyć, a tu potrzebna jest rozmowa, intuicja, odpowiedzialność, pasja.[Rozmówca Nr 4]

Wszyscy rozmówcy zaznaczali, że uniwersalność tej metody może mieć szersze znaczenie - polega ono raczej na podejściu. Według badanych warsztat twórczy można uznać za metodę, tylko dlatego, że ma w sobie określone wartości i model postawy, założeń edukacyjnych zorientowanych na podmiotowość i edukację szeroką. Można powiedzieć, że warsztat jest pewną elastyczną materią, która ma swoje określone właściwości i z której można zrobić wszystko w zależności od pomysłu twórczego. Można więc stwierdzić, że to jest rodzaj metody jednorazowej.

Każdy warsztat, w zależności od tego, jaki ma charakter i co jest przedmiotem tego warsztatu, ma swoją własną metodę. Chyba, że uznamy, że metoda warsztatu polega na tym, że te metody są jednorazowe. Bo nie ma jednej metody, którą możemy posłużyć się we wszystkich warsztatach. Tak chce ta normatywna pedagogika, ale w warsztatach jest tak, że ta metoda jest jednorazowa, stworzona na ten warsztat, autorska i taką metodą się go robi, bo taki jest problem, że ta metoda idzie za charakterem stawianego problemu i za tym, co on generuje. I tą metodę współtworzą tak naprawdę prowadzący warsztaty i ci, którzy w nim uczestniczą. I ludzie też poszukują recepty, której tak naprawdę nie ma. No nie ma, no właśnie recepty nie ma. Ludzie chcą po prostu piguły. To jest pomyłka edukacji. Ludzie myślą, że

warsztat to jakaś, to że przyjdą, nauczą się techniki, albo porozmawiają, albo posłuchają, albo stworzą coś, odrysowują, skopiują... Nie. [...] Edukację można zmienić, tylko trzeba po prostu inaczej ludzi kształcić. [Rozmówca Nr.3]

Rozmówcy również podkreślali, że w obecnym systemie, metoda ta będzie się sprawdzała raczej jako edukacja alternatywna.

No dlatego w jakimś sensie warsztaty są taką alternatywą, bezwzględną alternatywą teraz, w czasach braku wychowania plastycznego. Brakuje po prostu tego aspektu świadomości, który no występował też w jej wychowaniu plastycznym, bo przecież nauczyciel nie ma szansy na lekcji żeby każdą pracę omówić, nie może być takiej edukacji....kto co może zrobić w ciągu 45 minut...Także teraz warsztat jak zajęcie alternatywne...uczestnicy warsztatów nie są zobowiązani do przenoszenia materiałów również, mogą nie wiedzieć o tym nawet, materiały mają przygotowane, tylko mają myśleć i wykonywać... natomiast to co oni wykonują powinno być komentowane wtedy się dzieje edukacja. Komentowanie, rozmowa to jest tylko jedna i jedyna droga do świadomości...nie ma innej. I jeżeli chce się mieć pożytek rzeczywiście edukacyjny, no edukacja jest wtedy kiedy jest świadomość kiedy jest wychowanie świadomości. Dlatego kształtowania świadomości jest poznawanie rzeczywistości no i kształcenie jakieś umiejętności, moralności. [Rozmówca Nr. 12]

Rozmówcy zwracali uwagę na wątek terapeutyczny warsztatu twórczego, podkreślając, że warsztat nie odnosi się do metod terapeutycznych, ani do arteterapeutycznych. Wątek ten pojawia się naturalnie w procesie pracy dlatego, że zadanie twórcze warsztatu często ma głębokie i osobiste znaczenie dla uczestników, pozwalając im wyrażać emocje, zmieniać perspektywę, podejmować decyzje. W procesie twórczym uczestnicy mogą się konfrontować ze swoimi ograniczeniami, lękami, schematami myślowymi. Rozmówcy

podkreślali również, że twórczość uruchamia bardzo ważne procesy wewnętrzne, które często mają działanie wzmacniające. W tym sensie warsztat twórczy może pełnić funkcję rozwojową i w jakimś sensie pomagać budować pewność siebie, uczyć uważności i wrażliwości.

Może to nie jest kwestia mojej odwagi, tylko mojego poglądu nie wiem czy on jest uwarunkowany, czy czymś poparty ale chcę powiedzieć że tak naprawdę kontakt ze sztuką to jest rodzaj terapii i wszystkie osoby które my skontaktujemy ze sztuką to już sam fakt, że oni są na wystawie i nawet nie trzeba im za dużo mówić o tej wystawie, to im daje wsparcie a jak jeszcze będziemy pracować. To i tak tam się toczą procesy poza świadomością często na które nie mamy do końca wpływu, bo tam się lęki ujawniają... różne rzeczy [Rozmówca Nr.13]

No tak, bo to jest tak troszkę jak w arteterapii, to znaczy, że jeżeli może, jeżeli już gdzieś w czymś idzie dobrze, raptem fajnie zrobię małą pracę plastyczną, to zaczynam w sobie troszkę wierzyć. I może potem to przeniosę też i może się odezwę do kogoś, do kogo bałem się odezwać, prawda? I tu jest podobnie. [Rozmówca Nr. 6]

Warsztat twórczy jest dla wszystkich nie ma na celu kształcenia jedynie artystów, nie skupia się w ogóle na technikach plastycznych, raczej jest kształceniem myślenia, wchodzenia w głąb, zastanowieniem się nad sobą, pomocą do rozwoju twórczego myślenia, nietypowego, niekonwencjonalnego. Te kompetencje można przełożyć potem na każdy obszar życia jak prywatnego, tak zawodowego.

Świadomość i jeszcze raz jej nieskończoność i nieskończoną ilość razy - "świadomość", miejmy świadomość! No przecież żyjemy ileś lat w dwudziestym pierwszym wieku to jest najważniejsza

cecha życia -świadome życie, nie głupie życie, świadome.
[Rozmówca Nr 12]

No bo ta twórczość jest ważna dla każdego, że dzięki temu możemy być sobą, prawda? Indywidualny rozwój osoby, doświadczenie te twórcze można potem przenieść na rzeczywistość, no bo my nie kształcimy artystów, prawda? Nie każdy chce i może być artystą, umówmy się. Ja nie jestem artystką, ale ja wszystko robię sama. Wszystko, co można.... Fotel, zasłony, lampy. No i moi dzieci podobnie. Też tam to wszystko to moje obrazy. Także... Konia też umiem - proszę (pokazuje figurkę konia własnego wykonania, śmieje się). [...] biżuterię robię też. Cały czas coś robię, to jest moja taka naturalna potrzeba, robię to dla siebie, poznaje siebie[...] No ale wiesz, to nie jest taka twórczość twórczość, to są takie moje poszukiwania... ja nie mam nic od siebie do powiedzenia w malarstwie itd. Ja jestem werbalna. Ja mogę tylko reprodukcować coś, albo patrzeć na coś, albo inspirować się czymś na zewnątrz, ale to też jest ważne, jeżeli mówimy o tych wszystkich procesach.[Rozmówca Nr 7]

Rozmówcy wskazywali, że warsztatem można wychowywać, można edukować, przez warsztat można budować relacje, warsztat może być również płaszczyzną badawczą.

Podam taki przykład również, gdzie warsztat może mieć, warsztatami możemy uczyć, warsztatami możemy wychowywać, możemy zmieniać stosunek i nastawienie dzieci do różnych rzeczy. Mało tego, możemy wpływać na relacje między nimi. I to nie jest żadna psychologiczna manipulacja, tylko to jest stworzenie sytuacji, w której nagle dzieci mają swoje określone role...[Rozmówca Nr.3]

Powinna nastąpić zmiana w uczestnikach. Zmiana perspektywy, poglądów...
[Rozmówca Nr 4]

I cały czas wszystkie te procesy sprawiają, że ty gdzieś gubisz to, czego ty naprawdę chcesz i czym byś się chętnie kierowała, za cenę tych wszystkich, prawda, no przede wszystkim akceptacji z zewnątrz. Więc na jakiej drodze może się dokonać przeniesienie tego punktu kontroli z zewnątrz na ciebie samą, na ciebie samego? Tylko wtedy, kiedy doświadczasz siebie w nowych sytuacjach, które pozwalają tobie wewnętrznie uznać, że to co robisz jest dobre, interesujące, ciekawe, że zrobiłaś inaczej niż wcześniej myślałaś, że może teraz można dwa razy zrobić i jeszcze raz zrobić coś i wybrać, która z tych rzeczy będzie lepsza. Ale ty jesteś sędzią, i proponując pewne techniki, pewne tworzywa i tak dalej, ty tylko towarzyszysz w takim odkrywaniu siebie tym twoim uczestnikom, a sama jednocześnie też robisz i też się wystawiasz na ich ocenę, bo człowiek ocenia w sposób naturalny. Ale ty podejmujesz to ryzyko, że sama również możesz coś zrobić nieudolnie, albo się pokażesz za bardzo, albo się odkryjesz. Każdy ma tutaj prawo balansować na takiej niewidzialnej granicy między bezpieczeństwem, a pewnym ryzykiem, które niesie wprowadzanie jakiegoś nowum. No już nie mówiąc o eksperymentowaniu, o nowych tworzywach, o nowych możliwościach, no po prostu o poszerzaniu w ogóle też swojej wiedzy na temat sztuki, no bo w końcu myśmy też pracowali, myśmy nie byliśmy ośrodkiem rozwoju osobowości, [Rozmówca Nr 7]

Warsztat, ma ten czynnik edukacyjny i jest też jakby takim czynieniem powodów do realizacji własnych jakichś projektów kreatywnych, prac. Ja również z formy warsztatu korzystam w dydaktyce ze studentami. I bez względu na to, czy to jest poziom

dzieci, czy poziom ludzi dorosłych, tworzenie sytuacji, w których obowiązują nas pewne określone reguły na potrzeby tego warsztatu i jednocześnie zachowanie tego wszystkiego, o czym mówiłem, czyli uniemożliwienie korzystania z gotowych odpowiedzi i postawienie wszystkich w sytuacji, kiedy oni sami muszą o czymś zdecydować, jest kluczowe. I to się nie zmienia ani u dzieci, ani u dorosłych czy tam studentów, z którymi pracuję. [...] Warsztat to jest tworzenie okazji do doświadczeń. A złoty środek jest po prostu niszczeniem tego. Bo gdybyśmy mieli złoty środek, to mamy metodę i według szablonu wszystko robimy. Skoro robimy wszystko według szablonu, to wszystko jest takie samo.

Możemy sobie kolor pozmieniać, możemy sobie materiały zmienić, ale, że tak powiem, świadomościowo będzie to po prostu jednym betonowym produktem. Produkcja. [Rozmówca Nr 3]

Podsumowując, można powiedzieć, że warsztat twórczy jest rodzajem alchemii - ma w sobie wszystko, jest konstrukcją otwartą i każda dziedzina, każdy temat może zostać punktem wyjścia do takiego działania.

Najważniejsza jest to chyba, znaczy jedna z ważnych rzeczy, jest to uczenie wielokierunkowe. Jeżeli robią warsztat i to polega na tym, że siadamy i omawiamy po prostu jakiś temat i na tym zadanie się kończy, to to nie jest warsztat. [Rozmówca Nr 5]

4.7. Wnioski Badawcze

W przedstawionych badaniach starałam się przeprowadzić kompleksową analizę zagadnień związanych ze zjawiskiem “warsztat twórczy”, który łączy w sobie wątki sztuki i edukacji oraz jest mocno osadzony w społeczeństwie. Na podstawie warsztatów twórczych, które są,

moim zdaniem, bardzo ważnym aspektem artystyczno-pedagogicznym oraz historycznym sami w sobie, zostały również przedstawione takie zagadnienia jak stan edukacji artystycznej w Polsce, rola wychowania estetycznego w szkołach i edukacji w całości, oraz jego wpływ na jednostkę i społeczeństwo. Został również przedstawiony pogląd rozmówców na stan obecnej edukacji w kontekście współczesnych wyzwań społecznych i edukacyjnych.

