8. Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego *Kieszeń Vincenta* - Edukacja

Poznań, 4 – 8 maja 2009

The 8th *Vincent's Pocket* International Creative Anxiety Workshops - Education

Poznan, 4 – 8 May 2009

Copyright by
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, 2009
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn, 2009

Wydanie pierwsze/First edition
ISBN 978-83-60557-38-9

Korekta/Proofreading
Hanna Woźniak

Tłumaczenie/Translation
Agnieszka Lipiak
Hanna Górnicka-Holeczek
Natalia Pater-Ejgierd
Barbara Komorowska

Opracowanie graficzne/Graphic design
Tadeusz Wieczorek

Wydawca/Published by
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn

Druk katalogu/Printed by
Studio Poligrafia Poznań

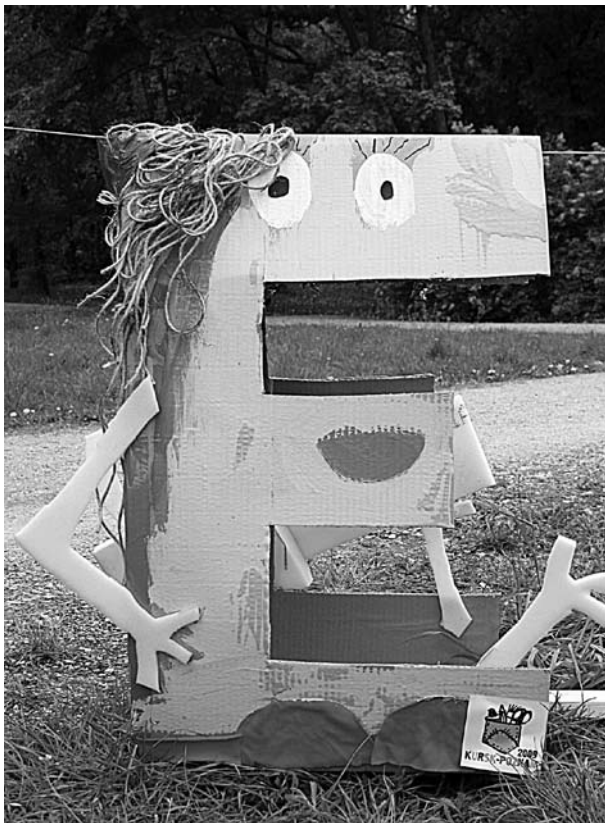
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu
Święty Marcin 80/82
61-809 Poznań
tel. 061 64 64 477
fax 061 64 64 472
www.csdpoznan.pl

8. Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego *Kieszeń Vincenta* - Edukacja

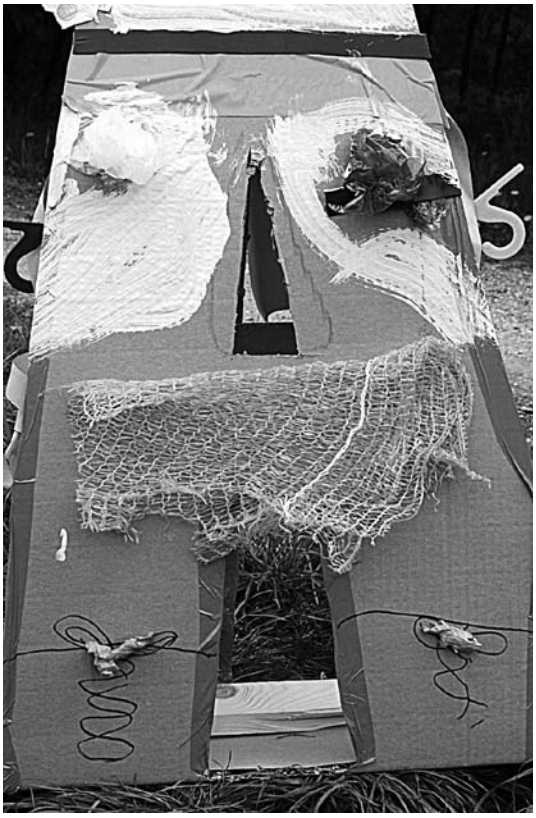
Poznań, 4 – 8 maja 2009

The 8th *Vincent's Pocket* International Creative Anxiety Workshops - Education

Poznan, 4 – 8 May 2009



Poznań



Spis treści/Contents

Organizacja projektu/Organisation of the project 5

Edukacja/Education 7

Uczestnicy/Participants 8

Opieka artystyczna nad projektami studentów/Art moderators for students' projects 8

Warsztaty/Workshops 9

Prezentacje/Presentations 24

Zespół realizujący/Producers 28

Organizatorzy/Organisers 30

Forum 34

Wpływ komunikacji interpersonalnej na budowanie wizerunku w otoczeniu/
The influence of interpersonal communication on the process of image creation in one's environment 35

O edukacji/ On education 39

Edukacja artystyczna a żywioły wartości/Artistic education and the elements of values 49

Edukacja przestrzenna – doświadczenie w przestrzeni rzeczywistej/
Spatial education: an experience in the real space 58

Polska edukacja wizualna, czyli zrób to sam/Polish visual education, in other words, do it on your own 64

O co dzisiaj warto pytać?/What is worth asking about nowadays? 69

Edukacja, sztuki plastyczne i moralność/Education, visual arts and morality 71

Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych/Art education in workshop activities 79

Niepokój/Anxiety 84

Przygotowanie i organizacja projektu *Kieszeń Vincenta* 2009

Organizatorzy
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu,
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn

Współorganizatorzy
Art Stations Foundation,
Stary Browar Centrum Handlu, Sztuki i Biznesu,
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu,
Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu,
Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (InSEA)

Patronat medialny
Poznański Informator Kulturalny, Sportowy i Turystyczny *IKS*,
Radio Merkury, TVP Poznań

Kuratorzy projektu
Tadeusz Wieczorek – Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu,
prof. Marcin Berdyszak – Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu

Koordynatorzy projektu
Wojciech Nowak – Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu,
Tadeusz Wieczorek – Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu

Zespół realizujący
Marcin Berdyszak, Krzysztof Dziemian,
Wojciech Nowak, Magdalena Parnasow-Kujawa,
Tadeusz Wieczorek, Marta Zielińska

Korekta
Hanna Woźniak

Tłumaczenie
Agnieszka Lipiak, Hanna Górnicka-Holeczek,
Natalia Pater-Ejgierd, Barbara Komorowska

Projekt graficzny
Tadeusz Wieczorek

Okładka
strona I – fotografia z warsztatu *KidZ body action painting*
strona IV – fotografie z Forum

Zdjęcia
Krzysztof Dziemian, Wojciech Nowak,
Tadeusz Wieczorek, studenci
Kacper Lipiński, Dawid Szafrański

Płyta DVD
Tobiasz Żuk

Wydawca
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu,
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn

Druk katalogu
Studio Poligrafia Poznań

Projekt, druk katalogu i płyty DVD zrealizowano ze środków
Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego,
Władz Miasta Poznania

Preparation and organisation of the *Vincent's Pocket* 2009 project

Organisers
Children's Art Centre in Poznan,
Magazyn Art and Education Association

Co-organisers
Art Stations Foundation,
Stary Browar Shopping, Art and Business Centre,
The Academy of Fine Arts in Poznan,
The School of Humanities and Journalism in Poznan,
Polish Committee of the International Society for Education through Art (InSEA)

Media support
Poznan Cultural, Sports and Tourist Guide – *IKS*,
Radio Merkury, TVP Poznan

Project art leaders
Tadeusz Wieczorek – Children's Art Centre in Poznan,
Professor Marcin Berdyszak – The Academy of Fine Arts in Poznan

Project co-ordinators
Wojciech Nowak – Children's Art Centre in Poznan,
Tadeusz Wieczorek – Children's Art Centre in Poznan

Producers
Marcin Berdyszak, Krzysztof Dziemian,
Wojciech Nowak, Magdalena Parnasow-Kujawa,
Tadeusz Wieczorek, Marta Zielińska

Editor
Hanna Woźniak

Translation
Agnieszka Lipiak, Hanna Górnicka-Holeczek,
Natalia Pater-Ejgierd, Barbara Komorowska

Graphic design
Tadeusz Wieczorek

Cover
Page 1 – a photo from the workshop *KidZ body action painting*
Page 4 – the photos from the Forum

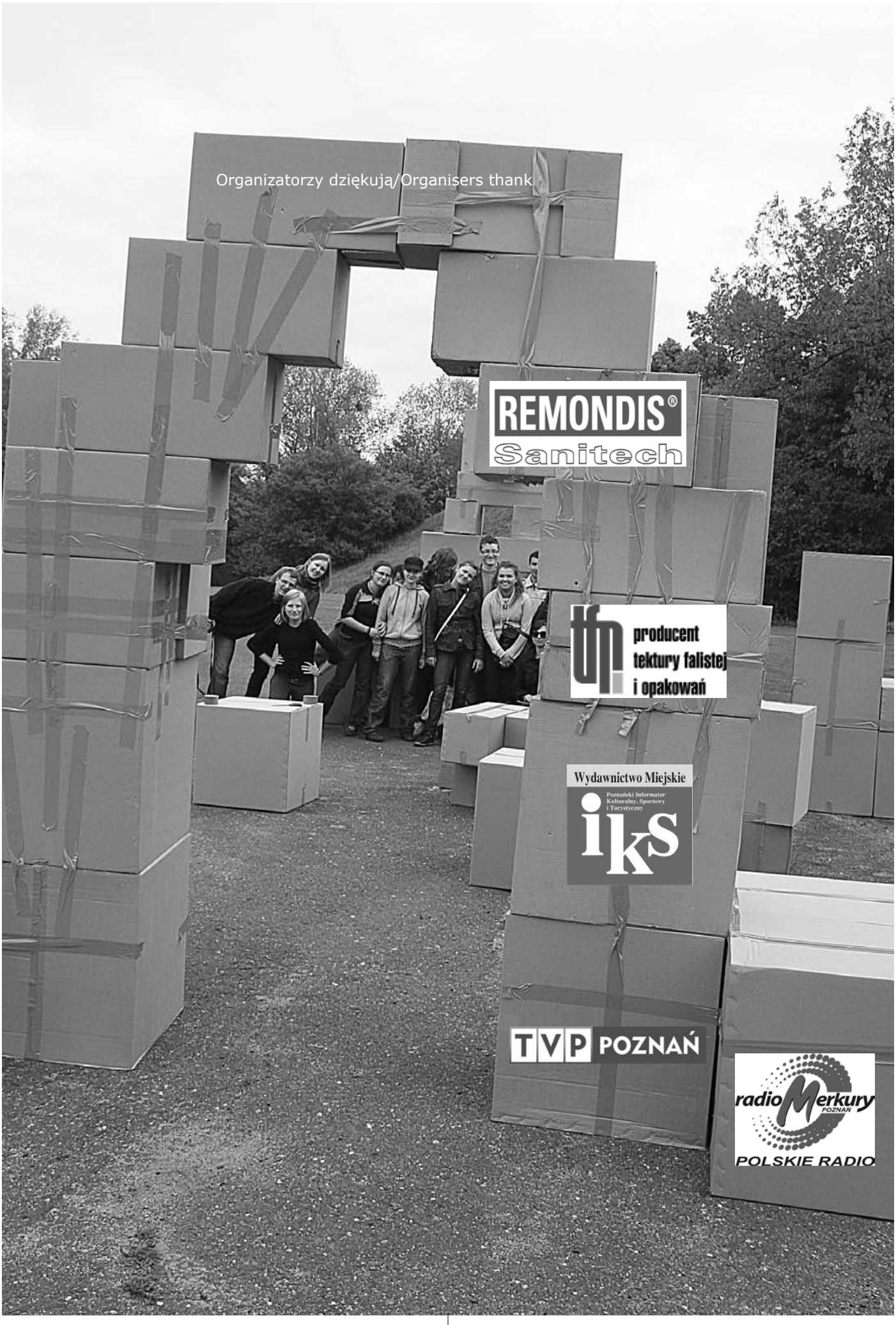
Photography
Krzysztof Dziemian, Wojciech Nowak,
Tadeusz Wieczorek, students
Kacper Lipiński, Dawid Szafrański

DVD
Tobiasz Żuk

Published by
Children's Art Centre in Poznan,
Magazyn Art and Education Association

Printed by
Studio Poligrafia Poznan

Project, printing and DVD financed from the funds of
The Ministry of Culture and National Heritage,
the Authorities of Poznan


Organizatorzy dziękują/Organisers thank
REMONDIS®
Sanitech
producent
tektury falistej
i opakowań
Wydawnictwo Miejskie
Poznański Informator
Kulturalny, Sportowy
i Turystyczny
iks
TVP POZNAŃ
radio Merkury
POZNAŃ
POLSKIE RADIO

Edukacja

Słowo edukacja chyba w nikim z nas, przy pierwszym skojarzeniu nie budzi pozytywnych emocji. Kojarzy nam się ze zinstytucjonalizowanym systemem nauczania, pełnym schematów, sztywnych norm, zasad i założeń.

Nauczanie, które w swej istocie powinno stanowić wspomaganie dążeń młodych ludzi do poszukiwania wiedzy i rozbudzania ich naturalnych zainteresowań a także doskonalenia umiejętności, zazwyczaj osadza się i opiera na stereotypach.

Samo nauczanie posiada bardzo stare tradycje, sięgające okresu starożytnej Grecji i Rzymu, a nawet czasów wcześniejszych.

Edukacja obejmuje organizację systemu kształcenia, formy i metody pracy, ustala cele nauczania oraz opracowuje programy. Stanowi pojęcie, które ściśle jest związane z procesem rozwoju umysłowego człowieka. Jej zadanie to nie tylko kształtowanie cech i postaw, ale także zdobywanie nowych umiejętności oraz poszerzanie własnych, posiadanych już struktur wiedzy. Edukacja powinna rozbudzać i wykorzystywać potencjał tkwiący w człowieku, skłaniając go tym samym do permanentnego rozwoju i ustawicznego kształcenia.

W procesie uczenia się możemy rozróżnić cztery formy edukacji.

Pierwsza z nich to edukacja formalna, inaczej zwana szkolną. Odbywa się ona w procesie nauki szkolnej, w trakcie studiów oraz ma miejsce w ramach zróżnicowanych typów szkoleń a także kursów. Prowadzi zazwyczaj do uzyskania certyfikatów, dyplomów czy zaświadczeń. Oparta jest na ściśle określonej organizacji i strukturze nauki.

Druga forma to edukacja nieoficjalna, która przeważnie przebiega paralelnie z oficjalnym procesem nauczania. Tego typu uczenie się odbywa się w miejscach pracy, w ramach aktywności różnego rodzaju organizacji np. organizacji młodzieżowych, pozarządowych, klubów sportowych itd. Typ edukacji nieoficjalnej mogą kreować i organizować także same osoby uczące się.

Trzecia to edukacja nieformalna. Stanowi ją trwający przez całe życie proces kształtowania się wartości, postaw, umiejętności na podstawie różnych doświadczeń oraz na skutek wpływu otoczenia – rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw itp. Nie bez znaczenia pozostaje także wpływ mass mediów.

Czwarty typ stanowi edukacja akcydentalna, która wynika z codziennych, spontanicznych, niezaplanowanych i niezaprojektowanych sytuacji. Uważam, że ta forma jest niezastąpionym źródłem cennej wiedzy i w wyjątkowy sposób umożliwia zdobywanie doświadczeń.

My edukujemy innych ludzi, oni edukują nas. Raz my poddawani jesteśmy określonemu systemowi nauczania, a za moment sami się dokształcamy i tworzymy nowe struktury tego sytemu.

Edukacja nierozerwalnie towarzyszy człowiekowi przez całego jego istnienie: w życiu zawodowym, towarzyskim, kulturalnym, rodzinnym oraz duchowym. W pewnych okresach (szczególnie w trakcie chodzenia do szkoły) ciąży nam, często sprawiając liczne kłopoty. Zdobywanie wiedzy powierzchownej i technicznej – zorientowanej głównie na umiejętności – nie zawsze jest źródłem zadowolenia.

Bywa jednak, że obecność edukacji jest „niewyczuwalna" i wówczas sprawia nam przyjemność oraz wielką satysfakcję. Pomyślmy przykładowo o naszych pasjach. Przecież w trakcie pogłębiania zainteresowań nie odczuwamy „natręctwa edukacyjnego". W szybki, łatwy i naturalny sposób zdobywamy, a także poszerzamy naszą wiedzę, uczymy się nowych pojęć, terminów. Związane jest to z rodzajem wiedzy dynamicznej, która w dzisiejszych czasach stanowi wiedzę najbardziej pożądaną. Skłania ona bowiem do kreacji oraz twórczego myślenia, co z kolei implikuje bardziej kompleksowe wykorzystywanie posiadanego potencjału.

Autoedukacja stanowi kolejną formę edukacji, która umożliwia mądre i świadome korzystanie z czterech pozostałych uprzednio wyszczególnionych.

Szczególnie dla wiedzy dynamicznej warsztaty twórcze stanowią doskonałe forum. To od nas zależy, jaką formę edukacji zaprzęgniemy do naszych autorskich projektów. Czy w swojej aktywności wykażemy się umiejętnością świadomego działania, inwencją, brakiem schematycznego myślenia oraz tym, co najcenniejsze – kreatywnością.

Magdalena Parnasow-Kujawa
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu (Polska)

Education

The word 'education', at first thought, has mostly negative connotations. We associate it with an institutionalised educational system full of overused formulas, fixed norms, rules and guidelines.

Education, whose essential principles are supporting young people's search for knowledge, stimulating their natural interests and perfecting their skills, usually draws on and consists in stereotypes.

Teaching as such has a very long tradition going back to ancient Greece and Rome or even earlier.

Education embraces the organisation of the educational system, forms and methods of work; it determines the aims of teaching and designs curricula. The notion is closely related to the mental development of an individual. Its task is not only to shape personality features and attitudes, but also to promote acquiring new skills and broadening prior knowledge structures. Education ought to stimulate and use the potential of each individual, thus encouraging him to develop permanently and learn on a continuous basis.

The knowledge acquisition process comprises four distinct forms of education.

Firstly, there is formal education also known as school education. It occurs in the course of school classes, during studies and all kinds of courses and training sessions. It usually results in obtaining certificates, diplomas and paper qualifications. It is based on a strictly determined organisation and structure of learning.

The second form is nonformal education, which usually parallels the formal educational process. This kind of learning occurs at workplaces or in various organisations such as youth organisations, NGOs, sports clubs etc. The nonformal education can also be initiated and organised by students themselves.

Thirdly, there is informal education. It is the lifelong process of shaping values, attitudes and skills on the basis of different experiences and as a result of external influence – one's family, friends, colleagues, games, etc. The influence of mass media is not without significance.

The fourth type is accidental education, which results from everyday spontaneous, unplanned and unscheduled situations. I believe that this form is an indispensable source of valuable knowledge and enables gaining experience in a unique way.

We educate other people as well as they educate us. Some times we are shaped by a particular educational system, at other times we educate ourselves and create new structures of the system.

Education is inextricably linked with a human being throughout his life – in its professional, social, cultural, family and spiritual aspects. At times (especially when we go to school) education is a burden, often giving us numerous problems. Acquiring superficial knowledge or technical skill-oriented knowledge is not always a source of satisfaction.

It sometimes happens, however, that the presence of education is 'imperceptible' and then it brings us pleasure and great satisfaction. Let us consider, for example, our hobbies. When we pursue our interests, we do not perceive education as 'intrusive'. In a fast, straightforward and natural way we acquire and broaden our knowledge, we learn new notions and terms. This dynamic knowledge is the most desirable kind these days as it encourages creation and creative thinking, which, in turn, entails a more comprehensive use of one's potential.

Self-education is yet another form of learning, which leads to wise and conscious use of the four forms mentioned above.

Our creative workshops are an excellent forum particularly for the dynamic knowledge. It is up to us which form of education we will harness for our original projects and whether we will be able to demonstrate in them the ability to act consciously, ingeniously and unconventionally, but first of all, to show creativity.

Magdalena Parnasow-Kujawa
Academy of Fine Arts in Poznan (Poland)

Uczestnicy forum i warsztatów/ Forum and workshop participants

Polska/Poland

Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu: Jerzy Moszkowicz (dyrektor), Bożena Müller (wicedyrektor), Małgorzata Ambroży, Krzysztof Dziemian, Małgorzta Bawer, Tadeusz Jakubowski, Agnieszka Lipiak, Wojciech Nowak, Agnieszka Piechnik, Anna Przygocka, Marian Suchanecki,Tadeusz Wieczorek

Studenci i goście/Students and guests

Radosław Barek, Marcin Berdyszak, Alicja Bielik, Małgorzata Biela, Piotr Bigos, Katarzyna Bończyk, Małgorzata Buczkowska, Janusz Byszewski, Jan Ciechanowski, Tomasz Dettloff, Małgorzata Dudek, Maria Durczyk, Anna Fac-Biedziuk, Sylwia Golińska, Monika Gościniak, Maciej Jakubowski, Justyna Jaworska, Tomasz Jędrzejewski, Adam Jodko, Filip Kaczmarek, Konrad Karwowski, Malwina Kawka, Joanna Kokot-Skrobek, Lucilla Kossowska, Marta Kotyńska, Roman Kubicki, Małgorzata Kurak, Piotr Laskowski, Karolina Leszczyńska, Martyna Marcinkowska, Piotr Mączka, Natalia Mleczak, Sylwester Mocur, Paulina Mokry, Mirosława Moszkowicz, Mikołaj Ociepka, Arkadiusz Ociepka, Adam Olejniczak, Katarzyna Paczyńska, Marta Pakowska, Magdalena Parnasow-Kujawa, Agnieszka Paszkowska, Natalia Pater-Ejgierd, Zbigniew Romańczuk, Daniel Sawiński, Wiesław Smużny, Anna Socha, Joanna Sowińska, Oliwia Strykowska, Michał Świech, Katarzyna Trela, Anna Turowska, Paula Wiażewicz, Maria Wituchowska Mariola Wojtkiewicz, Paulina Wróblewska, Marta Zielińska, Jakub Ziębka, Martyna Żegleń, Tobiasz Żuk

Czechy/Czech Republic

Studenci i goście/Students and guests

Jiři Suruvka, Matej Blačik, Jakub Kwiek, Michal Zych

Niemcy/Germany

Studenci i goście/Students and guests

Michael Kurzwelly

Słowacja/Slovakia

Studenci i goście/Students and guests

Tatiana Bilančiková, Daniela Hrehová, Júlia Artimovičová, Veronika Pľutová, Klaudia Rábiková, Anna Szabová, Martina Tarhanicová

Ukraina/Ukraine

Studenci i goście/Students and guests

Mikhail Opaliev, Anna Kuzminskaya, Olga Menshenina, Katerina Stremoukhova

Rosja/Russia

Studenci i goście/Students and guests

Alexandra Andrejevna, Elena Kolesnikova, Julia Abramova, Anna Kulachek, Anna Maslova, Olga Presneacova, Pavel Sokolov, Daria Zvyagintseva

Opieka artystyczna nad projektami studentów/Art moderators for students' projects

mgr Alexandra Andrejevna
Państwowy Uniwersytet w Kursku (Rosja)/Kursk State University (Russia)

dr inż. arch. Radosław Barek
Politechnika Poznańska (Polska)/Poznan University of Technology (Poland)

prof. Marcin Berdyszak
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu (Polska)/Academy of Fine Arts in Poznan (Poland)

mgr Tatiana Bilančiková
Uniwersytet w Preszowie (Słowacja)/Presov University (Slovakia)

mgr Tomasz Dettloff
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska)/ Jagiellonian University in Krakow (Poland)

dr Daniela Hrehová
Uniwersytet w Koszycach (Słowacja)/Technical University of Kosice (Slovakia)

dr Maciej Jabłoński
Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi (Polska)/Academy of Fine Arts in Lodz (Poland)

prof. Eugeniusz Józefowski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie (Polska)/State Higher Vocational School in Glogow (Poland)

prof. Wiesław Karolak
Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi (Polska)/Academy of Fine Arts in Łodz (Poland)

mgr Elena Kolesnikova
Wyższa Szkoła Grafiki i Designu w Moskwie (Rosja)/ Higher Academic School of Graphic Design in Moscow (Russia)

mgr Michael Kurzwelly
Uniwersytet Europejski Viadrina Frankfurt n/O (Niemcy)/European University Viadrina Frankfurt Oder (Germany)

mgr Sylwester Mocur
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie (Polska)/State Higher Vocational School in Glogow (Poland)

dr Adam Olejniczak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie (Polska)/State Higher Vocational School in Glogow (Poland)

dr Mirosława Moszkowicz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)/ University of Education in Krakow (Poland)

prof. Mikhailo Opaliev
Państwowa Akademia Projektowania i Sztuki w Charkowie (Ukraina)/Kharkiv State Academy of Design and Arts (Ukraine)

mgr Magdalena Parnasow-Kujawa
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu (Polska)/Academy of Fine Arts in Poznan (Poland)

mgr Jiři Suruvka
Uniwersytet w Ostrawie (Czechy)/University of Ostrava (Czech Republic)

prof. Wiesław Smużny
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)/ Nicolaus Copernicus University in Torun (Poland)

mgr Mariola Wojtkiewicz
Uniwersytet w Białymstoku (Polska)/University of Białystok (Poland)

Zatrzymane w czasie

Celem warsztatu jest próba ukazania złożoności czasu, wprowadzenie pojęć dynamiki i statyczności oraz przedstawienie problemu utrwalania chwil na fotografii. Inspirując się zdjęciami o niejednoznacznej do odczytania treści, uczestnicy tworzą własną, dynamiczną wizję zdarzeń, które miałyby poprzedzić ich powstanie. Uczestnicy korzystać będą z: arkuszy papieru, brystolu, kolorowych kartek, nitek, włóczek, kawałków tkanin, rolek, pudełek, piasku, farb, pędzli, nożyczek...

Frozen in time

The aim of this workshop is an attempt to show the complexity of time, introduce the notions of dynamics and statics and present the issue of capturing a moment in a photo. Inspired by photos of ambiguous content, workshop participants create their own, dynamic vision of events which led to taking the photos. The participants will be using paper sheets, cardboard, colourful pieces of paper and thread, wool, scraps of fabric, rolls, boxes, sand, paint, paintbrushes, scissors...

Oliwia Strykowska, Tomasz Jędrzejewski, Martyna Żegleń
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu (Polska)
Academy of Fine Arts in Poznan (Poland)

Teatr lalek „Cytadela”

,,Stworzyłeś mnie i pozwoliłeś, abym podobnym był do Ciebie” – Pinokio.

Zgodnie z tym mottem będziemy tworzyć własne, osobiste lalki. Ukryci pod ich postaciami spotkamy się za kulisami i na scenie leśnego teatru.

Cytadela puppet theatre

“You have created me and made me similar to you” – Pinocchio.

According to this motto, we will be making our own, personalised puppets. Hidden in this form, we will meet in the backstage and on the stage of a forest theatre.

Karolina Leszczyńska, Marta Pakowska, Katarzyna Trela
Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi (Polska)
Academy of Fine Arts in Lodz (Poland)

Pomyśl, stwórz, wykonaj – ORIGAMI – zrób to z nami!

Będziemy dyskutowali na temat edukacji, jej roli w życiu człowieka oraz na temat sztuki składania papieru, jaką jest origami – skąd się wywodzi, z czym się kojarzy i jak jest obecnie wykorzystywana. Uczestnikom zaprezentujemy 4 różne moduły, które będą punktem wyjścia do skonstruowania przez dzieci obiektów mających finalnie stworzyć wspólną całość. Powstały w wyniku pracy grupowej obiekt będzie kilkakrotnie przebudowywany i dokumentowany. Każdego dnia pod koniec pracy nad wspólnym obiektem i jego transformacjami, będziemy rozmawiać o tym, czego się nauczyliśmy podczas składania modułów oraz podsumujemy nasze działania z uwzględnieniem tego, jaką rolę pełni edukacja w naszym życiu.

Think, create, make – ORIGAMI – do it with us!

We will be discussing education, its role in our lives, and origami – the art of paper folding – where it comes from, what it associates with, how it is currently used. Workshop participants can choose from among four modules as a starting point to make objects which will make a whole in the end. The object made as a result of this joint effort will be rebuilt and documented several times. Each day, at the end of work on the common object and its transformations, we will be talking about what we have learnt while folding and we will sum up our activities with a focus on the role of education in our lives.

Alicja Bielik, Joanna Kokot-Skrobek, Anna Socha
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie (Polska)
State Higher Vocational School in Glogow (Poland)

...i stała się przestrzeń

(7-12 lat)

Dzieci dostają do dyspozycji kartony (wcześniej złożone), farby i inne akcesoria do malowania. Mają za zadanie stworzyć miniaturę miasta. Rozmowa o tym, czym jest miasto i jakie budynki je tworzą. Każde z dzieci wybiera jedną z usług/funkcji, które zna (np. fryzjer, szkoła, kościół, straż pożarna, biurowiec, plac zabaw), które ilustruje na trójwymiarowej powierzchni pudełka. Z namalowanych budynków wspólnie z dziećmi układamy miasto. Zadanie rozwija wyobraźnię i przestrzenne myślenie. Dzieci uczą się rozróżniać funkcje miasta. Poznają miasto jako organizm różnorodnych usług/budynków/zadań.

(13-15 lat)

Ogólna rozmowa o formie w architekturze, prezentacja możliwości projektowych na wybranych przykładach (zdjęcia A4). Młodzież otrzymuje do dyspozycji około 200 kartonów o różnych wymiarach (część pochodzi z dnia poprzedniego, z pracy z dziećmi ze szkół podstawowych). Młodzież ma za zadanie zaprojektować dużą formę przestrzenną możliwą do zbudowania z dostępnych pudełek. Wybór najciekawszej propozycji. Rozwiązanie problemu konstrukcji. Wspólna budowa przestrzennej rzeźby. Zadanie rozwija myślenie abstrakcyjne. Uczy rozwiązywania jednocześnie wielu problemów i pracy w grupie. Edukacja jako proces spontaniczny, uzależniony od współpracy z innymi osobami. Rozwija kreatywność młodzieży.

(16-18 lat)

Krótkie wprowadzenie w teorię rysunku (kompozycja, proporcja, światłocień, perspektywa, posługiwanie się narzędziem rysunkowym). Młodzież ma za zadanie narysować kompozycję z martwej natury (kompozycję z kartonów stworzoną przez młodzież gimnazjalną poprzedniego dnia). Temat może zostać dostosowany do danych umiejętności ucznia (powielenie, nakładanie, modyfikacja skali, poszukiwanie formy architektonicznej). Prace konsultowane są na bieżąco przez prowadzących. Proces twórczy kończy się wystawą prac, połączoną z dyskusją.

Młodzież zapoznaje się z podstawami rysunku. Zadanie pobudza wyobraźnię, rozwija abstrakcyjne myślenie. Młodzież poznaje zasady perspektywy oraz skali.

Jan Ciechanowski, Małgorzata Dudek, Sylwia Golińska
Politechnika Poznańska (Polska)

...and there was space

(elementary school pupils aged 7-12)

Children will get carton boxes (folded beforehand), paints and other painting accessories. Their task is to make a miniature city. They talk about what the city is and what buildings make it. Each child chooses one service/function s/he knows (e.g. a hairdresser's, school, church, fire brigade, office building, playground), which s/he paints on a 3D surface of a box. Together with the children, we make up the city from the painted buildings. The task develops imagination and spatial thinking. Children learn to distinguish different city functions. They see the city as an organism of various services/buildings/tasks.

(teenagers aged 13-15)

A general conversation about form in architecture, presentation of possible designs using a few selected examples (A4 format photos). Teenagers get about 200 carton boxes of different sizes (some of them from the previous day workshop with elementary school pupils). Their task is to design a large spatial form to be built from the available boxes. The most interesting design is chosen. Construction issues are solved. The spatial form is built together. This task develops abstract thinking. It teaches participants how to solve many problems at the same time and how to work as a team. Education is a spontaneous process depending on team effort. It develops children's creativity.

(youths aged 16-18)

A short introduction to the theory of drawing (composition, proportion, chiaroscuro, perspective, use of drawing tools). Young people are to build a still life composition (using the carton box structure made by the teenagers the day before). The theme can be adjusted to a given person's skills (duplicating, covering, modifying dimensions, searching for architectural form). The works are regularly consulted with workshop leaders. The whole creative process closes with an exhibition of works coupled with a discussion.

The young people learn the basics of drawing. The task stimulates their imagination and develops abstract thinking. They learn the rules of perspective and scale.

Jan Ciechanowski, Małgorzata Dudek, Sylwia Golińska
Poznan University of Technology (Poland)

Granice wolności

Obszar wielkiego miasta. Tu, na niewielkiej przestrzeni skupia się wielu ludzi. Ludzi o odmiennym pochodzeniu, wieku, wyznawanych wartościach i kulturze osobistej, którzy mieszkają w bliskim sąsiedztwie. Nie znają się, nie interesują sobą nawzajem, uznają za wolnych, nieskrępowanych? Jest to świetną pożywką dla wszelkiego rodzaju konfliktów.

Warsztat ten ma pomóc uczestnikom wczuć się w role odmiennych grup mieszkających w najbliższym sąsiedztwie i nauczyć się żyć obok siebie. Poprzez odegranie sceny z jednego wieczoru w wielkomiejskim bloku, jego mieszkańcy zobaczą, jak ich czyny wpływają na życie innych. Uczestnicy spróbują znaleźć rozwiązanie konfliktowej sytuacji i nauczą się sąsiedzkiego savoir-vivre'u.

The limits of freedom

Big city space. Here, a lot of people occupy a small area. They are people of different origins, ages, value systems and manners, who live near each other. They do not know each other, they are not interested in each other, they believe themselves to be free and unrestricted. It is the perfect fuel for all sorts of conflict. This workshop is to help its participants to empathise with different groups living nearby and learn how to live next to each other. By acting out a scene of one night in a block of flats downtown, its inhabitants will be able to see how their actions influence other people's lives. The participants will try to find solutions for a conflict situation and learn the neighbours' savoir-vivre.

Konrad Karwowski, Marta Kotyńska, Paulina Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku (Polska)
The University of Białystok (Poland)

Nie da się, nie lubić coli

Jest coś, co otacza nas z każdej strony, w każdym miejscu, w każdej chwili, choć tego nie czujemy. Jest coś, czego nie widzimy gołym okiem, ale wiemy, że jest blisko. Jest coś, co jest obok nas, na nas, w nas, ale nie możemy tego dostrzec…

To może być piękne, ale i niebezpieczne. Może być inspirujące, ale i zabójcze.

My spróbujemy to namalować.

Stworzymy wystawę niewidzialnego.

Coli is likeable

There is something that surrounds us everywhere and all the time even though we cannot feel it. There is something we cannot see with the naked eye, but we know it is close. There is something next to us, on us, in us that we are unable to see… It can be both beautiful and dangerous. It can be inspiring as well as lethal. We will try to paint it. We will make an exhibition of the invisible.

Małgorzata Biela, Anna Fac-Biedziuk
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska)
Jagiellonian University in Krakow (Poland)

Uczta

Otaczają nas masy śmieci, a przecież wiele z nich można wykorzystać jako surowce wtórne. Wyobraźmy sobie, że istnieje stwór, który się nimi żywi. Chcemy zaprosić go na prawdziwą ucztę. O pomoc w jej przygotowaniu prosimy dzieci. Ich zadanie polega na stworzeniu smakowitych dań dla takiego stwora, a do dyspozycji mają plastikowe butelki i opakowania, makulaturę, tekturowe pudełka i wszelkie rupiecie. Nasza kuchnia polowa będzie przypominać warsztat lub laboratorium, w którym testuje się np. z jakim sosem najlepiej podać gazetowe spaghetti. Uczestnicy mają pole do fantastycznych kulinarnych eksperymentów, a przy okazji uczą się, jak twórczo pracować z materiałami o różnych właściwościach oraz poszerzają swoją świadomość ekologiczną. Ciekawe, co zaserwują wybrednemu gościowi?

The Feast

We are surrounded by heaps of garbage, but plenty of it can be used as recyclables. Let us imagine a creature which feeds on it. We want to invite it to a real "feast". We will ask children to help us prepare it. Their task is to make tasty dishes for the creature using plastic bottles and packages, recycled paper, carton boxes and all kinds of junk. Our field kitchen will resemble a workshop or laboratory where tests are carried out to check what sauce will go best with newspaper spaghetti. Participants will be free to carry out fantastic cooking experiments and, at the same time, they will learn how to work creatively using materials of different properties and broaden their environmental awareness. We wonder what they will offer to a picky guest.

Małgorzata Buczkowska, Maria Durczyk, Agnieszka Paszkowska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
University of Education in Krakow (Poland)

KidZ body action painting

Edukacja to nie tylko sztywne, schematyczne przekazywanie wiedzy, ale poznawanie, autoedukacja. Do tego właśnie chcę namówić dzieci w warsztacie KidZ body action painting. Dzieci lubią szaleć, turlać się, biegać, brać wszystko do ręki, sprawdzać konsystencję różnych substancji opuszkami palców. Nie są to jedynie zwykłe odruchy przypisane człowiekowi w danym wieku, lecz to niepowtarzalna droga do nauki, poznawania siebie i własnego otoczenia, a tym samym dobra zabawa. Tego na pewno nie zabraknie na moim warsztacie.

KidZ body action painting

Education is not only about the routine and schematic process of knowledge transfer, but also about discovering and self-education. This is what I am trying to encourage children to do in the workshop entitled KidZ body action painting. Children like romping, rolling about, running, taking everything in their hands, testing consistency of various substances with their fingertips. These are not mere reflexes typical of a certain age group, but a unique way of learning, getting to know oneself and one's environment, and good fun at the same time. You can count on that at my workshop.

Justyna Jaworska, Anna Turowska, Maria Wituchowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)
Nicolaus Copernicus University in Torun (Poland)

Skafander kosmiczny

Zrobimy razem kosmiczne hełmy, skafandry, specjalne buty i flagi. Hełm będzie zrobiony z drucianego korpusu pokrytego papierem lub złotkiem. Będzie ładnie błyszczał w słońcu. Pomogę dzieciom zrobić druciany korpus hełmu. Skafander zrobimy z pudła, które potem okleimy złotkiem lub po prostu pomalujemy. Możemy też zrobić jakby spódniczkę z papieru czy złotka. W miejsce nóg możemy wstawić kolejne pudło lub tę spódniczkę. Buty obwiążemy sznurkiem, a na to przykleimy złotko. To proste. Następnie zrobimy flagi. Namalujemy na płótnie to, co nam przyjdzie do głowy. To, co namalujemy, zależy od dzieci. Mogą namalować polską flagę lub jakąś własną. Później przymocujemy płótno do drzewca zaostrzonego na jednym końcu, bo flagę będzie trzeba wetknąć w ziemię. Następnie przygotuję kilka nazw (Księżyc, Neptun, Pluton, Saturn itp.), które pochowam. Dzieci będą szukały nazw. Kiedy jakieś dziecko znajdzie którąś z nazw, zatknie w tym miejscu flagę. Dzieci podzielimy na grupy w zależności od liczby uczestników.

Space suit

Together we will make space helmets, space suits, boots and flags. The helmets and suits will be made from simple materials such as wire or carton box bodies painted or covered with paper and shiny foil. They will be shining nicely in the sun. The boots will be made from cord, covered with shiny materials. It is quite simple. We will help children make these items. Next, the children will paint flags on canvas and attach them to sticks. After that, we will prepare for the participants some names of celestial bodies (the Moon, Neptune, Pluto, Saturn, etc.) and hide them around. The children's task will be to look for the names. If a child finds a name, s/he will stick his/her flag into the ground as the first person to reach it. This way, the children will learn something about the Space on the one hand and design on the other hand.

Matej Klacik, Jakub Kwiek, Michal Zych
Uniwersytet w Ostrawie (Czechy)
University of Ostrava (Czech Republic)

LaborARTorium

Podczas warsztatu będziemy starali się odkryć, w jaki sposób edukacja w szkołach powinna się zmienić, jeżeli pierwszym celem nie będzie przygotowanie dzieci do funkcjonowania w życiu gospodarczym, lecz wychowywanie do wolności i do swobodnego, indywidualnego, krytycznego i również humorystycznego patrzenia na rzeczywistości. Przez 3 dni będziemy wymyślać nową, inną szkołę, z zupełnie nowymi strukturami i przedmiotami. Może się zdarzyć, że pewne elementy będą przypominały dawną szkołę, gdyż okazały się jej trwałą wartością. Ale wszystko może być zakwestionowane przez uczniów! Zakładamy, że społeczeństwo jest konstrukcją rzeczywistości i dlatego można ją zmieniać i kształtować tak, jak rzeźbiarz modeluje glinę – po zapoznaniu się z właściwościami materiału.

LaborARTory

During the workshop we will try to find out how education should change if its most important goal is not to prepare children to function in economic life, but to teach them freedom and free, individualised, critical and good-humoured outlook on life. Over three days, we will be designing a new, different school, with completely new structures and subjects. It may happen that some of its elements will resemble the old school because they have turned out to be its lasting value. Still, anything can be challenged by pupils! We assume that society is a real life structure, so it can be changed and shaped just as a sculptor models clay – having checked the properties of the material.

Malwina Kawka, Małgorzata Kurak, Michael Kurzwelly
Uniwersytet Europejski Viadrina Frankfurt n/O (Niemcy)
European University Viadrina Frankfurt Oder (Germany)

Obraz litery

Podczas warsztatu dzieci będą dokonywać twórczych odkryć, tworząc aplikacje z różnych materiałów. Będą rysować swoje własne, unikalne litery na arkuszach grubego papieru z zastosowaniem różnorodnych, niezwykłych technik. Otrzymamy w ten sposób kolorowe litery polskiego alfabetu, które będzie można wykorzystać, tworząc słowa, komunikaty i dialogi z pytaniami i odpowiedziami, a także organizując konkursy. Konkursy są przygotowywane przez naszą grupę tak, by połączyć funkcję edukacyjną z zabawą i rozrywką. Liczba liter będzie rosła z każdym nowym warsztatem, co urozmaici konkurs. Słowa i zdania zbudowane z nowych liter można rozmieścić w całym parku lub w mieście, tworząc środowisko pełne znaczeń. Przechodnie, odczytując parkowe instalacje, mogą w ten sposób wziąć udział w warsztacie. Instalacja może zaistnieć w parku, a w mieście mogłaby przekształcić się w przedstawienie teatralne.

The image of a letter

During the workshop children will be able to make art discoveries while working with appliqués of different materials. They will be drawing their own unique letters on sheets of thick paper using various and extraordinary techniques. Thus, we will obtain colourful letters of the Polish alphabet that can be used for composing words, messages and question-answer dialogues as well as arranging competitions. The competitions will be prepared by our group in such a way that the educational process will be coupled with entertainment and fun. The number of letters will increase with every other workshop, thus extending competition possibilities. Words and sentences composed out of the new letters can be distributed all over the park or the city, forming a meaningful environment. Passers-by, reading the installations in the park, can become participants of the workshop. The installation can be placed within the park, whilst within the city it can turn into a theatrical performance.

Julia Abramova, Pavel Sokolov, Daria Zvyagintseva
Państwowy Uniwersytet w Kursku (Rosja)
Kursk State University (Russia)

Alfabet uczuć

Posługujemy się w życiu znakami, które są częścią komunikacji nieformalnej, ale nie należą do alfabetu. Na przykład emotikony (uśmieszki) nie mają własnych oznaczeń w szybkiej komunikacji internetowej. Dodajemy je do wiadomości, ponieważ komputer nie zna emocji.

Każda grupa dzieci przygotuje część znaków (lub liter), które uzupełnią alfabet jako oznaczenia różnych emocji lub uczuć, takich jak: szczęście, dobroć, miłość. Stworzymy także nowe znaki interpunkcyjne, ponieważ „?" i „!" nie wystarczają. Powinna to być instalacja z jaskrawych i dużych znaków-liter. Następnie, używając szablonów, wypiszemy te znaki w *Księdze przyszłości* (główna wielostronicowa instalacja) – dodamy ją do naszego *Alfabetu uczuć*.

Emotional alphabet

We use some signs in our lives that are part of informal communication, but not part of the alphabet. For example, emoticons do not have their own single signs in fast communication by the internet. We add them to our messages because the computer lacks emotions. Each group of children will make some part of signs (or letters) which will supplement the alphabet and designate different emotions and feelings, for example happiness, kindness, love. Also, we will create new punctuation marks, as the "?" and "!" are not enough. We are going to have an installation of bright and large sign-letters. Next, using stencils we will write these signs in the Book of Future (the main installation of many pages) and this way we will develop our Emotional Alphabet.

Anna Kulachek, Anna Maslova, Olga Presneacova
Wyższa Szkoła Grafiki i Designu w Moskwie (Rosja)
Higher Academic School of Graphic Design in Moscow (Russia)

Etiudy zmysłów

Dziecko XXI wieku reaguje tylko na silne, bardzo intensywne bodźce – na nagły hałas, ostry zapach itp. Jednocześnie jest często niewrażliwe na zwyczajne przyjemności (takie jak szybkie tykanie zegara, szorstkość kory drzewa, aromat pokrojonego jabłka, zapach matki…). Poprzez atrakcyjne, oparte na zabawie etiudy na temat wyobrażeń zapachowych, dźwiękowych, dotykowych itd., związanych z kolorami (powstałych przez wolne skojarzenia w dziecięcej wyobraźni) znajdziemy przynajmniej początek ścieżki, która może doprowadzić dzieci ku bardziej wrażliwej percepcji otoczenia, środowiska, w którym żyją. Tę ścieżkę zmysłowej percepcji mogą pomóc dzieciom odnaleźć, a później na niej towarzyszyć, osoby najbardziej kompetentne: rodzice, nauczyciele, ale też studenci sztuk pięknych, biorący udział w warsztacie. Zadaniem dzieci jest zmysłowa percepcja przedmiotów, przyrody i człowieka oraz przypisanie im odpowiednich kolorów, zgodnie z własnymi odczuciami, skojarzeniami i fantazją.

Sensual etudes

Present-day child of the 21st century responds only to strong and very intense stimuli – a sudden noise, sharp smell, etc. At the same time, it is often insensitive to elementary delights (for example, the quick tick tack of clocks, roughness of tree bark, aroma of a sliced apple, smell of mother…). In the form of attractive, playful etudes about imagined smells, sounds, touches etc. connected with colours (arising from free associations and children's fantasy) we will succeed in finding at least the start of the path which may lead the children towards more sensitive perception of their surrounding, the environment they live in. On this path of sensual perception they can be assisted and accompanied by those most competent – parents, teachers but also students of fine arts conducting the workshop. The children's task is to perceive through senses various objects, nature and human beings and to assign them relevant colours according to feelings, associations and fantasy.

Júlia Artimovičová, Martina Tarhanicová
Uniwersytet w Koszycach (Słowacja)
Technical University of Kosice (Slovakia)

Nasza galeria

Historia jest fascynująca. Wiedzę o niej czerpiemy z różnych pism, listów, dokumentów, ale wiele informacji znajdujemy też na obrazach z danego okresu. Celem projektu jest stworzenie naszej własnej galerii. Wykorzystując fragmenty poszczególnych obrazów i swoją fantazję, tworzymy nasze własne dzieła. Dzieci mają okazję pogłębić swoją wiedzę w ciekawy sposób. Nauczą się odróżniać okresy historyczne w sztuce.

Our gallery

History is fascinating. We can learn it from different writings, letters and documents, but a lot of information is gained from pictures that were created in particular times. The aim of this project is to make our own gallery. Works are made using details from original pictures transformed by our fantasy. The children have an opportunity to understand and obtain more information in an interesting way. They will learn to distinguish historical periods in fine art.

Veronika Pľutová, Klaudia Rábiková, Anna Szabová
Uniwersytet w Preszowie (Słowacja)
Presov University (Slovakia)

Malowanie tańca

Celem projektu jest nauczenie dzieci szybkiego malowania postaci osoby znajdującej się w ruchu za pomocą tylko jednego pociągnięcia pędzlem. Pomaga to uczniom przetworzyć swoją percepcję na poziomie formalnym oraz pozwala im bardzo szybko pojąć piękno linii, które utrwaliły się w ich pamięci. Na początku jeden uczestnik (lub kilkoro z nich) przybiera określoną pozę, a reszta prędko maluje, stopniowo nabierając wprawy. Powstają obrazy kolejnych ruchów, czyli chodu, podskoków, a wreszcie tańca. Tancerze przyspieszają i zostaje coraz mniej czasu do namysłu, a kształt linii, która powstaje w przeciągu sekund, musi być coraz bardziej precyzyjny. Nasza grupa udziela wyjaśnień i pomaga malować, uczy ruchów tańca i bierze udział w samym tańcu.

Dance drawing

The purpose of the project is to teach children a skill of quick drawing of the figure of a person in motion, just with a single stroke of the brush. It will help pupils to form their perception at a formal level and allow them to grasp very quickly the beauty of the lines using the imprints left in their memories. At the beginning one or several participants take different fixed poses and the rest quickly make sketches, getting accustomed to the process. Then sketches of different movements such as pace and jump will be made and this will smoothly lead to dance drawing. While the movements of dancers become quicker, less time is left for logical cogitations, and the shape of lines, executed in a matter of seconds, has to become more exact. Our group explains and helps make such sketches, teaches dance movements and takes part in the dance itself.

Anna Kuzminskaya, Olga Menshenina, Katerina Stremoukhova
Państwowa Akademia Projektowania i Sztuki w Charkowie (Ukraina)
Kharkov State Academy of Design and Arts (Ukraine)

rARTorium

Marcin Berdyszak

Urodzony w Poznaniu w 1964 roku. Dyplom z malarstwa w pracowni prof. Włodzimierza Dudkowiaka oraz z rzeźby w pracowni prof. Macieja Szańkowskiego w PWSSP w Poznaniu w 1988 roku. Od 1989 roku związany z Akademią Sztuk Pięknych w Poznaniu, gdzie obecnie jest profesorem i prowadzi Pracownię Działań Przestrzennych na Wydziale Rzeźby i Działań Przestrzennych oraz prowadzi zajęcia z warsztatów twórczości edukacyjnej na Wydziale Edukacji Artystycznej wraz z Magdaleną Parnasow-Kujawą. W latach 1999-2002 prodziekan Wydziału Edukacji Artystycznej w ASP w Poznaniu. W latach 2002-2008 pełnił funkcję prorektora ds. studenckich i współpracy z zagranicą, obecnie rektor tejże uczelni. Prowadzi również Pracownię Rzeźby w Instytucie Wzornictwa Politechniki Koszalińskiej.

Członek Stowarzyszenia Artystyczno-Edukacyjnego Magazyn, którego jest współzałożycielem wraz z Tadeuszem Wieczorkiem, Piotrem Pawlakiem i Wojciechem Nowakiem.

Zajmuje się instalacją, obiektem, rysunkiem. Swoje prace prezentował na różnych wystawach zbiorowych i indywidualnych między innymi w Polsce, Niemczech, Słowacji, Finlandii, Szwecji, Japonii, Meksyku, Wielkiej Brytanii, Litwie i USA.

Brał udział w licznych spotkaniach i konferencjach dotyczących edukacji artystycznej. Zrealizował warsztaty autorskie w kraju i za granicą.

e-mail: owoc@tenbit.pl

Marcin Berdyszak

Born in Poznań in 1964. He received a degree in painting from Professor Włodzimierz Dudkowiak and in sculpture from Professor Maciej Szańkowski at the Academy of Fine Arts in Poznań in 1988. Since 1989 he has been cooperating with the AFA in Poznań, where he is now a lecturer, supervises the spatial arts studio at the Faculty of Sculpture and Spatial Arts and, together with Magdalena Parnasow-Kujawa, has classes on educational creativity workshops at the Faculty of Artistic Education. In the years 1999-2002 he was Associate Dean of the Faculty of Artistic Education. From 2002 to 2008 he was Pro-Vice-Chancellor for Student Affairs and International Cooperation. He is now Vice-Chancellor of AFA. Moreover, he is in charge of the sculpture studio at the Institute of Design of the Koszalin University of Technology.

A member of the MAGAZYN Art and Education Association, which he founded together with Tadeusz Wieczorek, Piotr Pawlak and Wojciech Nowak. He specialises in installation, object and drawing. He has presented his works at numerous collective and individual exhibitions in Poland, Germany, Slovakia, Finland, Sweden, Japan, Mexico, the UK, Lithuania, the USA and other countries.

He has taken part in many meetings and conferences devoted to artistic education. He has run original workshops both in Poland and abroad.

e-mail: owoc@tenbit.pl

Krzysztof Dziemian

Urodzony 21 września 1981 roku w Suwałkach. Animator kultury, fotografik, szczudlarz, socjoterapeuta, pedagog ulicy, kulturoznawca. Od 1996 roku współpracuje z amatorskim Teatrem Form Czarno-Białych „Plama" (www.teatr-plama.art.pl), założyciel i Prezes Stowarzyszenia Aktywności Społeczno-Artystycznej „Nie Po Drodze" (www.niepodrodze.org), współtwórca i koordynator projektów: „Teatr-Akcje" (www.teatr-akcje.pl) oraz Podwórka Sztuki (www.podworkasztuki.pl). Od marca 2006 do września 2009 pracował jako instruktor/producent w Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.

Stypendysta Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2009 roku, w dziedzinie upowszechnianie kultury. Od października 2009 student reżyserii teatru lalek na Akademii Teatralnej w Białymstoku.

e-mail: kdziemian@niepodrodze.org

Krzysztof Dziemian

Born on 21 September 1981 in Suwałki, Poland. An organiser of cultural activities, photographer, stilt walker, social therapist, street pedagogue, culture expert. Since 1996 he has been involved in the activities of the amateur Theatre of Black and White Forms PLAMA (www.teatr-plama.art.pl). He is a founder and President of the Social and Artistic Activity Association NIE PO DRODZE (www.niepodrodze.org), co-founder and coordinator of the Theatre-Actions festival (www.teatr-akcje.pl) and the social and artistic project Backyards of Arts (www.podworkasztuki.pl). From March 2006 to September 2009 he worked as an art instructor and producer in the Children's Art Centre in Poznań.

In 2009 he received a scholarship from the Ministry of Culture and National Heritage in the area of dissemination of culture. Since October 2009 a student of puppetry directing at the State Theatre Academy in Białystok.

e-mail: kdziemian@niepodrodze.org

Wojciech Nowak

Urodzony w Lesznie 5 lipca 1954 roku, zamieszkały w Poznaniu.

Ukończył filologię polską ze specjalnością teatrologia na Uniwersytecie Adama Mickiewicza. Pracował w Poznańskim Teatrze Lalki i Aktora Marcinek jako asystent reżysera i kierownik filii teatru. Od 1987 roku pracuje w Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, zajmuje się produkcją imprez artystycznych. Prowadzi zajęcia z zakresu produkcji teatralnej i estradowej w Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych w Poznaniu. Członek założyciel Stowarzyszenia Artystyczno-Edukacyjnego Magazyn. Aktywnie uczestniczy w działaniach stowarzyszenia.

e-mail: voyteknovak@wp.pl

Wojciech Nowak

Born on 5 July 1954 in Leszno, resident in Poznań.

Nowak graduated in Polish Philology – Theatrology from Adam Mickiewicz University in Poznań. He worked in *Marcinek* Actor and Puppet Theatre in Poznań as a director's assistant and as a manager of theatre's branches. Since 1987 he has worked in the Children's Art Centre in Poznań he is responsible for the production of artistic events. He conducts classes in theatrical and entertainment production at the Poznań School of Social Sciences. He is the founder and member of MAGAZYN Art and Education Association and he actively participates in Association's activity.

e-mail: voyteknovak@wp.pl

Magdalena Parnasow-Kujawa

Urodzona 8 sierpnia 1975 roku w Poznaniu.

Studia ukończyła z wyróżnieniem na ASP w Poznaniu, na Wydziale Edukacji Artystycznej w dwóch zakresach: krytyk i promotor sztuki oraz edukator artystyczny. Studiowała także na Wydziale Grafiki tej samej uczelni. Zrobiła dyplom w zakresie grafiki warsztatowej i w zakresie malarstwa sztalugowego.

Od 2003 roku pracuje jako asystentka prof. zw. Marcina Berdyszaka na ASP w Poznaniu. W latach 2003-2006 pełniła funkcję skarbnika Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (InSEA). Od 2007 roku jest wiceprzewodniczącą tego stowarzyszenia.

W 2007 roku rozpoczęła współpracę z Muzeum Narodowym w Poznaniu, w ramach której zajmuje się popularyzacją działań w obszarze rysunku i malarstwa.

W 2004 roku została laureatką Programu Stypendialnego Ministra Kultury „Młoda Polska". W 2008 roku otrzymała od Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego półroczne stypendium twórcze.

Zajmuje się malarstwem, rysunkiem oraz litografią. Była uczestniczką wystaw w kraju i za granicą.

Brała udział w licznych działaniach warsztatowych dla dzieci, młodzieży, a także dla osób dorosłych pochodzących z różnych grup społecznych.

e-mail: pracowniawarsztatow@o2.pl

Magdalena Parnasow-Kujawa

Born in Poznań on 8 August 1975.

She graduated with honours from the Art Education School of the Academy of Fine Arts in Poznań with a diploma in two fields: art criticism & promotion and art education. She also studied at the Graphic Arts School of the Academy. She has a diploma in art printing and in easel painting.

Since 2003 she has been an assistant to Professor Marcin Berdyszak of the Poznań Academy. In the years 2003–2006 she was the Treasurer for the Polish Committee of the International Society for Education through Art (InSEA). She has been the Vice President of the Association since 2007.

In 2007 she started cooperation with the National Museum in Poznań, which consists in popularising activities in the field of drawing and painting.

In 2004 she was given a Young Poland Scholarship by the Minister of Culture.

In 2008 she also received a half-year creative scholarship from the Minister of Culture and National Heritage.

She deals with painting, graphic arts and lithography. She has contributed to a number of exhibitions in Poland and abroad. She has taken part in numerous workshops for children, young people and adults from various social groups.

e-mail: pracowniawarsztatow@o2.pl

Tadeusz Wieczorek

Urodzony w Wolicach, woj. bydgoskie, 23 lutego 1956 roku.

Artysta malarz, animator edukacji przez sztukę.

Mieszka w Suchym Lesie. 1975-1980 studia z malarstwa sztalugowego w pracowni prof. N. Skupniewicza, a także w pracowniach prof. A. Kurzawskiego i prof. T. Brzozowskiego w PWSSP w Poznaniu. 1981-1983 nauczyciel w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu, od 1984 główny instruktor plastyki w Ogólnopolskim Ośrodku Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, obecnym Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Od roku 2000 prezes Stowarzyszenia Artystyczno-Edukacyjnego Magazyn, od listopada 2002 przewodniczący Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (InSEA). Od 1985 roku wystawia indywidualnie i zbiorowo w kraju i za granicą. Od 1994 realizuje projekty artystyczno-edukacyjne dla dzieci i młodzieży w kraju i za granicą.

e-mail: tadeusz.wieczorek@wp.pl

Tadeusz Wieczorek

Born on 23 February 1956 in Wolice, province of Bydgoszcz, Poland. An artist, painter, 'education-through-art' animator.

Residing at Suchy Las. 1975-80 Studies at the State School of Fine Arts (PWSSP) in Poznań in the classes of professors N. Skupniewicz, A. Kurzawski and T. Brzozowski. A degree in Easel Painting under the direction of prof. N. Skupniewicz.

1981-83 Teacher at the State School of Fine Arts in Poznań. Since 1984 Visual arts instructor-in-chief at the National Centre of Art for Children and Young People (now Children's Art Centre) in Poznań. 2000 President of the MAGAZYN Art and Education Association. Since November 2002 President of the Polish Committee of the International Society for Education through Art (InSEA). Since 1985 – individual and collective exhibitions in Poland and abroad. Since 1994 – educational and artistic projects for children and adolescents in Poland and abroad.

e-mail: tadeusz.wieczorek@wp.pl

Marta Zielińska

Kujawnianka urodzona w 1983 roku. Absolwentka polonistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, animatorka kultury. W latach studiów odbyła praktyki nauczycielskie w szkole o profilu teatralnym „Łejery" w Poznaniu. W lipcu 2006 roku wyjechała na roczne stypendium naukowe na Uniwersytet Paris-Est Marne-La-Vallée w Paryżu. Od lutego 2008 związana z Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, najpierw jako stażystka, obecnie współpracuje przy realizacji projektów m.in. *Tacy Sami*, *Kieszeń Vincenta*. Od 2009 roku pracuje w Multikinie w Poznaniu jako koordynator projektu edukacji filmowej młodych, a ostatnio podjęła studia podyplomowe na UAM i pragnie zostać tłumaczem języka francuskiego.

e-mail: martusiazielinska@gmail.com

Marta Zielińska

Born in 1983, a native of the Polish region of Kujawy. She graduated in Polish studies from Adam Mickiewicz University in Poznań. An organiser of cultural activities. While still a student, she worked as a trainee teacher at Poznań's ŁEJERY school specialising in theatre. In July 2006 she left for a year's scholarship at Paris-Est Marne-La-Vallée University. Since February 2008 she has been collaborating with the Children's Art Centre in Poznań, at first as a trainee, now as an assistant on projects such as Tacy Sami (*Just Like Me*) and Vincent's Pocket. Since 2009 she has been employed at Multikino cinema in Poznań as a coordinator of a youth film education project. She has recently taken up postgraduate studies at AMU. She is planning to qualify as a French translator.