Uważam, że sama grupa badanych jest niezwykle ciekawa, ponieważ pokazuje w jaki sposób może wyglądać edukacja na odpowiednim poziomie. Badania w wyraźny sposób pokazały poziom zaangażowania rozmówców - każdy z badanych miał ogrom przemyśleń, bardzo dużo wniosków, porównań z życiem osobistym oraz codziennym. Twórczość i edukacja stanowią nie tylko zawód badanych, lecz także wyraźną częścią ich całego życia, dlatego projektowane przez nich działania mają odpowiednią jakość i sens, a stosunek do procesów edukacyjnych i współpracy z ludźmi jest poważny i odpowiedzialny. Analiza wywiadów pokazała wyraźnie, że twórczość w szerokim znaczeniu słowa, była istotną częścią życia badanych – nie tylko w sensie aktywności zawodowej, ale jako formę ciągłego samodoskonalenia, rozwoju oraz poszerzania swojej tożsamości. Życie inspirowało twórczość, a twórczość kształtowała życie. Ciekawym wnioskiem jest fakt, że narracje rozmówców ujawniały nie tylko osobiste wspomnienia, lecz także, w łączności, stworzyły kolektywną pamięć grupy. Dzięki temu możliwe było nie tylko zrozumienie procesów twórczych i edukacyjnych w wymiarze jednostkowym, ale również zrekonstruowanie chronologii zjawisk oraz kluczowych momentów rozwoju niszowej praktyki warsztatów twórczych w Polsce. Metoda biograficzna okazała się więc nie tylko sposobem na dotarcie do subiektywnych znaczeń, ale również źródłem wiedzy faktograficznej, osadzonej w kontekście wspólnotowym i historycznym. Zaangażowanie rozmówców w badania oraz ich otwartość w dzieleniu się doświadczeniami i wiedzą wskazują na aktualność podejmowanej problematyki, a także na potrzebę dalszej refleksji nad miejscem i rolą warsztatu twórczego w edukacji oraz kulturze.

Podsumowując wypowiedzi rozmówców, można stwierdzić, że hipoteza, że “warsztat twórczy ma potencjał, by stanowić odrębną metodę interdyscyplinarną” nie potwierdziła się do końca. Warsztat twórczy można określić metodą w bardzo szerokim sensie, ponieważ nie daje ona gotowych rozwiązań czy recepty, lecz służy jako pewne podejście. Warsztat twórczy jest przestrzenią do rozwoju świadomości, do edukacji szeroko rozumianej i ekspresji.

Chociaż rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że warsztat twórczy, niestety nie wpisuje się w obecny sztywny i wymagający system edukacji, uważam, że warsztat ma potencjał występować jako filar w tym systemie, którego właśnie brakuje. Ponieważ poprzez warsztat twórczy można łączyć różne dziedziny, uczyć samodzielności i samorozwoju oraz rozwijać głębsze spojrzenie na świat i społeczeństwo. Wszyscy Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że mieli i nadal mają poczucie misji we własnej twórczości i w dzieleniu się swoim doświadczeniem z innymi poprzez edukację - dążenie do czegoś, poszukiwanie prawdy, piękna, dobra, eksperymentowanie, doskonalenie siebie. Bardzo dużo uwagi poświęcono pytaniom dotyczącym zadaniu twórczemu w warsztacie. Według rozmówców twórcze zadanie działa jak iskra inicjująca – nie narzuca gotowych rozwiązań, nie oczekuje precyzyjnych odpowiedzi, czasami tylko wyznacza kierunek pytaniem, które wymaga indywidualnego rozwinięcia. Zadanie twórcze - to rodzaj rozmowy między prowadzącym, uczestnikiem i światem: prowadzący otwiera przestrzeń, natomiast uczestnik wypełnia ją własnymi treściami opartymi na doświadczeniach własnych. Akt tworzenia podczas warsztatu prowadzi do pogłębionej refleksji, poprzez materię, słowo, symbol. Uczestnik ma możliwość konfrontacji nie tylko z materiałem i formą, lecz także z własnymi ograniczeniami, refleksjami, intuicjami i emocjami. Zadanie twórcze pozwala dotrzeć do głębszych procesów poznawczych, wykraczających poza racjonalne schematy myślenia. W ten sposób staje się ono ścieżką do “poznania całościowego” – integrującego doświadczenie intelektualne, emocjonalne i cielesne. To z kolei potwierdza hipotezę, że warsztat twórczy może być skuteczną metodą wspierającą rozwój emocjonalny, społeczny, poznawczy i twórczy oraz, że sztuka jest niezbędna w edukacji dla wszechstronnego rozwoju i samopoznania. Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że warsztat twórczy jest zjawiskiem jakościowym, nie wpisuje się w programy szkolne albo uczelniane, ponieważ ma swoje twórcze zasady. Według rozmówców, jedną z największych wad współczesnej edukacji jest gonitwa za modą i powierzchownymi trendami. System edukacyjny, zamiast skupiać się na jakości, coraz częściej ulega masowości, konkurencji i chwilowych, pustych haseł. Edukacja przestała być elitarna w sensie dążenia do głębi i poszukiwania prawdy, dobra, piękna, a stała się narzędziem szybkiego zdobywania punktów, zaliczeń i certyfikatów. Taka praktyka rodzi fragmentaryczność tożsamości i nie sprzyja refleksji ani wewnętrznemu rozwojowi. Znów,

potwierdza to hipotezę, że współczesny system edukacyjny nie jest dostosowany do dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i myli pojęcia wiedzy i inteligencji.

W tym kontekście warsztat twórczy może jawić się jako swoista alternatywa dla tradycyjnego systemu. Jego celem nie jest promowanie edukacji opartej na ocenach, zaliczeniach, punktach, rankingach czy porównywaniu uczestników. Wręcz przeciwnie – warsztat twórczy przeciwstawia się masowości, oferując scenę, w której liczy się proces, a nie wynik. To doświadczenie edukacyjne pozbawione rywalizacji, w którym akcent położony jest na indywidualny rozwój, współpracę i wspólne poszukiwanie. Edukacja w takim ujęciu zyskuje wymiar jakościowy, aksjologiczny i powolny – wpisuje się w indywidualny rytm rozwoju każdego uczestnika.

Warsztat twórczy wymaga zmiany perspektywy – uznania, że kluczowe jest samo doświadczenie, które może zainspirować, poszerzyć świadomość. Sama droga i sposób przechodzenia tej drogi jest ważny, nie produkt końcowy. System edukacji, podporządkowany schematom programowym, ocenom i presji czasu, nie tworzy twórczy przestrzeni. Warsztat twórczy w danej chwili może być możliwy do zastosowania w edukacji alternatywnej, ponieważ wymaga dłuższego czasu zajęć i bardziej elastycznych podejść, gdzie uczestnicy mogą wejść w doświadczenie głębiej, a proces twórczy nie zostaje przerywany w momencie, gdy dopiero zaczyna się rozwijać. Rozmówcy bardzo dużo uwagi poświęcali postaci prowadzącego warsztat twórczy, która ma niezwykle ciekawą, ale skomplikowaną rolę. Hipoteza, że projektowanie i prowadzenie warsztatów wymaga specyficznych kompetencji prowadzącego została również potwierdzona. Zdaniem rozmówców, taka osoba musi cały czas być otwarta na eksperymentowanie i spontaniczność, być twórcza i pomysłowa, zachęcająca, wspierająca i spełniona. Taka postawa ma potencjał zachęcić uczestników do swobodniejszego, samodzielnego działania i stworzyć odpowiednie zadanie twórcze, które jest najważniejszą częścią całego procesu.

Rozmówcy podkreślali, że samo pojęcie edukacji z roku na rok budzi coraz mniej powagi i szacunku. W szkołach brakuje nauczycieli, a sam zawód traci na prestiżu i wartości społecznej. Tym samym proces kształcenia nauczycieli staje się szczególnie istotny – i to właśnie on wymaga głębokiej rewizji. Zdaniem rozmówców obecny system nadal tkwi w modelu pruskim, którego fundamenty nie odpowiadają wyzwaniom współczesności. Z jednej strony można narzekać na sztywne ramy szkolnej i uczelnianej rzeczywistości – wymóg

ocen, hierarchiczność, biurokratyzację i brak przestrzeni dla kreatywności. Z drugiej strony trudno oczekiwać od przyszłych pedagogów nowego podejścia, skoro sami kształceni są w tych samych warunkach i schematach. Kształcenie przyszłych nauczycieli powiela błędy, które później reprodukują się w szkołach oraz uczelniach. Programy są oparte na przewadze teorii nad praktyką, a nieliczne praktyki zawodowe odbywają się w warunkach, które same w sobie wymagają głębokiej zmiany. Studenci podlegają tym samym mechanizmom oceniania i standaryzacji, które później powielają jako nauczyciele. W ten sposób system tworzy zamknięty krąg: kształcimy „robotów” po to, aby ci następnie kształcili kolejne pokolenia „robotów” w ten sam sposób. Efekt jest taki, że edukacja coraz bardziej oddala się od swojej pierwotnej misji – rozwijania człowieka jako całości – i staje się procesem produkcji przewidywalnych, zuniformalizowanych jednostek.

Według rozmówców, stan edukacji artystycznej w obecnym systemie również można określić jako żenujący. Lekcje plastyki, zamiast być przestrzenią odkrywania siebie i własnej ekspresji, redukuje się do zestawu zadań plastycznych – prostych ćwiczeń technicznych, które kończą się oceną i porównywaniem efektów. Taki model nie ma nic wspólnego z prawdziwą twórczością. Zamiast rozwijać indywidualny potencjał, zabija go już na starcie, wtłaczając uczniów w schematy „ładnego rysunku” i „poprawnej formy”. Z rozmów wyłonił się wątek, że twórczość nie jest procesem, który można zmierzyć stopniem zgodności z wytycznym nauczyciela ani przyporządkować do skali ocen. To przestrzeń wolności, błędu, intuicji i własnego doświadczenia. W szkole jednak zostaje ona pomyłona z plastycznym rzemiosłem, a sztuka zostaje sprowadzona do prostego zadania „do odhaczenia”. To również powoduje, że później większość ludzi nie rozumie języka sztuki, który może być narzędziem myślenia, refleksji, rozumienia świata i samego siebie. Tymczasem szkoła oferuje jedynie powierzchowne ćwiczenia, które nie prowadzą do pogłębionego poznania, a jedynie zniechęcają i tworzą fałszywe przekonanie, że sztuka to „rysowanie kwiatków” albo „malowanie konie”. Efektem jest całe społeczeństwo, które nie ma narzędzi, by w ogóle wchodzić w dialog ze sztuką współczesną czy własną twórczością.

Badania potwierdziły niszowość i unikatowość zjawiska warsztatu twórczego. Ujawniły one, że warsztat twórczy nie jest zjawiskiem masowym ani powszechnie znanym, lecz raczej praktyką kultywowaną przez niewielką, wyspecjalizowaną grupę osób. Grupa badanych okazała się swoistą wspólnotą twórców, dla których działalność artystyczno-edukacyjna nie

była dodatkiem, lecz sposobem życia, elementem tożsamości i źródłem sensu i misji. Z rozmów wynika, że warsztat twórczy nie można przypisać ani do sztuki, ani do pedagogiki, ponieważ jest narzędziem holistycznym i elastycznym, nie zakłada w sobie przynależności do konkretnej dyscypliny. Jest oparty przede wszystkim na doświadczeniu. Warsztat twórczy może służyć, mówiąc słowami Millera (1984), „zespoleńiu człowieka ze światem”, ale również można dodać, że zespoleńiu człowieka ze sobą. Badania dowiodły, że jako zjawisko warsztat twórczy ma bardzo dużo wątków, które się ze sobą wiążą, przeplatają się. Można powiedzieć, że warsztat jest ramą, w której powstaje, rodzi się jakaś twórcza sytuacja, jest prostą strukturą, otwartą przestrzenią, ale to co w niej się dzieje jest sztuką i edukacją jednocześnie.

4.8.Podsumowanie

W czwartym rozdziale przedstawiono całościowy obraz przeprowadzonych badań. Najpierw omówiona została metodologia – przyjęte założenia, planowanie i organizacja procesu badawczego. Zaprezentowano przedmiot i cel badań, problemy i hipotezę badawcze, dobór jednostek, opisano jej specyfikę i uzasadniono wybór, a także przedstawione zostały metody i techniki badawcze, którymi posłużono się w toku pracy. Ukazano również etapy i przebieg badań, wskazując na ich złożony charakter wynikający z niszowości i unikatowości badanego zjawiska.

W dalszej części rozdziału dokonano analizy wywiadów z uczestnikami badań dotyczących zjawiska “warsztaty twórcze”. Analiza ta pozwoliła na uchwycenie kluczowych wątków, takich jak istota i znaczenie problemu twórczego w warsztacie, rola prowadzącego w kształtowaniu atmosfery i sensu działań, a także odmienność warsztatu twórczego od tradycyjnych form edukacyjnych. Rozmówcy podkreślali zarówno potencjał warsztatów w rozwijaniu twórczości i refleksyjności, jak i trudności związane z ich włączaniem do systemu edukacji opartego na ocenach i sztywnych ramach instytucjonalnych. Na końcu zaprezentowano wnioski badawcze. Badania pokazały, że warsztat posiada uniwersalny potencjał adaptacji do różnych grup i kontekstów, jednak jego implementacja w systemie szkolnym wymagałaby zmiany paradygmatu edukacyjnego. Badania ujawniły również, że

najistotniejszym elementem warsztatu jest proces – doświadczenie, refleksja i droga, a nie efekt końcowy. Edukacją, zdaniem uczestników badań, jest filozofia, nieskończonym procesem, samem życiem; jest rodzajem wspólnotowej drogi, w której uczestnicy uczą się od siebie nawzajem i razem z nauczycielem/prowadzącym, który jest towarzyszem, poszukując odpowiedzi na pytania egzystencjalne, twórcze i poznawcze. Warsztat twórczy pokazuje, że edukacja nie musi oznaczać podporządkowania, lecz może być formą wolności, demokracji, bezpieczeństwa oraz praktyką samodoskonalenia i rozwijania wrażliwości. W ten sposób warsztat twórczy pozwala na przełamanie dominującej logiki systemu, wskazując, że istota edukacji tkwi nie w rywalizacji, lecz w budowaniu sensu, refleksji i wspólnoty doświadczeń. Elementy zabawy, o których również wspomniano w badaniach, pokazują, że to właśnie proces, a nie cel/wynik, stanowi największą wartość ludzkiej aktywności. Współczesna kultura i edukacja, została podporządkowana masowości, społecznym oczekiwaniom i „zaliczaniu etapów”. Powoduje to, że sprowadzamy życie do kolejnych celów do osiągnięcia: szkoła, ocena, dyplom, kariera, zarobek, rodzina itd. W takim układzie człowiek przestaje naprawdę żyć, a jedynie realizuje narzucony scenariusz.

Tymczasem twórczość rozumiana szerzej, jako fundamentalna postawa człowieka, przypomina nam, że sens tkwi w chwili, w drodze, w działaniu samym w sobie, w ciekawości i radości odkrywania i kreowania. To właśnie taki proces otwiera przestrzeń rozwoju, wyzwala ciekawość, twórczą naturę i autentyczne doświadczenie. Takie spojrzenie zbliża nas z powrotem do życia jako autentycznego doświadczenia, a nie serii zaliczeń, gdzie zapominamy co to znaczy być człowiekiem. Feyerabend pisał: *“Ani nauka, ani racjonalność nie dają uniwersalnych wzorców doskonałości. Tworzą one cząstkowe tradycje, nieświadome swego historycznego podłoża.”* (Feyerabend, 1975, s. 218). Możliwe, że jako cywilizacja za daleko zaszliśmy, próbując wszystko zracjonalizować. Pokazuje to obecny stan edukacji i zagubienie ludzi, które przekłada się na skalę społeczeństw. Mam nadzieję, że te badania i doświadczenia badanych posłużą jako wgląd na nieco inną perspektywę i możliwą odmienną ścieżkę edukacyjną - mniej racjonalną i ustrukturalizowaną, lecz bardziej nastawioną na głębsze relacje, filozofię, duchowość i wszechstronny rozwój.

Feyerabend (2016) podkreśla, że język pisany, zbyt duża racjonalizacja umysłu nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem. Píše (tamże, s.77 : *“Grecy – z pewnością nie najmniej inteligentni ludzie na Ziemi – sprzeciwiali się wprowadzeniu języka pisanego do literatury, a*

nawet Platon sprzeciwiał się wyłącznie pisemnemu przedstawianiu problemów filozoficznych.” Sztuka właśnie jest innym rodzajem języka - symbolicznym, energetycznym, którego umysł racjonalny nie zawsze może zrozumieć. Dlatego tak ważne jest kształcenie wrażliwości i zmysłów, aby móc postrzegać siebie i swoje otoczenie w głębszym, mniej mechanicznym i bardziej świadomym wymiarze.

Zakończenie

W niniejszej pracy podjęto próbę ukazania, że sztuka - rozumiana nie w wąskim sensie dziedziny artystycznej, lecz jako fundamentalny i naturalny wymiar ludzkiej egzystencji – stanowi istotny komponent zarówno w życiu jednostki, jak i w procesie edukacyjnym, kulturowym i społecznym. Refleksja rozpoczęła się od podstawowych pytań filozoficznych: kim jest człowiek, co to znaczy być człowiekiem w XXI wieku, jakie są potrzeby, wyzwania i potencjał ludzkiej natury. Analizując te zagadnienia, zwrócono uwagę na to, że sztuka od zarania dziejów towarzyszy człowiekowi jako forma poznania, ekspresji, kontemplacji i kontaktu ze światem, a także jako przestrzeń do zadawania pytań, budowania znaczeń i kształtowania tożsamości. Pisząc tę rozprawę wychodziłam z założenia, że dzisiejszy świat zdaje się być zdominowany przez logikę, tempo, technologię i reakcje nastawione na szybki efekt. Brakuje w nim tego, co kiedyś stanowiło fundament kultury i wspólnoty: powolności, jakości, autentyczności, braku ego i szczerego spotkania z drugim człowiekiem. Moim zdaniem, relacje, oparte na dobru, prawdzie i pięknie, są przestrzenią, w której może rozwijać się człowieczeństwo. I to są te wartości, które od zawsze były obecne w sztuce i które wciąż pozostają aktualne.

W dalszej części pracy skoncentrowano się na roli pedagoga. W tym kontekście współczesności rola pedagoga również nabiera nowego znaczenia. Pedagog był rozpatrywany tutaj jako osobą towarzyszącą i wspierającą proces rozwoju i kształcenia jednostki. Dziś, kiedy brakuje punktów orientacyjnych i wsparcia emocjonalnego oraz psychicznego, młodzi ludzie w szczególności, potrzebują osobę, która potrafi stworzyć bezpieczne warunki do rozwoju, inspirować oraz przekazywać wiedzę w sposób ciekawy. Pedagog w tym ujęciu nie prowadzi hierarchicznie, nie ocenia, ale współuczestniczy,

otwierając przestrzeń do wspólnego poszukiwania. Jego zadaniem nie jest kształtowanie według schematu, lecz nauczanie poprzez otwartość, wrażliwość, twórczość, uważność i autentyczność.

Sztuka w kontekście edukacji staje się przestrzenią wolności, wyjściem z ram i schematów, strefą bezpieczeństwa i demokracji, a zarazem siłą transformacyjną. Jej władza nie świadczy o dominacji ani o kontroli, lecz o czymś głębszym: o mocy, która potrafi przemieniać jednostki i wspólnoty, tworzyć nowe perspektywy i sposoby patrzenia na świat oraz otwierać przestrzeń dla tego, co jeszcze nieznane.

W tej rozprawie pragnęłam podzielić się swoim światopoglądem, w którym edukacja i sztuka nie są odrębnymi kategoriami, lecz wspólnym doświadczeniem egzystencjalnym, w którym człowiek konfrontuje się ze światem i samym sobą, a warsztat twórczy może być świetnym narzędziem syntezy tych dwóch obszarów. Ponieważ sama przeszłam transformację - od bycia artystką do połączenia tego obszaru z edukacją, pragnęłam podzielić się tym spojrzeniem i podświetlić ewentualne dalsze możliwości i działania. Właśnie dlatego badania własne oparte były na rozmowach z twórcami metody warsztaty twórczego oraz kontynuatorami tej niszowej praktyki artystyczno-edukacyjnej.

Badania udowodniły, że praktyka edukacyjna oparta na sztuce, która rozwija intuicję, pozytywnie rozpatruje błędy, zachęca do poszukiwań i pytań, jest bardzo wartościowa w kontekście współczesnym. Dzięki twórczości przypominamy sobie, że nie jesteśmy maszynami, lecz ludźmi, którzy potrzebują sensu i wspólnoty. Badania sugerują, że z wyżej wymienionych powodów sztuka, jako źródło wolności, głębi i autentyczności, powinna być jednym z filarów współczesnej edukacji oraz życia społecznego.

Bardzo ważnym wnioskiem płynącym z tej pracy jest potrzeba gruntownej rewizji współczesnych celów i podejść do edukacji – nie w kierunku jej unifikacji, ale różnorodności i elastyczności. Sztuka powinna stanowić przestrzeń edukacyjną, która nie tyle naucza, co umożliwia. Dzięki niej człowiek uczy się nie tylko czym jest świat, ale również jak chce w nim być, jaką pełnić rolę. To właśnie w tym miejscu rodzi się prawdziwa edukacja – jako “troska o duszę” (J.Patočka, E. Plunkett, 2022), jako forma twórczego życia i jako droga do pełni człowieczeństwa.

Władza sztuki może być rozumiana jako moc przemiany, której charakter jest niemal alchemiczny. Jak pisał Mircea Eliade (1974), doświadczenia sacrum przywodzą k

transcendencji, k przemianie jakościowej rzeczywistości; podobnie sztuka, będąc w jakimś sensie przestrzenią “sacrum” potrafi uczynić ze zwykłego zdarzenia coś, co nabiera wymiaru głębszego sensu, transcendencji i zmiany.

Słowa Rilkego (2010, s.36) w niezwykle subtelny sposób dotykają tego, co leży w centrum tej rozprawy - pytania. Pytanie jawi się tutaj istotą procesu, drogi poznania, nie jest ani problemem, ani zadaniem do szybkiego rozwiązania.