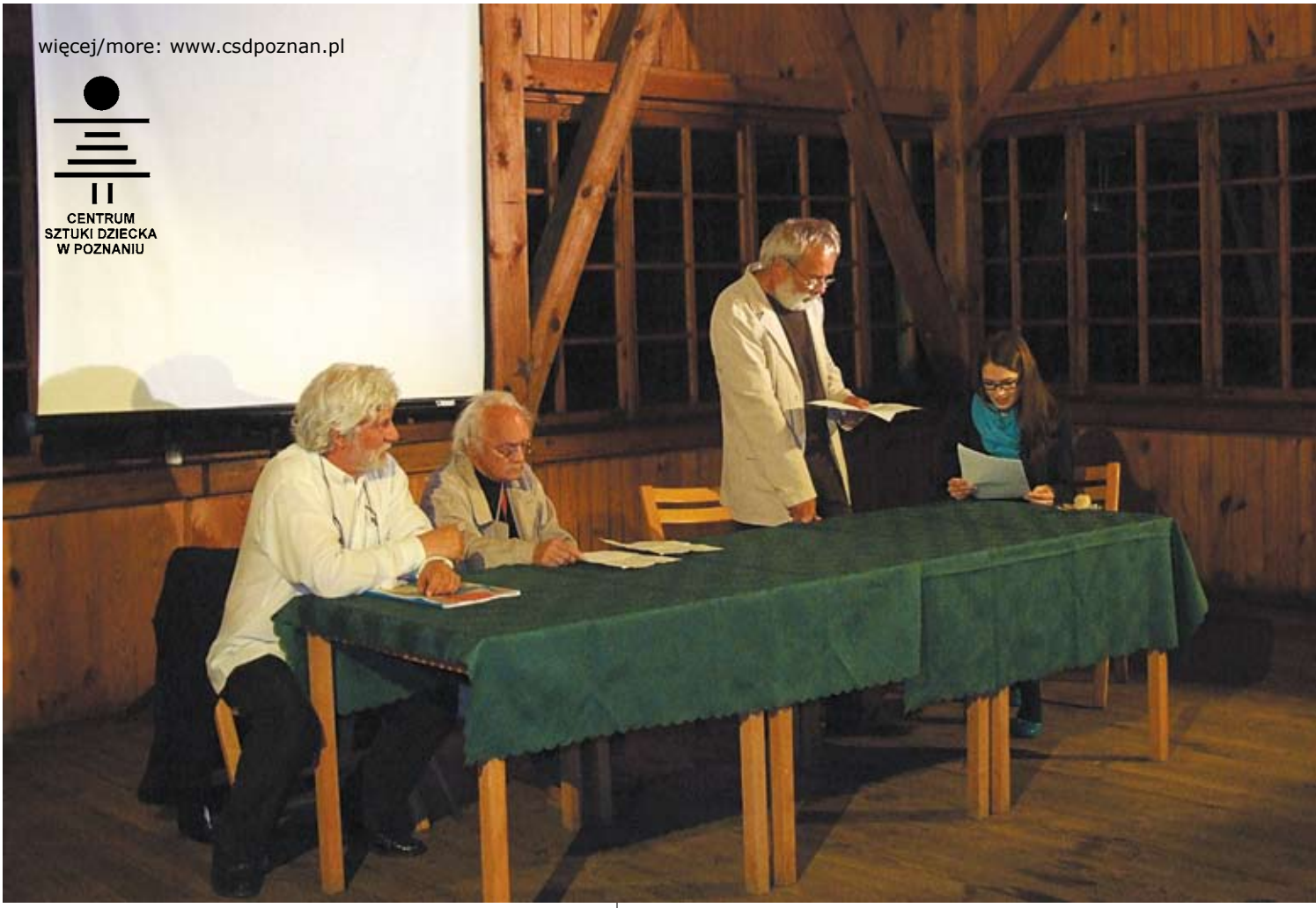
e-mail: martusiazielinska@gmail.com

10. Letnie Pogotowie Sztuki, Poznań 2009/The 10th Summer Art Service, Poznan 2009

Dla przyszłości, Giżycko 2009/For the Future,Gizycko 2009

17. Biennale Sztuki dla Dziecka, Poznań 2009/17th Biennial of Art for Children, Poznan 2009

Warsztaty dramatopisarskie Zaniemyśl 2009/Drama workshops, Zaniemysl 2009



Wnętrze Atrium Starego Browaru z rzeźbą Igora Mitoraja na pierwszym planie, Poznań 2009/The interior of Stary Browar, in the foreground: a sculpture by Igor Mitoraj, Poznan 2009

Happy (choreografia Nigel Charnock), Poznań 2009/*Happy* (choreography by Nigel Charnock), Poznan 2009

Wernisaż wystawy *Zapomniane pokoje*, Galeria u Jezuitów, Poznań 2009/A preview of the *Forgotten Rooms* exhibition, Galeria u Jezuitów, Poznan 2009

IXXI - la lotta continua, scen., reż., chor.: Bartłomiej Raźnikiewicz, Poznań 2009/*IXXI - la lotta continua*, script, dirrection and choreography by Bartłomiej Raźnikiewicz, Poznan 2009

dr Ewa Cenker

dr inż. arch. Radosław Barek

prof. Marcin Berdyszak, Tadeusz Wieczorek, Agnieszka Piechnik

prof. Roman Kubicki

KIESZEŃ VINCENTA

FORUM EDUKACJA

Wpływ komunikacji interpersonalnej na budowanie wizerunku w otoczeniu

1. Co to jest mowa ciała?

Na znaczenie terminu komunikacja niewerbalna wskazuje jego źródłosłów. *Verbum* to z języku łacińskim „słowo", zatem w przypadku tego zjawiska można mówić o komunikacji pozasłownej, zachodzącej bez użycia słów.

Przykładem takiej komunikacji pozasłownej jest sposób ubierania się lub styl zachowania, poprzez który ludzie często informują otoczenie, kim są lub jak chcieliby być odbierani. Tego typu kody są zazwyczaj czytelne i stosunkowo łatwe w interpretacji, gdyż noszenie munduru wojskowego informuje, że najprawdopodobniej mamy do czynienia z żołnierzem, natomiast oficjalny garnitur i teczka na dokumenty mogą sugerować, że jest to biznesmen. Także drobne elementy ubioru, jak np. znaczek w klapie marynarki, mogą nieść dodatkowe informacje o właścicielu, który jest na przykład członkiem jakieś organizacji. Ubiór jest również jednym ze sposobów manifestowania swojego stosunku do świata, jak to ma często miejsce w przypadku ludzi młodych.

Ważną cechą komunikacji niewerbalnej jest to, że zachodzi często na poziomie podświadomości. Wiele osób zazwyczaj nie zdaje sobie sprawy, że oprócz przesyłania informacji w mowie, wysyła także różnego typu sygnały za pomocą swojego ciała. Przykładów można podać wiele. Do najbardziej oczywistych można zaliczyć podniesiony ton głosu, zmarszczone brwi czy napięte mięśnie, które towarzyszą zazwyczaj uczuciom gniewu. Tego typu sygnały są łatwe do zauważenia i zinterpretowania.

Jednak gama sygnałów wysyłanych przez ludzkie ciało jest bardzo duża i obejmuje również takie subtelności, jak np. rozszerzenie źrenicy oka. Badania dowiodły, że chociaż zazwyczaj ludzie nie zdają sobie sprawy z tego, że druga osoba ma źrenice rozszerzone, to jednak podświadomie odbierają ten sygnał.

Innym przykładem – potwierdzającym to, że wiele sygnałów niewerbalnych jest wysyłanych i odbieranych poniżej progu świadomości – może być właściwe dla większości osób doznawanie niejasnych przeczuć co do innych osób, nieuzasadnionych, intuicyjnych uczuć sympatii lub antypatii. Najprawdopodobniej wyjaśnieniem tych intuicyjnych ocen mogą być zachowania niewerbalne innych, które są przez nas odbierane nieświadomie, ale jednak wpływają na naszą ocenę.

Okazuje się zatem, że sygnały ciała są nieodłącznym procesem komunikacji. Zazwyczaj są wysyłane i odbierane nieświadomie, jednak mimo to w dużym stopniu wpływają na emocje komunikujących się ludzi. Jedną z cech komunikacji niewerbalnej jest także to, że w przeważającej części przekazuje informacje dotyczące sfery emocjonalnej nadawcy i odnosi się również do emocji osoby odbierającej sygnały.

Badacze procesów komunikacyjnych starają się określić, jak ważny dla komunikacji jest przekaz zawarty w warstwie niewerbalnej. Literatura przedmiotu podaje różnego typu podziały, które różnią się w niewielkim stopniu. Zakłada się ogólnie, że w całym procesie komunikacyjnym za pomocą słów – ich znaczeń werbalnych – przekazuje się zazwyczaj niewiele informacji – od około 10% do 20%. Pozostałe informacje są wysyłane i odbierane za pomocą tonu głosu, warstwy brzmieniowej oraz mowy ciała. Rozkład proporcji zależy oczywiście od kultury i indywidualnych cech danej osoby, uogólniając jednak, można by je przedstawić w następujący sposób[1].

1 Łasiński G., *Sztuka prezentacji*, Poznań 2000, s. 26. Inni badacze, w tym Mehrabian (1971) proponują nieco inny rozkład proporcji: 7% kanał werbalny, 38% sposób mówienia i 55% język ciała. Por. Sobczak-Matysiak J., *Psychologia kontaktu z klientem,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1999.

The influence of interpersonal communication on the process of image creation in one's environment

1. What is body language?

The meaning of the term 'nonverbal communication' is evident as soon as we consider its etymology. 'Verbum' translated from Latin means 'a word', so the phenomenon is concerned with communication devoid of words, using no words.

One example of such wordless communication is the way of dressing or behaviour, by means of which people often inform their environment who they are or how they would like to be perceived. Such codes are usually very clear and quite easy to interpret; thus, wearing an army uniform tells us we deal with a soldier, while an official suit and briefcase may suggest it is a businessman. Moreover, little details of clothing such as a badge on the lapel can carry additional information about the wearer, who might be a member of some organisation. Attire is also one of the ways to manifest one's attitude to the world, which is often the case with young people.

An important feature of non-verbal communication is the fact that it frequently occurs on the subconscious level. Many people are usually unaware of various signals they give using their bodies apart from sending information in speech. Examples abound. One of the most obvious examples is a raised voice, frown and tense muscles – the signs which usually accompany the feeling of anger. This type of signals is easy to notice and interpret.

However, the range of signals sent by the human body is very wide and covers such subtleties as the widening of the pupil of the eye. Research shows that people subconsciously decode this signal even though they might not consciously notice the other person's widened pupils.

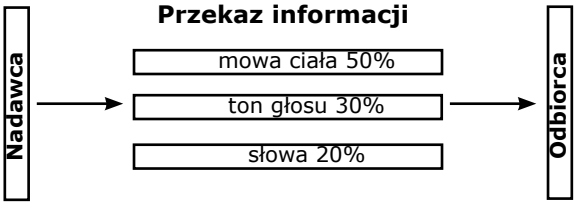
Another example, confirming how many nonverbal signals are sent and received below the threshold of consciousness, might be intuitions most of us tend to have about other people – these unjustified, intuitive feelings of like or dislike. The most probable explanation for such intuitive judgments is other people's nonverbal behaviour, which we perceive unconsciously but still consider in our judgments.

Therefore, it seems that body language is a process inherent in communication. Though usually sent and received unconsciously, body signals strongly influence emotions of the communicating parties. One of the qualities of nonverbal communication is also the fact that the vast majority of information thus sent concerns the sender's emotional sphere and also refers to the receiver's emotions.

Communication researchers try to determine how important for communication the nonverbal message is. The relevant literature is full of different classifications, which vary only slightly. It is generally assumed that word meanings convey little information in the whole communication process: from around 10% to 20%. The remaining information is transmitted by means of the tone and pitch of voice as well as body language. The proportions obviously depend on a culture and individual features of a given person, but could be generalised as follows.[1]

1 Łasiński G., *Sztuka prezentacji*. Poznań 2000, p. 26. Other researchers, e.g. Mehrabian (1971) suggest slightly different proportions: 7% words, 38% tone of voice, and 55% body language. See Sobczak-Matysiak J., *Psychologia kontaktu z klientem,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1999.

Ilość informacji przekazywanych w różnych kanałach komunikacyjnych



Skoro tak istotną rolę odgrywa mowa ciała w procesie komunikacji, warto zapamiętać jedną regułę. Jeżeli przekazujemy pewną informację o sobie – typu „jestem osobą zdecydowaną i pewną siebie" – to ta informacja powinna być przekazana również za pomocą kanału niewerbalnego, czyli winny temu towarzyszyć takie sygnały, jak pewny głos, otwarta postawa ciała, spojrzenie w oczy rozmówcy itp. W procesie komunikacji bowiem liczy się spójność przekazu. W przeciwnym razie, jeśli ciało będzie wysyłało przekaz odwrotny do informacji zawartej w słowach, rozmówca nieświadomie zaufa komunikatowi niewerbalnemu. To właśnie brak spójności jest sygnałem ostrzegawczym dla otoczenia i nosi nazwę „podwójnego wiązania". Dlatego w sytuacji, gdy ktoś chce posłużyć się blefem lub pokazać się w lepszym świetle, winien w szczególny sposób zwrócić uwagę na to, jaki przekaz wysyła jego ciało[2].

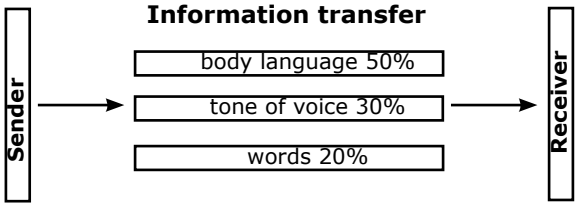
Rodzi się zatem pytanie, dlaczego mowa ciała może przekazywać nam tyle informacji? Okazuje się, że jest to uwarunkowane przez pewne normy zachowania, przekazywane nam genetycznie oraz wyuczone w procesie wychowywania w danej kulturze. Część zachowań jest właściwa całemu gatunkowi ludzkiemu i ma podobne znaczenie, np. grymas uśmiechu lub płacz to zachowanie wspólne dla wszystkich ludzi. Badania potwierdziły, że sześć podstawowych wyrazów mimicznych: radości, smutku, wściekłości, odrazy, zaskoczenia i strachu są niezależne od środowiska kulturowego. Podobnie rzecz ma się z symptomami wypływającymi z naszego ciała, takimi jak zarumienienie policzków, rozszerzanie się źrenic czy zmiany tętna lub ciśnienia krwi. Zatem część zachowań można określić jako wrodzone. Na powstawanie pozostałej części zachowań decydujący wpływ ma wychowanie w danym środowisku.

Wiele gestów ma ciekawe podłoże historyczne oraz interesujące wytłumaczenie. Należy jednak w ich interpretacji wystrzegać się największego błędu, który można popełnić, zwracając uwagę na komunikację niewerbalną. Okazuje się bowiem, że jakkolwiek można się pokusić o stworzenie swoistego „słownika gestów", to jednak należy szczególnie zwracać uwagę na kontekst zachowania. Może się bowiem okazać, że osoba, która garbi się i zakłada ręce na klatce piersiowej, wcale nie przyjmuje tzw. „postawy zamkniętej", chroni się bowiem tylko przed zimnem lub zmniejsza w ten sposób ból kręgosłupa. Aby ustrzec się przed takimi błędami, należy interpretować czyjeś zachowanie na podstawie możliwie największej ilości informacji, biorąc pod uwagę nie tylko zachowania całego ciała drugiej osoby, ale i sytuację lub środowisko fizyczne, w jakim się znajduje.

Publikacje naukowe dotyczące komunikacji niewerbalnej podają różnego typu klasyfikacje i podziały. Najdogodniej jest omówić szczegółowe elementy tej komunikacji z podziałem na pięć kryteriów.

2 *O komunikacji niewerbalnej zdradzającej kłamstwo* por. Ekman P., *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*, PWE, Warszawa 1997.

The amount of information transmitted through different communication channels



If 'body language' is so important in the communication process, one rule should be remembered. Whenever we convey some information about ourselves such as "I am a determined and self-confident person", it should be consistent with the nonverbal message, so the words should be coupled with such signals as a confident tone of voice, open body posture, eye contact with the interlocutor, etc. What counts in the communication process is congruence of the message. Otherwise, if one's body sends a message incongruous with the verbal message, the interlocutor will unconsciously believe the nonverbal one. The incongruence is a warning signal for the environment and is called "double bind". Therefore, if we want to bluff or present ourselves in a more favourable light, we ought to pay special attention to our body messages.[2]

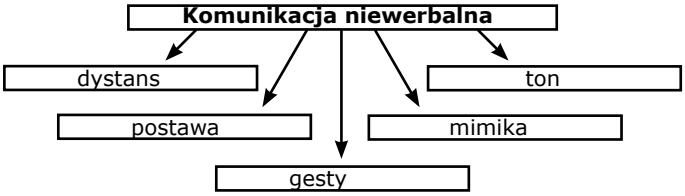
This raises the question of how body language is able to convey so much information. It seems to be determined by certain norms of behaviour, either genetically transmitted or acquired in the upbringing process in place within a given culture. Some behaviours are universal to all humans and have similar meanings across cultures; for instance grinning or crying are behaviours shared by all human beings. Various studies have shown that six basic facial expressions: happiness, sadness, anger, disgust, surprise and fear, are not influenced by one's cultural environment. It is similar with such bodily symptoms as blushing, pupil widening, pulse changes or blood pressure. Thus, human behaviours can be partly described as innate. Other behaviours are shaped primarily by upbringing in a particular environment.

Many gestures have interesting historical backgrounds and origins. However, with every attempt to interpret them it is crucial to beware of the biggest possible mistake we can make while focusing on nonverbal communication. We could try to compose a kind of a 'dictionary of gestures'; nevertheless, special attention should be paid to the context of a particular behaviour. It might turn out that a person who hunches their back and folds their arms across the chest does not demonstrate the so-called 'closed posture', but tries to protect themselves from the cold or ease the pain in the back. In order to avoid such mistakes, we should interpret behaviours on the basis of as much information as we can gather, considering not only bodily behaviours of others, but also the whole situation and physical environment they are in.

Scientific publications about nonverbal communication contain all kinds of classifications and divisions. The most convenient classification for the purpose of a detailed description of communication distinguishes five criteria.

2 To read more about nonverbal communication revealing a lie, see Ekman P., *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage*), PWE, Warszawa 1997.

Podstawowe kryteria interpretacji komunikatów niewerbalnych



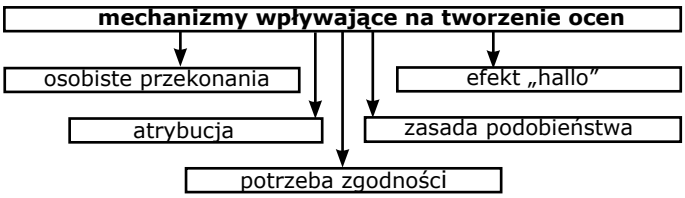
Można by tu tworzyć wiele dodatkowych kryteriów, takich jak dźwięki paralingwistyczne, spojrzenie, wygląd zewnętrzny lub elementy środowiska fizycznego. Klasyfikacji jest wiele, niemniej w tym momencie warto zwrócić uwagę na pewną prawidłowość. Odbiór zachowań drugiego człowieka następuje nie tylko za pomocą jednego zmysłu. Jakkolwiek wzrok odgrywa zasadniczą rolę w obserwacji drugiej osoby i jej ocenie, to odbiór sygnałów niewerbalnych następuje wszystkimi zmysłami[3]. Ważny w tym procesie jest słuch, gdyż dzięki niemu można wychwycić wszelkie informacje zawarte w tonie głosu, modulacji, tempie mówienia czy znaczących pauzach. Istotny jest także zmysł dotyku, zwłaszcza w sytuacji, kiedy dochodzi do kontaktu fizycznego (np. podanie ręki na przywitanie), a także zmysł węchu. Najmniej informacji możemy uzyskać poprzez zmysł smaku, gdyż tylko w wyjątkowych sytuacjach może on posłużyć do zbierania informacji o drugiej osobie. Przykładowo, smak doskonałego wina otrzymanego w prezencie od danej osoby może być jednym z elementów świadczących o jej dobrym guście i kulturze osobistej.

2. Mechanizmy psychologiczne wpływające na percepcję

Znaczenie komunikacji niewerbalnej w szczególny sposób można odczuć, analizując mechanizm tzw. pierwszego wrażenia. Wielu ludzi dokłada wszelkich starań, aby dobrze się zaprezentować podczas pierwszego kontaktu z drugą osobą, zwłaszcza jeśli wiąże się to np. z rozmową kwalifikacyjną, poznaniem osoby, która jest szczególnie ważna itp. Chociaż zachowanie to jest zazwyczaj intuicyjne – gdyż te osoby często nie potrafią wytłumaczyć przyczyn swojego postępowania – to jednak nie jest ono pozbawione racji.

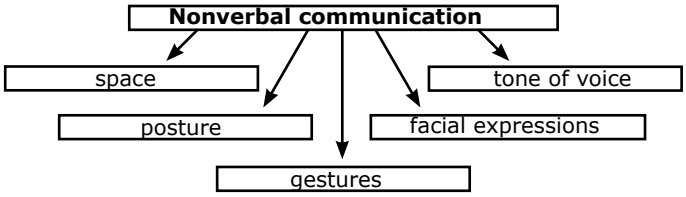
Badania pokazały, że już w pierwszych chwilach kontaktu z nową osobą staramy się dokonać jej oceny. Oczywiście, danych niezbędnych do stworzenia rzetelnej i obiektywnej opinii jest zbyt mało, dlatego w takich sytuacjach człowiek w szczególny sposób odbiera i analizuje zachowania niewerbalne. Pierwszy kontakt ma szczególne znaczenie w przypadku negocjacji, może bowiem decydować o klimacie i przebiegu rozmowy, a w konsekwencji wpływać na wynik rozmów. Pierwsze wrażenie jest ważne również z tego powodu, iż w takiej sytuacji ludzie często ulegają pewnym mechanizmom, które wprawdzie mogą zniekształcić odbiór i ocenę drugiej osoby, ale pozwalają jednak szybko stworzyć o niej w miarę pełną opinię.

Mechanizmy percepcyjne towarzyszące tworzeniu ocen



3 Zmysły odgrywają bardzo ważną rolę w procesie percepcji i przetwarzania danych. Wykorzystują to różnorodne techniki sprzedaży, które zalecają oddziaływać na wszystkie zmysły klienta w trakcie prezentacji handlowej, aby zwiększyć stopień oddziaływania na daną osobę. Por. T. Buzin, R. Izrael, *Sprzedaż z głową*, Dom Wydawniczy ABC, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.

The basic criteria for interpreting nonverbal messages



One might add a lot of additional criteria such as paralanguage, eye gaze, appearance and elements of physical environment. Classifications abound, yet at this point one rule should be noted. Human behaviours are not perceived by means of only one sense. Although sight plays a crucial role in observing and judging others, we receive nonverbal messages using all our senses.[3]

The sense of hearing has an important role in the process as it allows us to discern all the information conveyed by the tone of voice, pitch, tempo and meaningful pauses. Touch is significant, especially in the situation when physical contact is involved (e.g. while shaking hands); the smell is also vital. The least information is conveyed by taste, because only in exceptional situations is it used to collect information about the other person. For instance, the taste of exquisite wine received as a present might attest the giver's good taste and manners.

2. Psychological mechanisms influencing perception

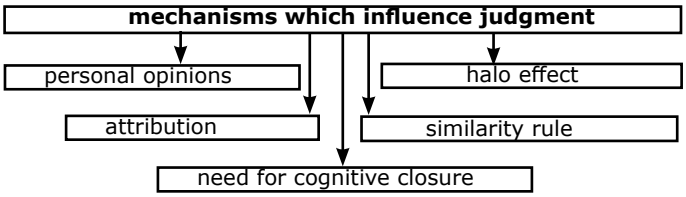
The importance of nonverbal communication is particularly evident in the mechanism of the so-called 'first impression'. Many people go to great lengths to present themselves well during the first meeting, especially in situations such as a job interview or a meeting with a very important person. Even though they act intuitively and are often unable to account for their own behaviour, their actions are perfectly sensible.

Research shows that we try to judge a new person in the very first moments of the first meeting. Obviously, data necessary to build a reliable and objective opinion are scarce; that is why in such situations we tend to rely on and carefully analyse nonverbal behaviours.

The first contact is of great importance in negotiations as it may determine the atmosphere and course of talks and, in consequence, influence their result.

The first impression is important also because when forming it, people are frequently influenced by certain mechanisms which, on the one hand, definitely distort the perception and judgment of their interlocutors, but on the other hand enable them to form quite a comprehensive opinion.

Perception mechanisms involved in making judgments



One of such mechanisms involves following our own opinions, biases, or even phobias. We are influenced by prejudice and racial or national stereotypes. A less obvious example of this mechanism is a situation when

3 Senses play an important role in the process of data perception and processing. This fact is used in various sales techniques, which recommend appealing to all senses of the customer during a sales presentation in order to increase the influence on a particular person. See T. Buzan, R. Israel, *Sprzedaż z głową* (*Brain Sell*), Dom Wydawniczy ABC, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.

Jednym z takich mechanizmów jest uleganie własnym przekonaniom, uprzedzeniom, a nawet fobiom. Wpływ mogą mieć tu np. uprzedzenia i stereotypy rasowe czy narodowościowe. Mniej wyrazistym przykładem tego mechanizmu jest także sytuacja, w której osoba oceniająca skłonna jest lepiej oceniać takiego rozmówcę, który podziela jego przekonania lub dzieli te same doświadczenia.

Ciekawym mechanizmem, któremu często można ulec, jest atrybucja, czyli wnioskowanie z zachowania człowieka o pewnych – niepodlegających bezpośredniej obserwacji – cechach czy właściwościach. Dzieje się tak, np. kiedy klient w sklepie puka w ladę, ponieważ oczekuje dłuższą chwilę w kolejce, natomiast sprzedawca odczytuje ten gest jako przejaw złego wychowania.

Innym przykładem mechanizmu mogącego zakłócić obiektywny odbiór jest tzw. efekt „hallo". Polega on na tym, że podczas dokonywania oceny rozmówcy często przypisujemy do jednej zaobserwowanej cechy inną, nawet zupełnie niepowiązaną z pierwszą. Przykładowo z takimi związkami mamy do czynienia, jeśli człowiek zaobserwuje u rozmówcy gustowny ubiór, właściwy styl zachowania i w tym samym momencie pojawi się myślenie o rozmówcy jako o osobie inteligentnej, towarzyskiej i pewnej siebie. Ten mechanizm działa w sposób nieuświadomiony – niejako automatyczny – dlatego jest to zjawisko mogące prowadzić do błędnych wniosków. Dodatkowo może ono w podobny sposób wpływać na tworzenie nieuzasadnionych negatywnych ocen, kiedy np. rozmówca zachowuje się nerwowo, a my nieświadomie możemy przypisywać mu w związku z tym brak odpowiednich kompetencji do przeprowadzenia negocjacji.

Kolejne ryzyko błędu w ocenie stwarza zasada podobieństwa. Niebezpieczeństwo polega na tym, że jeśli osoba, którą się ocenia, jest podobna do osób dobrze znanych, to można nieświadomie przenieść na nią cechy tych osób, do których jest podobna, np. kłótliwość, arogancję czy błyskotliwość i uczynność.

Innym przykładem mechanizmów mających wpływ na ocenę nowo poznanej osoby jest potrzeba zgodności. Polega ona na tym, że opinia o nowo poznanym negocjatorze wykształcona w czasie kilku pierwszych minut wpływa następnie na dalszą ocenę jego osoby. Każde zachowanie strony przeciwnej będzie bowiem w czasie późniejszego spotkania tak interpretowane, aby zgadzało się z pierwszą oceną. Okazuje się, że nawet jeśli osoba oceniająca zaobserwuje u rozmówcy zachowania niezgodne z wcześniejszą oceną np. nieinteligentne odpowiedzi lub mało rozumne spojrzenie, to będzie bardziej skłonna uznać to za przypadkowe potknięcia albo wręcz – za informacje nierzetelne, omyłkowe.

Jakie należy wyciągnąć wnioski z tego skrótowego przeglądu mechanizmów psychologicznych, które wpływają na odbiór drugiego człowieka? Każdy z nas im podlega. Dlatego należy dążyć do uświadomienia sobie ich działania i nie mylić następnie interpretacji z faktami. Ważne jest bowiem to, aby być świadomym, na podstawie czego dokonuje się oceny i wyciąga wnioski – czy są to obiektywne, rzeczywiste cechy, czy też wnioski błędne, wynikające z nadinterpretacji lub omyłek. Po drugie: jednak wiedza o tych mechanizmach może być pomocna w sytuacji odwrotnej – kiedy to my jesteśmy oceniani. Mając świadomość pewnego zdeterminowania naszego przyszłego rozmówcy przez omówione wyżej mechanizmy odbioru, można odpowiednio przygotować się do pierwszego kontaktu, tak aby wywrzeć jak najlepsze wrażenie.

dr Ewa Cenker, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu (Polska)

a judging person tends to judge better an interlocutor whose opinions and experiences are similar to their own.

An interesting mechanism which often affects us is attribution, that is, attributing certain (unobservable) personality features or characteristics to other people on the basis of their observed behaviours. This attribution error occurs for example when a customer raps his fingers on the shop counter as he queues for a long time, while the shop assistant interprets the gesture as a sign of bad manners.

Another example of a mechanism which may distort objective perception is the so-called halo effect. It consists in attributing some trait to the interlocutor on the basis of the first traits we recognize in him or her; the trait we attribute may be totally unrelated to the first observed traits. For example, this is what happens when we notice someone's tasteful clothes or good manners and, at the same time, we start perceiving the interlocutor as an intelligent, sociable and self-confident person. It works on the unconscious level, automatically so to speak, and can easily lead to misjudgment. In addition, the mechanism may result in the formation of unjustified negative judgments, which is the case when we subconsciously attribute lack of negotiation skills to the negotiator who behaves nervously.

Still another risk of judgment error is the rule of similarity. If a judged person is similar to other people we know, there is a risk of unconscious transfer of these people's traits, such as quarrelsomeness and arrogance or wit and helpfulness, to the person being judged.

One more mechanism influencing the judgment of a newly met person is a need for cognitive closure. It means, for instance, that an opinion about a newly met negotiator formed within the first few minutes of contact influences any subsequent judgment of this person. Each behaviour on their part will be later interpreted in such a way as to confirm the first opinion. It turns out that even if the judging person observes in the interlocutor some behaviours which do not confirm the earlier judgment, such as unintelligent answers or blank looks, he or she tends to interpret them as accidental mistakes or even as unreliable information and misunderstanding.

What conclusions can be drawn from this brief overview of psychological mechanisms influencing our judgment of others? Everyone is subject to them. Therefore, we should strive to realise their importance and, consequently, stop confusing our interpretations with facts. It is crucial to be aware how we pass judgments and draw conclusions. Do we consider objective and real traits or rather make errors of over-interpretation and misjudgment? Moreover, realising what mechanisms are involved may help us in the reverse situation, that is, when it is us who are judged. Knowing how our future interlocutors can be influenced by the perception mechanisms described above, we can prepare ourselves for the first contact in order to make the best possible first impression.

Ewa Cenker PhD, Poznan School of Banking (Poland)

O edukacji

Według Shustermana na fakt, iż Ameryka stała się ojczyzną kultury popularnej miały wpływ dwa czynniki: brak arystokratycznego dworu oraz brak kościoła narodowego.