Jesteś tak młody, wszystko jeszcze przed tobą, i chciałbym cię prosić, najlepiej jak potrafię [...] byś był cierpliwy wobec wszystkiego, co nierozstrzygnięte w twoim sercu, i byś spróbował kochać same pytania – jak zamknięte pokoje, jak książki napisane w obcym języku. Nie próbuj teraz szukać odpowiedzi: nie mogą być ci dane, bo jeszcze nie zdołałeś ich przeżyć. A chodzi o to, by przeżyć wszystko. Na razie żyj pytaniami. Może pewnego dnia, niepostrzeżenie, przeżyjesz się do odpowiedzi, gdzieś daleko, w przyszłości.

To właśnie sztuka stwarza przestrzeń, w której pytania nie zawsze muszą być rozwiązywane, lecz mogą być przeżywane. Pytania w sztuce nie są błędami, są znakiem, że coś się poruszyło, że powstało napięcie, które domaga się refleksji. Sztuka pozwala na możliwość wieloznaczności, na zanurzenie się w pytaniu bez konieczności wyjścia z niego z gotową odpowiedzią.

Współczesna edukacja, zbudowana w dużej mierze na racjonalnym porządku i logice odpowiedzi, uczy nas przede wszystkim znajdować „poprawne” rozwiązania. Tymczasem życie, podobnie jak proces twórczy, nie mieści się ani w schemacie, ani w odpowiedzi zamkniętej – ono domaga się obecności, czujności, siły i odwagi stawiania pytań, które nierzadko są zbyt złożone, przeraźliwe i poważne by dać im miejsce być. Pytania również niosą ze sobą pewne ryzyko. Ludzie często boją się ich stawiać, bo mogą doprowadzić do prawdy, która może być trudna, niewygodna czy wręcz przerażająca. Prawda potrafi zburzyć iluzje, podważyć bezpieczne schematy, odebrać kłamliwe poczucie stabilności. Jest to kolejny dowód na to, że sztuka ma władzę, ponieważ nie boi się prawdy. Sztuka ma odwagę

mówić o tym, o czym wolą milczeć, potrafi odsłonić to, co ukryte, podświetlić cienie, podkreślić ból. Nie czyni tego jednak w sposób brutalny, niszczący, lecz transformujący - prawda, której sztuka dotyka, staje się źródłem rozwoju, refleksji i przemiany. Obecny stan edukacji i społeczeństwa pokazuje, że człowieczeństwu łatwiej jest czasem trwać w pozorach – w świecie gotowych odpowiedzi i narzuconych narracji. Sztuka, dzięki swojej otwartości, wieloznaczności i niedookreśloności, umożliwia jednostce wyjście poza utarte schematy, spojrzenie na siebie i świat z innej perspektywy, przywraca zdolność do zaciekawienia, pogłębia wrażliwość. Twórczość - to nie tylko działanie, ale i sposób istnienia w świecie. W jakimś sensie, całe życie jest pytaniem – pytaniem o siebie, o innych, o roli, o sens, o świat.

Sztuka jest formą egzystencjalnego dialogu, pokazuje, że można się przyglądać, doświadczać, próbować, poszukiwać, zadawać pytania wciąż od nowa. Moim zdaniem, edukacja, jeśli ma mieć sens, powinna przestać być systemem odpowiedzi, a stać się przestrzenią drażniącą, przestrzenią otwartości i cierpliwego dojrzewania do zrozumienia i świadomości. Sztuka, będąc elementem edukacji może pozwolić ludziom na nie tylko różnorodne formy zdobywania wiedzy, lecz przede wszystkim na doświadczenie własnego człowieczeństwa w całej jego głębi i niejednoznaczności. *Władza sztuki* to więc, w szerszym kontekście, także może być mocą przemiany nie tylko osobistej, a zbiorowej i kulturowej.

Carl Gustav Jung (1995) wskazywał, że sztuka pozwala przejść do wymiarów głębszej świadomości, gdzie jednostka odkrywa, że jest częścią większej całości. Więc sztuka może być instrumentem medytacji nad rzeczywistością, poszukiwania sensów, wpisania ludzkiego doświadczenia w strukturę świata. Jung (1993, s.302) pisze: *“Quod natura relinquit imperfectum, ars perficit („Co natura pozostawia niedoskonałym, doskonali sztuka”) — powiada alchemia. Dopiero człowiek, „ja”, w niewidzialnym akcie stworzenia dopełnił ten świat, nadał mu obiektywny byt.”*

Cała rozprawa była próbą uchwycenia wartości sztuki i edukacji w perspektywie nowoczesności, w kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Refleksje i analizy, które się tu pojawiły, nie mają charakteru zamkniętego, są raczej jest zaproszeniem do dalszego namysłu nad rolą człowieka w relacjach pomiędzy sztuką, edukacją a społeczeństwem, który coraz częściej gubi głębię na rzecz pośpiechu, powierzchowności i rywalizacji - dokąd zmierzamy? - być może, jak pisał Rilke, kiedyś, pewnego dnia, niespodziewanie, dojdziemy do odpowiedzi.

Bibliografia

- Arystoteles, Gromska D., (2024), *Etyka Nikomachejska*, Warszawa, PWN.
- Arystoteles, (1989), *Poetyka*, przeł. i oprac. H. Podbielski, wyd. 2, Wrocław, zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Arystoteles, Wróblewski W., Podbielski H., (2010), *Etyka wielka; Poetyka*, Warszawa, PWN.
- Arystoteles, Leśniak K., (2009), *Metafizyka*, Warszawa, PWN.
- Aristoteles, Krąpiec M. A., Maryniarczyk A., Żeleźnik T., (1986) *Metafizyka t.I*, Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Arnheim R., Chojnacki M., (2011), *Myślenie wzrokowe*; Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Allen R., Turvey M., (2006), *Wittgenstein -Theory and the Arts*, New York, Routledge.
- Babbie E., Benaquisto L., (2002), *Fundamentals of social research*, Boston, Cengage Learning Inc.
- Babbie E., (2004), *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałdyga M., (2006), *Warsztaty twórczości jako konceptualna struktura edukacyjna/* Praca magisterska, ASP w Poznaniu (Obecnie UAP im. Magdaleny Abakanowicz), Wydział Edukacji Artystycznej.
- Bałdyga J., (2001), *Projekt warsztatowy: ze sztuką wobec sztuki*. w: Olinkiewicz E. (red.) *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław, Wydawnictwo Europa.
- Banaszak S., (2017), *Teoria – empiria – praktyka. Status metodologiczny nauk społecznych*, s.65-77, *Studia Edukacyjne* nr 44, Poznań, Adam Mickiewicz University Press.
- Banaszak S., (2019), *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bauman Z., (2008), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. Margański J., Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z., (2006), *Płynna Nowoczesność*, przeł. Kunz T., Warszawa, WL.
- Berdyszak J., (2001), *Warsztaty, Kreacja, Edukacja*, w: E. Olinkiewicz, E. Repsch., *Warsztaty Edukacji Twórczej*, Wrocław, Europa.
- Berdyszak J., (2017), *Notatki*, w: *Ponieobecność Jana Berdyszaka*. Szkicownik nr.204, Dorota Folga-Januszewska, Ząbki, Apostolicum.
- Berdyszak M., (2009) *O Edukacji*, 8 Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego, „Kieszeń Vincenta”, Poznań, Wydawnictwo Centrum Sztuki Dziecka, Stowarzyszenie Artystyczno- Edukacyjne Magazyn.
- Berdyszak M., (2020), *Umiejętność czekania na odpowiedzi...które mogą nigdy nie nadejść.*, red.Drewicz T., Poznań, UAP.
- Berdyszak M., (2021), *Dlaczego warsztaty?* w: *Wieczorek T.; Pater-Ejgierd N.*, 20. Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego “Kieszeń Vincenta”, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Berleant A., Stankiewicz S., Wilkoszewska K., (2011), *Wrażliwość I zmysły*:

Estetyczna Przemiana świata Człowieka; Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Bernstein L., (2006), *Young People's Concerts*, New York, Bloomsbury Publishing.

Betiuk K., (2002), *Cykl projektów artystyczno-edukacyjnych*, w: Projekt Edukacyjny, red. Karolak W., Goetzendorf-Grabowska M., InSEA, Łódź, WSH.

Bereza H., (2018), *Alfabetyczność*, Warszawa, PIW.

Bielecka-Prus J., (2020), *Badacz jako artysta, artysta jako badacz. Założenia metodologiczne działań artystycznych w procesie badawczym ABR (art-based-research)*, w: PSJ Tom XVI Numer 2 , DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.02>

Biesta G., (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London - New York.

Bishop C., (2007), *Participation*, London, Massachusetts, Whitechapel Ventures Limited, MIT Press.

Bishop C., (2023), *Artificial Hells*, New York, Verso Books.

Boden M.A., (1994.) *What is creativity?*, w: Dimensions of Creativity, red. Boden M.A., 17–118. Cambridge MA, The MIT Press.

Bogus M., (2016), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Częstochowo, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Bogucki J., (1983), *Sztuka Polski Ludowej*, Warszawa, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.

Borev J.B., (1985), *Теории, школы, концепции. (критические анализы). Художественная рецепция и герменевтика. (Teorie, Szkoły, Konceptcje. Analizy Krytyczne. Recepcja Artystyczna i Hermeneutyka)* Moskwa, Nauka. (tłum. własne)

Bourdieu P., Wacquant L. J. D., (2001), *Habitus, illusio i racjonalność*, w: Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 100-131.

Bourriaud N., (2012), *Estetyka relacyjna*, tłum. Białkowski Ł. Kraków, Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK.

Błaszczyk M., (2021), *Wobec Pytania O sens Ludzkiej Egzystencji*, Filozofia i Nauka, t. 9, 1, 377–384, PAN.

Brach-Czaina J., (1984), *Etos nowej sztuki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brach-Czaina J., (2022), *Szczeliny istnienia*, Warszawa, Dowody.

Brach-Czaina J., (2022), *Blony umysłu*, Warszawa, Dowody.

Brogowski L., (1990), *Sztuka W Obliczu Przemian: Książka dla uczniów i nauczycieli Plastyki W Szkole średniej, a także Dla Miłośników Sztuki*; Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Brook, R., (2019), *Jung's Fantasies of Africa and Africa's Healing of Analytical Psychology*, International Journal of Jungian Studies (2019) 1–20, DOI: 10.1163/19409060-01101003

- Brożek A., (2017), *Piękno i prawda. Esej o relacjach między sztuką a nauką*, Kraków, Copernicus Center Press.
- Bradley D., (2001), *S. Becket: Waiting for Godot*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner J., Brzostowska-Tereszkiewicz T., Brzezińska A., (2010), *Kultura Edukacji*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Buber M., (1993), *Problem Człowieka*, tłum. Doktor J., Warszawa, PWN.
- Buber M., (1992), *Ja I Ty Wybór Pism filozoficznych*, Warszawa, Inst. Wydawn. Pax.
- Bukowski J., (1981), *Postawy Wobec Sztuki Najnowszej*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Bukowski J., (1985), *Zrozumieć sztukę*, s.67, w: *Plastyka w szkole 2/1985*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Byszewski J., (1994), *Tutaj Jestem*, Warszawa, CSW Zamek Ujazdowski.
- Byszewski J., (2009), *O co dzisiaj warto pytać?*, 8 Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego, „Kieszeń Vincenta”, Poznań, Wydawnictwo Centrum Sztuki Dziecka, Stowarzyszenie Artystyczno- Edukacyjne Magazyn.
- Byszewski J., Parczewska M., (2004), *Projektowanie Sytuacji Twórczych*, Warszawa, In plus.
- Cabak M. E., (2019), *Warsztat Twórczy Jako Metoda Edukacji Artystycznej na wydziałach nieartystycznych.*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, Lublin, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. In M. Castells (Ed.), *The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1, pp. 45-60), Oxford, Blackwell Publishers.
- Cappelli P., (2015), *Will College Pay Off? A Guide to the Most Important Financial Decision You'll Ever Make*, New York, Public Affairs.
- Chaker A.N., (2017), *The Finnish Miracle - 100 Years of Success*, Helsinki, Alma Talent Oy.
- Creswell J.W., (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. Gilewicz J., Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Davvetas D., Smith R., (1987), *Cy Twombly: Paintings, Works on Paper, Sculpture*, Michigan, Prestel-Verlag.
- Day C., (2017), *Competence-Based Education and Teacher Professional Development*, in: *Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*, ed. M. Mulder, Cham, Switzerland, Springer.
- Dąbrowski K., (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, PIW.
- da Vinci L., Rzepińska M., (1961), *Traktat o Malarstwie*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- de Bono E., (1995), *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa, PRIMA.
- de Bono E., (2001), *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, Poznań, Rebis.
- de Bono E., (2009), *Piękny umysł*, Warszawa, Studio Emka.
- de Bono E., (1999), *New thinking for the new millennium*, New York, Viking.

de Botton A., Armstrong, J., (2021), *Art as therapy*, London, Phaidon Press Limited.

de Saint-Exupery A., (1987), *Ziemia Planeta ludzi*, tłum. Wiera i Zbigniew Bienkowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Denzin N. K., (1990), *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii. Znaczenie a metoda w analizie biograficznej* [w:] red. Włodarek J., Ziółkowski M. Metoda biograficzna w socjologii. przeł. Nowakowska N., Warszawa–Poznań, PWN.

Denzin N.K, Lincoln Y. S., (2009), *Metody badań jakościowych t.I, II*, red. Podemski K., Warszawa, PWN.

Descartes R., (2022), *Rozprawa o Metodzie*, tłum. Boy-Żeleński T., Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Derrida J., Kamuf P., (2022). *Without alibi*, California, Stanford University Press.

Dewey J., (2005), *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa, Żak Wydawnictwo Akademickie.

Dewey J., (2005), *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. Czaplińska-Mutermilchowa R., Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki. Wrocław, Ossolineum.

Dobiasz-Krysiak M., (2024), *Pracownia. Archiwum odnalezione*, Olsztyn, Instytut Północny im. W. Kętrzyńskiego.

Drucker P.F., (1999), *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, tłum. Grażyna Kranas, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dybel P., (2020), *Rozum I Nieświadome: Filozoficzne Eseje O Psychoanalizie*, Kraków, TAIWPN Universitas.

Dybel P., (1995), *Dialog i represja*, Warszawa, PAN.

Ecco U., (1973), *Dzieło Otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. Jadwiga Gałuszka, Warszawa, Czytelnik, s. 25.

Eliot T.S., (1934), *The Rock*, New York, Harcourt, Brace and Company.

Eriksen T. H., (2013), *Etniczność i nacjonalizm*, tłum. B. Gutowska-Nowak, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Fettes M., Blenkinsop S., (2023), s.9-17) *Education as the Practice of Eco-Social-Cultural Change*, Palgrave Studies in Educational Futures, Gewerbestrasse, Springer Nature Switzerland AG.

Feyerabend P. K., (1975), *Przeciw metodzie*, tłum. Wiertlewski S., Wrocław, Siedmioróg.

Feyerabend P.K., (2016), *Philosophy of Nature*, Cambridge, Polity press.

Fischer-Lichte E., Borowski M., Sugiera M., (2008), *Estetyka performatywności*, Kraków, Księgarnia Akademicka.

Flick U., (2002), *An introduction to qualitative research* (wyd. 2), London, Sage.

Florczykiewicz J., (2021), *Rola sztuk wizualnych w rozwoju osobowości. Edukacyjne aspekty sztuki w świetle wybranych koncepcji z zakresu wychowania estetycznego (s. 11-27)*, w: *Sztuki wizualne w edukacji Cz. 1*

Patrzę - widzę - wiem / Nowak T., Florczykiewicz J. (red), Siedlce, Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego UPH.

Freinet C., (1990), *Cooperative learning and social change*, David C., Sivell J., Toronto, OISE Publishing. (tłum. własne)

Freud S., (2021), *Wstęp do psychoanalizy*, Tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki. Warszawa, PWN.

Fromm E., (2009), *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów.*, tłum. Katarzyna Płaza, Kraków, Vis-à-vis Etiuda.

Fromm E., (2013), *The anatomy of human destructiveness*, New York, Open Road Media.

Fromm E., (2023), *O sztuce miłości*, Poznań, Rebis.

Gadamer H. G., (2003), *Język i rozumienie*, tłum. i posłowie Dehnel P. , Sierocka B. , Warszawa, Fundacja Aletheia.

Garioian Ch., R., (1999), *Performing pedagogy- toward an art of politics*, New York, State University of New York Press

Gasparski W., (1991), *Zrozumieć Projektowanie*, Warszawa, Instytut Wzornictwa Przemysłowego.

Giżycki M., (2002), *Słownik kierunków, ruchów i kluczowych pojęć sztuki drugiej połowy XX wieku*, Gdańsk, Słowo/Obraz/Terytoria.

Gloton R., Clero C., (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, przekład i przedmowa Wojnar I., Warszawa, WSiP.

Goethe J. W., Lam A., (2018.) *Faust: Tragedii Część Pierwsza I Druga*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Golka M., (2017), *Międzykulturowe wyzwania i wyznania (11-26)*, Relacje Międzykulturowe Nr.1, Kraków, Instytut Studiów Międzykulturowych UJ.

Golka M., (2008), *Socjologia sztuki*, Warszawa, Difin.

Golka M., (1995), *Socjologia artysty*, Ars Nova, Poznań.

Góralski A., (1980), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa, PWN.

Grabska E., Morawska H., (1969), *Artyści o sztuce. Od Van Gogha do Picassa*, Warszawa, PWN.

Gromkowska-Melosik A., (2016), *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, s. 107-115, Studia Edukacyjne nr 41, Poznań, Adam Mickiewicz University Press.

Gropius W., (1923), *Teoria i zasady organizacyjne Bauhausu*, w: Grabska E., Morawska H., (1969), *Artyści o sztuce : od van Gogha do Picassa*, Warszawa, PWN.

Grotowski J., (1972), *Fragmenty stenogramu konferencji prasowej J. Grotowskiego Warszawa 1971*, uzupełnione fragmentami z wystąpień w nowym Jorku 1970, (w: Bukowski J., (1981), *Postawy Wobec Sztuki*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Gurczyńska-Sady K., (2015), *Czy przestaniemy być ludzcy? Kafka, Arendt i Agamben*, w: Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria, Warszawa, Komitet Nauk Filozoficznych Polskiej Akademii Nauk, Wydział Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego.

Gutek G.L., (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Harari Y.N., (2018), *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. Michał Romanek, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Heidegger M., (2012), *Kant a problem metafizyki*, tłum. Bogdan Baran, Warszawa, Aletheia.
- Hrehova D., (2021), *Wspieranie Kreatywności Dzieci Sztuką*, w: Wieczorek, T., Pater-Ejgierd, N. 20. Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego "Kieszeń Vincenta": Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Huizinga J., (1985), *Homo Luden*, Warszawa, Aletheia.
- Hume, D. (1963), *Traktat o naturze ludzkiej*, t.I, s. 5. Warszawa, PWN
- Husserl E., (1999), *Kryzys nauk Europejskich i fenomenologia transcendentna*, przeł. S. Walczewska, Toruń, Rolewski.
- Ionesco E., (1969), *Découvertes*, Genève, Skira.
- Jakubowski J., (2022), *Sytuacja Edukacyjna*, Grupa Trop, Warszawa, Wydawnictwo MAJUS.
- Jaspers K., Tyrowicz S., Lachowska D., (1990), *Filozofia Egzystencji: Wybór pism*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Józefowski E. (1984), *Projektowanie Graficzne*, Plastyka w szkole Nr.2, WSiP Zakłady Graficzne w Bydgoszczy.
- Józefowski E., (1987), *Możliwości zastosowania akcji plastycznej w klasach początkowych*, w: *Problemy wychowania przez sztukę*, red. A. Meissner, J. Tomala, Rzeszów, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Józefowski E., Stefańska A., Szabelska-Holeksa M., (2012), *O arteterapii, Edukacji I sztuce-teksty rozproszone I niepublikowane*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., (2015) *Warsztat Twórczy Jako Okazja Rozwoju podmiotowego W Przestrzeni Sztuki: Badania nad Edukacyjnym Wymiarem Kreacji Wizualnej*, Wrocław, Drukarnia Jaks.
- Józefowski, E. (2009), *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych – na podstawie doświadczeń własnych*, 8 Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego, „Kieszeń Vincenta”, Poznań, Wydawnictwo Centrum Sztuki Dziecka, Stowarzyszenie Artystyczno- Edukacyjne Magazyn.
- Józefowski E., (2012), *Arteterapia w sztuce i edukacji, Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefowski E., (2017), *Warsztaty Twórcze przy Kreacji Plastycznej jako Doświadczenie Partycypacji w sztuce*, Warszawa, Difin SA.
- Jung C.G. (2011), *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, przeł. Reszke, R., Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Jung C.G. (1993), *Wspomnienia, sny, myśli*, przeł. Robert Reszke i Leszek Kolankiewicz, Warszawa, WROTA.
- Juul J., (2011), *„Nie” z miłości Mądrzy rodzice – silne dzieci*, MIND, Podkowa Leśna.
- Godlewski G., Kurz I., Mencwel A., Wójtowski M., (2002), *Animacja Kultury. Doświadczenia i Przyszłość.*, Warszawa, Instytut Kultury Polskiej UW.
- Gilpin W., (2012), *Essays On Picturesque Beauty*, London, Forgotten Books.

Hegel G. W. F., (1975), *Aesthetics*, tr. Th. Knox, Oxford, Oxford University Press.

Heidegger M., (1992), *O źródle dzieła sztuki*, przeł. Fałkiewicz, "Sztuka i Filozofia", 1992, nr. 5. s.12.

Helguera P., (2011), *Education for socially engaged art*, New York, Jorge Pinto Books. (tłum własne).

Helguera P., (2012), *Art Scenes*, New York, Jorge Pinto Books. (tłum własne).

Hill A., (1945), *Art versus Illness: A story of art therapy*, London, George Allen and Unwin Ltd.

Hillman, J. (1996). *Samobójstwo a przemiana psychiczna* (tłum. D. Rogalski). Warszawa: KR.

Holland, N., N., (2020), *Freud on Shakespeare*, PMLA, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.2307/460328>

Husserl E., (1993), *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Warszawa, Aletheia.

Kaczmarek J., (2001), *Joseph Beuys od sztuki do Społecznej utopii*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kandinsky W., (1935), *Sztuka dzisiejsza jest jest żywotna bardziej niż kiedykolwiek* (1935), w: *Artyści o sztuce. Od Van Gogha do Picassa*, (1969), Grabska E., Morawska H., Warszawa, PWN.

Kandinsky W., (1996), *O duchowości w sztuce*, Łódź, Państwowa Galeria Sztuki

Kant I., (1991), *Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose*, w: *Kant, Political Writings*, ed. Hans Reiss, trans. H.B. Nisbet, Cambridge, Cambridge University Press.

Kaprow A., (1971), *Education of un-artist*, s. 97-109, w: *Essays on the Blurring of Art and Life*, 2003, red. Kelley J, Berkeley, University of California Press.