Kultura masowa to ogół jednolitych form masowego uczestnictwa kulturalnego, jednolitych wytworów kultury, użytkowanych współcześnie przez wielkie, zróżnicowane masy odbiorców; w węższym znaczeniu określenie odnoszące się zwłaszcza do treści przekazywanych i odbieranych przez środki masowego przekazu. Pojęcie kultury masowej ma często odcień pejoratywny, zwłaszcza w pracach krytyków tzw. społeczeństwa masowego, którzy zarzucają jej obniżanie gustów estetycznych i deprecjonowanie wartości moralnych, mieszanie poziomów i gatunków artystycznych, dawanie pierwszeństwa rozrywce kosztem wartościowych treści ideowych i oświatowych; **kultura masowa** ma również swoich obrońców, którzy wykazują, iż odgrywa ona pozytywną rolę dzięki temu, że dociera do środowisk, których uczestnictwo w tzw. kulturze wyższej jest nieosiągalne.
Źródło: *Złota encyklopedia PWN*

Wszechstronnie pojęta kultura jako zjawisko wszechobecne ma między innymi charakter represyjny, dzięki któremu podlega permanentnej odnowie albo transformacji. Transformacji nieprzewidywalnej, nieoczekiwanej i dlatego pociągającej, bo nowej i nieokiełznanej.

Po jakimś czasie kiedy kultura powoła nowe stereotypy, na skutek rozpoznania, rutyny i utrwalenia, sama będzie musiała je zniszczyć w imię własnego przetrwania, rozwoju, continuum. No i zgodnie ze swoim sztucznym instynktem, który tak silnie zaznacza się obok instynktu naturalnego, instynktu tak zwanego przetrwania. Sztuczny instynkt kultury jest jej naturalnym instynktem przetrwania, stając się także naszym instynktem.

To co mnie interesuje, to zjawisko które można nazwać teatrem. Teatrem tworzonym bezpośrednio przez kulturę i jej utrwalane stereotypy i standardy. Nie jest to teatr tworzony przez osobowości twórców, lecz teatr konieczności istnienia w kulturze zarówno dzieci jak i dorosłych. Teatr, który fascynuje siłą perswazji, identyfikacji będącej oczkiem w głowie kultury, czy wreszcie daje gwarancję bycia bardziej przyszłym niż współczesnym.

Teatr ten jest niejednorodny, szalenie bogaty, czasami dyskretny, a czasami spektakularny i tylko nieliczni są zarazem aktorami i publicznością. Pozostali na skutek takiej, a nie innej reżyserii są albo tylko aktorami, albo publicznością, która zostanie zamieniona na aktorów bez zgody i świadomości tego faktu. Teatr ten jest wszechobecny i jednocześnie trudny do zauważenia, jest zarazem gwarancją porozumienia się w kulturze obecnej, a wynika z instynktu kultury. Mami artystów różnych mediów, którzy sami stają się aktorami teatru któremu nie można się przecież oprzeć, bo można wylecieć poza orbitę kultury, co moim zdaniem może nastąpić raczej dzięki instynktowi samej kultury, niż być rezultatem ludzkiej kreacji.

Jeden z amerykańskich artystów, Carl Andre powiedział: **„sztuka to to, co my robimy, a kultura to to, co robią z nami”**.

Za patologiczne w kulturze masowej uważam:
1. wymazywanie obecności,
2. konsekwencję i antykreację,
3. unifikację i wojnę,
4. efekt placebo,
5. stereotyp.

1. Wymazywanie obecności

Anonimowość zarówno dziecka jak i dorosłych można zauważyć w pracach amerykańskiego artysty Georga

On Education

According to Shusterman, there were two determinants of America becoming the homeland of pop culture: the lack of aristocratic court and the lack of national church.

Mass culture is the entirety of uniform forms of mass participation in culture, uniform cultural creations, consumed simultaneously by a large, diverse mass audience; in a more narrow sense, mass culture refers to the content transmitted by mass media. The connotation of mass culture is frequently pejorative, particularly in the works of critics of the so-called mass society, who accuse mass culture of lowering aesthetic tastes and depreciating moral values, mixing artistic genres and standards, giving priority to entertainment over values of ideas and education. Yet, **mass culture** is supported by those who believe in its positive role of reaching circles for whom the so-called high culture is unattainable.
Source: *Złota encyklopedia PWN*

One of the qualities of broadly understood culture, as a ubiquitous phenomenon, is its repressive nature, thanks to which it is subject to permanent renewal or transformation. Such transformation is unpredictable, unexpected, and therefore attractive as new and untamed.

Every now and then, having established new stereotypes resulting from recognition, routine and fixed presence, it will have to destroy them in the name of its own survival, development, continuum, and in accordance with its artificial instinct, so strongly present next to the natural one, the so-called survival instinct. The artificial instinct of culture is its (and thus also our) natural survival instinct.

What interests me most is the phenomenon that could be described as a theatre, but a theatre created directly by culture and its fixed stereotypes and standards. It is not a theatre created by the personalities of creators, but a theatre of the necessity for both children and adults to exist in culture. A theatre that fascinates with its persuasive powers, with identification being the apple of culture's eye; and promises us to be of the future rather than of the present.

This theatre is non-uniform, extremely rich, sometimes discrete, sometimes spectacular and only some are both actors and spectators. Others – as a result of a specific manner of direction – are either actors or spectators who will be converted into actors unwillingly or unaware of the fact. This theatre is ubiquitous and, at the same time, hard to find; it is also a guarantee of understanding in the present culture, and is a consequence of the instinct of culture. It deludes artists of various media, who themselves become the actors of this theatre one cannot resist, unless one would rather risk being thrown out of the culture's orbit, which in my opinion could happen thanks to the instinct of culture as such, rather than as a result of human creation.

Carl Andre, an American artist, once said, **"Art is what we do. Culture is what is done to us"**.

I believe that the pathologies of mass culture are:
1. erasure of presence
2. consistency and anticreation
3. unification and war
4. placebo effect
5. stereotype

1. Erasure of presence

Anonymity of both children and adults can be seen in the works of George Segal, an American artist who created his works (being a kind of a frozen theatre) in the 1960s. Segal's works consisted in series of anonymous figures placed in the context of anonymous situations,

Segala, który w latach 60. realizował swoje prace będące rodzajem zamrożonego teatru. Realizacje Segala polegały na ustawianiu anonimowych figur w kontekście anonimowych sytuacji – na przykład postać, figura wyciągająca puszkę coca-coli z automatu lub postać gipsowa reprezentująca każdego z nas, siedząca na przystanku i czekająca na autobus. Te prozaiczne sytuacje, w których znaleźć się może każdy, ukazują częstotliwość naszej anonimowości w kulturze dnia codziennego. Te prozaiczne sytuacje wręcz podpowiadają nam nasze zachowanie i czynności, które należy wykonać, żeby gdzieś się przemieścić, jeśli czekamy na autobus albo, żeby ugasić pragnienie, jeśli faktycznie jesteśmy spragnieni, bo może automat z napojami powoduje fakt kulturowego odczuwania pragnienia na skutek jego obecności. To zachowanie i te czynności nie wynikają wyłącznie z naszej ekspresji, refleksji czy też biologicznych uwarunkowań, również często nie wynikają z naszej woli. Powtarzalność tych sytuacji jest kolosalna dla każdego indywidualnie, od bycia małym dzieckiem, które czegoś chce, bo akurat to widzi, po moment bycia dorosłym, który na przykład coś kupuje, bo może się to przydać. Powtarzalność tych sytuacji jest ogromna, co potwierdza najzwyklejsza statystyka.

Można stwierdzić, że bierzemy udział w jakimś projekcie albo mamy pewną rolę do odegrania. Rolę spragnionego wymuszoną kulturowo, pasażera, kupującego w markecie, czekającego na odprawę celną lub w kolejce do dentysty. Cel jest jasny – ugasić pragnienie, które trudno jednoznacznie zaklasyfikować jako naturalnie naturalne albo jako kulturowo naturalne, które definiuję jako wynik działania sztucznego instynktu kultury.

Chcąc się napić, musimy wrzucić 2 złote do automatu, następnie uchylić szybkę i wyjąć butelkę lub puszkę. Gdy nie mamy drobnych, to musimy rozmienić pieniądze, a gdy to się nie powiedzie, to pozostaje nam zaniechanie. Scenariusz jest wytyczony bez względu na to, czy cel zostanie osiągnięty, czy też nie. Dobrze wiemy, że często próbujemy do oporu bez względu na rezultat. Dotyczy to zarówno dorosłych jak i dzieci.

Modne, może lepiej – coraz bardziej popularne, są imieniny bądź urodziny wyprawiane dzieciom w McDonald'sie. Całkowite zdanie się na gotowy projekt, w którym wszystko jest zaplanowane. Teatr imienin lub urodzin, w którym biorący udział w przedstawieniu mają swoją oprawę scenograficzną, reżysera, zaplecze spożywczo-techniczne i wszelkie rekwizyty, a nawet suflera, chętnego do pomocy, gdyby impreza miała się za szybko skończyć.

Jeden z najniebezpieczniejszych przykładów wytracania inwencji i wyobraźni dorosłych i dzieci w imię wygody, porządku w domu i bycia aktywnym uczestnikiem kultury popularnej, czyli bycia kulturalnym. Ta postawa, to rezultat posługiwania się sztucznym instynktem kultury.

Kulturowa naturalność, czyli przyjmowanie gotowych ofert i posłuszna partycypacja w ich realizacji jest typowa dla postawy Kampa zdefiniowanej przez Susan Sontag jako dandysa kultury masowej. ,,Kampizm" daje pozory wyrafinowania. Pozór zatem staje się wzorem, matrycą do naśladowania tak naprawdę w imię naszej nieobecności, którą tym bardziej podkreślamy, im bardziej partycypujemy w kulturze masowej.

2. Konsekwencja i antykreacja

W Książce Roberta B. Cialdiniego *Wywieranie wpływu na ludzi* znajduje się rozdział *Zaangażowanie i konsekwencja*. W rozdziale tym czytamy: **„Niekonsekwencję powszechnie uważa się za negatywną cechę osobowości. Człowiek, którego przekonania, słowa i czyny nie są wzajemnie zgodne, spostrzegany**

such as a figure taking a can of coke out of a vending machine, or a plaster figure representing all of us, sitting at a bus stop and waiting for the bus. Such prosaic situations happening to all of us show the frequency of our anonymity in everyday culture. Such prosaic situations literally suggest us what we should do and how we should behave – e.g. move somewhere if we wait for a bus or take a drink if we are actually thirsty; it might turn out that the vending machine causes a culturally-induced thirst caused by its very presence. Such behaviour and such activities are caused not only by our expression, reflections or biological factors, but frequently they are not determined by our will either. The recurrence of such situations is extremely high for all of us as individuals, from the little child who wants something it sees to the grown-up who buys something that could be useful one day. The recurrence of such situations is very high if one looks at it in terms of statistics.

It could be claimed that we all take part in a kind of a project or have a part to play: the part of a person experiencing culturally-induced thirst, that of a passenger shopping in a supermarket, waiting for customs clearance or sitting in a dentist's waiting room. The purpose is clear – to quench the thirst which cannot be clearly classified as naturally natural or culturally natural, and which I define as a consequence of culture's artificial instinct.

If you want to drink, you must insert a coin in the vending machine and then grab the can or bottle. If you have run out of coins, you must go and get some change. If you fail to get some change, you must give up. The scenario is set, whether or not the goal is achieved. We are perfectly aware that we frequently keep trying until the end, irrespective of the result. This applies to both adults and children.

It is trendy, or maybe more and more popular, to organise children's birthday parties at McDonald's, which involves a total reliance on a ready-made project, where everything is prearranged. This is a birthday theatre, where the participants are provided with the scenography, the director, catering and technical service and all the props, and even the prompter who will be happy to intervene should the party be heading towards a premature end.

It is one of the most dangerous cases of adults and children losing creativity and imagination for the sake of comfort, cleanliness at home and being an active participant of popular culture, or being cultural. Such an attitude results from following the artificial instinct of culture.

Cultural naturalness, that is, acceptance of ready-made proposals and obedient participation in their implementations is typical of the Camp attitude, defined by Susan Sontag as a dandy in the age of mass culture. The "Camp style" offers a pretence of refinement.

The pretence thus becomes the model, the model to be followed – in fact, followed in the name of our absence. The more we participate in mass culture, the more strongly our absence is emphasised.

2. Consistency and anticreation

In "Influence. The Psychology of Persuasion" by Robert B. Cialdini there is a chapter on "Commitment and Consistency", where the following quote can be found: **"Inconsistency is generally seen as a negative personality trait. An individual whose beliefs, words and actions are inconsistent is perceived as confused, hypocritical, or even mentally sick. Consistency, in turn, is attributed to a strong personality and mind, as it is the core of logic, reason, stability and honesty"**, and then

"Automatic consistency provides us with easy,

jest jako zagubiony, dwulicowy, a nawet psychicznie chory. Konsekwencja natomiast kojarzy się z siłą osobowości i intelektu, jest bowiem samym rdzeniem logiki, racjonalności, stałości i uczciwości". – Dalej czytamy:

„Automatyczna konsekwencja dostarcza nam łatwej, lekkiej i skutecznej metody radzenia sobie z komplikacjami codziennego życia, stawiającymi ogromne wymagania naszym zdolnościom umysłowym i energii. W mechanicznej konsekwencji tkwi jeszcze jeden, dość perwersyjny urok. Czasami od myślenia odstrasza nas nie związany z nim wysiłek, lecz wnioski, do jakich moglibyśmy dojść, gdybyśmy się oddali tej czynności. Kryjąc się w fortecy sztywnej konsekwencji, schronić się możemy przed zakusami rozumu".

Z pierwszej części cytatu jasno wynika, że konsekwencja jest pewną określoną formą postępowania i myślenia szalenie przydatną w pewnych obszarach życia, np.: wychowanie dzieci, opanowywanie pewnych reguł czy zasad, czy wreszcie funkcjonowania w kulturze popularnej. Dobre funkcjonowanie w tej kulturze wymaga nie lada sprawności. Nie lada, bo ciągle przechodzimy z jednego poziomu na wyższy, jak w grze komputerowej i jesteśmy coraz sprawniejsi, a niektóre sytuacje rozgrywamy automatycznie. Nasza sprawność stale wzrasta, rozszerza się pole działań automatycznych, a kultura popularna musi dbać o to, aby nasza sprawność jej nie wyprzedziła. Dlatego wszyscy, bez względu na wiek, jesteśmy tak bardzo w nią zaangażowani. To jakby spektakl, który jest grany, a wszystko ciągle jest zmieniane – łącznie z naszymi rolami, kwestiami, strojami, które określamy modą – nie ma i nie może być zakończenia. Ledwo opanujemy jakąś scenę, okazuje się, że jest nieaktualna albo na jej miejsce wchodzi inna. Taki stan rzeczy wszystkim odpowiada, a szczególnie młodym ludziom, bo jedyna konsekwencja to nieustanna transformacja, która w dodatku przychodzi z zewnątrz. Transformacja zamiast refleksji. Taka sytuacja daje poważne pozory kreacji.

Nawet zdobywanie wiedzy, czy tak zwane konsekwentne uczenie się, daje rezultaty w postaci poprawnego opanowania pewnego zakresu wiadomości i nieposiadania luk. Szczególnie jest to bliskie dzieciom, młodzieży, również studentom. Jedni korzystają z konsekwencji i regularnie się uczą, inni robią to od czasu do czasu przed egzaminem, sprawdzianem, maturą. Jedni biorą udział w spektaklu konsekwencji, drudzy czynią konsekwencję z nieregularności uczenia się. I nigdy nie wiadomo, jaka forma postępowania jest właściwa, ale wiadomo że ta, która okaże się skuteczna, jest jedynie słuszna, a może być ona różna dla różnych osób. Musimy jednak zdać sobie sprawę, iż w stereotypie kultury regularnie uczący się jest postrzegany lepiej i na pewno taką postawę wszyscy będziemy bardziej akceptować. W rzeczywistości nie ma to żadnego znaczenia.

Paradoksalne jest to, że obie formy można traktować jako konsekwentne postępowanie.

Obie formy konsekwencji są kulturowo rozpoznane, ale czy któraś z nich gwarantuje umiejętność korzystania z tej wiedzy? Co ktoś ma z faktu, że wie? Wiedzieć można wiele i jeszcze więcej, ale tak naprawdę liczy się tylko to, co potrafimy zrobić z naszą wiedzą, na ile umiemy z niej korzystać, aby coś nowego wykreować, odnaleźć, na coś wskazać, coś udoskonalić.

Drugi fragment tekstu Cialdiniego można odnieść do kreacji, która nie musi być utożsamiana tylko ze sztukami pięknymi albo muzyką czy poezją, ale nauką, techniką, wszechstronnie rozumianą myślą ludzką czy edukacją. Pojęcie sztywnej fortecy konsekwencji jest rodzajem teatru, którego powtarzalne spektakle, i my mimowolnie w nich partycypujący, utwierdzają nas, a w konsekwencji my sami

light-weight and efficient way of dealing with everyday occurrences which pose great challenges to our mental abilities and energy. In mechanical consistency there is one more, quite perverse charm. Sometimes we are discouraged from thinking not by the associated effort, but by the conclusions we might arrive at if we decided to think. Hiding in the fortress of rigid consistency we protect ourselves against the siege of reason".

The first part of the quote makes it clear that consistency is a form of behaviour and thinking extremely useful in certain areas of life, such as child-rearing, internalisation of certain rules, or finally – functioning in popular culture. Efficient functioning in popular culture requires a great deal of agility, since – just like in a computer game – we keep advancing towards higher levels, we are more and more agile and act automatically in certain situations. Our agility grows constantly, the scope of automatic reactions widens, and popular culture makes sure that our agility does not outstrip it. This is why all of us, irrespective of age, are so much involved in it. It is a kind of a show that is always there, and everything is subject to constant change, including our parts, our lines, our outfits (referred to as fashion). There is no end and there can be no one. As soon as we master a scene it turns out that it has expired or been replaced by another. Such a status quo suits everyone, and young people in particular, because the only form of consistency is continuous transformation, and an external one. Transformation instead of reflection. A situation like that offers a serious pretence of creation.

Even learning, that is, the process of consistent internalisation of new knowledge, brings results in the form of mastering a given pool of information without any gaps. This is particularly true in the case of children, adolescents and university students. Some rely on consistency and learn regularly, others learn only occasionally, before exams or tests. Some participate in the show of consistency, others find consistency in the irregularity of learning. And one never knows which way is correct, but one knows that the right way is the one that proves effective (it does not have to be the same way for all). Yet, we must be aware that in the stereotype of culture one who studies regularly is seen as better and this attitude will surely be gone for. In real life, however, it does not matter at all.

It comes as a paradox that both forms can be seen as consistent.

These both forms of consistency are culturally defined, but does any of them teach one how to use the knowledge? The sheer fact of knowing something does not mean anything – you can know a lot, but what really matters is what you can do with your knowledge, how effectively you can use it to create, to find, to point out or to improve something.

The other quote from Cialdini could be applied to creation that is not synonymous to fine arts, music or poetry, but to science, technology, widely understood human cognition and education. The notion of a rigid fortress of consistency is a kind of a theatre, where recurring shows with us as unintentional participants keep convincing us (and in consequence – we keep convincing ourselves) that the way of consistency is right. Since we are both the spectators and the actors and since we have been so much involved, we find it difficult to free ourselves from all of that and to admit that some of our actions make no sense at all. It is sad that we fail to notice the value of such situations. There is a great value in discovering that something makes no sense or is wrong, as it helps us to reset our behaviour. We fail to appreciate the value of a mistake, while it has been taken advantage of by arts

siebie, o słusznie przyjętej drodze konsekwencji. Między innymi dlatego, że jesteśmy i widownią, i aktorami, i im więcej wysiłku w coś włożymy, czyli tak zwanej pracy, tym trudniej się od tego uwolnić, aby przed samym sobą przyznać bezsens pewnych działań. Przykre jest to, że nie doceniamy wartości takich sytuacji. Odkrycie, że coś jest bez sensu lub złe jest bardzo wartościowe, bo to ustawia nasze postępowanie na właściwe tory. Niedoceniamy wartości błędu, z którego sztuka dawno zrobiła użytek, nauka również. W teatrze konsekwencji nie ma na to miejsca, bo spektakl musi iść dalej pod hasłem edukacji i opracowanych metod, które stworzone są po to, aby się potwierdzały, a nie po to, by uczyć wartości **„zakusów rozumu"**, jak pisze Cialdini.

Szybsze zmiany i coraz to nowe wyzwania oferuje dzieciom i młodzieży kultura popularna, tymczasem powszechna edukacja nie wymusza od nich kreacji. Natomiast życie, pracodawcy i instytucje nie mogą się bez niej obyć. Podczas gdy kultura popularna daje pozory kreacji, chociażby własnego wizerunku. Powszechna edukacja wprowadza warsztaty, i różne alternatywne formy, pedagogikę nienormatywną od kuchni, z tyłu, wieczorem przez okno i najlepiej żeby nikt nie widział. Jeśli nie ma warunków do kreacji, to muszą wystarczyć jej pozory. Z przykrością stwierdzić muszę, że nawet alternatywne formy edukacji przez fakt wprowadzania od zaplecza stają się powoli częścią kultury popularnej, bardziej formą spędzania wolnego czasu niż edukacją.

Co z kreacją, przypadkowością, wynalazczością? Jak się ma pojęcie kreacji do konsekwencji. Gdyby artyście powiedzieć, że jest konsekwentny, to tak jak by mu uzmysłowić, że nic nowego nie zrobił. To chyba logiczne. (Wyjątek stanowi twórczość Ada Reinhardta czy Opałki.) Chyba, że konsekwencja dotyczy permanentnego wytwarzania dzieł z pewną regularnością. Konsekwencja rodzić może rutynę, która może być zgubna. Rutyna unicestwia kreację. Zauważmy, że kultura popularna nie ma zamiaru stawiać już na rutynę. Mam wrażenie, że kultura popularna wyciągnęła wnioski z doświadczeń sztuki. Edukacja jeszcze się waha.

3. Unifikacja i wojna

Któż jako dziecko nie bawił się w wojsko, naśladując często bohaterów popularnych seriali. Któż jako dziecko, a zwłaszcza chłopcy, nie wykonywał karabinów z patyków i listewek, nie nosił latem kaloszy jako wojskowych butów.

Ten *teatr naśladowania świata wojny* był jednak pozbawiony brutalności, krwi i świadomości śmierci. Ta zabawa, ten teatr był jednak przyswajaniem sobie zasad, reguł oraz atmosfery panującej w wojsku. W tym teatrze wszyscy mogli być dowódcami. To tak, jakby ta sama rola była grana jednocześnie przez 5 lub więcej aktorów w tym samym czasie, co z punktu widzenia teatru wydaje mi się interesujące.

Ten czas jednak mija, nawet minął bezpowrotnie. Teraz mamy gry komputerowe symulujące pola walk z różnych epok, i im bardziej są realistyczne, tym bardziej pożądane. Mają zbliżać się do rzeczywistości.

Kiedy odbywałem zaszczytną służbę wojskową, bo tak to się kiedyś nazywało w przeciwieństwie do współczesnego terminu – szkolenie wojskowe, usłyszałem na jednym z zajęć teoretycznych następujące pojęcia: ***teatr działań wojennych, w teatrze działań wojennych, teatrowi działań wojennych***. Dla kogo jest to teatrem, co jest sztuką, a kto aktorem? Jakże kosztowna scenografia.

Zwróćmy uwagę, że w obu sytuacjach mamy do czynienia z teatrem zarówno w zabawie dzieci jak i szkoleniu wojskowym. Jednak skutki partycypowania w tych spektaklach są różne. Wszyscy żołnierze noszą takie same

and by science alike. In the theatre of consistency there is no room for that because the show must go on relying on the slogans of education and pre-developed methods created to prove true and not to teach the value of **sieges of reason**, as Cialdini put it.

Popular culture provides children and young people with faster change and constantly new challenges, whereas general education does not require any creation from them. Real life in turn, as well as employers and institutions, depends on creativity. While popular culture offers a pretence of creation (at least that of its own image), general education offers workshops and various alternative forms – non-normative, behind-the-scenes teaching, preferably not to be seen. If there are no favourable conditions for creation, its pretence must do. I am sorry to say that even alternative forms of education – due to the fact of being introduced from behind the scenes – slowly become part of popular culture, a pastime rather than education.

And what about creativity, accidentality, and invention? What is the relation between the notion of creation and consistency? To tell an artist that he/she is consistent means to make him/her realise that he/she has done nothing new. That is only logical. (Mind the exception of Ad Reinhard or Opałka). Unless consistency refers to continual generation of works with certain regularity. Consistency may give rise to routine, which may be fatal. Routine annihilates creation. Let us realise that popular culture does not want to go for routine anymore. I am under the impression that popular culture has learned a lesson from the experience of art. Education is still hesitating.

3. Unification and war

Show me a child who never played war, usually imitating its TV heroes.

Show me a child, a boy in particular, who never made guns from wooden sticks or wore wellingtons in the summer pretending they were army boots.

However, this theatre of imitating the world of war was free from brutality, blood and awareness of death. On the other hand, this game, this theatre was an internalisation of rules and atmosphere of the army.

In this theatre all could be commanders, as if the same part was played by five or more actors at the same time, which – from the point of view of the theatre – seems interesting.

But that time is passing away, or it is actually irreparably lost. Now we have computer games simulating battlefields from various centuries. The more realistic they are, the better. They are supposed to be as close to reality as possible.

When I served my time in the army (nowadays one would say: when I did my military training), I once heard the following expression during one of the lectures: **"*Theatre of military operations*"**.

Who is this theatre for, what is the play, who is the actor? Just look at this costly scenography.

Let us realise that in both situations (child's play and military training) we deal with theatre. But the consequences of participating in these shows are different. All soldiers wear the same uniforms, they are visually uniform, they behave and respond in a uniform way; children, in their turn, are unified by the fact of creating their theatre and by activating shared contexts, which manifest themselves differently in every child by generating differing projections of uniforms, weapons, medals, or operations (that is to say: the game and one's fellow participants). Here imagination fills in all the gaps. We deal here with creation – every child participating in this theatre sees the show in a different way. They cooperate

mundury, są zunifikowani wizualnie. Zunifikowane jest ich zachowanie i odpowiedzi czy też reakcje na komendy. Dzieci zaś zunifikowane są samym faktem tworzenia tego teatru oraz uruchomieniem wspólnych kontekstów, które u każdego przejawiają się w innym wyobrażeniu własnego munduru, broni, medali, działań, czyli zabawy i współuczestników. Tu wyobraźnia uzupełnia wszelkie braki. Tutaj mamy do czynienia z kreacją, każde dziecko uczestniczące w tym teatrze widzi spektakl inaczej. Wspólnie pracują na możliwość indywidualnych wyobrażeń.

W prawdziwym teatrze jakim jest wojsko, gdzie mamy próby i ćwiczenia, eliminuje się wszelkie wyobrażenia, gdyż są niebezpieczne, natomiast w dziecięcej zabawie wszystko jest *alla prima*, wszystko może się zdarzyć. W wojsku nie ma miejsca na rzeczy nieprzewidywalne.

Można by rzec, że w tych dwóch teatrach grany jest spektakl dotyczący tego samego problemu czy zjawiska. Jednak teatr dzieci jest teatrem naiwności etycznej wynikającej między innymi ze wszechstronnie pojętego braku, podczas gdy *teatr działań wojennych* wymusza jednorazowość na wszelkim istnieniu ludzkim, ukazując tych, którzy w nim partycypują jako pozbawionych wyobraźni.

Z kolei gra komputerowa jest jeszcze czymś innym. Czymś, co deformuje jeden i drugi teatr. Czymś, co im bardziej jest rzeczywiste, staje się bardziej pożądane. Coraz więcej chłopców prowadzi własne wojny komputerowe, zabijają dla zabawy, samemu bądź w Internecie grając z innymi. Nie używają wyobraźni, są coraz bardziej sprawni, przechodząc kolejne poziomy, nic nie muszą kreować, a kiedy zginą, zaczynają od nowa. Są nieśmiertelni chociaż na chwilę – dopóty, dopóki medycyna nie opanuje nieśmiertelności – a to już coraz bliżej, to już za chwilę. To oferuje partycypowanie w kulturze popularnej. Medycyna też staje się jej częścią.

4. Efekt placebo

Wszyscy znamy termin ***ekologia***, który dziś jest potoczny, znany i nie wywołuje żadnego wrażenia. Przypomnę, że po raz pierwszy słowo ***ekologia*** we współczesnym znaczeniu zostało wypowiedziane przez Stephena Forbesa w 1885 roku, a więc całkiem niedawno. Szanujemy ***ekologię***, bo trudno występować przeciwko środowisku naturalnemu, z którego w dodatku sami się wywodzimy. Proszę jednak zauważyć, że musieliśmy stworzyć naukę, jaką jest ***ekologia***, aby ochrona środowiska naturalnego została doceniona i zinstytucjonalizowana. Można też ekologię traktować jak rodzaj sztucznego tworu uspakajającego nasze sumienie. Im bardziej coś dewastujemy, zatruwamy czy zaśmiecamy, tym bardziej mówimy o ***ekologii***.

Przypomnę, że słowo ***ekologia*** nazywa jedną z nauk, ale należy również do ulubionych pojęć używanych przez kulturę popularną. Pojęcie to nawet było i jest często analizowane w kontekście sztuki.

W ofertach kultury popularnej określenie *ekologiczny* znaczy zdrowy, nietrujący, naturalnie obojętny lub etyczny (w przypadku skór zwierząt). To nas przekonuje i kupujemy ekologiczne zabawki, ekologiczne farby, ekologiczne szczoteczki czy choinki. To powoduje również, że coraz bardziej dbamy o własne zdrowie i o zdrowie naszych dzieci. Pijemy wodę z butelek, gazowaną bądź niegazowaną, bo jest lepsza i zdrowsza niż ta w kranach. Wszędzie można dziś spotkać ludzi w różnym wieku z butelkami wody. Uzupełniamy witaminy kupowane w aptekach, bo wydają się bardziej wiarygodne niż te w owocach i warzywach. Kupując produkty spożywcze, analizujemy ich skład.

Wobec tego wydaje się, że jeśli chcemy być zdrowi, musimy uczestniczyć w tym wszystkim i muszą uczestnicy

for the sake of individualised projections.

In the army (the real theatre), with its drills and trials, all projections are banned, since they are dangerous. In child's play everything is *alla prima,* anything can happen. In the army there is no room for the unexpected.

One could say that these two theatres run shows dedicated to the same issue or phenomenon. However, the children's theatre is of ethical naiveté resulting from, among other things, a broadly defined shortage, whereas the *theatre of military operations* requires disposability from all human beings, depicting its participants as unimaginative individuals.

A computer game, in its turn, is yet something different. It deforms both these theatres.