Karolak W., (2004), *Projekt Artystyczny, Projekt Edukacyjny*, Łódź, Drukarnia Akademicka IPT.

Karolak W., (2005), *Warsztaty Twórcze-Warsztaty Artystyczne*, Kielce, Jedność.

Karolak W., (2018), *Sacrum i profanum. Kreatywność w ponowoczesności*, w: *Kreatywność w Ponowoczesności*, Karolak W., Stasiak, M. K., Witerska K., Łódź, AHE.

Karpowicz A., Parfianowicz W., Xawery S., (2018), *Awangarda/Underground. Idee, historie, praktyki w kulturze polskiej i czeskiej*, Kraków, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Każmierczak A., (1992), *Nauczanie przez stymulowanie aktywności twórczej*, [w:] B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Warszawa, Impuls.

Kaczmarek J., (2001), *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Poznań, Uniwersytet Adama Mickiewicza.

Knabb K., (2007), *The Situationist International Anthology*, Berkeley, Bureau of Public Secrets.

Kołakowski L., (2005), *Obecność Mitu*, Warszawa, Prószyński.

Konecki K., (2019), *Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją*, w: PSJ, Tom XV, Numer 3, Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Kokot E., (2019), *Future Artists - Alfabet Współpracy*, Katowice, Katowice Miasto Ogrodów.

Kossak J., (1974) *Wstęp*, w: *Albert Camus, Eseje*, przeł. Guze J., Warszawa, PIW.

Kosyrz Z., (1993), *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Higieny Psychiczej.

Kościelecki S., (1979), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa, PWN.

Kostołowski A., (2005), *Sztuka i jej meta*, Kraków, Bunkier Sztuki.

Kosuth J., (1991), *Art After Philosophy and after*, Collected writings 1966-1990, red. Guercio G., Cambridge, The MIT Press.

Krajewski M. Schmidt F., (2017) *Co to znaczy być artystą?*, w: *Kultura i społeczeństwo* Nr.1, s.69-95.

Kulas P., (2013), *Pomiędzy autobiografią a biografią. Biografia literacka jako źródło badań socjologicznych*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(4), 64–81. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.9.4.05>.

Kuźma J., (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Kundera M., (1986), *L'art du roman*, w: Poprzeczka M., (1998), *O złej sztuce*, Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Krepela P., (2015), *Projekt zabawek w środowiskach czeskiej awangardy pierwszej połowy XX wieku*, w: *Dziedzictwo Awangardy i Edukacja Artystyczna - pomiędzy dziełem, zdarzeniem i doświadczeniem*, red. Moszkowicz M., Stano B., Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.

Kwiatkowska-Tubulewicz B., (2016), *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej - świat odbiorcy. Próba porozumienia*, w: *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji* 2016/11, Warszawa, Wydawnictwa UW.

Längle A., (2003), *Analiza egzystencjalna — poszukiwanie zgody na życie*, *Psychoterapia* 2(125), Kraków, Komitet Redakcyjno-Wydawniczy Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

Lebuda I., Wiśniewska, E. (2009). *Wywiad i jego zastosowanie w badaniach twórczości*. W: M.

Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego: Teoria, metodologia, diagnostyka* (s. 153–174). Warszawa, Wydawnictwo APS.

Leys S., (2013), *The Hall of Uselessness*, New York, The New York Review of Books.

Limont W., (1996), *Analiza Wybranych Mechanizmów Wyobraźni: badania eksperymentalne*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Linkiewicz E., (2014), *Sztuki plastyczne w procesie kształtowania osobowości i postawy otwartej na świat*, w: U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), "Sztuka, edukacja, kultura : z teorii i praktyki edukacji artystycznej" (S. 280-292). Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Łobocki M., (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Impuls.

Łobocki M., (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Łobocki M., (2010), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Lucero J., Garoian C. R., (2011), *Ways of being: Conceptual art modes-of-operation for pedagogy as Contemporary Art Practice*, Philadelphia, Pennsylvania State University.

Łukaszewicz R.M., (2002) *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław, Fundacja Wolne inicjatywy edukacyjne.

Łukaszewicz R. M., (2010), *Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Świeradów Zdrój-Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Liotard J-F., (1984), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, tłum. Bennington G., Massumi B., Manchester University Press.

Majewska-Gałęziak A., (1998), *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, Katowice, Śląsk.

Marcela M., (2020), *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku*, epub, Warszawa, MUZA SA.

Marchlewski J., (1901), *Chimeryczny pogląd na stosunek społeczeństwa do sztuki*, „Prawda” 1901, nr 19–20.

Martinez, J. E. (2017). *The Search for Method in STEAM Education*. Cham, Springer International Publishing.

Maslow A., (1976), *The Farther Reaches of Human Nature (The Need for Creative People)*, London, Penguin books.

Maslow A.H., Radzicki J., Rzepa T., Zych A. A., (2013) *Motywacja I osobowość*; Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

May R., (1994), *The courage to create*, New York, W. W. Norton & Co

Mazur P. S., (2016), *Zarys podstaw filozofii człowieka*, Kraków, Ignatianum.

Melosik Z., (2004), *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, s.67-81, w: *Dydaktyka Literatury*, 24, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.

Mencwel A., (2002). *Przyczyniać się pomalu*. W: G. Godlewski i in. (red.), *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*. Warszawa, Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski.

Merleau-Ponty M., (1974), *Wątpienie Cezane’a*, przeł. Ochab M., *Twórczość*, 1974, nr.10, s.92.

Miller R., (1984), *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, s. 187-199 w: „Rocznik Pedagogiczny” t. IX, [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, Rodziewicz E., Cackowska M., (2001), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Minchberg M., (2022), *Interdyscyplinarna edukacja przez sztukę- Budowanie środowiska estetycznego wychowania*, Warszawa Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Montessori M., (1965), *Spontaneous activity in education*, transl. Simmonds F., New York, Schocken Books.

Morawski S., (1985), *Sztuka masowa a elitarna w: Na zakręcie. Od sztuki do po-sztuki*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.

Mortkowiczowa J., (1903), *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa, Wydawnictwo G. Centnerszwer i S-ka.

Mraß P., Tyrell A., Urbanowicz A., Waniek H., (2006), *Oneiron: ezoteryczny krąg artystów z Katowic*, Katowice, KOS.

Murray H.A., (1969), *Vicissitudes of Creativity*, w: red. Anderson H.H., *Creativity and its Cultivation*, New York, Harper.

Naisbitt J., Naisbitt N, Philips D., (2003), *High tech, high touch*, Poznań, Zysk i S-ka.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., (2013), *Trening twórczości*, Sopot, GWP.

Nowicka B. (2020), *Kodeks pomyłonych*, Kołobrzeg, Biuro Literackie.

Okoń W., (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Ogonowska A., (2012), Społeczeństwo spektaklu: prekursorzy i ich współczesne dziedzictwo intelektualne. w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska, I*, red. Prandacki K.i, Nawrot K., s.14–26, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN.

Olbrycht K., (2019), *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Olinkiewicz E., (2001), *Warsztat - co to takiego?* (red) E. Olinkiewicz, E. Repsch., *Warsztaty Edukacji Twórczej*, Wrocław, Europa.

Ortega y Gasset J., (2008), *Bunt Mas*, przeł. Nilkiewicz P., Warszawa, Muza.

Ossolińska K., Kycler M., Pawelec D., Warząchowska B., (2018), *Sztuka oprócz życia chwilą pozwala także doznawać wartości wiecznych...*, Katowice, Oficyna Wydawnicza Waław Walasek.

Oyster C., (2002), *Grupy*, tłum.: Bezwińska-Walerjan A., Poznań, Zysk i S-ka.

Ostolski P. R., (2021), *Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich*, 287--299, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. Kowalczyk P., Zińczuk M., Karpińska A., Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Palka S., (2010), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk, GWP.

Pankowska K., (2017), *Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, NUMER 4 (246), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Parczewska M., (2010), *Przelamywanie stereotypów myślenia i działania*, w: *Informatyka Gospodarcza t.I*, red. Zawila-Niedźwiecki J., Rostek K., Gąsioriewicz A., Warszawa, C.H. Beck.

Parczewska M., Byszewski J., (2002), *Dopełnienie (Projektowanie Sytuacji Twórczych)*, w: *Animacja Kultury. Doświadczenia i Przyszłość*. Red.: Godlewski G., Kurz I., Mencwel A., Wójtowski M., Warszawa, Instytut Kultury Polskiej UW.

Parczewska M., Byszewski J., (2004), *Projektowanie sytuacji twórczych = Designing creative situations*, Warszawa, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski. Laboratorium Edukacji Twórczej przy współpr. z Instytutem Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

Parczewska M., Byszewski J., (2007), *Sztuka współczesna - instrukcja obsługi = Contemporary art - instruction manual*, Warszawa, Centrum Sztuki Współczesnej, Zamek Ujazdowski.

Parczewska M., (2014), *Animacja przez lupę i lunetę*, w: Sztuka+Animacja; Projekty z Ogólnopolskiej Giełdy Projektów 2013, , red. Stańczuk-Sosnowska A, Krupa J., Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Parnasow-Kujawa M., (2015), *Oczywiste w teorii, trudne w praktyce*, Poradnik metodyczny, red.: Sikorska K., Edukacja Kulturowa t.2 Centrum Kultury „Zamek”, Poznań, Centrum Praktyk Edukacyjnych.

Parnasow-Kujawa M., (2020), *Znane, a jednak wyjątkowe*, w:19 Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego, „Kieszeń Vincenta”, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.

Potocka M. A. ,(2013), PUBLICZNY SENS SZTUKI W KONTEKŚCIE PARADYGMATU, w: Estetyka i Krytyka 30 (3/2013), red. Czakon D., M. Malec I., Tendera P, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Patočka J., Plunkett E., Chvatík I., Zucker A., (2022), *The selected writings of Jan Patočka: Care for the Soul*; Bloomsbury Academic. London, 2022.

Patočka J., (2002), *Plato and Europe*, Stanford CA, Stanford University Press.

Papert S., (1993), *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*, New York, Basic Books.

Pelikán J., (1992), *The idea of the university: A reexamination*; London , Yale University Press,.

Perkowska-Klejman A., (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*, w: Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja Nr. 1(61), s. 75-90, Wrocław, WN DSW.

Pilch T., Bauman T., (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, Żak.

Piotrowski K.,(2017),*Obywatel sentymentalny. Janusz Bogucki w „totalnej niemożliwości”*, w :PRL-owskie re-sentymenty, red. Kisieleskiej A., Kostaszuk-Romanowskie M.j, Kisieleskiego A., s. 197-211, Gdańsk, KATEDRA.

Pogorzelska, M., (2017), *Sto lat metody projektów w Polsce*, Biuletyn Historii Wychowania, (36),Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Przyjaciół Nauk.

Poprzęcka M., (1998), *O złej sztuce*,Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Plato, Regner L., (2004), *Protagoras*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Platon, Witwicki Wł., (1999), *Dialogi t. II*, , Kęty, Wydawnictwo Antyk.

Plińska W., (2021), *Sprawczość Sztuki*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu pedagogicznego.

Popek S., (2016), *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, Lublin, Analess.

Read H.,(1982), *Sens Sztuki*, Warszawa, PWN.

Rembierz M., (2021), *Sztuka wobec przemijania: "formy tracone" w malarstwie Tadeusza Króla*, w:*Jabłoński M., (red.): Człowiek w poszukiwaniu*

prawdy : prace dedykowane Profesorowi Stanisławowi Glazowi SJ z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia życia zakonnego, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.