It is something that becomes more desirable as it gets more realistic. More and more boys wage their own computer wars, killing for fun, on their own or together with other users online. They use no imagination and they are increasingly efficient, completing one level after another. They do not have to create anything and when they die, they can always start again. They are immortal, at least for a while, before medicine invents immortality, which can happen any time now. This allows one to participate in popular culture. Medicine becomes part of it, too.

4. Placebo effect

We all know the notion of ***ecology***, which has become a common, well-known and unimpressive term. Let me remind you that the word ***ecology*** as we know it was coined by Stephen Forbes in 1885, which is not so long ago.

We respect ***ecology***, because it is uneasy to be against the natural environment we originate from. But please realise that we had to develop a scientific discipline of ***ecology*** in order to appreciate and institutionalise environmental protection.

Ecology could also be seen as a kind of an artificial creation placating our conscience. The more we devastate, pollute or litter, the more frequently we talk about ***ecology***.

Such an artificial way keeps one's conscience at peace.

Let us not forget that apart from being a scientific discipline, ***ecology*** has become one of the buzzwords of popular culture. The notion has also been frequently analysed in artistic contexts.

In the offerings of popular culture, ***ecologically friendly*** means harmless, naturally neutral or ethical (in the case of animal skin). We feel convinced and we buy eco-friendly toys, eco-friendly paint, eco-friendly toothbrushes or eco-friendly Christmas trees.

It also makes us take better care of our and our children's health. We drink bottled water (sparkling or still), as it is better and healthier than tap water. Wherever you go, you will always notice people of all ages, carrying bottled water. We buy vitamins in drugstores, because they seem more reliable than those in fruit and vegetables. Buying foods, we analyse their ingredients. As a result, it seems to us that if we want to stay healthy, we must participate in all that, and so must our children. There is no alternative, for popular culture – quoting scientific and statistical arguments – wants us to be healthy. Simultaneously, it is in accordance with our common sense. The more we participate in these offerings, the healthier we feel. The safer we are. We meet all the criteria, including sports and healthy food, which is why we must not allow this consistent participation – financed by us – to go to waste. In this case, consistency is our imaginary (and thus virtual in a way) guarantee. Our participation is a kind of placebo, because we do not identify this as a game, but we get a feeling of being healthier, whereas consistent participation gives us the guarantee.

czyć nasze dzieci. Nie ma wyjścia, bowiem kultura popularna używając naukowych i statystycznych argumentów, chce, abyśmy byli zdrowi. Jednocześnie jest to zgodne z naszym zdrowym rozsądkiem. Im bardziej będziemy partycypować w tych ofertach, tym bardziej wzrastać będzie poczucie bycia zdrowym. Tym bardziej czujemy się bezpiecznie. Spełniamy wszystkie kryteria, łącznie z uprawianiem sportu, spożywaniem zdrowej ekologicznej żywności, a konsekwentna partycypacja, w dodatku za nasze własne pieniądze, nie może iść na marne. Tutaj konsekwencja jest naszą wyobrażoną, a więc na swój sposób wirtualną gwarancją. Uczestniczenie w tym, to rodzaj placebo, ponieważ nie identyfikujemy tego jako gry, a daje nam poczucie bycia zdrowszym, natomiast konsekwencja uczestniczenia daje poczucie gwarancji.

Stąd już tylko krok w długie życie, a dalej w nieśmiertelność i jak się okazuje nie jest ważne, czy to będzie kolejną mistyfikacją, czy rzeczywistością. Najważniejsze, żeby w ogóle było…

5. Stereotyp

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

Czy zatem może zaistnieć zjawisko transformacji? Otóż nie. Nastąpi tylko kolejne potwierdzenie zasadności użycia stereotypu, bo on potrafi bronić skutecznie swoich racji, no i nie musimy się martwić o to, czy się warsztat udał. Efekt jest osiągnięty i można jeszcze się nim pochwalić przed innymi. Tu zachodzi zasadnicza różnica pomiędzy efektownością a efektywnością. Stereotyp wytrąca wątpliwości. Baudrillard pisze: **„Nie ma nic bardziej nierzeczywistego niż nagromadzenie faktów i nic bardziej nie odstrasza, niż nagromadzenie dowodów"**.

Standardem staje się także rozdzielanie procesu od produktu. Rysowania – aby narysować rysunek, malowania – aby namalować obraz itd. Tymczasem w samym rysowaniu czy malowaniu, w samym procesie może kryć się wartość. Nie zawsze efektowna i taka, że można się nią ,,podzielić wizualnie" z innymi, ale odróżniajmy efektowność od efektywności. Jesteśmy zakładnikami oczekiwań i to nie tylko naszych. Zatem zasadne jest prowokowanie sytuacji, w których innych nie będziemy krępować naszymi oczekiwaniami, sami uczestnicy z kolei nie będą mieli możliwości krępować się własnymi. Twórczość jest procesem szalenie intymnym i wymaga delikatności. Jeśli transformacja jest jednym z warunków istnienia sztuki, to winna być również różnorodnie rozumianym sensem edukacji.

6. Transformacja jako warunek istnienia

Transformacja, przemiana, przeistoczenie – to poję-

From here we are only a step away from longevity, and then from immortality and, as it turns out, it does not matter whether it is going to be yet another hoax or reality. What matters is that it is there…

5. Stereotype

Just like routine muffles creation and may trigger stereotype, creation of workshop situations where it is impossible to use well-known, pre-arranged and generally used "responses" allows for a truly creative experience. The omnipresent stereotype is generated also by culture, which invokes it only to replace it with another one. New, unknown situations make it impossible to resort to stereotype, because there is no one yet. There has been no time for that, it has not been possible to work it out, to pre-arrange it, to consult it, to check whether it is going to work at all. Stereotypical exercises or workshop themes require stereotypical responses. In their turn, these responses match stereotypical expectations of adults as well as children and adolescents, whose expectations are confirmed by most parents and by stereotypical artistic education for the sake of peace of mind.

If we cannot rely on stereotype, we feel naked and neither the tutor nor the participant can put anything on. Finally, stereotype is safe and tested, leaving no room for the unexpected.

If so, can there be transformation?

The answer is no. There will only be yet another justification of stereotype, because stereotype is capable of effectively protecting its rights, and we do not have to worry about whether the workshop has been successful or not.

The desired effect has been achieved and we can proudly say so to others. This is the fundamental difference between attractiveness and effectiveness. Stereotype whisks doubts away. Baudrillard writes:

"There is nothing more unreal than the accumulation of facts and there is nothing more dissusasive than the accumulation of evidence".

Separating the process from the product becomes standard. Drawing to draw a drawing, painting to paint a painting, etc. Yet there may be value in the very process of drawing or painting.

It is not always attractive and cannot always be "visually shared" with others, but let us notice the difference between attractiveness and effectiveness, because these two do not always overlap. We are hostages of expectations (not only our own), so it makes sense to provoke situations where we will not be bound by our expectations and where participants in their turn will not be bound by theirs.

Creation is an extremely intimate process, which requires subtlety. If transformation is one of the conditions for art, then it should also be a broadly understood objective of education.

6. Transformation as a condition of existence

Transformation, change, metamorphosis are notions known by all, identifiable with various fields, from biology (nature), through faith, to culture. In religious terms, transformation can be found in nearly all religions, although it is understood in various ways. These notions are also found in the field of culture, art or technology. The notion of transformation is therefore linked not only to human existence, but also to existence as such.

In the field of art, transformation may be its development (if we agree that such development exists) or it can be understood as the need to tackle an issue in a different way, although such issue may have already existed in art. Therefore, a retaken approach to some-

cia, które wszyscy znają i identyfikują z różnymi obszarami od biologicznego, czyli naturalnego, przez obszar wiary, a da się zauważyć fakt obecności zjawiska transformacji w prawie każdej religii. Następnie w obszarze kultury i samej sztuki czy technologii. Zatem pojęcie transformacji jest nie tylko związane z istnieniem człowieka, ale z istnieniem w ogóle.

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

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

Możemy zadać sobie pytanie: czy gdyby nie istniała transformacja i nie byłaby częścią istnienia w ogóle, to czy mielibyśmy do czynienia ze zjawiskiem kreacji? To pytanie zupełnie inaczej wyglądałoby, kiedy ustawilibyśmy je wobec kultury i tradycji japońskiej. Ogród japoński typowy, czyli kamienie i pograbiony obszar dookoła, taki sam jak kiedyś, istnieje dzisiaj. Czy to brak transformacji, czy tylko kurczowe trzymanie się tradycji? Tradycja na pewno, ale jest czymś nowym wobec kontekstu aktualnej współczesności. Transformacja natomiast, dokonuje się na zewnątrz tego ogrodu wobec wszystkiego, czego może bardziej lub mniej dotyczyć. Nawet, jeśli nie wiemy, czy dotyczy, to trudno powiedzieć jak by było, gdyby te ogrody nie istniały do dzisiaj. Wobec tego całą te siłę elektroniki i automatyki japońskiej musimy przyjąć razem z tymi ogrodami, bowiem nie znamy ich siły oddziaływania, ale znamy ich silną obecność. Czyż im coś jest dalej od czegoś, tym bardziej nie wskazuje wzajemnie na swoją obecność?

7. Transformacja edukacji artystycznej

Skoro szeroko pojęta kreacja jest związana ze zjawiskiem transformacji, wydaje się zasadne pytanie o transformację w edukacji, tym bardziej że edukację traktujemy jako kreację. Traktowanie edukacji jako twórczości nie jest niczym nowym, w szczególności zaś, jeśli chodzi o wszelkiego rodzaju działania natury artystycznej. Forma, która okazała się najtrafniejsza, to forma warsztatów. To, co wyróżnia warsztaty spośród innych form

thing in art, in creation, leads to a number of conclusions: failure to solve such an issue at a universal level and impossibility of creating a stereotype, a mental shift resulting from the fact of existing in another reality and from one's will to analyse the problem at a different angle in order to gain experience, the awareness and need for permanent updating, as well as a conviction of unfathomable nature of the issue. Such conviction may result from two situations: first – new experiences show new values not discovered before; second – the need to face the unexpected.

Therefore, omnipresent transformation or change is a prerequisite for the new, or for the same reappearing in a new way allowing it to be treated as the new.

Our immediate surroundings are subject to constant change, our attitudes change, new social patterns ap pear. All these micro and macro changes influence all human activities and simultaneously result from human activities (not always positive), but this issue is beyond our considerations. This permanent transformation feeds art, which can constantly abstain from the new or the other, simultaneously creating new or other artistic facts (as compared to earlier ones). Indirectly, creation requires transformation, and transformation frequently results from creation. This is the origin of artistic realisations tackling not-so-new problems; however, the very fact of penetrating them through the prism of contemporariness delivers new results in the form of considerations and discoveries of new meanings.

We can ask ourselves the following question: if there was no transformation (and thus if it was not part of existence in general), would there be creation? This question looks completely different if it is asked in the context of Japanese culture and tradition.

A typical Japanese garden – stones and raked soil around them – still exists, as it once did. Is this lack of transformation or is it just clinging to tradition?

Tradition for sure, but it is something new in the context of current contemporariness.

Transformation, however, takes place outside the garden and affects everything that can be affected. Today, even if we do not know its exact effect, we can hardly know what it would be like without these gardens. Therefore, all that strength of Japanese electronics and automation must be embraced together with those gardens, because we can never know the power of their influence. Yet, we know their strong presence. Is it not true that the further one thing is from another one, the stronger it points out to that thing's presence?

7. Transformation of artistic education

If broadly understood creation is connected with the phenomenon of transformation, it makes sense to ask a question about transformation in education, particularly if one treats education as creation.

Treating education as a creative form is no novelty, particularly when one deals with all kinds of artistic operations. The form that has proven the most suitable is that of a workshop. What makes a workshop different from other forms of education is methodological variability, or – in other words – disposable nature of methods, as they are usually adequate for a single workshop only. Repeating methods, or treating them as a rule, makes it impossible to treat a workshop (and thus: artistic education) as a creative activity. It would mean heading towards routine, and routine is the enemy of creation. Routine rejects doubt and makes no room for weaknesses, mistakes, failures, ignorance. There is also no room for the unexpected. In creation, all these apparently negative features can be taken advantage of. To doubt is to think; being "weak" can be converted into being

edukacji, to niestałość metody albo inaczej mówiąc, jednorazowość metod odpowiednich, adekwatnych do charakteru danego warsztatu. Powtarzanie metod bądź też traktowanie ich jako regułę eliminuje możliwość traktowania warsztatu, a w konsekwencji edukacji artystycznej, jako twórczości. Moment popadania w rutynę będzie coraz bliżej, a przecież rutyna jest wrogiem kreacji. Rutyna nie znosi wątpliwości i nie ma w niej miejsca na słabość, błędy, potknięcia, niewiedzę, jak również nie ma miejsca na nieprzewidywalne. W kreacji natomiast z tych wszystkich pozornych nieistotności można zrobić użytek. Skoro wątpię, to myślę, skoro jestem „słaby", to jak zamienić to w siłę lub wartość. Dzięki błędom się uczymy, a każdy może popełniać inne. Potknięcia, niepowodzenia mogą przynieść refleksję w zależności od światła, w jakim je przedstawimy tym, których to dotyczy. Niewiedza nie powoduje rutyny, a **„wszelka wiedza, wszelka pewność wytwarza równą, a nawet większą niepewność"** – jak mówi Baudrillard.

Nieprzewidywalne pełni inną rolę. Stoi bowiem na straży kreacji, wyzwalając ją i zabezpieczając przed rutyną, będąc jednocześnie odpowiedzialne za transformację, przemianę czy przeistoczenie.

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

Transformacji ulegają rzeczywistości, transformacji ulega sztuka, która zawsze „będzie taka, jaka będzie" parafrazując Jerzego Ludwińskiego. Transformacji wreszcie ulega sama edukacja artystyczna, coraz szybciej i częściej próbując nadążyć za rzeczywistościami i sztuką, łudząc się, że je dogoni – a najchętniej by wyprzedziła. Na całe szczęście nie ma takiej możliwości i edukacja sama musi wykreowywać, dzięki permanentnej transformacji, nowe „prowokacje" dla swoich uczestników. To sztuka wymusza na edukacji transformację.

Czyżby intuicja edukacji artystycznej nie pokrywała się z intuicją sztuki? Niestety nie pokrywa się, a jedyną możliwością jest zawierzenie intuicji sztuki, wtedy będzie miała szansę na równoległą egzystencję. A może intuicja edukacji artystycznej pokrywa się z intuicją rzeczywistości? A o jakiej rzeczywistości mówimy? Czy jest ona jedna czy wiele równoległych, a każda posiada sobie tylko właściwą intuicję? Niestety nie pokrywa się, a raczej sama nie chce. Nie chce również zawierzyć różnym intuicjom, różnych rzeczywistości, ponieważ sama siebie stawia wyżej i boi stać się jedną z nich. Posiada kompleks braku własnej intuicji. Edukacja artystyczna jest jedną z wielu rzeczywistości, ale bez własnej intuicji. Jeśli sama chce być rzeczywistością, to jej obowiązkiem jest utrzymywanie dialogu z innymi rzeczywistościami na rzecz współistnienia i dzielenia się, ale może dokonać tego tylko wtedy, kiedy zawierzy intuicji sztuki, jako jednej ze szczególnych pośród wielości form twórczości i zaadaptuje ją jako własną.

8. Stan gotowości

Warsztaty w sposób szczególny umożliwiają indywidualną partycypację w prowokacji przygotowanej przez prowadzącego. Przyswajanie wiedzy następuje tu poprzez własne, doraźne doświadczenie, bądź też może powstać sytuacja szczególna, polegająca na czymś, co można by nazwać odkryciem wiedzy. Odkryciem indywidualnym wiedzy może być uświadomienie sobie jakiestrong, into a value. We learn from mistakes, and everyone may commit different kinds of mistakes. Failures can make one think, depending on the angle from which we look at them. Ignorance does not cause routine, and **"all knowledge, all certainty produces an equal or even greater uncertainty"**, as Baudrillard put it. The unexpected has another part to play. It is a guardian of creation, it unlocks it and protects it against routine, being simultaneously responsible for transformation, change, or metamorphosis.

If a workshop is a place for creation, then it is simultaneously a place for multi-faceted transformations of thoughts, mutual relationships of participants, awareness or knowledge. Workshops allow us to experience an internal transformation of participants, and – first and foremost – a change of our own attitudes towards ourselves and to the world around us; we come to understand the power of the imaginary, which makes it possible to make any transformations, depending on the requirements of the created.

Realities are subject to transformation; art is subject to transformation (to paraphrase Jerzy Ludwiński, art "will always be what it will be"); finally, artistic education itself is subject to transformation, ever faster and more and more frequently trying to follow realities and art, believing it can catch up and dreaming of going abreast of them. Luckily, no such thing is possible and education must use permanent transformation to create new "provocations" for its own participants. It is art that forces transformation into education.

Is that true that the intuition of artistic education does not overlap with the intuition of art? Sadly, that is true, and the only choice is to believe in the intuition of art, which will allow its educational counterpart to exist in a parallel way. But perhaps the intuition of artistic education overlaps with the intuition of reality? And what kind of reality are we talking about? Is there just one reality, or are there multiple, parallel realities, each having its own intuition? Unfortunately, there is no overlap here either, as it does not want to overlap. It does not want to rely on various intuitions of various realities, because it sees itself as something better and is afraid of becoming one of them. It suffers from the complex of not having its own intuition. Artistic education is one of many realities, but without its own intuition. If it wants to be a reality, then it is obliged to maintain dialogue with other realities for the sake of coexistence and sharing, but this will happen if and only if it puts itself in the hands of the intuition of art (as a special one among the variety of creative forms) and adopts that intuition as its own.

8. Stand-by

In a special way, workshops make it possible to individually participate in a provocation staged by the tutor. Internalisation of knowledge happens through interim experience; there can also be special situations, consisting of something that could be referred to as a discovery of knowledge. An individualised discovery of knowledge may happen when one realises a certain fact in a certain context, i.e. stumbles upon that fact and notices it. Noticing something on one's own is a special kind of acquiring new knowledge, because "something" can be noticed only thanks to knowledge acquired beforehand. However, the act of noticing (one that can become knowledge or awareness) requires individualised readiness, i.e. the ability to use the already-known to notice the new. This attitude of standing-by must be used and developed so that it is more and more sensitive to noticing deeply hidden new areas, both of fundamental importance and apparently insignificant.

The readiness to notice is one of the key criteria allo-

goś faktu występującego w określonym kontekście, czyli napotkanie go, natrafienie na niego, spotkanie, zauważenie. Zauważenie czegoś samemu jest szczególną formą zdobywania nowej wiedzy, bo przecież „coś" może zostać zauważone tylko dzięki wiedzy zdobytej uprzednio. Jednak, aby mógł zaistnieć moment zauważenia, który może stać się wiedzą lub świadomością, potrzeba indywidualnej gotowości, czyli umiejętności korzystania z tego, co się posiada, aby zauważać inne. Gotowość ta winna być używana, rozwijana, aby była coraz bardziej wrażliwa w celu zauważania najbardziej ukrytych nowych obszarów, zarówno tych najistotniejszych, jak i tych pozornie błahych. Gotowość do zauważeń jest jednym z podstawowych kryteriów umożliwiających głębokie doświadczenia jednostkowe, te z kolei są odpowiedzialne za indywidualne, jednostkowe porządkowanie świata.

Fakt porządkowania jednostkowego świata widzimy bardzo wyraźnie w sztuce na przykładzie chociażby takich artystów jak Joseph Beuys czy Andy Warhol. Co ciekawe, Beuys porządkuje świat według kryteriów wywodzących się z faktu uratowania mu życia, poprzez uprawianie swoistej archeologii tego zdarzenia, dzieląc się nim poprzez uniwersalizowanie z innymi. Natomiast Warhol porządkuje świat poprzez porządkowanie jednostki światem, co czyni na sobie i swojej tożsamości.

Widzieć świat po swojemu, to znaczy również go kreować czy współkreować w opiniach i relacjach, nie bać się ryzyka tego doświadczenia. To zdolność i umiejętność posiadania komfortu życia i aktywności w świecie według każdego z nas. Własny porządek świata jest niejako koniecznością wynikającą z kakofonii rzeczywistości „za oknami", gdzie każda z nich próbuje na swój własny sposób przekonać do swoich racji, bo każda ma je inne, ze sztuką włącznie, która robi to na jeszcze inny wieloraki sposób. Jednostkowy porządek świata, to dowód na świadomość istnienia tej kakofonii rzeczywistości i umiejętność korzystania z niej.

Warsztaty są miejscem, gdzie moim zdaniem powinno dochodzić do stawiania jednostek wobec nich samych i prowokowania do jednostkowego porządkowania świata, bez względu na to, czy będą w przyszłości artystami, czy nie. Zjawisko porządkowania identyfikowane było głównie ze sztuką, teraz istnieje potrzeba identyfikowania go z codzienną egzystencją. Dziś istnieje również potrzeba uświadomienia sobie różnicy pomiędzy umiejętnością a kreacją, często traktowaną zamiennie, niestety często w edukacji artystycznej i to na wyższym poziomie umiejętności stają się wyznacznikiem wartości, a przecież to często dopiero początek, bo przecież w kreacji możemy odwoływać się do umiejętności i wiedzy, ale to nie wszystko. Dlatego też edukacja artystyczna winna dziś rozwijać równolegle umiejętności i kreację. Czym innym jest kreacja nowego, a czym innym umiejętność rysowania czy malowania na przykład konia, czy psa z natury. Tak jak z matematyką, gdzie zręczne liczenie i rozwiązywanie zadań to nie kreacja matematyczna. Rozumienie i umiejętności to podstawa, ale to nie jest jeszcze kreowanie nowego…

prof. Marcin Berdyszak
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu (Polska)

wing for deep experience by an individual, and such deep experiences allow an individual to arrange the world.

The fact of individualised arrangement of the world is easily discernible in art if one takes the example of such artists as Joseph Beuys or Andy Warhol.

Interestingly, Beuys arranges the world according to the criteria stemming from the fact that his own life was once saved. He does it through a kind of archeology of that event, sharing it by universalising it, whereas Warhol arranges the world by arranging the individual by means of the world (which he does to himself and his own identity).

To see the world one's own way is to create or co-create it in opinions and relationships, to be unafraid of the risk of such experience. It is also to be capable of ensuring the quality of life and activity in a world created according to each of us. In a way, one's own arrangement of the world becomes a necessity, resulting from the cacophony of realities "out there", each of them trying to prove its importance. Each of these realities has its own arguments – so does art, which tries to prove its importance in a variety of ways. One's own arrangement of the world confirms the existence of this cacophony of realities and one's ability to make the most of it.

In my opinion, a workshop is a place where individuals should be confronted with themselves and provoked to arrange the world in their own way, whether or not they are to become artists in the future. The phenomenon of arranging has been mostly identified with art, and now it needs to be identified with everyday existence. Also today it is necessary to realise the differences between skill and creation, often treated interchangeably. Unfortunately, in artistic education (including its top levels) skills become a measure of value, and yet they are usually only the beginning, because in creation we can refer to skills and knowledge, but that is not all. This is why artistic education today should simultaneously develop skills and creation. Creation of the new is one thing, and the skill of painting or drawing a horse or a dog from nature is another. It is just like in mathematics, where quick counting does not equal creation. Understanding and skills make the foundation, but they do not create the new…

Prof. Marcin Berdyszak PhD
Academy of Fine Arts in Poznan (Poland)

prof. Marcin Berdyszak, dr Adam Olejniczak, Michael Kurzwelly, dr Maciej Jabłoński

dr Mirosława Moszkowicz, dr Daniela Hrehová, prof. Roman Kubicki

Edukacja artystyczna a żywioły wartości

1. Krótka historia patyka struganego przez wielkiego aktora

Maria Czubaszek w wywiadzie prasowym wspomina: „Boguś Łazuka opowiadał, że kiedyś na scenie Teatru Syrena stał sobie Adolf Dymsza i strugał scyzorykiem malutki patyczek. Podchodzi młody aktor i pyta: „Przepraszam, mistrzu, ale po co pan to robi?". – „A wiesz, może jutro umrę i wtedy jakiś głupek będzie mógł powiedzieć: jeszcze wczoraj strugał sobie kołek, a dzisiaj nie żyje"[1].

To piękna historia, ponieważ w lakonicznej i błyskotliwej formie zwraca uwagę na istotną cechę wszystkich chyba ludzi. Być człowiekiem znaczy być w jakiś sposób próżnym. Próżność jest początkiem i kresem naszego człowieczeństwa. Tylko bardzo małe dzieci nie są próżne, ale one są bardzo małe i dlatego musimy im to wybaczyć.

2. Rodzaje próżności, która jest źródłem wszelkiego człowieczeństwa

W przytoczonej anegdocie mamy przykład próżności prostej, ironicznej próżności wyrafinowanej oraz ironicznej próżności subtelnej.

Próżny w sposób prosty jest młody aktor, który pyta Adolfa Dymszę, po co struga scyzorykiem malutki patyczek. Adolf Dymsza był wielkim aktorem – szczególnie wielkim aktorem był zaś dla młodego aktora, który nie był jeszcze wielkim aktorem, lecz z całą pewnością wierzył, że kiedyś także sam nim zostanie. Z punktu widzenia młodego aktora wszystko, co robi wielki aktor ma sens, to znaczy dzieje się w życiu, które zawsze toczy się na jakiejś scenie. Wielkim aktorem się nie bywa, wielkim aktorem się jest. Kiedy wielki aktor struga patyk, wyzwala wśród ludzi, którzy nie są wielkimi aktorami – i dlatego są w wielkiego aktora interpretacyjnie w sposób aktywny zapatrzeni – potrzebę odnalezienia w wykonywanej przez niego czynności sensu niemieszczącego się w granicach oczywistych kompleksów, które konstytuują osobowość każdego typowego, wciąż nieWielkiego aktora. To nie wielki aktor przez cały dzień wchodzi na scenę, lecz scena cierpliwie wlecze się dwadzieścia cztery godziny na dobę za każdym krokiem wielkiego artysty. Nawet, kiedy wielki aktor je owsiankę lub pije jakoby dobrą na wszystko herbatę miętową, młodzi aktorzy, którym przypadł zaszczyt współtworzenia tej, tym razem żenująco ascetycznej, biesiady, nie mają wątpliwości, że uczestniczą w kolejnym, zsekularyzowanym wariancie zawsze pierwszej i zarazem ostatniej wieczerzy z mistrzem. Młody aktor ma nadzieję, że gdy dowie się, po co wielki aktor struga malutki patyczek, pozna wstępne reguły gry w wielkość. Młody aktor jest próżny w sposób prosty, ponieważ w jego próżności nie ma żadnej ironii. Kiedy chce wiedzieć, chce tylko wiedzieć, gdyż wierzy, że w sensie wydobytym z czynności strugania patyka przez wielkiego aktora spoczywa zaczyn jego własnej wielkości.

Adolf Dymsza reprezentuje ironiczną próżność wyrafinowaną. Dlatego nie wiemy, dlaczego i po co strugał patyk. Maria Czubaszek przytacza inspirującą anegdotę, ale wątków problemowych związanych z nią bezpośrednio już nie rozwija. Skazani jesteśmy więc na plotkarskie i interpretacyjne domysły, które rzadko dobrze służą wielkości wielkiego aktora. Można przecież strugać patyk bezsensownie naprawdę z wielu powodów. Problem w tym, że każdy z tych powodów bezsensownego strugania patyka nadaje temu struganiu głęboki sens – głęboki dlatego, że związany z życiem każdego z nas, każdego któremu czasami zdarza się bezsensownie strugać patyk. Nie można, rzecz jasna, wykluczyć wariantu najprostszego. Mianowicie Adolf Dymsza strugał patyk tyl-

1 *Mężczyźni pochodzą od lepszej małpy.* Rozmowa Roberta Mazurka z Marią Czubaszek, *Dziennik*, 11 IV 2009.

Artistic education and the elements of values

1. A short story of a stick whittled by a great actor

In a newspaper interview, Maria Czubaszek, a Polish writer and journalist, recalls: "Boguś Łazuka (a Polish actor) once told a story about Adolf Dymsza (a Polish comedian) who one day was standing on the stage of the Syrena Theatre, whittling a small stick with a pocket knife. A young actor approached him and asked, 'Excuse me, master, why are you doing it?' 'You know,' he said, 'perhaps I will die tomorrow and then some dope may say: only yesterday did he whittle a stick and today he is dead.' "[1]

This is a beautiful story because, in a laconic and brilliant form, it points out a vital feature which is probably common to all people.

To be a human being means to be somehow vain. Vanity marks the beginning and end of our humanity.

It is only very small children that are not vain, yet they are very small and thus we must forgive them.

2. Kinds of vanity, which is the source of all humanity

The quoted anecdote stands for an example of simple vanity; ironic and sophisticated vanity; and ironic subtle vanity.

The young actor who asked why Adolf Dymsza was whittling the small stick, was simply vain. Adolf Dymsza was a great actor – especially the young actor viewed him as such as he certainly hoped to become one in the future. From this young actor's point of view, anything the great actor did was sensible, i.e. all his life events took place on a certain stage. You do not happen to be a great actor sometimes, you always are a great actor – or not. When a great actor whittles a stick, he evokes in people who are no great actors and thus idolise him interpretatively and actively, the need for finding some meaning in his activity; the meaning that transcends the boundaries of the obvious complexes constituting the personality of every typical, yet still no great actor. It is the no great actor who keeps entering the stage during the whole day. In contrast, the stage keeps patiently trailing behind every step of the great artist twenty four hours a day. Even when the great artist eats porridge or drinks mint tea, the reputedly good remedy for every ailment, young actors who have the honour of contributing to this embarrassing and ascetic feast do not have any doubts that they participate in another, secularised version of the ever first and simultaneously Last Supper with the master. The young actor hopes that once he knows why the great actor whittles the small stick, he will learn the initial rules of "the greatness game". The young actor is vain in a simple way as his vanity lacks irony. When he wants to know, he just wants to know as he believes that the meaning of whittling the stick by the great actor may give rise to his own greatness.

Adolf Dymsza represents the ironic and sophisticated vanity. Thus, we do not know why and what for he whittled the stick. Maria Czubaszek quotes the inspiring anecdote, yet she does not elaborate on its problematic motives. Therefore, we are doomed to the gossipy and interpretative conjectures which rarely serve the great artist's greatness. After all, he may whittle the stick nonsensically for numerous reasons. Here, the problem is that each of these meaningless reasons for whittling the stick adds a profound meaning to this activity – the meaning is profound as it refers to each of us who sometimes happened to nonsensically whittle a stick.

1 *Mężczyźni pochodzą od lepszej małpy.* Robert Mazurek's interview with Maria Czubaszek, *Dziennik*, April 11, 2009. (my translation)

ko po to, by jakiś człowiek, zwany niekiedy głupkiem, mógł powiedzieć: „jeszcze wczoraj strugał sobie kołek, a dzisiaj nie żyje". Niepokoi nieco komfort pewności wielkiego aktora co do jutra, bo to przecież pojęcie jutra umożliwia nam przejść od wczoraj do dzisiaj. Powinien przecież raczej powiedzieć: „Jeszcze dzisiaj wielki aktor strugał sobie kołek i dzisiaj też już wielki aktor nie żyje". To przecież wszyscy znamy: szedł i nagle umarł, mówił i nagle umarł, kochał się i nagle umarł. Było na pewno dzisiaj, a mimo to jutro już nigdy nie pojawiło się w życiu tego, który żył jeszcze dzisiaj.

Z własnego dzieciństwa pamiętam, że najczęściej strugałem patyki dla samej radości wykonywania tej czynności. Strugałem, by strugać. Strugałem, bo los sprawił, że kiedy w moim pobliżu pojawił się patyk, w kieszeni był scyzoryk, który na niego czekał. Kto wie – powiedziałby jakiś psychoanalityk – może właśnie dlatego, że w kieszeni miałem scyzoryk, w pobliżu mojej ręki pojawił się wtedy patyk, gdyż tylko scyzoryk potrafił zaspokoić jego jednoznacznie niecne pragnienia: każdy patyk, zwłaszcza patyk wystrugany, to znaczy zaostrzony, chce, jak powszechnie wiadomo, w coś wejść – najczęściej chce wejść w życzliwe mu ciało ziemi albo w mniej przyjazne mu ciało wroga. Dzisiaj nie strugam patyków i dlatego nie mam wątpliwości, że nie jestem już dzieckiem. To prawda, od roku jestem właścicielem małego przydomowego ogródka i zdarza mi się wykonywać czynności nieco podobne do strugania patyka. Wśród moich dzieci mam także pięcioletniego Jakuba. W jego świecie wykonuję czynności obdarzone ogromnym sensem, którego sam nigdy nie miałbym odwagi z nich wydobyć. Kałuża, która powstaje w trakcie częstego podlewania orzecha przesadzonego z ogrodu moich rodziców, jest dla Kubusia jeziorem albo nawet morzem. Każda efemeryczna nitka tych wszystkich kropli wody, którym udało się z kałuży wypłynąć, to rzeka, przez którą trzeba jak najszybciej przerzucić kilka mostów, aby ułatwić życie nieludzkim właścicielom mojego ogródka. Nie ma świata mniej ważnych stawów, niepoważnych strumyków i nieodpowiedzialnych potoków. Z tarasu schodzimy do ogrodu po to, by rozwiązywać problemy stawiane życiu przez metafizycznie poważne jeziora i równie filozoficznie poważne rzeki.

Ironiczną próżność subtelną – ostatni zatem rodzaj próżności obecnej w anegdocie o dwóch aktorach, z których jeden jest młody, a drugi wielki i wybitny – reprezentuje sama Maria Czubaszek. Informuje mianowicie każdego ciekawskiego, co usłyszy, jeśli ją zapyta, dlaczego udzieliła wywiadu dla gazety codziennej. Los gazety codziennej jest bowiem, podobnie jak struganie patyka nożem, dobrą metaforą ludzkiego losu w tzw. świecie ponowoczesnym.

3. Próba zapomnienia historii o patyku czymś przez kogoś...

Przywołanie pojęcia świata ponowczesnego zmusza mnie na chwilowe porzucenie perypetii bohaterów anegdoty Marii Czubaszek. Trzeba, niestety, rzucić w stronę słuchaczy i czytelników garść nudnych ustaleń i dogmatów.

4. Gdzie się podziały tamte wartości?

Ponowoczesność nie jest negacją nowoczesności, lecz jedynie stronniczym obrazem jej licznych nadziei. Nowoczesność wierzyła w moc żywiołów wyzwalanych przez różne wartości i zarazem odnajdywała w nich bolesne dowody ich bezsilności. Jak pamiętamy, w tradycji wyróżnia się trzy podstawowe wartości: prawdę, dobro i piękno. Celem ludzkiego życia było dotarcie do tych wartości. U Platona realizacja tego celu ukazana jest jako nieustanne wychodzenie z jaskini naszego doczesnego życia ku niezmiennym i wiecznym ideom, w których te wartości się spotykają. Tylko to, co jest, jest prawdziwe,

Obviously, we cannot exclude the simplest version. Namely, Adolf Dymsza whittled the stick only so that another man, sometimes referred to as a dope, could say, "Only yesterday did the great actor whittle a stick and today he is dead." However, the comfort of the great actor's certainty about tomorrow is alarming as it is the concept of tomorrow that enables us to move from yesterday to today. He should rather have said, "Only today has the great artist whittled a stick and it is also today when he is dead." After all, we all know the following: he walked and suddenly he died, he talked and suddenly he died, he made love and all of a sudden he died. Today has certainly been, nevertheless, tomorrow would never appear in the life of the person who has been alive only today.

I remember from my own childhood that I would usually whittle sticks for the sake of the pleasure I derived from this activity. I would whittle only for the sake of whittling. I would whittle because, by happy coincidence, every time I found a stick, I happened to have a pocket knife which just waited for it. Who knows – a psychoanalyst would say – perhaps a stick appeared nearby my hand only because I had a pocket knife with me, as it is only a pocket knife that was able to satisfy its explicitly wicked desires: it is a well-known fact that every stick, especially a sharpened one, wants to enter something – most frequently, it wants to enter the kind body of soil or the less friendly body of a foe. Today, I do not whittle sticks and thus I do not have doubts that I am no longer a child. Granted, I have been an owner of a small home garden for a year and I happen to do things that sometimes resemble whittling a stick. There is a five-year-old Jacob among my children. In his world, I deal with things that make a lot of sense there but which I personally would not dare call sensible. For Jacob, a puddle left after the frequent watering of a walnut tree, which has been replanted from my parents' garden, stands for a lake or even a sea. Every ephemeral thread of all these drops of water which have managed to flow out of the puddle is like a river over which several bridges should be built to ease the life of nonhuman owners of my garden. This is not the world of unimportant ponds, frivolous streams and irresponsible brooks. We descend from the terrace to the garden to solve the problems that are presented to life by the metaphysically vital lakes and the equally philosophically serious rivers.

The ironic subtle vanity – the last type of the vanity that is present in the anecdote on the two actors, one of whom is young, and the other great and prominent – is represented by Maria Czubaszek herself. Namely, she informs every inquisitive person what they will hear if they ask her why she has given an interview to a daily newspaper. After all, the fate of a daily newspaper, as in the case of whittling a stick with a knife, is an adequate metaphor of human fate in the so called postmodern world.

3. Trying to leave the story of the stick etc, etc.

Referring to the concept of the postmodern world makes me leave the characters of Maria Czubaszek's anecdote for a while. I must, unfortunately, throw a handful of boring findings and dogmas at my listeners and readers.

4. Where have all the values gone?

Postmodernity is not a negation of modernity but only a biased portrayal of its numerous hopes. Modernity used to believe in the power of elements released by various values, and simultaneously it used to see in them painful evidence for their impotence. As we remember, tradition distinguishes three fundamental values: truth, good and beauty. Human life used to aim at these values. Plato depicts achieving this goal as the act of constant going out of the cave of our earthily life towards the unchanging and eternal ideas which combine all these values.

piękne i dobre. A jest tylko to, co jest zawsze, to znaczy to co jest wieczne, a zatem to, jest niezmienne. Coś, co nie jest zawsze, nie jest, lecz jedynie bywa; to, co bywa, a więc to, czego nie ma, bywa dlatego, że jest zmienne; jest zaś zmienne, gdyż nie jest, lecz bywa; bywa zaś dlatego, że wciąż nie jest tym, czym być może – mianowicie czymś prawdziwym, pięknym i dobrym. To, co jest, jest spełnione.

Obowiązuje przysłowie: Taki się człowiek staje, z kim przestaje. Jeśli człowiek przestaje z tym, co niespełnione, małe i doczesne, sam staje się niespełniony, mały i doczesny; jeśli ociera się o to, co wielkie i doskonałe, sam staje się wielki i doskonały. W przeciwieństwie do greckiej sztuki, która pokazywała świat taki, jaki jawił się zmysłom, filozofia grecka nakazywała zamykać oczy i poznawać świat rozumem. Anegdota mówi, że Demokryt celowo pozbawił się wzroku, aby lepiej widzieć świat. Dlatego świat greckiego filozofa lepiej pasuje do statycznego świata sztuki egipskiej, aniżeli do dynamicznego świata sztuki greckiej. Platon ostrzegał przed sztuką, gdyż ta według niego nie przybliża człowieka do wielkich wartości, lecz od nich oddala. Tylko wieczne, niezmienne i nieskończone idee są prawdziwe, tylko one są dobre i tylko one są piękne. Człowiek o tyle jest prawdziwy, dobry i piękny, o ile kształtowany jest przez intelektualne doświadczanie idei. Sztuka, powtórzę, potrafi jedynie przeszkadzać.

Ta niewątpliwa niechęć filozofów do sztuki brała się chyba w znacznym stopniu z zazdrości i zawiści. Gdy chodzi o kształtowanie ludzkiego ducha, sztuka jest bowiem niewątpliwie od filozofii starsza. Struganie patyka, które swój sens znajduje w struganiu patyka, towarzyszy człowiekowi chyba od początku. Kiedy filozofia próbuje zamieszkać w duchowym domu człowieka, znajduje już w nim mnóstwo mebli i innych rekwizytów człowieczeństwa zbudowanych już wcześniej właśnie przez sztukę. Nowa władza nigdy nie ma zrozumienia dla dokonań władzy poprzedniej. Reguła ta obowiązuje też dzisiaj. Kilkaset lat później raczkujące chrześcijaństwo nie wydobędzie z siebie ani jednego dobrego słowa dla dokonań greckich filozofów, a jeszcze później w wieku XVIII rozum oświeceniowy nowoczesnej Europy nie potrafi powiedzieć nic życzliwego o religii.

Dopiero wtedy, gdy filozofia poczuje się społecznie i egzystencjalnie ustabilizowana, potrafi zdobyć się na odwagę i powie pod adresem sztuki coś życzliwego: „Przypuść nawet, że zostajesz Fidiaszem albo Polikletem i wykonujesz liczne arcydzieła – zauważa rzymski filozof Lukian (123-190 n.e.) – wszyscy wtedy podziwiać będą twą sztukę, ale nikt rozsądny nie zapragnie być podobny do ciebie: albowiem zawsze będziesz uważany za rzemieślnika i rękodzielnika i wypomną ci, że zarabiasz na życie rękoma”[2]. W schizofrenicznych oczach filozofii uznanie doniosłości sztuki nie musi oznaczać większych zmian w życiu artystów. Choć sztuka jest wielka, nadal nie są wielcy ci, którzy ją tworzą. Filozofowie wciąż chcą przy biesiadnym stole prawdy siedzieć sami – wzmacniają jedynie intelektualny apetyt estetyczną kontemplacją dzieł sztuki. Ale los jest sprawiedliwy. Gdy chrześcijaństwo nie tylko okrzepnie i nie tylko uprawomocni swą obecność w świecie, lecz nadto stanie się jedynym legalnym źródłem wartości w świecie odnajdywanych oraz wartości światu ofiarowanych, średniowieczni teolodzy najpierw wykradną starożytnym filozofom pojęcie bytu, a następnie w licznych dialogach będą szydzili z ich martwej mądrości za pomocą precyzyjnych, logicznych i argumentacyjnych procedur, już przez starożytną filozofię starannie wypracowanych. Przy bogato zastawionym stole zbawienia teolodzy chcą jednak biesiadować

2 Cytuję za: Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 102.

Only the thing that is, is true, beautiful and good. And only the thing that always is, i.e. that is eternal and thus unchanging, can truly be. The thing that not always is, happens to be rather than it is; the thing that happens to be and thus it is not, happens to be because it is changeable; moreover, it is changeable because it happens to be rather than it is; finally, it happens to be because it still is not the thing that it could be, namely, something true, beautiful and good. The thing that is, is fulfilled.

The following Polish proverb still holds true: you become like the man whom you often meet. If people are accompanied by the unfulfilled, small and earthly, they will also become unfulfilled, small and down to earth; if they spend a lot of time with the great and perfect, they will also become great and perfect. Contrary to Greek art which portrayed the world as perceived through the senses, Greek philosophy required closing the eyes and discovering the world by reason. An anecdote says that Democritus deliberately deprived himself of his eyesight to see the world in a better way. Therefore, the world of the Greek philosopher better fits the static world of Egyptian art than the dynamic world of Greek art. Plato warns us against art as, according to him, it takes us away from the great values rather than brings us closer to them. Only the eternal, unchanging and infinite ideas are true; it is only them that are good and beautiful. Man is true, good and beautiful as long as he is shaped by the intellectual experience of ideas. Art, let me repeat, can only hinder it.

This unquestionable philosophers' aversion to art emerged to a large extent from greed and envy. After all, art is older than philosophy in terms of shaping the human spirit. Whittling a stick, just for the sake of whittling a stick, has been accompanying human beings probably from the very beginning. When philosophy tries to move into the spiritual house of man, it already finds there a lot of furniture and other requisites of humanity that have been earlier constructed by art. No new authorities have any understanding for achievements of their predecessors. Nowadays, the rule still holds true. Several hundred years later, the budding Christianity does not utter a single positive word on accomplishments of Greek philosophers, whereas in the 17th century, the Enlightenment reason cannot say anything kind about religion.

It is only when philosophy feels socially and existentially stabilised that it has the courage to say something positive on art: "Suppose you become a Phidias or Polykleitos and you create numerous masterpieces," a Roman philosopher Lucian (123-190 AD) notes, "then everybody will admire your art but nobody in his right mind will want to be similar to you: as you will always be perceived as an artisan and handicraftsman and they will keep reminding you that you earn your living with your hands."[2] In the schizophrenic eyes of philosophy, recognising the significance of art does not have to entail considerable changes in the lives of artists. Although art is great, still its creators are not. Philosophers want to sit alone at the banquet table of truth – they only stimulate their intellectual appetite with the aesthetic contemplation of artworks. However, fate is fair. When Christianity becomes established and it legitimises its presence in the world; when it also becomes the only legal source of values which can be found in the world and which are given to this world, medieval theologians first steal the concept of being from ancient philosophers, and then, in numerous dialogues, they deride the philosophers' dead wisdom by means of precise, logical and argumentative procedures that have already been carefully developed

2 I am quoting after: Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warsaw 1976, p. 102.

sami. Filozofowie, logicy i artyści oraz wszyscy pozostali bękarci ludzkiego ducha albo w możliwości świętowania daru zbawienia przeszkadzają, albo – jeśli nie przeszkadzają – mogą co najwyżej posłusznie kłaść na ten stół sztućce i naczynia jakkolwiek pojętej doczesności. Filozofia ofiarowuje zrozumienie doczesności, sztuka sprawia, że doczesność potrafi się podobać. Gdy chodzi natomiast o sprawy prawdziwie ważne, czyli ostateczne, okazywało się, że filozofia i sztuka potrafią jedynie być konsekwentnie nieme i bezradne. Ale – powtórzę – los jest sprawiedliwy. Mija kilkaset kolejnych lat. I oto ludzie żyjący marzeniami i obawami, które królują na stołach społeczeństwa: najpierw oświeconego, potem naukowo-technologicznego, informacyjnego, medialnego, estetycznego, wirtualnego, konsumpcyjnego, dania sporządzone z wartości i nadziei religijnych smakują co najwyżej w takich chwilach szczególnych, jak narodziny, wesele, ciężka choroba lub śmierć.

5. Sztuka na salonach nowoczesnego życia

W nowoczesnej Europie dochodzi ponadto do rozbicia jedności aksjologicznej trójcy. Swoimi drogami zaczyna chadzać prawda, swój trakt ma piękno oraz własne szlaki wytycza dobro. O wartość prawdy chodzi w poznaniu reprezentowanym przez zsekularyzowane uniwersytety, o wartość dobra – w życiu, o wartość piękna – w sztuce. W starożytnej Grecji filozofią pierwszą była ontologia (filozofia bytu), w średniowieczu – teologia (filozofia Boga), w nowożytności kartezjańskiej i pokartezjańskiej – epistemologia (filozofia poznania). W połowie XVIII w. następuje w filozofii ciekawy zwrot ku estetyce. To właśnie estetyka rozumiana jako filozofia sztuki staje się filozofią pierwszą. Niemiecki filozof Odo Marquard tak ten proces charakteryzuje: „Zwrot ku estetyce ...jest ...sprawą godną zastanowienia. To bowiem, że po wielu próbnych podejściach ...zwłaszcza od połowy XVIII w. rozwija się filozoficzna estetyka, nauka o pięknie, o artyście i sztuce, oznacza przecież nie tylko to, że filozofia odkryła nową i bogatą, specjalną dziedzinę i teraz zajmuje się „również" sztuką, uczuciem, fantazją, smakiem, geniuszem, wnętrzem pięknych dusz i wzniosłych, tragicznych lub ironicznych umysłów, przeżyciem i wyrazem, inspiracją i presją formy, żywiołem twórczym i jego depresjami, nudą i melancholią. Istotne jest raczej coś innego: filozofia takich rzekomo „specyficznych" zjawisk kieruje się zamierzeniem jak najbardziej „uniwersalnym". Nie interpretuje sztuki ze względu na sztukę, ale po to, by zrozumieć świat. I nie interpretuje artysty ze względu na artystę, ale po to, by zrozumieć człowieka. Albowiem – takie jest przekonanie – już nie przykład mędrca ani świętego, czyli teologiczne spojrzenie ku Bogu, ale też nie przykład badacza, czyli spojrzenie naukowe i filozoficzne, i nie przykład obywatela, czyli spojrzenie historiozoficzne, a tylko przykład artystycznego „geniuszu" – czyli spojrzenie estetyczne, pozwala zobaczyć, czym jest człowiek"[3].

Marquard nie pisze, że w XVIII w. tylko spojrzenie estetyczne pozwalało zobaczyć, czym jest człowiek, a jedynie podkreśla, że właśnie takie było przekonanie wielu ówczesnych filozofów. Dominacja estetyki w filozofii niekoniecznie musi oznaczać panowanie wartości estetycznych w życiu. Być może zatem było tak, iż kiedy w drugiej połowie XVIII w. filozofowie właśnie w namyśle nad sztuką zaczęli odnajdywać zasady filozofii pierwszej, to był to efekt poszukiwań nie mocnej, lecz słabej królowej wszelkich filozoficznych myśli. Filozofia bytu reprezentowana nadal przez filozofię Boga wciąż mogła liczyć na niebezpieczne dla wolności wsparcie wszędobylskich instytucji życia religijnego; równie nie-

3 Marquard O., *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*, przeł. Krystyna Krzemieniowa, Oficyna naukowa, Warszawa 2007, s. 24.

by ancient philosophy. The theologians, however, want to feast alone at the salvation table full of food. Philosophers, logicians, artists and all the other bastards of human spirit either disturb celebrating the gift of salvation or, even if they do not, they can only submissively put on the table the cutlery and dishes of mortal life, no matter how defined. Philosophy offers the understanding of mortal life, art makes mortal life likeable. However, as far as the truly vital, i.e. ultimate issues are concerned, it appears that philosophy and art can only be consistently dumb and helpless. Yet, let me repeat again, fate is fair. Still a few hundred more years have passed. Lo and behold, people who live on the dreams and concerns that prevail on the tables of societies, at first during the Enlightenment, and then the scientific and technological, information, media, aesthetic, virtual and finally consumer eras, now taste the meals made of religious values and hopes only in such particular moments as births, weddings, serious illnesses or deaths.

5. Art in the salons of modern life

Moreover, in modern Europe, the unity of the axiological trinity is broken up. Truth starts pursuing its own way, beauty also follows its own route and good marks out its own path. Cognition, represented by secularised universities, is about the value of truth, life – about the value of good, while art – about the value of beauty. The first philosophy in ancient Greece was ontology (the philosophy of being); in the Medieval Ages – theology (the philosophy of God), in Descartes' and post-Descartes' modernity – epistemology (the philosophy of cognition). Interestingly, in the middle of the 18th century, philosophy turns towards aesthetics. It is the aesthetics, understood as the philosophy of art, that becomes the first philosophy. German philosopher Odo Marquard characterises this process as follows: "The turn towards aesthetics… is… an issue worth considering. Namely, the fact that, after numerous attempts, especially since the mid 18th century, the philosophical aesthetics, the science of beauty, artist and art has been developing does not only mean that philosophy has discovered a new, rich and special domain and now it 'additionally' deals with art, feeling, fantasy, taste, genius, interiors of the beautiful souls of the lofty, tragic or ironic minds, experience and expression, inspiration and the pressure of form, creative passion and its depression, tediousness and melancholy. The truly significant thing is that: philosophy of such allegedly 'special' phenomena is guided by possibly the most 'universal' intention. It does not interpret art for the sake of art, but to understand the world. It does not interpret an artist for the sake of the artist, but to understand a human being. Because the common belief is that it is no longer the example of a sage or saint (the theological glance at God), nor is it the example of a researcher (the scientific and philosophical perspective), nor the example of a citizen (the historiosophical perspective), but it is the example of the artistic 'genius' or the aesthetic perspective that makes it possible to see what man is."[3]

Marquard does not claim that in the 18th century it was only the aesthetic perspective that made it possible to see what man is; he only stresses that it was what the then philosophers believed. The dominance of aesthetics in philosophy does not necessarily mean that life is ruled by aesthetic values. Perhaps in the second half of the 18th century philosophers, while considering art, began discovering the rules of the first philosophy, because they were searching for the weak rather than the strong queen of all philosophical ideas. The philosophy of being,

3 Marquard O., *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*, (trans.) Krystyna Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warsaw 2007, p. 24. (my translation)

bezpieczna wydawała się filozofia poznania, która mogła liczyć na gesty solidarności coraz bardziej wszechstronnych i wpływowych nauk przyrodniczych, technicznych i ekonomicznych; także filozofia polityczna jawiła się jako niebezpieczna, gdyż rozkwitała ona wtedy najpełniej w mocnym oddechu władzy, która wciąż potrafiła za pomocą bezwzględnych wyroków sądowych lub militarnych rozkazów masowo i beztrosko skazywać swych poddanych obywateli na śmierć. Bezpieczna była jedynie filozofia sztuki, która mogła liczyć tylko na krytyczną i dwuznaczną życzliwość świata sztuki. „Jedynie piękno uszczęśliwia cały świat, a każda istota zapomina o swych ograniczeniach, dopóki pozostaje pod jego czarodziejskim działaniem – zapewniał Fryderyk Schiller. – Jak daleko sięga panowanie dobrego smaku i państwo pięknego pozoru, tam nie może być ścierpiany żaden przywilej i żadne jedynowładztwo”[4]. Chciałoby się powiedzieć, że ta estetyczna utopia ocalenia świata przez sztukę jest tyle samo warta, ile wszystkie inne pozostałe utopie, a zatem, jest tyle warta, co: (1) religijna utopia ocalenia świata przez upowszechnienie się wiary w Boga, która to utopia doczekała się licznych religijnych, kościelnych, wyznaniowych i sektowych (sekciarskich) spadkobierców, z których wszyscy byli i są do dzisiaj przekonani, że mają monopol na zbawienie świata przed zagrażającym mu ciągle wszechmocnym złem; (2) oświeceniowa utopia ocalenia świata przez rozum, dzisiaj występująca najczęściej w reklamach leków przeciwbólowych lub w coraz mniej utopijnym obrazie świata, który – wciąż coraz bardziej cały – trzepocze się – wciąż coraz mniej stanowczo – w pajęczynie ogólnoświatowego Internetu; (3) oświeceniowa utopia wynaturzona przez polityczne praktyki państw realnego socjalizmu; (4) nie mniej oświeceniowa, tym razem jednak libertyńska, utopia ocalenia ludzkości przez upowszechnienie się hedonistycznej wizji życia seksualnego, w której ludzie nie kochają się po to, by mieć dzieci, lecz dlatego, że mają nadzieję, zwaną niekiedy pewnością, iż żadne nowe życie nie będzie skutkiem ich seksualnej wierności życiu. Chciałoby się powiedzieć – powtórzę – że ta estetyczna utopia ocalenia świata przez sztukę jest tyle samo warta, co wszystkie inne pozostałe utopie, gdyby nie to, że estetyczna utopia ocalenia świata przez sztukę jest chyba jednak więcej od nich wszystkich warta. To prawda: nie ma sukcesów, ale nie ma też ofiar, a jeśli nawet je ma, to ma ich ze wszystkich utopii najmniej. Nie dość, że wszystkie te utopie zawiodły, to nadto wszystkie one – jednak z wyjątkiem utopii estetycznej – nadal motywują ludzi do tworzenia sytuacji, które zagrażają nienaruszalności i godności prywatnego życia.

6. Kłopoty z utopiami

Wiara w Boga wciąż radykalizuje raczej ludzki gniew, aniżeli sprzyja jego przemianie w ogólnoświatowe braterstwo. Im większy i bardziej jedyny jest Bóg, w którego ludzie wierzą i którego kochają, z tym większym trudem umieją oni pogodzić się z istnieniem innych ludzi, którzy odrzucają miłość, wielkość i jedyność ich Boga, a bywa nawet i tak, że – czasami także samo Jego istnienie. „Ja Pan, twój Bóg, jestem Bogiem zazdrosnym” – czytamy w Dekalogu (Wj 20 5) W rycerskich czasach rycerz nie mógł być bierny, kiedy w jego towarzystwie deptano godność jego pana lub damy; tym bardziej człowiek prawdziwie religijny nie może milczeć, kiedy obraża się Boga, odbierając Mu prawo do istnienia. Może tu chodzić albo o prawo fundamentalne, gdy Boga obraża ateista, albo o prawo partykularne, gdy Boga obraża człowiek, który nie kwestionuje istnienia Boga, lecz jedynie odrzuca konkretny sposób Jego istnienia zdefiniowany w języku określonej religii lub mniej lub bardziej lokalnego Kościoła. Jeśli Bóg stworzył świat, to nie Bóg zagraża

4 Schiller F., *Listy o wychowaniu estetycznym*, s. 169.

still represented by the philosophy of God, could rely on the freedom-threatening support from the all-pervasive religious institutions; the philosophy of cognition seemed to be equally dangerous as it could hope for the solidarity gestures of the increasingly comprehensive and influential natural, technical and economic sciences; the political philosophy was viewed as hazardous as it flourished most fully in the strong breath of power that, as a result of ruthless judicial decisions or military orders, could still casually sentence numerous subjects to death. It was only the philosophy of art that was safe, since it could only count on the critical and ambiguous kindness of the world of science. "Beauty alone confers happiness on all, and under its influence every being forgets that he is limited," Friedrich Schiller assures us. "Taste does not suffer any superior or absolute authority, and the sway of beauty is extended over appearance."[4] It could be said that this aesthetic utopia of the world saved by art is worth as much as all the other utopias, such as: (1) the religious utopia of the world salvaged by propagating the belief in God which had numerous religious, church, and sectarian heirs, all of whom were and still are convinced that they have a monopoly on the salvation of the world against the constantly threatening and omnipotent evil; (2) the Enlightenment utopia of the world saved by reason which today is most frequently visible in painkiller ads or in the less and less utopian image of the world which – more and more tangled, weaker and weaker – flutters in the web of the global Internet; (3) the Enlightenment utopia degenerated by political practices of real socialism; (4) the not less Enlightenment, yet this time libertarian utopia of people saved by propagating the hedonist vision of sexual life where human beings make love not to have children, but because they hope (this hope is sometimes referred to as certainty) that no new life will result from their sexual faithfulness to life. We should say, let me repeat, that the aesthetic utopia of the world saved by art is worth as much as all the other utopias – but for the fact that the aesthetic utopia of the world saved by art is probably worth much more. That is true: it is not a success, but neither can it be blamed for any casualties, or even if it can, it is responsible for the lowest number of casualties when compared with the other utopias. Not only did all the utopias fail, but they also – except for the aesthetic utopia – keep motivating people to create situations endangering the inviolability and dignity of private life.

6. The trouble with utopias

Belief in God still radicalises human anger rather than prompts its transformation into the global fraternity. The greater and more "the only" God in whom people believe and whom they love becomes, the more difficult it becomes for them to get used to the thought that there are other people who reject the love, greatness and "the onliness" of their God, and sometimes even its sole existence. In the Ten Commandments, we can find the following statement: "I, the LORD, your God, am a jealous God"(Exodus 20: 5). In the knights' times, a knight could not remain passive when the dignity of his lord or lady was affronted in his presence; much less can a truly religious man remain silent when his God is offended and deprived of the right to exist. It can be either the fundamental right, when God is offended by an atheist, or the particular right, when God is insulted by a person who does not question the existence of God, but only rejects a particular mode of His existence as defined in the language of a specific religion or more or less

4 J. C. Friedrich von Schiller. Letters upon the Aesthetic Education of Man. In Michel de Montaigne, Charles W. Eliot (eds.) *Literary and Philosophical Essays: French, German and Italian.* Harvard Classics Vol. 32. New York: P.F. Collier & Son, 1909–14. www.bartleby.com/32/. (accessed 27 April, 2009).

światu, lecz ci, którzy są przekonani, że w Boga można wierzyć w tylko jeden określony – religijnie, wyznaniowo, kościelny – sposób. Chrystus otwiera wprawdzie świat na Boga Starego Testamentu: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody" (Mt 28 19), nadal jednak zamyka Boga na świat, ponieważ nie mówi: „Idźcie więc i uczcie się od wszystkich narodów". Choć Bóg definiowany jest na ogół w języku terminów „męskich", wiara w Niego opisywana jest zarazem najczęściej za pomocą terminów „kobiecych". Bóg – „mężczyzna" może być kochany przez wielu wyznawców, lecz każdy wyznawca – „kobieta" ma prawo kochać tylko jednego Boga – „mężczyznę". Jeśli żona rozbitka jest jedyną kobietą na wyspie, która udzieliła schronienia także drugiemu mężczyźnie, obaj mężczyźni – jeśli nie chcą siebie zabić – mogą co najwyżej pogodzić się w ten sposób, że ustalą, iż każdy z nich będzie ojcem kolejnego dziecka co najwyżej, co dwa lata. Jaki jednak mąż zgodzi się na takie rozwiązanie? Nie ma natomiast wątpliwości, że dwie kobiety skazane na towarzystwo jedynego mężczyzny mogą w tym samym czasie być źródłem tej samej – i zarazem nie tej samej – wspaniałej nowiny: oto znów się nam człowiek narodził. Kiedy człowiek kocha Boga, nie kocha Boga – mężczyzny, który może być równocześnie kochany przez wiele kobiet, lecz Boga – kobietę, która może być tu i teraz kochana tylko przez jednego mężczyznę.