Remiszewska Z., (2018), *Prowokowanie do aktywności twórczej dziecka we Wrocławskiej Szkole Przyszłości*, Studia Z Teorii Wychowania TOM IX: 2018 NR 4(25), Opole, Uniwersytet Opolski.

Reyes J. D., (2018), *Why Socially Engaged Art Can't Be Taught*, in *Art as Social Action*, eds. Sholette G., Bass Ch., Social Practice Queens, New York, Allworth Press.

Rhinehart L., (2010), *Księga est*, Gliwice, Wydawnictwo Złote Myśli.

Rilke R.M. (2010), *Listy do młodego poety*, tłum: Nowotniak J., Warszawa, Czuły Barbarzyńca.

Robertson J., Hutton D., Colburn C., Harmansah O., Kjellgren E., Koontz R., Lee H.L., Luttikhuisen, Lee Palmer A., Sloboda S., Visonà M., (2022), *The History of Art: A Global View. 1300 to the Present*, London, Thames & Hudson.

Robinson K., Aronica L., Baj A., (2015), *Kreatywne Szkoły: Oddolna Rewolucja, Która Zmienia edukację*, Kraków, Wydawnictwo Element.

Rogers C., (1995), *On Becoming A Person: A Therapist's View on Psychotherapy, Humanistic Psychology, and the Path to Personal Growth*, New York, HarperOne.

Rosolowicz J., (1962), *Teoria funkcji formy*, w: *Świat neutralny*, Gniezno, Galeria B.

Sansi R., Strathern M., (2016), *Art and Anthropology After Relations*, s. 425–439, *Journal of Ethnographic Theory HAU*, 6(2), Chicago, University of Chicago Press.

Ruiz D.J. (2003), *The Shaman's Path to Freedom: A Toltec Wisdom Book*, San Antonio, Hierophant Publishing

Saldan S., O., (2014), *Światopogląd Johanna Wolfganga Goethego i antropozofia Rudolfa Steinera*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna, nr 9, s. 149-158.

Samoraj M., (2017), *Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy* (s.139-151), w: *Kwartalnik Pedagogiczny NUMER 4* (246), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Sansi R., (2015), *Art, anthropology and the gift*, London, Bloomsbury Academic.

Sawyer R. K., (2022), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.

Schacter R., (2008), *An ethnography of iconoclasm. An investigation into the production, consumption and destruction of street-art in London*, s. 35–61., *Journal of Material Culture*, 13(1), London, SAGE.

Schiller, F., Prokopiuk, J. and Krońska, I. (1972) *Listy O Estetycznym Wychowaniu Człowieka i Inne Rozprawy*, Warszawa, Czytelnik.

Schneider A., Wright C., (2010), *Between Art and Anthropology. Contemporary Ethnographic Practice*, New York, Berg Publishers.

Shollete G., Bass Ch. (2018), *Art as Social Action. An Introduction to the Principles & Practices of Teaching Social Practice Art*, New York, Skyhorse Publishers

Schopenhauer A., (1995), *Świat jako wola i przedstawienie*, t.2. przeł J. Garewicz, Warszawa, PWN.

Serres M., (1997), *The Troubadour of Knowledge*, transl. Sh. Glaser, W. Paulson, Michigan, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Sikorska, K., (2012), *Sztuka jako projekt edukacyjny?*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań, Galeria Miejska Arsenał.

Skarga B., (2007), *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, Znak.

Skarga B., (2005), *Kwintet metafizyczny*, Kraków, Universitas.

Skolimowski H., (1991), *Medytacje*, Wrocław, Wrocławska oficyna wydawnicza Astrum.

Skolimowski H., (2012), *Piękno jako potrzeba ludzka*, Estetyka i Krytyka 5(2/2003), Kraków, Instytut Filozofii - Uniwersytet Jagielloński.

Skorupka A., (2007), *Sokratesa i Bodhidharmy „uczona niewiedza” w świetle recentywnistycznej teorii poznania*, Folia Philosophica 25, 151-159, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Sławek T., (2002), *Antygona w Świecie Korporacji: Rozważania O Uniwersytecie I Czasach Obecnych*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sławek T., (2017), *Edukacja Jako Tworzenie I Podtrzymywanie Kultury Nadziei*, Rocznik Pedagogiczny 40/2017, Warszawa, PAN.

Sławek, T. (2021) *A Jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, p. 13.

Śliwerski B., (2019), *Pedagogika*, Warszawa, PWN.

Słomczyński M., (1969), *„Od tłumacza”* w: J. Joyce *Ulisses*, Warszawa, PIW.

Stachura E., (2000), *Wiersze pozostałe*, Toruń, C&T Crime & Thriller.

Staff L., (1909), *Igrzysko*, Kraków, Drukarnia Narodowa w Krakowie.

Steiner, R., (2004), *Human values in education*, New York, Anthroposophic Press.

Stoppard T., (1975), *Travesties*, London, Faber and Faber.

Stróżewski W., (1983), *Dialektyka Twórczości*, Kraków, PWM.

Szmidt K., (2013) *Pedagogika Twórczości*, Gdańsk, GWP

Szmidt K., (2008), *Trening Kreatywności*, Gliwice, Helion.

Szmidt K., (2003), *Dydaktyka twórczości*, Kraków, Impuls.

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*, New York. Ecco.

Suchodolski B., (1985), *Kim jest człowiek?*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Suzuki D.T., (2022), *Wprowadzenie do Buddyzmu Zen*, Kraków, Vis-à-vis Etiuda.

Szulc W., (2011), *Arteterapia Narodziny Idei Ewolucja Teorii Rozwój Praktyki*, Warszawa, Difin.

Szułczyński A.J., (2021), *Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji*, w: *Edukacja w przestrzeni społecznej - paradygmaty zmian*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

Szymański M. J., (2021), *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości* (s. 21–35), [w:] Karpińska A., Borawska-Kalbarczyk K., Szware A. (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Szymański M. S., (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa, ŻAK.

Szymczak A., Strzemieczna E., (2024), *Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Tatarkiewicz W., (1978), *Parerga*, Warszawa, PWN.

Tatarkiewicz W., t.1 Estetyka Starożytna. *Historia Estetyki*; Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław, 1962.

Tatarkiewicz W., (1982), *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa, PWN.

Teodorczyk T., (2021), *Placz Cykady*, Brzeg, K.I.T. Stowarzyszenie żywych Poetów.

Teodorczyk T., (2023), *Psychologia pisana żartem*, Warszawa, Wydawnictwo naukowe Scholar.

Tilghman B.R., (2006), *Language and painting, border wars and pipe dreams*, w: Allen R., Turvey R. M., Wittgenstein - theory and the art, New York, Routledge.

Tołstoj L. (1980), *Co to jest sztuka?* (Что такое искусство?), Kraków, Wydawnictwo Literackie.

Thagard P., Stewart T. C., (2010), *The AHA! experience: creativity through emergent binding in neural networks*, *Cognitive Science*, 35(1), 1–33, New Jersey, Cognitive Science Society.

Toffler A., (1984), *Future shock*, New York, Bantam Books.

Ulich R., (1961), *Philosophy of education*, New York, American Book Co.

Vopel K.W., (2004), *Warsztaty - skuteczna forma nauki. 80 Porad dla moderatorów*, Kielce, Jedność.

Vygotsky L.S., (1978), *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*, London, Harvard University Press.

Vygotsky L., (1997), *Educational Psychology*, tr. Silverman R., Boca Raton, St. Lucie Press

Wagner T., (2000), *How schools change: lessons from three communities revisited* (2nd ed.), New York, Routledge Falmer.

Wagner I., (2015), *Producing Excellence. The Making of Virtuosos*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey, London.

Waloszek D., (2002), *Kulturowy kontekst edukacji. Twórczość – zabawa*, w: Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży, red. Kataryńczuk-Mania L., Karcz J., Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.

Walczak M., (2011), *Intuicja jako typ poznania, wiedzy i dyspozycji*, w.: Zagadnienia Naukoznawstwa 2 (188), Lublin, PAN.

Weychert M., (2019), *Niewidzialność czy eskapologia? W stronę użytkowania Lucimia*, Konteksty, nr. 4 (327), s.30, Warszawa, Instytut Sztuki PAN.

Whitehead A.N., (1967), *Adventure of Ideas*, New York, The Free Press.

Wittgenstein L., (2014), *O pewności*, przełożył: Chwedeńczuk B., Warszawa, Aletheia.

Wojnar I., (1984), *Sztuka Jako Podręcznik Życia*, Warszawa, NK.

Wojnar I., (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa, Żak.
 Wojnar I., (1965), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa, Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
 Wolk A.R., (2011), *Wasting Minds: Why Our Education System Is Failing and What We Can Do About It*, Alexandria VA, ASCD.
 Woolf, V., (1985) *Moments of Being*, New York, Harcourt Brace, & Co.
 Zinker J., (1991), *Proces twórczy w terapii Gestalt, Materiały Laboratorium Psychoedukacji*, red.: Santorski J., Grażyński R., Lutoński P., Tomaszczyk Z., Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza
 Żłobicki W., (2010), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt : o wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków, Impuls.

Źródła internetowe

Adamek S., (1999), *Edukacja twórcza a terapia plastyczna*, w: Nauczyciel i Szkoła 1 (6), 122-127. Dostęp: 30.09.2023.
https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/nauczyciel-i-szko/1999-tom-1-6/nauczyciel_i_szkola-r1999-t1_6-s122-127.pdf, Dostęp: 30.10.2023.
 Allen G., (2024), *Spielwagen*, Dostęp: 05.01.2025
https://daddytypes.com/2010/06/28/ost-some_spielwagen_pop-up_playground_s_in_berlin.pp.
 Allan D., (2005), *Andre Malraux and the Modern, Transcultural Concept of Art*, Literature & Aesthetics 15 (1): 79-98 (2005), Dostęp: 15.08.2022
<https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/LA/article/view/5070>
 Anderson L., 2014, *Autoetnografia analityczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, tom X, nr 3.
 Lee D., (2013), *How the Arts Generate Social Capital to Foster Intergroup Social Cohesion*, s. 4-17 The Journal of Arts Management, Law and Society 43, 10.1080/10632921.2012.761167.
 Arystoteles (2022), *Poetyka*, przeł. Siedlecki S., WOLNE LEKTURY, Dostęp: 15.02.2025 <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/arystoteles-poetyka.html>
 Bokieniec M., (2023), *Wykład "Estetyka codzienności"*
<https://www.youtube.com/watch?v=t2ULUswAgQM>. Dostęp: 05.06.2023.
 Byszewski J., (2014), *Mistrz i Uczeń*, Rozmowa z Januszem Byszewskim,
<http://1na1.e.org.pl/janusz-byszewski/>, dostęp: 29.11.2024.
 Byszewski J., (2016), Konferencja Koalicji Kultury 18/11/2016
<https://www.youtube.com/watch?v=67MA4xf93Z0>. Dostęp: 09.10.2024.
 Duchamp M., (1957), The creative act. Dostęp: 12.02.2023 (https://monoskop.org/images/7/7c/Duchamp_Marcel_1957_1975_The_Creative_Act.pdf).
 Eisner E.W., (1984), *The kind of schools we need*, pp. 1-12. *Interchange*, 15(2), doi:10.1007/bf01191860. Dostęp: 13.02.2023
 Emin, T. (2023), *Conversations: Tracey Emin and Martin Gayford | White Cube* (no date) *White Cube Contemporary*.
<https://www.youtube.com/watch?v=t2Hi2VfGRjE> (Dostęp: 30 December 2024).