Ekspansja oświeceniowej wiary w omnipotencję ludzkiego rozumu sprawiła, że od dawna już żyjemy w świecie, którego aspektów i fragmentów nie rozumiemy, mimo że potrafimy efektywnie i efektownie z nich korzystać. Współczesne technologie zafundowały nam powrót języka, który w naszych głowach czyni spustoszenie podobne do tego, które niegdyś dokonywało się za sprawą języka magicznego. Właśnie w informatyczno-magicznym języku coraz częściej myślimy o świecie i naszym życiu. Nie znamy i nie rozumiemy praw, które kryją się w każdym telefonie bezprzewodowym, w każdym radiu i telewizorze oraz w każdym komputerze. Dopóki świat opierał się na „kontaktach przewodowych", dopóty zgodny był z naszą potrzebą życia w świecie dostępnym zmysłowo. Ostatnim schronieniem tradycyjnego świata jest zwyczajny drut, w którym niegdyś zaczął stawiać swe pierwsze kroki dźwięk i obraz, i którym dotąd biegnie prąd. Dzięki drutowi, zwanemu w uczonym języku fizyki przewodnikiem, weszliśmy w magiczny świat, nie tracąc zarazem kontaktu z namiastką jego fizyczności. Jeśli w tradycyjnym telefonie słyszałem głos człowieka, przewód, którym głos ten dotarł do mnie, mogłem porównać do tunelu, na końcu którego na niego czekałem. Było oczywiste, że jeśli dźwięk wszedł do tunelu, to wcześniej czy później musiał także z niego wyjść. Magia tego telefonicznego kontaktu dawała się jeszcze przełożyć na język tradycyjnych doznań zmysłowych. Jest dobrze, kiedy możemy dotykać i chcemy się dotykać. Proces uwalniania świata od krępujących go przewodów zainicjowany został przez wynalezienie pisma. Żebyśmy w świecie pisma mogli sobie coś powiedzieć, nie musimy się widzieć ani słyszeć oraz tym bardziej nie musimy się dotykać. Dotąd uważano, że nie jest dobrze, kiedy miłość obywa się bez dotyku: wizja miłości uprawianej bezprzewodowo nie wydawała się atrakcyjna. Dziś wizja ta znajduje wsparcie w kulcie życia ekstremalnie sterylnego i higienicznego. Strach przed bakteriami, których nie widzimy, jest mocniejszy od poczucia bezpieczeństwa gwarantowanego przez świat widzialnych i dotykalnych przewodów. Mimo tej naszej niewątpliwej fascynacji przewodami, czynimy nasz świat coraz bardziej bezprzewodowym. Podobnie jak w tradycyjnej magii, obcujemy ze skutkami, które współczesna nauka coraz częściej bezwzględnie osierociła z dostępnych zmysłowo przyczyn.

local Church. If God created the world, it is not God who threatens the world, but those who are convinced that we can believe in God only in one, particular – religious and ecclesiastical way. Although Christ opens the world to the Old Testament God: "*Go* ye therefore and *teach all nations"* (*Matthew* 28: 19), he still closes God to the world as he does not say: "Go ye therefore and learn from all nations". Although God is usually defined in the language of "masculine" terms, the belief in Him is usually described in "feminine" terms. God – "a man" can be loved by many believers, yet every believer – "a woman" has the right to love only one God – "a man". If a castaway's wife is the only woman on an island who has given shelter to another man, both men – if they do not want to kill one another – can come to terms by settling that each of them will be a father of a successive child every second year at most. Which husband will accept such a solution? There is no doubt, however, that two women condemned to the companionship of one man can be at the same time the source of the same – and simultaneously not the same – joyful news: a human being has been born again.

The expansion of the Enlightenment belief in the omnipotence of human reason has resulted in our living in the world whose aspects and parts we do not understand although we can effectively and impressively use them. Modern technologies have restored a language similar to the magical language from the past, which wreaks havoc in our minds. More and more frequently, we perceive the world and our own life in the language combining IT and magic. We neither know nor understand the laws that are hidden in the mobile phone, radio, TV set or computer. As long as the "wired communication" connected the world, it complied with our need to live in the world accessible through the senses. The last shelter of the traditional world is an ordinary wire along which sound and vision once took their first steps and through which electric current has been flowing up to now. Thanks to the wire, which in the language of physics is referred to as a conductor, we have entered the magic world without losing contact with the substitute for its physicality. Once I heard human voice in a traditional phone, I could compare the wire which conducted the voice to a tunnel at whose end I was waiting for it. It was obvious that if the voice went into the tunnel, later on it had to get out of it. The magic of this phone contact could also be translated into the language of traditional sensations. It is good when we can touch each other and we want to do it. The process of liberating the world from the restrictive wires was initiated by the invention of writing. We do not have to see, hear or much less touch each other to be able to see something in the world of writing. Up to now, it has been believed that love should not go without touch: the vision of love made wirelessly has not seemed to be attractive. Today, this vision is supported by the cult of extremely sterile and healthy lifestyle. The fear of invisible bacteria is stronger than the sense of security guaranteed by the world of visible and tangible wires. Despite our unquestionable fascination with cables, we make our world more and more wireless. Like in traditional magic, we experience the effects which modern science has ruthlessly deprived of the causes accessible through the senses.

Nowadays, the Enlightenment reason triumphs primarily in economics. If supermarkets are temples of the consumer society, it is still office blocks where bank managers work that play the role of cathedrals. The economic language sounds today as mysterious as Latin once did to Christians and which medieval priests and intellectuals used to communicate with each other. Several hundred years ago, people did not understand why their

Oświeceniowy rozum tryumfuje dziś nade wszystko w naukach ekonomicznych. Jeśli świątyniami społeczeństwa konsumpcyjnego są supermarkety, to nadal jednak funkcję katedr pełnią biurowce, w których pracują zarządy banków. Język ekonomiczny jest dziś tak samo tajemniczy, jak niegdyś niezrozumiała była dla chrześcijan łacina, w której komunikowali się ze sobą średniowieczni kapłani i intelektualiści. Kilkaset lat temu ludzie nie rozumieli, dlaczego grzeszą, kiedy się kochają; dzisiaj nie rozumiemy, dlaczego jesteśmy intelektualnymi prostakami i populistami, kiedy domagamy się likwidacji milionowych premii dla prezesów bankrutujących przedsiębiorstw. Wymyśliliśmy język nie po to, by swe życie upraszczać, lecz po to, by je czynić wciąż coraz bardziej niezrozumiałym i tajemniczym. Historia wieży Babel uczy, że nie jest dobrze dla ludzi, gdy się rozumieją i są skupieni wokół wspólnego celu – lepiej jest dla ludzi, gdy się nie rozumieją i dlatego jednego celu nie potrafią mieć. Nawet jedyny Bóg stawia czasami na pluralizm!? Niegdyś teolodzy komplikowali język wiary, w którym definiowali zarazem naczelne wartości codziennego życia; dziś ekonomiści komplikują język, w którym decydują ponad naszymi głowami o naszym świecie i życiu. Im bardziej skomplikowany i mroczny staje się język ekonomii, tym bardziej niezrozumiały staje się tworzony przez nią świat. Wczoraj nie czuliśmy zła wielu popełnianych przez nas grzechów, dziś nie potrafimy smakować wielu korzyści ofiarowanych nam w języku współczesnej ekonomii. W tej mętnej wodzie ekonomicznych i prawniczych terminów tylko niektórzy umieją pływać; większość bezradnie wypatruje ratunku, oglądając na samotnych wyspach swej egzystencji kolejną telenowelę.

7. Grzeszna czystość sztuki

W porównaniu z tymi wszystkimi utopiami utopia estetyczna wydaje się najbardziej niewinna. Artyści nie organizowali krucjat oraz nie mamią ludzi nieprawdopodobnie atrakcyjnym oprocentowaniem lokat bankowych. Zapraszają do tajemnicy, która uwodzi nas swą bezradnością. Dobry smak, o którego panowaniu nie bez pewnej egzaltacji pisał cytowany już Schiller, coraz częściej próbuje krzepnąć poza granicami sztuki. Częściej znajdujemy piękno poza sztuką aniżeli w sztuce samej. Nic więc dziwnego, że przynajmniej od pierwszej połowy XIX w. pojawiają się prowokacyjne zapowiedzi końca sztuki. Ukazały się już nawet książki, które piszą o sztuce tworzonej po końcu sztuki. Nie mówimy wszak o fizycznym lub czasowym końcu sztuki, lecz o jej końcu ponowczesnym, końcu absolutnie operowym, który o tyle kończy, o ile zaczyna, i który o tyle zaczyna, o ile kończy. Nie ma wątpliwości, że świat nie potrzebuje już sztuki, a mówiąc dokładniej: nie ma wątpliwości, że świat jest przekonany, czuje i przeczuwa, że nie potrzebuje już sztuki i dlatego jeśli jeszcze z pewnym ożywieniem o czymś dyskutuje, to nie o sztuce, ale o jej końcu. Nie intryguje dzieło sztuki, ale jego nieobecność – nie sztuka intryguje, ale miejsce, które sztuka zajmowała w społecznej i prywatnej wyobraźni. Za dwa lata minie dokładnie sto lat od pewnego wydarzenia, które być może zainicjowało nasze myślenie o sztuce nieobecnej. 23 sierpnia 1911 roku prasa paryska doniosła o kradzieży portretu *Mona Liza* Leonarda da Vinci. Dzięki gazetom wiadomość w błyskawicznym tempie, dotarła do najdalszych zakątków ówczesnego tzw. cywilizowanego świata. Najsłynniejszy obraz świata zniknął z Luwru. Przed Luwrem ustawiły się kolejki ludzi, którzy chcieli zobaczyć miejsce, na którym jeszcze przed przysłowiową chwilą wisiała *Gioconda*. Nagła i niespodziewana nieobecność obrazu okazała się źródłem większych emocji aniżeli sam obraz. Ludzie, którzy musieli zobaczyć obraz, którego nie można już było zobaczyć, i dlatego musieli znaleźć się w tamtym minionym już *tu i teraz*, w którym jeszcze wczoraj, jeszcze

making love was perceived as a sin; nowadays, we do not understand why we stand for intellectual boors and populists when we demand abolishing million bonus payments for managers of insolvent companies.

We have invented language not to make our life easier but to make it mysterious and less and less understandable. The story of the Tower of Babel teaches us that it is not favourable for people to understand each other and share common goals – it is better for them not to understand each other so that they could not aim at a single target. Does even the only God support pluralism!? Theologians once complicated the language of faith in which they would define the fundamental values of our everyday life; nowadays, economists complicate the language in which they decide over our heads about our world and life. The more complex and gloomy the language of economy is, the less understandable the world created by it becomes. Yesterday, we did not feel the evil of our sins, today, we cannot taste the numerous benefits we are offered in the language of modern economy. Only several people can swim in this murky water of economic and legal terms; the majority helplessly look for help, watching another soap opera on the lonely islands of their existence.

7. The sinful purity of art

In comparison with all these utopias, the aesthetic utopia seems to be the least naive. Artists neither launched crusades, nor do they beguile people with unreal bank deposit interest rates. They invite us to the mystery which deludes us with its helplessness. Good taste whose domination the already quoted Schiller extolled is more and more frequently reinforced outside the boundaries of art. We more often find beauty outside art rather than in art itself. Therefore, since at least the first half of the 19th century, we have been facing the provocative harbingers of the end of art. There are even books on art created after the end of art. We do not mean the physical or temporal end of art, but its postmodern end, the absolutely operatic end which ends so far as it begins, and which begins so far as it ends. There is no doubt that the world no longer needs art, or to be more precise: there is no doubt that the world is convinced, feels and senses that it no longer needs art and thus, even if it engages in any heated debates, they do not concern art but its end. It is not a piece of art that is intriguing but its absence – it is not art that intrigues but its place in the social and private imagination. In two years, we will witness the centenary of an event which has probably initiated the way we think of absent art. On 23 August, 1911 Paris press informed that *Mona Lisa* by Leonardo da Vinci had been stolen. The news was circulated by the press in a flash, reaching the farthest corners of the civilised world. The most famous painting in the world had disappeared from the Louvre Museum. People were queuing in front of the museum to see the place where *La Gioconda* was hanging only the proverbial while before. The sudden and unexpected absence of the painting appeared to evoke deeper emotions than the painting itself. People had to see the painting which could no longer be seen and thus they had to visit that already past *here and now* where it had been possible to see the painting only yesterday, only two days ago, only a moth ago. I would not be surprised if it turned out that the majority of those queuing people had not seen the painting before. It is common knowledge that time heals all wounds. Today we are no longer affected by the last century's episodic absence of *Mona Lisa* in public space. Nevertheless, we still try to recognise ourselves in the eternal mystery of her smile.

The thinking of art after the end of art and thus the thinking of the world which must be courageous enough

przedwczoraj, jeszcze miesiąc temu, można było ten obraz zobaczyć. Nie zdziwiłbym się, gdyby okazało się, że w tych kolejkach stali najczęściej ci, którzy najsłynniejszego obrazu Leonarda nie zdążyli obejrzeć. Czas, jak wiadomo, goi wszelkie rany. Dziś nie przeżywamy już ubiegłowiecznej, epizodycznej nieobecności *Mony Lizy* w przestrzeni publicznej. Natomiast nadal próbujemy rozpoznać siebie w wiecznej tajemnicy jej uśmiechu.

Myślenie o sztuce po końcu sztuki, a zatem także myślenie o świecie, który musi mieć odwagę rozpoznać się w świecie po końcu sztuki, warto skonfrontować z tragedią życia bohatera słynnej powieści Oscara Wilde'a. Dorian Gray, jak pamiętamy, sam nie starzał się, gdyż robił to za niego jego portret, który przechowywał pamięć wszystkich jego uczynków, emocji i doświadczeń. Zło nie rujnowało człowieka, lecz dotykało jedynie przedstawiającej go sztuki. Choć ludzkość konsekwentnie tworzą tylko ludzie, którzy wciąż rodzą się, starzeją i umierają, sama ludzkość wciąż jawi się jako z wieku na wiek coraz młodsza. Ludzkość jest przecież coraz bardziej estetyczna i – jak przystało na każdą porządną i prawdziwą młodość – coraz bardziej rozerotyzowana w każdym możliwym wymiarze swego jestestwa oraz złakniona wciąż nowych doznań. Być może jest w tym jakaś zasługa sztuki, która chyba jako jedyna potrafi przepracować estetycznie nawet najgorsze emocje i uczynki ludzkości. „Moralność sztuki polega na doskonałym użyciu niedoskonałego środka"[5] – pisze Wilde w swej powieści. Kiedy Dorian Gray niszczy swój portret, zabija siebie. Mitologicznym źródłem historii portretu opisanej przez Wilde'a są oczywiście dzieje portretu, w którym zakochał się Narcyz, nie wiedząc, że gdy pragnie, pragnie swego własnego odbicia. Portret Doriana przechowywał jego ekstremalnie ludzką brzydotę moralną, portret Narcyza ukazywał mu jego ekstremalnie ludzkie piękno estetyczne. Jedno nie budzi wątpliwości – żaden z tych portretów nie nadaje się na skuteczny afrodyzjak. Warto o tym pamiętać, gdy niekiedy mamy odwagę myśleć o świecie, w którym odmawia się sztuce prawa do istnienia. Niestety, nic z tej przestrogi nie wynika.

8. Sztuka jako źródło bezpiecznych nadziei

Choć zwłaszcza dziś trudno powiedzieć – co to jest sztuka, potrzeba życia w świecie przez nią współtworzonym wydaje się szczególnie ważna. We współczesnych społeczeństwach konsumpcyjnych zamierają tradycyjne podziały na liczne grupy społeczne, z których niektóre odpowiedzialne były za wytwarzanie estetycznych wzorców obyczajowych, atrakcyjnych także dla pozostałych grup. Nie potrzebujemy już chyba naśladowania rzeczywistości proponowanego niegdyś przez sztukę, ponieważ świata, w którym żyjemy oraz którym żyjemy i tak jest już nazbyt wiele. Setki kanałów telewizyjnych oraz tysiące stron internetowych są w stanie zaspokoić nawet największego ontologicznego głodomora, wciąż spragnionego kolejnego świata. Zbawienie wirtualne jest równie dobre jak każde inne, więc nie ma powodu przeprowadzać jakiejś jego szczególnie wyrafinowanej krytyki. Lamenty nad światem zdegenerowanym przez Internet przypominają obawy niektórych francuskich publicystów i uczonych, którzy w połowie XIX w. obliczyli, że Paryż z powodu wzrastającej liczby dorożek zatka się niebawem końskim łajnem.

Człowieka tworzy to, co go ogranicza; zarazem ogranicza go to, co go tworzy. Człowieka tworzą rodzice i oni go też ograniczają. Człowieka tworzą także: język, pochodzenie, wiara, wykształcenie, płeć, wiek, kondycja finansowa, temperament, upodobania seksualne i kulinarne, zainteresowania, wykonywana praca, wolny czas, rozrywka, wreszcie dany mu do przeżycia czas historyczny i miejsce na ziemi itd., itp. I one go też w tym sensie

5 Wilde O., *Portret Doriana Graya*, Tetris Sp. z o.o., Warszawa, 1995.

to recognise itself in the world after the end of art can be compared with the life tragedy of the protagonist of the famous novel by Oscar Wilde. Dorian Gray, as we remember, does not grow old as it is his picture that does it instead of him. It preserves the memory of all his deeds, emotions and experiences. Rather than ruining the man, evil affects the art that portrays him. Although humankind is consistently composed of human beings who are still born, grow old and die, age by age, humankind itself still appears to be younger and younger. After all, humankind is more and more aesthetic and – as befits every decent and genuine youth – more and more eroticised in every possible dimension of its being and it permanently lusts for still new sensations. Perhaps art is also responsible for this situation since only art can probably bear even the most horrible emotions and deeds of humankind. In his novel, Oscar Wilde writes that "... the morality of art consists in the perfect use of an imperfect medium."[5] When Dorian Gray destroys his portrait, he kills himself. The mythological source of the story decribed by Wilde is, obviously, the story of the image that Narcissus fell in love with, unaware that his own reflection was what he desired. Dorian's portrait accumulated his extremely human moral ugliness, while Narcissus' portrait reflected his extremely human aesthetic beauty. Doubtlessly, neither portrait was an effective aphrodisiac. We should remember this when we sometimes dare to think of the world where art is denied the right to exist. Sadly, this warning does not seem to be working.

8. Art as a source of safe hopes

Although today it is especially difficult to say what art is, the need for living in the world it co-creates seems to be particularly important. In modern consumer societies, the traditional division into multiple social groups, some of which were responsible for producing standards of behaviour that were attractive to other groups, is dying out. We no longer need to imitate reality as proposed by art in the past, because there is already too much of the world in which we live and with which we live. Hundreds of TV channels and thousands of web pages can satisfy even the most insatiable ontological glutton constantly craving for another world. The virtual salvation is as good as any other so there in no point in criticising it in some particularly sophisticated way. Moaning about the world as degenerated by the Internet resembles concerns of some French feature writers and scientists of the 19th century who forecasted that Paris would be soon blocked with horse manure due to the increasing number of hackney carriages.

Human beings are formed by the things that limit them; at the same time they are limited by the things that form them. Man is formed by his parents who also limit him. Man is also shaped by language, origin, denomination, education, gender, financial position, temperament, sexual and culinary tastes, interests, work, leisure, entertainment and the historical time and place on earth that they are offered, etc. These things also limit people in the sense that they deprive their existence of the divine hallmarks of universality, localising it in specificity: I am always formed by a particular and not any other language, a particular and not any other origin, a particular and not any other denomination, a particular and not any other education, a particular and not any other gender, etc. Virtual reality also forms human beings and thus it also limits them. It is worth remembering that people are particularly limited by the need for obviousness that they keep pursuing through all their lives, and thus, consistently with what has been already

5 Wilde O., *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 2003. p. 3.

ograniczają, że pozbawiają jego egzystencję boskich znamion uniwersalności, lokalizując ją w określonym partykularyzmie: zawsze tworzy mnie konkretny, taki a nie inny język, konkretne, takie a nie inne pochodzenie, konkretna, taka a nie inna wiara, konkretne, takie a nie inne wykształcenie, konkretna, taka a nie inna płeć itd., itp. Rzeczywistość wirtualna też tworzy człowieka i dlatego również ona go ogranicza. Człowieka, warto o tym pamiętać, ogranicza w szczególny sposób, zaspakajana przez całe życie potrzeba oczywistości, a zatem, zgodnie z tym, co zostało już powiedziane, więc i ta w szczególny sposób zaspakajana przez całe życie potrzeba oczywistości człowieka tworzy. Dzięki oczywistości, którą w świecie odnajdujemy oraz którą światu też narzucamy, nie musimy dwadzieścia cztery godziny na dobę spędzać w pozycji baczność, lecz możemy pozwolić sobie również na trwanie w pozycji spocznij. Oczywistość wybiera bowiem za nas cele oraz wskazuje najprostsze sposoby ich realizacji. Przytoczona na wstępie anegdota o wielkim aktorze, który scyzorykiem struga na scenie patyk, nie pasuje do takiego świata. Za dużo w niej niepokoju i ironii, za mało – oczywistości. Nie jest źle, gdy oczywistość kieruje naszymi licznymi krokami, jest fatalnie, gdy jest ona obecna na każdym naszym kroku.

Największym i najbardziej skutecznym sojusznikiem oczywistości jest przeświadczenie, iż w szczególności nasz krytyczny rozum nie pozwoli nam złapać się w jej sidła. Nazbyt często wydaje nam się także, że nadmiarowość świata, który zwielokrotniony jest przez swe liczne medialne i wirtualne obrazy, oddala od nas ryzyko wpadnięcia w czarną dziurę oczywistości. Kultura popularna wypełniona w znacznym stopniu żarłocznym duchem konsumpcji uwodzi nas obrazami świata, w którym jesteśmy aktywnymi i wszechmocnymi kowalami swego losu; w granicach tej kultury zapewnia się nas, że to my i tylko my wybieramy w odpowiedzialny sposób cele życia, jego wartości i zasady. Codziennie obsypywani przez mass media tysiącami komplementów z ożywieniem budujemy z nich poczucie własnej wartości: darujemy sobie odrobinę luksusu, którego zawsze i wszędzie jesteśmy warci. Nie chodzi o to, że w sztuce nic nie jest oczywiste, chodzi o to, że w sztuce nic nie musi być oczywiste oraz nic nie może być oczywiste. W życiu, w nauce, w religii, w prawie oraz w moralności wolność polega na coraz bardziej dogłębnym rozumieniu konieczności, które tworzą rzeczywistość życia, nauki, religii, prawa i moralności. Jedynie w sztuce możliwa jest wolność, która polega na tworzeniu konieczności. Być może słusznie żyjemy nadzieją, że przepaść między rozumieniem konieczności a ich tworzeniem nie musi być głęboka. O ile jednak tworzymy konieczności, o tyle wymykają się one w znacznej części światłu rozumienia. Konieczności tworzone w granicach sztuki nie zapowiadają nowych form przymusu i inwigilacji. Raczej towarzyszą człowiekowi w poszukiwaniu sensu poszukiwania kolejnego sensu życia.

9. Zakończenie

Chyba jedynie na scenie sztuki okazuje się, że patyk strugamy dlatego, że strugamy patyk. W życiu jest inaczej: strugamy patyk, gdyż jesteśmy przekonani, że w ten sposób odpowiedzialnie odpowiadamy na zamówienie złożone nam przez świat, na którym żyjemy. „Lubię scenę. Jest o tyle prawdziwsza od życia" – zapewniał nieoceniony Oscar Wilde[6].

prof. Roman Kubicki
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska)

6 Wilde O., *Portret Doriana Graya*, Tetris Sp. z o.o., Warszawa, 1995.

said, it is also the need for obviousness that people keep pursuing through all their lives that forms them. Thanks to the obviousness that we find in the world and we impose on the world, we do not have to stand to attention twenty-four hours a day, but we can let ourselves stand at ease. Namely, the obviousness chooses goals for us and it indicates the easiest ways of attaining them. The quoted anecdote on the great actor who whittles a stick on the stage does not harmonise with such a world. There is too much anxiety and irony in it, and too little – obviousness. It is not bad when obviousness guides all our steps, it is disastrous when it is present in all our steps.

The greatest and most effective ally of obviousness is the conviction that especially our critical reason will not allow us to fall into the trap of the obvious. It also seems to us too frequently that the excess of the world that is multiplied by its numerous media and virtual images removes the risk of falling into the black hole of obviousness. Popular culture that is filled to a considerable degree with the spirit of consumerism deludes us with the images of the world in which we are active and omnipotent architects of our own fortunes; within the boundaries of this culture we are assured that it is only us that responsibly choose our life goals, values and rules. Showered every day with thousands of compliments by mass media, we excitedly use them to construct our self-confidence: we provide ourselves with a little luxury that we deserve ever and everywhere. It is not that nothing *is* ever obvious in art; nothing *has to be* or *can* be obvious in art. In life, science, religion, law and morality, freedom relies on the more and more profound understanding of all the inevitabilities that constitute the reality of life, science, religion, law and morality. Freedom that consists in *creating* inevitabilities is possible only in art. Perhaps we are right to live with the hope that the chasm between the understanding of inevitabilities and their creation does not have to be deep. But inevitabilities to a large extent escape the light of understanding, even though we create them. The inevitabilities that are created within the boundaries of art do not herald any new forms of obligation or surveillance. They rather accompany people in their quest for the meaning of the quest for another meaning of life.

9. Conclusion

Only on the stage of art it appears that we whittle a stick because we whittle a stick. It is different in life: we whittle a stick because we are convinced that this way we responsibly respond to the order placed by the world we live in. The invaluable Oscar Wilde would assure us, "I love acting. *It* is so much *more real than life."*[6]

Prof. Roman Kubicki PhD,
Adam Mickiewicz University in Poznan (Poland)

6 Wilde O., *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 2003. p. 77.

Edukacja przestrzenna – doświadczenie w przestrzeni rzeczywistej

Żyjemy w czasach, w których wirtualny obraz przestrzeni docierający z monitora komputera lub ekranu telewizora zastępuje w coraz większym stopniu doświadczenie w przestrzeni rzeczywistej. Mylimy to, co zaobserwowane w obrazie dwuwymiarowym z bogactwem wrażeń, które możemy poznać tak naprawdę, gdy otacza nas przestrzeń trójwymiarowa. Coraz rzadziej badamy relacje: odległości między przedmiotami, proporcje, perspektywę powietrzną czy grę światła i cienia podczas wędrówki słońca. Również pozostałe zmysły: zapachu, słuchu, smaku i dotyku są w mniejszym stopniu wykorzystywane przez współczesnego mieszkańca miast do orientacji w przestrzeni.

Zawężona skala tradycyjnego odbioru przestrzeni dotyczy nie tylko miasta, gdzie w „kanionach ulic" utraciliśmy możliwość oglądania odległego horyzontu, wyławiania dźwięków otaczającej przyrody z hałasu motoryzacyjnego (również wtedy, gdy jesteśmy odizolowani od otoczenia słuchawkami iPod-ów), ale szerszego otoczenia, gdy zamiast bogactwa zapachów wdychamy głównie smog spalin i odór rozkładających się śmieci.

Współczesne doświadczanie przestrzeni przestało być powiązane z poznaniem niezbędnym do przetrwania w świecie rzeczywistym. Świat wirtualny przyniósł możliwość „bycia" w światach odmiennych, poza światem rzeczywistym. Otoczeniem najbliższym interesujemy się incydentalnie i fragmentarycznie. Być może dlatego wobec przestrzeni rzeczywistej większość ludzi pozostaje bierna i obojętna, przestając stopniowo odbierać ją swoimi zmysłami. Doświadczenia zdobywane w drodze obserwacji dwuwymiarowej przestrzeni, zapisanej na kartce papieru czy ekranie, nie zastąpią doznań z przestrzeni trójwymiarowej. Przestrzeń rzeczywistą z coraz większym trudem odbieramy holistycznie, częściej czytamy ją fragmentami. Czasami jesteśmy w stanie zrozumieć tylko tak małe jej części, że posługujemy się w swojej „mapie orientacyjnej" wręcz oderwanymi od siebie strzępami informacji o otoczeniu rzeczywistym.

Tymczasem przestrzeń wokół nas z każdym dniem nasiąka nowymi znaczeniami, pozostawiając jednocześnie stare ślady .

Czy brakuje nam już doświadczenia, czy wiedzy aby ogarnąć całość i zbudować własną wielowymiarową opowieść o przestrzeni? Czy współczesna mapa wrażeń może tworzyć ciąg złożony z następujących po sobie równoczesnych doświadczeń wszystkich zmysłów składający się w konsekwencji na spójny obraz mijanych codziennie przestrzeni, wnętrz?

Czy nie powinniśmy na nowo otworzyć się na obszar doświadczeń, który pozwoli poznawać otoczenie rzeczywiste – przestrzeń z bogactwem bodźców i narracją odbieraną wszystkimi zmysłami?

Wydaje się, że współczesne programy edukacyjne mogą być w większym stopniu wzbogacone o zdobywanie pozytywnych doświadczeń poznawania przestrzeni „wokół nas".

Poznawanie jej to nie tylko doświadczenia z podróży do odległych miejsc, krajów, to codzienne obcowanie ze ścianami mieszkania, biura, wnętrzami urbanistycznymi ulic, placów, parków, form budynków, detalami małej i dużej architektury. Doświadczanie przestrzeni przez dotyk, rozpoznawanie faktury i kształtów, ale również czytanie jej znaczeń, zarówno tych widocznych, określanych przez elementy kompozycji, jak i znaczeń ukrytych, wynikających z pamięci i przekazu kulturowego tworzonego przez pokolenia społeczności zamieszkujące dane miejsce.

Poznawanie fizycznych i kulturowych zależności oraz

Spatial education: an experience in the real space

We live in the days when a virtual image of space reaching us from the computer or television screen is more and more often replacing the real space experience. We confuse what is seen in a 2D image with the richness of sensations that can only be accessed in a 3D space. In contrast, we less and less often analyse spatial relations such as distances between objects, proportions, aerial perspective or the play of light and shadow during the daily movement of the Sun. Moreover, a contemporary city dweller rarely uses senses of smell, hearing, taste and touch for spatial orientation.

The limited extent of the traditional spatial perception affects us not only in the city, where in the 'street canyons' we are unable to see the remote horizon or to pick out the sounds of the wildlife around us from automotive noise (which also happens when we are isolated from the surroundings by means of our iPod headphones), but also in our wider surroundings where, instead of the rich array of smells, we breathe in mostly smog, fumes and the odour of decomposing rubbish.

Nowadays, experiencing space is no longer connected with perceptions necessary for survival in the real world. Virtual reality has given us an opportunity to 'be' in other worlds, outside the real world. Our interest in immediate surroundings is only incidental and fragmentary; perhaps this is why most people remain passive and indifferent to the real space, gradually ceasing to perceive it by senses.

Experiences gained through the perception of a 2D space rendered on a sheet of paper or a screen will never be able to replace 3D experiences. We are finding it harder and harder to perceive the real space in a holistic way; more and more often we are reading it in fragments only. Sometimes the parts we are able to understand are so small that the 'spatial awareness map' we use consists of isolated snatches of information about the real environment.

At the same time, the space around us is absorbing new meanings day by day, leaving but the traces of the old meanings.

Do we lack experience and knowledge to see the big picture and build our own multidimensional spatial story? Would it be possible to make a contemporary map of perceptions from a sequence of simultaneous sensations perceived through all the senses, and, in consequence, a coherent image of the spaces and interiors we come across in our daily lives?

Shouldn't we open ourselves again to the domain of perceptions which would enable us to discover the real world around, the space with its richness of stimuli, with a narrative perceived through all the senses?