Giroux H., (2019), *All education is a struggle over what kind of future you want for young people*", YouTube, Dostęp 08.09.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=LCMXKt5vRQk>

Jakubowski J., (2022), *Przyszłość, Która Już Jest Teraz*, <https://sytuacjaedukacyjna.pl/przyszlosc-ktora-juz-jest-teraz-jacek-jakubowski/> /Jakubowski J., (), -Jacek Jakubowski - *Projekty z pasji - Rozmawiają Jacek Jakubowski oraz Marcin Guzik* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=h07Zou3_BCU&t=619s (Dostęp: 01.03.2024).

Jodorowsky A.,(2017), *Conferencia COMPLETA de Alejandro Jodorowsky: Congreso Mente Superconsciente 2017*, YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xvguwWW3heo&t=1s> (Dostęp: 04 July 2024).

Jarmuszcak M. (2013). *Między tajemnicą a życiem w prawdzie: filozof-heretyk Jan Patočka*. „The Polish Journal of the Arts and Culture”, 5, s. 187–195. Dostęp: 13.10.2023

Kacperczyk A., (2014), *Autoetnografia –technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, PSJ Tom X Numer 3.

Krajewski M., (1997), *Strategie upowszechniania sztuki w Polsce w latach 1956-1989*. Na przykładzie Galerii Krzywe Koło, Galerii Foksal i Gruppy, Rozprawa Doktorska, Poznań, UAM, Repozytorium AMUR, Dostęp 12.09.2023. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/47d7e93e-3b19-4f35-9da3-86bf8bcd59ea>

Łukaszewicz M., (2009), *Szkola to marzenie rzucone rzeczywistości, aby uległa. Rozmowa z prof. Ryszardem M. Łukaszewiczem*, Kukowka I. <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2009/wrzesien-2009/szkola-to-marzenie-rzucone-rzeczywistosci-aby-ulegla-rozmowa-z-prof-ryszardem-m-lukaszewiczem>. Dostęp: 13.04.2023

Lucero J. R. (2011), *Ways of being: conceptual art modes-of-operation for pedagogy as contemporary art practice*, The Pennsylvania State University, Dissertation: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/12799

Marcel M., (2020), *Wyrzucić czerwony długopis. Z Mikołajem Marcelą rozmawia Dominika Wantuch*, „Wolna Sobota”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 8–9 sierpnia 2020, s. 30. Dostęp: 3.12.2024.

Melosik Z., (2012), *Uniwersytet I komercjalizacja. Rekonstrukcja Zachodniej Debaty*, s.21-33, w: *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja* no. 1, <https://doi.org/10.14746/kse.2012.1.02>. Dostęp: 10.05.2023

Moreno R., (2023), *Incorporating Arts-Based Pedagogy: Moving Beyond Traditional Approaches to Teaching Qualitative Research*, w: Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal, DOI: 10.20343/teachlearninqu.11.15, Dostęp: 10.02.2024

Kiereś H., (1994), *Klasyczna Teoria Sztuki*, U źródeł tożsamości kultury europejskiej, s.201–218. w: Człowiek w Kulturze 6-7, 151-183, Lublin. Dostęp: 09.07.2023. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/czowiek-w-kulturze/1995-tom-6-7/czlowiek_w_kulturze-r1995-t6_7-s151-183.pdf

Rogoziecki R.,(2021), *Stefana Morawskiego wizja sztuki masowej i estetyzacji świata – uwagi krytyczne*, s. 783-801, Przegląd Kulturoznawczy, DOI 10.4467/20843860PK.21.054.14971. Dostęp: 13.06.2024.

Rottenberg A.,(2024), *Anda Rottenberg – „Rozrzut”*, Fundacja Olgi Tokarczuk, <https://www.youtube.com/watch?v=k4FIVQukxS0>, dostęp: 12.01.2025.

Rottenberg A., (2023), *Rozmowa YT, „Po co nam sztuka”* <https://www.youtube.com/watch?v=v5lT-y9cjiQ>, dostęp - 20.07.2024.

Patyk R., (1999), *Obcy Czy ‘w Stronę Świata Zwrócony’? Rzec o Obcości u Alberta Camusa*, Pisma Humanistyczne 1, 27-38, bazhum.muzhp.pl, dostęp: 15. 06. 2023.

Parnasow-Kujawa M., (2022), *Cała nadzieja w sztuce - Arteterapia*. <https://calanadziejawsztuce.pl/> D. Śmiałowski, J. Pawłowska. Dostęp: 15.02.2022.

Pietrasik A., Słodkowski P., (2021), *Upowszechnianie kultury w PRL w latach 50 — na styku praktyki i ideologii. Przypadek wystaw objazdowych*, Magazyn Szum, <https://magazynszum.pl/upowszechnianie-kultury-w-prl-w-latach-50-na-styku-praktyki-i-ideologii-przypadek-wystaw-objazdowych/>. Dostęp: 17.12.2023

Pobojewska, prof. A. (2019) *O dialogu - spotkanie filozoficzne*, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wp4EfQvgAUY&t=602s>, (Dostęp: 07.07.2024).

Platon (2018), *Teajtet - za...* Pycka Waldemar, 2018, s.18, *W Obronie Sokratesa*, Lublin, ISBN 978-83-932485-5-1, Dostęp: 13.02.2023

PWN Encyklopedia, *Definicja pojęcia "człowiek" / człowiek, informacje z Encyklopedii PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/cz%C5%82owiek.html> (Dostęp: 7.02. 2023).

PWN Encyklopedia, *Definicja pojęcia "edukacja" /edukacja, Encyklopedia PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html>, (Dostęp: 7.02. 2023).

PWN Encyklopedia, *Definicja pojęcia "pedagogika" /pedagogika, Encyklopedia PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika;3955414.html> (Dostęp: February 7, 2023).

PWN Encyklopedia,(2023), *Definicja pojęcia "sztuka" / sztuka, informacje z Encyklopedii PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/sztuka.html> (Dostęp: 8.02,2023).

PWN Encyklopedia,(2023), *Definicja “Człowiek”, Encyklopedia PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/czlowiek;3889799.html>, Dostęp: 01.06. 2023.

PWN Encyklopedia, (2023), *Definicja “Edukacja”, Encyklopedia PWN:* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html#:~:text=%5B%C5%82ac.,kszta%C5%82owanie%20okre%C5%9Blonych%20cech%20i%20umiej%C4%99tno%C5%9Bci.> Dostęp: 01.06. 2022.

PWN Encyklopedia, (2022), Definicja "Pedagog", Encyklopedia PWN: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/4011594/pedagog.html>, Dostęp: 01.06.2022

PWN Encyklopedia, (2024), *Definicja Kreatywność, Kreatywny, Twórczość Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kreatywno%C5%9B%C4%87.html>, Dostęp 04 czerwca 2024.

PWN Encyklopedia, (2023), *Definicja "Sztuka", informacje z Encyklopedii PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy.* <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/sztuka.html> Dostęp 09.03.23.

PWN Encyklopedia, (2023), Definicja "Piękno", Encyklopedia PWN: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/piekno;3957085.html>, (Dostęp - 27.06.23).

PWN Encyklopedia, (2023), *Definicja "warsztat" - synonimy, przykłady użycia.* (n.d.). PWN. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/warsztat.html>, Dostęp 20.03.2023.

PWN Encyklopedia, (2023), *Definicja " pracownia" - definicja, synonimy, przykłady użycia.* (n.d.). PWN. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pracownia.html> 15.03.2023.

PWN Encyklopedia, (2023), *Definicja, Definicja "błąd" – Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/blad;2445263.html#:~:text=1.,%2C%20liczenia%2C%20wymowy%20itp.%C2%BB>, Dostęp 15.04.2023.

Słownik Merriam-Webster, (2025), *Play definition & meaning Merriam-Webster.* <https://www.merriam-webster.com/dictionary/play> (Dostęp: 21. 01. 2025).

Sorensen B.E., (2013), *Beyond Tradition: Culture, Symbolism, and Practicality in American Indian Art.* Journal of American Indian Education Nr 25. Dostęp 23.04.2022: <https://tribalcollegejournal.org/beyond-tradition-culture-symbolism-and-practicality-in-american-indian-art/>

Sławek T., (2023), *Nie bez Reszty. O potrzebie niekompletności*, 18.07.2023, Podcast Spotify -dostęp - 20.10. 2024

Sławek T., (2018), wykład "*W stronę rozumu i oka (FILOLOGIA)*", <https://www.youtube.com/watch?v=x8sNmCChAcY&t=1s>, dostęp 21. 05. 2022

Słownik Cambridge, (2024), *Definicja 'Creativity', The Cambridge Dictionary.* Vale, D., Mullaney, S. and Hartas, L., <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/creativity>, Dostęp 04.04.2024.

Słownik MDBG, (2023), *Definicja ART, MDBG English to Chinese dictionary*, <https://www.mdbg.net/chinese/dictionary?page=worddict&email=&wdrst=0&wdqb=art> (Dostęp 09.03.23).

Stephen A., (2019), Bauhaus Now!, exhibition catalogue, Dostęp: 20.10.2024: https://issuu.com/ashlee.baldwin/docs/bauhaus_now

Stojanović D., (2017), *Educational Turn in Art: Turning art into the production of a new knowledge*, w: Educational Turn in Art: Turning Art into

the Production of a New. Knowledge. Theory and history of arts, UDC 7.01:37 s. 56-63. (<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2334-8666/2017/2334-86661705056S.pdf>) Dostęp: 03.04.2023.

Suchodolski B., (1991), *Rozmowa z Profesorem Bogdanem Suchodolskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 9–10, Dostęp: 03.04.2023.

Szot W., (2024), *Dlaczego cały świat wali na Vermeera, a cała Polska na Łempicką. "Muzea jak hollywoodzkie studia"*., Gazeta Wyborcza, Rozmowa Wojciecha Szota z prof. Marią Poprzęcką ukazała się 5 maja 2023 roku., Dostęp: 06.01. 2025.

Tzara T., (1918), *Dada Manifesto 1918*, University of Pennsylvania, Dostęp 12.01.2024:https://writing.upenn.edu/library/Tzara_Dada-Manifesto_1918.pdf

Wielechowska K., (2005), *Od Teatru Do Rytuału, Od Rytuału Do Teatru... „bachantki” Eurypidesa, „murzyni” Geneta*, w: Kultura i społeczeństwo Nr.4, s.85-105, doi: 10.35757/KiS.2005.49.4.6, Dostęp 13.05.2023.

Akty prawne

MEN (2024), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. DKOTC WNP.4092.3.2024.AMA. Warszawa, 12 czerwca 2024 r.

Inne

Byszewski J., (1989), *Katalog VIII Biennale sztuki dla dziecka*, Poznań, CSW w Warszawie.

Kolb D, McLeod S., (2010). *Kolb - Learning Styles* https://cei.hkust.edu.hk/sites/default/files/content/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf Dostęp 12.04.2021

Parnasow-Kujawa M., (2019), *Opracowanie dydaktyczne dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, kierownika autorskiej Pracowni Projektów i Działań Twórczych UAP im. Magdaleny Abakanowicz*, (wgląd: 10.02.2019)

pARTner, (1984), Program pARTner, 1984, BWA, Wrocław.

Smużny W., Grupa Działanie, (2024), *Materiał z wystawy retrospektywnej W. Smużnego*, Toruń, ZPAP, 2024.

Stowarzyszenie artystyczno-edukacyjne Magazyn (2023), https://stowarzyszeniemagazyn.org/?utm_source=chatgpt.com, Dostęp 13.05.2023.