It seems that contemporary educational curricula should be expanded to include more opportunities of gaining positive experiences related to discovering the space around us.

I mean not only experiences connected with travelling to remote places and distant countries, but also everyday perceptions of interior walls in a flat or office, of urban architecture in streets, squares, parks, forms of buildings, details of small and large-scale architecture. I mean perceiving space by touch, recognising textures and shapes, but also decoding the meanings of space – the visible ones defined by the elements of composition, as well as the hidden ones rooted in memory and cultural messages made by generations of communities that used to inhabit a given space.

To discover physical and cultural relations and spiritual meanings of space means to build the basis of a re-

duchowych znaczeń przestrzeni jest budowaniem podstawowych relacji w związku człowieka z miejscem, budowaniem tożsamości własnej i tożsamości miejsca. Próbując oprzeć edukację na poszukiwaniu ładu w przestrzeni otoczenia, odczytywaniu i nadawaniu nowych jej znaczeń, możemy iść drogą odkrywców bliskich a jednak nowych i nieznanych walorów przestrzeni rzeczywistej.

Działania edukacyjne oparte na praktycznych działaniach w konkretnym kontekście miejsca są dla wielu młodych, ale także starszych mieszkańców miast i wiosek, podstawą do zrozumienia na nowo i świadomego kształtowania przestrzeni zamieszkiwania.

Doświadczanie przestrzeni rzeczywistej staje się wtedy na nowo fascynującym poznaniem, odkryciem nieznanego, odczytywaniem zapomnianego języka kultury.

Przykłady działań

Problem powszechnej edukacji przestrzennej jest podejmowany w Polsce w ostatnich latach wielokrotnie przez organizacje pozarządowe i stowarzyszenia zawodowe np. podczas Kongresu Architektury Polskiej w Poznaniu w 2008 r. Przedstawiane przykłady działań nawiązują do wybranych zagadnień rozwijających wrażliwość na przestrzeń. Promują naukę przez samodzielne odczytywania znaczeń i odkrywania na nowo miejsc, w których przychodzi nam żyć na co dzień oraz tworzenia harmonijnego otoczenia i pięknego krajobrazu kulturowego. Niektóre z tych działań były elementem praktycznej realizacji zapisów w Karcie Drahimskiej[1].

Projekt *Zobaczyć Łącko…*

Znajomość lokalnej architektury związanej z tradycją regionu, w powstawaniu której zastosowano wiedzę i miejscowe obserwacje dotyczące materiałów i uwarunkowań klimatycznych wydaje się być czymś anachronicznym wobec natłoku nowoczesnych form i materiałów budowlanych. Projekt pod nazwą *Zobaczyć Łącko*[2] polegał na odbudowaniu umiejętności tworzenia i remontowania domów z materiałów miejscowych stosowanych na

1 Karta Drahimska – powstała w końcu lata 2001 roku, w Czaplinku w cieniu ruin zamku Drahim, jako wyraz możliwości działania, kształtowania środowiska, by było ono przyjazne i piękne, sprzyjało działaniom twórczym każdego mieszkańca wsi, miasta, siedliska, osiedla, Ziemi. Karta Drahimska*Każdy ma prawo do pięknego krajobrazu, życia w zdrowym środowisku i harmonijnym otoczeniu *Każde miejsce opowiada swoją historię *Twoim miejscem jest dom, miejscowość, miasto, środowisko *Twój dom tworzy także otoczenie dla innych. Niech będzie ono harmonijne, piękne i niech istnieje w zgodzie z przyrodą *Odkrywaj na nowo miejsca, gdzie będziesz miał odwagę żyć w zgodzie z własną tożsamością, bawić się i marzyć *Odważnie korzystaj z tradycji rodzinnej i regionalnej *Rozwijaj wrażliwość na przestrzeń i ucz się odczytywania jej znaczeń *Masz prawo korzystać z możliwości, jakie stwarzają urzędy, szkoły, ośrodki kultury i inne instytucje publiczne powołane do zaspokajania Twoich potrzeb *Masz prawo do współuczestnictwa w inicjatywach obywatelskich zmierzających do tworzenia lepszych przepisów dotyczących twojego otoczenia; *Czaplinek, 31 sierpnia 2001 roku Kartę Drahimską opracowali i sygnowali: Radosław Barek – architekt, Politechnika Poznańska; Zofia Bisiak – historyk sztuki, Centrum Animacji Kultury, Warszawa; Piotr Bogdanowicz – artysta plastyk, pedagog, Gdańsk; Piotr Brzeski – architekt, Płock; Wacław Idziak – Politechnika Koszalińska; Urszula Kaczmarek – kulturoznawca, UAM, Poznań; Itta Karpowicz-Starek – architekt wnętrz, Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa; Alina Karolewicz – nauczycielka, Gimnazjum w Czaplinku; Artur Kostarczyk – architekt, Stowarzyszenie „Bursztynowe Wybrzeże", Gdańsk; Piotr Kozłowski – architekt, Regionalne Centrum Informacyjne, Czaplinek; Aleksander Nocuń – Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego; Jan Sabiniarz – architekt, Chojnice; Marzanna Sadowska – Izba Muzealna w Czaplinku; Xenia Starzyńska – studentka, Wydział Architektury Politechniki Poznańskiej; Dariusz Śmiechowski – architekt, Warszawa – Milanówek; Józef Szkandera – animator kultury, Olsztyn; Liliana Wyszkowska – nauczyciel, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych, Supraśl.*

2 Projekt pod nazwą *Zobaczyć Łącko* był realizowany na Pomorzu Zachodnim przez stowarzyszenie agroturystyczne Strzecha i Wędrowni Architekci. Obszar z bogatą tradycją budownictwa szachulcowego i specyfiką krajobrazu wsi. Szereg lat braku akceptacji tej formy zabudowy doprowadziły do niszczenia wielu obiektów i zmian w krajobrazie wiosek. Projekt przywracał te elementy architektury i krajobrazu jako wartości pozytywne.

lationship between a human being and a place, to build personal identity and identity of a place.

If we assume that education should be based on the search for order in the space around us, on reading its meanings and investing it with new ones, then we can enter the path of explorers of close but new and unknown values of the real space.

Educational activities based on practical actions in specific spatial contexts can, for many young and older inhabitants of cities and villages, lead to the new understanding and intentional shaping of the space they inhabit.

Thus, perceiving the real space can become again a fascinating experience, a discovery of the unknown, an adventure of decoding the forgotten language of culture.

Example activities

The issue of universally available spatial education has been raised a number of times in Poland in the recent years by NGOs and professional associations, for example during the Polish Architecture Congress in Poznań in 2008. The example activities presented below refer to selected aspects of the development of spatial awareness. They promote education by independent interpretation of meanings, rediscovery of places we come to live in, and creation of a beautiful and harmonious cultural landscape. Some of the activities were part of a practical implementation of the Drahim Charter[1].

To See Łącko…

Local architecture drawing on regional tradition, knowledge and local observations on materials and climatic conditions seems out-of-date in view of the multitude of modern forms and building materials. The project entitled "To See Łącko"[2] consisted in reviving the skill of con-

1 The Drahim Charter, drawn up in late summer 2001, in Czaplinek, in the shadow of the ruins of Drahim castle, lists possible actions aimed at shaping the environment to make it friendly and beautiful, and promotes creativity of each inhabitant of a city, town, village, settling, housing estate, the Earth. THE DRAHIM CHARTER:*Everyone has the right to a beautiful landscape and to living in a healthy and harmonious environment *Each place tells its own story *Your place is your home, home town, city and environment *Your home is also the environment for others. Let it be harmonious, beautiful and let it be in harmony with nature *Discover anew the places where you will have the courage to play, dream and live in harmony with your own identity *Boldly use family and regional tradition *Develop sensitivity to space and learn how to read its meanings *You have the right to use the possibilities offered by offices, schools, community centres and other public institutions whose mission is to fulfill your needs *You have the right to participate in civic initiatives aiming at the formulation of better regulations regarding your surroundings; *Czaplinek, 31 August 2001 The Drahim Charter was drawn up and signed by: Radosław Barek, an architect from the Poznań University of Technology, Zofia Bisiak, an art historian from the Centre for Cultural Animation in Warsaw, Piotr Bogdanowicz, a visual artist and pedagogue from Gdańsk, Piotr Brzeski, an architect from Płock, Wacław Idziak from the Koszalin University of Technology, Urszula Kaczmarek, a cultural researcher from Adam Mickiewicz University in Poznań, Itta Karpowicz-Starek, an interior designer from the Institute of Industrial Design in Warsaw, Alina Karolewicz, a teacher from the Junior Secondary School in Czaplinek, Artur Kostarczyk, an architect from Bursztynowe Wybrzeże Association in Gdańsk, Piotr Kozłowski, an architect from the Regional Information Centre in Czaplinek, Aleksander Nocuń from the Faculty of Education at the University of Warsaw, Jan Sabiniarz, an architect from Chojnice, Marzanna Sadowska from the Museum Chamber in Czaplinek, Xenia Starzyńska, a student at the Faculty of Architecture of the Poznań University of Technology, Dariusz Śmiechowski, an architect from Warsaw and Milanówek, Józef Szkandera, an organiser of cultural activities from Olsztyn, Liliana Wyszkowska, a teacher from the State Secondary School of Arts in Supraśl*

2 The project entitled "To See Łącko" was realised in the region of Western Pomerania (Pomorze Zachodnie) by Strzecha Association for Agritourism and Wędrowni Architekci, an association of architecture enthusiasts from Poznań. The area has a rich tradition of timber frame architecture and unique village scenery. For a number of years this architectural form was not accepted, which led to the deterioration of many such structures and to changes in the village scenery. The project aimed at restoring these valuable elements of architecture and landscape.

Pomorzu Zachodnim w rejonie tzw. Krainy w kratę. Początkowym zadaniem było zobaczyć to, czego miejscowi mieszkańcy już nie dostrzegali: piękno i odmienność zabudowy. Odmienność od współczesnej architektury to atrakcyjność, zwłaszcza w regionie żyjącym z turystyki. Aby „zobaczyć" pojawili się artyści i studenci architektury z Politechniki Poznańskiej, którzy zorganizowali wystawę dla mieszkańców, a ci – zaskoczeni zobaczyli przestrzeń swojej wsi z nowego punktu widzenia. Zajęcia z dziećmi przyniosły kolejne kreatywne spojrzenie na tradycyjną zabudowę szachulcową. Realizacja projektu obejmowała prace z dziećmi, które poznawały materiał miejscowy: glinę. Materiał doskonały plastycznie i to nie tylko dla powstawania rzeźb, ale przede wszystkim do wznoszenia domów. Dorośli mieszkańcy uczestniczący w realizacji projektu podjęli trud budowy niewielkiego budynku szachulcowego. Odbyły się warsztaty ciesielskie, gliniane, wypełnienia ścian. Zorganizowano imprezy festynowe promujące walory architektury regionu i ekologiczne wartości materiałów miejscowych. Efektem końcowym była zmiana świadomości i akceptacja form dawnej zabudowy oraz podjęcie procesu remontów i adaptacji dla potrzeb turystycznych.

Dialog z otoczeniem

Projekt *Dialog z otoczeniem* ma rozwijać wrażliwość na przestrzeń i uczyć odczytywania jej znaczeń. Projekt realizowany w Osiecku, Łucznicy, Pilawie, był jednym z pierwszych działań tak mocno związanych z prowadzeniem praktycznej edukacji przestrzennej w szkołach. W jego ramach prowadzono zajęcia z podstaw pojęć związanych z kompozycją przestrzenną oraz warsztaty praktycznej realizacji pomysłów w otoczeniu szkół i przestrzeniach publicznych miejscowości. Istotnym elementem było połączenie doświadczenia międzynarodowego stowarzyszenia PLAYCE[3]. Głównym celem programu powszechnej edukacji architektonicznej jest rozwinięcie skutecznych metod wprowadzania elementów architektury do planu zajęć szkolnych i pozaszkolnych[4] a także do oferty przedstawianej przez ośrodki i instytucje kultury. Do realizacji tego celu angażowani byli zarówno architekci, nauczyciele, studenci i osoby spoza profesji – animatorzy kultury. Efektem pracy, oprócz realizacji celów czysto edukacyjnych, jest wzrost świadomości dotyczącej środowiska w większych kręgach społecznych, współudział w kształtowaniu otoczenia w zgodzie z zasadami zrównoważonego rozwoju i praktyczne przeprowadzanie pozytywnych zmian w otoczeniu.

Międzymoście

Realizowane przez stowarzyszenie Wędrowni Architekci[5] we współpracy z Oddziałem Rewitalizacji w Poznaniu było przypomnieniem historii miejsca – zasypanego zakola rzeki Warty. Projekt *Międzymoście* składał się z cyklu warsztatów edukacji przestrzennej, dla dzieci i młodzieży, dotyczących przestrzeni na szlaku Traktu Królewskiego pomiędzy Śródką a wzgórzem Przemysła. W projekcie zaplanowano przeprowadzenie warsztatów z dziećmi i młodzieżą na temat przestrzeni publicznej miasta w rejonie placu Międzymoście. Warsztaty miały walor edukacyjny i praktyczny. W ramach działań edukacyjnych uczestnicy pod kierunkiem zawodowych

3 Stowarzyszenie PLAYCE zarejestrowane w Finlandii (http://www.playce.org).

4 W dniu 25 grudnia 2005 roku do użytku szkolnego dopuszczony został programu nauczania *Dialog z otoczeniem – edukacja architektoniczna* autorstwa Zofii Bisiak, Dariusza Śmiechowskiego i Anny Wróbel (nr dopuszczenia: DKOS-5002-60/05), który przeznaczony jest dla gimnazjum i możliwy jest do realizacji w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej „edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie".

5 Stowarzyszenie Wędrowni Architekci – www.wedrowniarchitekci.republika.pl

structing and reconstructing buildings made from local materials used in Western Pomerania (Pomorze Zachodnie), in the so-called "Checked House Region". Its initial objective was to see what the locals were no longer able to see: the beauty and uniqueness of the architectural landscape. Being different from contemporary architecture is an attraction, especially in a region which lives off tourism. In order to enable people to 'see' it, artists and students from the Poznań University of Technology came and organised an exhibition for the locals. The local inhabitants were surprised to see the landscape they lived in from a new angle. Activities with children also resulted in taking a creative look at the traditional timber frame architecture. The project involved working with children, who were discovering the local material, clay, excellent for its plastic properties which make it perfect not only for sculpture but also, first of all, for construction. The adult inhabitants who participated in the project took an effort to build a small timber frame building. The project involved a session of workshops on carpentry, clay work, wall infilling as well as festival events promoting values of the regional architecture and the eco-friendliness of local materials. The final result was a changed awareness, approval of the old architectural forms, and a number of renovations and conversions for tourism uses.

Dialogue with the Environment

The project called "Dialogue with the Environment" aimed at developing sensitivity to space and teaching how to decode its meanings**.** The project was implemented in the villages of Osieck, Łucznica and Pilawa. It was one of the first projects so strongly connected with hands-on space education in schools. Its activities included classes on the basic notions of spatial composition and workshops on practical implementation of ideas in school environment and public space in the villages. An important element of the project was incorporating the experience of the international PLAYCE association[3]. The main objective of the programme of universal architecture education was to develop effective methods of introducing elements of architecture into school curricula and programmes of special interest groups at school[4], as well as into programmes of activities offered by community centres and cultural institutions. Achieving that aim required the cooperation of people from various professions: architects, teachers, students, lay people, organisers of cultural activities. The effects of their cooperation included, besides strictly educational benefits, an increased awareness of the environment in a wider social context, increased participation in the shaping of the environment in accordance with the rules of sustainable development, and also practical implementation of favourable changes in the environment.

Międzymoście

The project, realised by Wędrowni Architekci Association[5] in alliance with the Revitalisation Department in Poznan, aimed at reviving the history of a place – a filled-in bend of the river Warta. The project entitled "Międzymoście" entailed a session of spatial education workshops for children and young people, focused on the space alongside the Royal-Imperial Route in Poznan between Śródka district and Przemysł Hill (Wzgórze Przemysła). The workshops with children and youths were carried

3 PLAYCE is an association based in Finland (http://www.playce.org)

4 On 25 December 2005 the following curriculum was authorised for teaching: "A Dialogue with the Environment: Architectural Education" by Zofia Bisiak, Dariusz Śmiechowski and Anna Wróbel (authorisation number: DKOS-5002-60/05). It is meant for junior secondary schools as part of the interdisciplinary block of subjects called "regional education – cultural heritage in a region".

5 Wędrowni Architekci Association – www.wedrowniarchitekci.republika.pl

architektów i nauczycieli akademickich zapoznali się z zasadami kompozycji urbanistycznej, walorami ciągłości tradycji i tożsamości miejsca. Wymiar praktyczny był realizowany przez wykonanie szeregu modeli i miniatur konstrukcji mostowych oraz instalacji przestrzennej *Przyczółek mostowy* nawiązującej do istniejącego w tym miejscu w przeszłości mostu Chwaliszewskiego (zwanego też mostem Wielkim). Poznawanie historii miejsca i próba nowej kreacji, w miejscu gdzie kiedyś płynęła rzeka, dla wielu stało się pierwszym spotkaniem z poszukiwaniem ładu przestrzennego.

Budowanie znaczenia miejsca w przestrzeni

To cykl warsztatów, w których studenci z różnych uczelni mogli podjąć próby konkretyzowania swoich pomysłów w rzeczywistej przestrzeni, budując z prostych elementów przestrzeń trójwymiarową i nawiązując dialog z kontekstem otoczenia. Zaprojektowane na papierze wizje małych form i ścian mogły być zrealizowane, a wcześniejsze wyobrażenia – zweryfikowane. Działania w przestrzeni rzeczywistej pozwalają odczuwać właściwą skalę ludzką i odróżnić ją od monumentalnej, która zwykle przytłacza człowieka.

Prezentowane działania miały na celu docieranie do przestrzeni i miejsc niezwykłych przez swoją formę lub zapis historii miejsc (często współcześnie zaniedbanych). Daje to możliwość zwrócenia powszechnej uwagi na te walory przestrzeni, które obecnie mogłyby być jej nową wartością. Przestrzeń była w tych projektach na nowo doświadczana zarówno przez uczestników, jak i obserwatorów tych zdarzeń. Świadome spotkanie z zasadami kształtowania przestrzeni (krajobrazem, urbanistyką, architekturą, wnętrzem) – będące udziałem młodych i starszych w toku incydentalnego kształcenia przestrzennego mogą być dla wielu jedyną okazją kontaktu z tematem tak ważnym w całym życiu człowieka. Upowszechnienie wiedzy o kształtowaniu przestrzeni może być też drogą do poprawy dotychczasowych warunków zamieszkiwania.

Podsumowanie

W powszechnej edukacji przestrzennej, praca z dziećmi i młodzieżą daje możliwość wykorzystania naturalnych, jeszcze nie utraconych zdolności, a w wielu przypadkach może być również szansą na odkrycie talentów właśnie w tej dziedzinie. Dorosłym, którzy już szkoły ukończyli, często obojętnym na przestrzeń, do której przywykli, edukacja przestrzenna daje możliwość otwarcia na nowy punkt widzenia, może również pozytywnie wpłynąć na zainteresowanie poprzez przykłady nowej kreacji wynikające z obserwacji działań dzieci i młodzieży. Powszechna edukacja dotycząca przestrzeni w odniesieniu do uczelni architektonicznych i pracy zawodowej przyszłych absolwentów, może przyczynić się do wzrostu poziomu nauczania a być może i w przyszłości do poprawy jakości przestrzeni, architektury. Edukacja przestrzenna może ułatwić budowanie dialogu pomiędzy twórcami koncepcji przestrzennych (urbanistycznych, krajobrazowych architektonicznych) a użytkownikami – odbiorcami tej pracy.

Szacunek do własnego środowiska świadczy o poziomie kultury społeczności. Od wykształconej w młodym wieku wrażliwości na jakość środowiska, zarówno zbudowanego jak i naturalnego, zależą przyszłe zachowania związane z właściwym użytkowaniem przestrzeni publicznej i prywatnej. Inwestowanie w edukację i naukę, między innymi w edukację architektoniczną dzieci i młodzieży, jak się okazuje w przypadku krajów wysoko rozwiniętych, należy do polityki najbardziej skutecznej, przysparzającej zrozumienie pojęć ładu przestrzennego

out in the public city space around Międzymoście square. Their beneficial effects were educational as well as practical. On the educational side, children and young people guided by professional architects and academic teachers learnt the rules of urban composition, value of the continuity of tradition and identity of a place. As for the practical side, it involved making a number of models and miniatures of bridge constructions and a 3D installation called "The Bridge Abutment" to refer to the Chwaliszewski Bridge (also known as the Great Bridge), which used to be located there in the past. Learning about the history of the site and trying to create something new in the place where the river once used to flow was, for many, the first meeting with the search for spatial order.

Building the Meaning of a Place in Space

It was a workshop cycle in which students from various universities had a chance to realise their ideas in the real space by building a 3D space from simple elements and by entering into a dialogue with the surrounding context. They were able to put to practice their visions of small forms and walls designed on paper and thus to verify their preconceptions. Acting in a real space enabled them to perceive things in the correct human scale and differentiate it from the monumental scale, which is overwhelming all too often.

The activities presented above were supposed to reach spaces and places which are unique because of their form, to record the history of locations that are now neglected. In this way, they drew the public attention to particular qualities of space which might now become its new values. In these projects, space was experienced anew by participants and bystanders as well.

A conscious meeting of both children and adults with the principles of spatial development (landscape, urban planning, architecture, interior) through incidental spatial education might be for many the only chance to come across the subject so important throughout human life. Spreading the knowledge about space development can also be a way to improve people's housing conditions.

Summary

In the case of spatial education, working with children and young people presents an opportunity to use natural abilities which have not been lost yet, and in many cases also a chance to discover talents in this field.

For adults, who have already left school, and who are often indifferent to the space they got used to, spatial education is a chance to open themselves to a new perspective. Taking interest in it may also positively influence them, especially when they see examples of creativity in the activities of children and young people. General spatial education with regard to architecture students and their future professional activity may contribute to better quality of teaching and this way also to improved quality of space and architecture. Spatial education may facilitate a dialogue between space designers/planners (in urban, landscape and architectural contexts) and end users – those who are going to make use of this work.

Respect towards one's own environment shows how cultured a given community is. People's behaviours related to the proper use of public and private space depend on sensitivity to the quality of surrounding space, both natural and artificially constructed; this sensitivity should be formed in young years. Investment in education and science, including architectural education for children and youths, as shown by the example of developed countries, is an element of the policy that proves the most effective in increasing the understanding of spatial order

w zrównoważonym rozwoju[6]. Brak powszechnej edukacji architektonicznej (chociażby w zakresie zupełnie elementarnym) ujawnia się w chaosie przestrzennym, brzydocie i braku funkcjonalności zabudowy.

Doświadczanie przestrzeni rzeczywistej to tylko wstęp do świadomego, zrównoważonego działania w środowisku zamieszkiwania. Duże są zaniedbania w dziedzinie budowania wspólnego języka, którym mówiliby: projektant – administracja – władza – „zwykły człowiek". Architektowi, urbaniście czy planiście przestrzennemu, trudno w związku z tym poznać w sposób dogłębny prawdziwe potrzeby i oczekiwania użytkownika przestrzeni. Z drugiej strony – odbiorca architektury nieprzygotowany w procesie powszechnej edukacji, nie jest często w stanie ani zrozumieć, ani ocenić wielu rozwiązań przestrzennych i architektonicznych.

Edukacja dotycząca środowiska zbudowanego powinna być adresowana nie tylko do nielicznego grona studentów wydziałów architektury, a wielowątkowa problematyka kształtowania przestrzeni nie powinna pozostawać wyłączną domeną dorosłych i wąskiego kręgu specjalistów. Potrzebny jest mądry system przekazywania wiedzy przez doświadczenie, doświadczenie dotyczące przestrzeni rzeczywistej.

dr inż arch. Radosław Barek
Politechnika Poznańska (Polska)

6 Śmiechowski D., *Budowanie systemu powszechnej edukacji architektonicznej.*

and its role in sustainable development[6]. A failure to provide architectural education (even at a very elementary level) results in spatial chaos, ugliness and lack of functionality in architecture.

Experiencing real space is only a lead-in into a conscious, sustainable activity in our living environment; much has been neglected in the area of finding a common language of designers, property managers, authorities, and 'the man in the street'. Therefore, it is hard for an architect, urban designer or spatial planner to get an insight into the real needs and expectations of a space user. On the other hand, the user, not prepared for it in the course of general education, is often unable to understand or evaluate many spatial and architectural solutions.

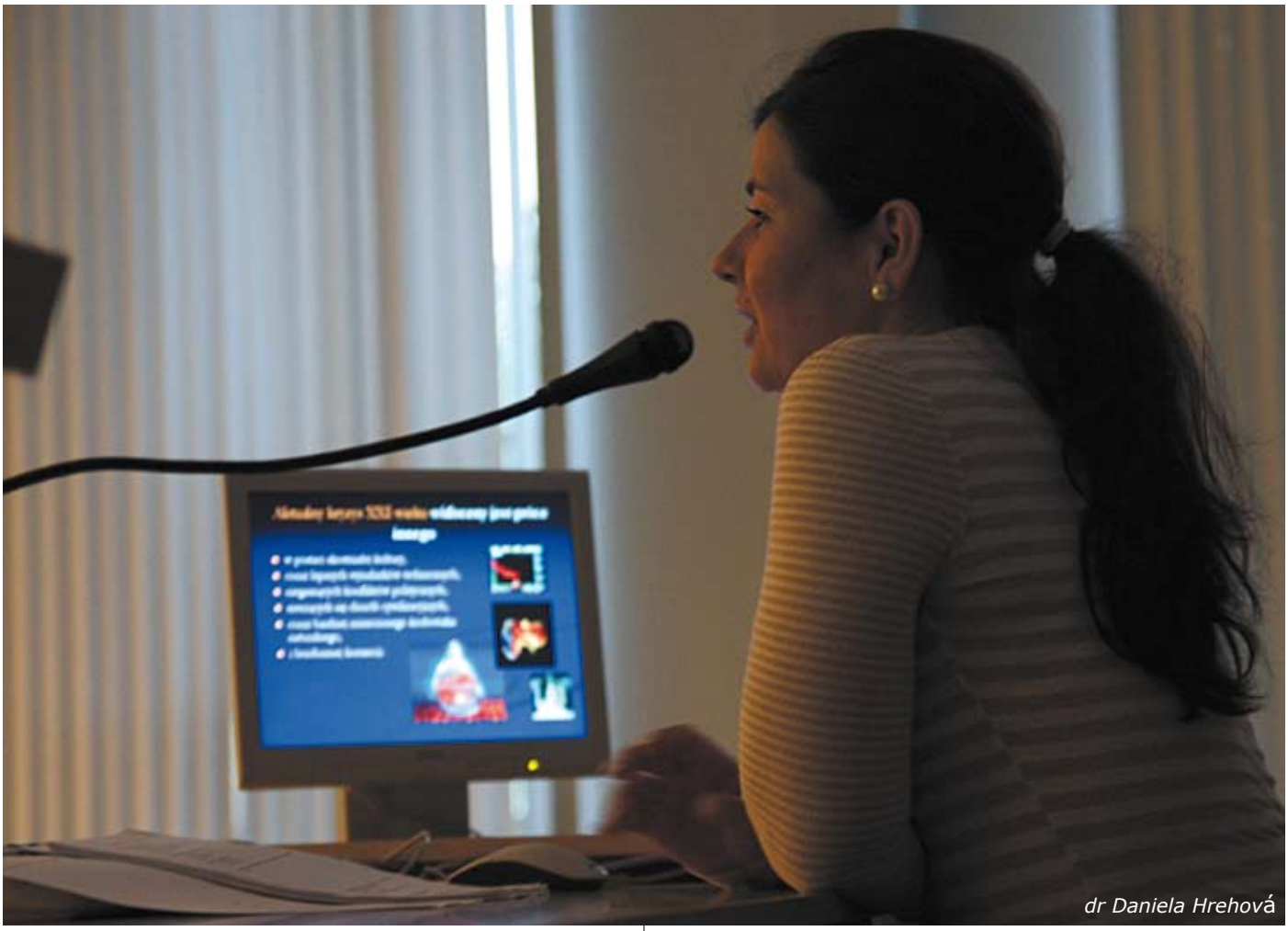
Education concerning our artificially constructed environment should be addressed not only to a small group of students of architecture departments at universities; the multi-faceted issue of space development should not remain the domain of adults or a narrow circle of specialists. We need a clever system of transferring knowledge through hands-on experience, especially the real-space experience.

Radosław Barek, ArchD
Poznan University of Technology (Poland)

6 Śmiechowski D., "Budowanie systemu powszechnej edukacji architektonicznej" ("Building a System of General Architecture Education")

dr Natalia Pater-Ejgierd

Michał Świech


dr Daniela Hrehová

Polska edukacja wizualna, czyli zrób to sam

1. Edukacja wizualna

Współczesna kultura opiera się w dużej mierze na obrazie. Obrazy stały się narzędziami komunikacyjnymi, a więc także kreatorami dzisiejszej rzeczywistości, gdyż każda dominująca forma przekazu tworzy swój własny świat, o czym przekonywał już trzydzieści lat temu wybitny badacz – Marshall McLuhan (McLuhan 1975).

Wkroczenie obrazów w domenę komunikacji masowej poprzez upowszechnienie prasy, fotografii, filmu, telewizji czy Internetu wpłynęło na ukształtowanie nowych form kulturowych oraz wypełniających je praktyk społecznych. Jednak to, co pozostało niezmienne, to przynależność pewnych szczególnych form wizualnych do przestrzeni twórczości ludzkiej zwanej sztuką. W konsekwencji zaś świat dzisiejszych obrazów to trudny do opisania amalgamat tradycyjnych oraz nowych form reprezentacji wizualnych.

Oczywistym wydaje się więc fakt, iż olbrzymi wkład obrazów we współczesną kulturę powinien wpływać znacząco na edukację mającą przygotowywać dzieci do aktywnego udziału w życiu społecznym i kulturalnym. Bowiem każde dziecko powinno umieć nie tylko odczytywać otaczającą je przestrzeń wizualną, ale także umieć ją kształtować. Dlatego też koniecznością wydaje się być dzisiaj edukacja wizualna oparta na tradycyjnych zajęciach artystycznych oraz ucząca kultury wizualnej i nowych mediów tworzonych przecież w dużym stopniu przez obrazy.

2. Polska edukacja plastyczna

Jak się wydaje, przedmiotem szkolnym najbardziej predestynowanym do roli przewodnika wizualnego jest plastyka. Warto więc zastanowić się, czy w polskich realiach tak się dzieje.

Zacznijmy więc od sprawdzenia, jak wiele godzin lekcyjnych przewiduje program nauczania dla tego przedmiotu. W szkole podstawowej w klasach od I do III wszystkie przedmioty nauczane są w ramach jednego bloku – tak zwanego nauczania zintegrowanego. Nauczyciel decyduje, co w kontekście konkretnej grupy dzieci jest szczególnie ważne. Można niestety odnieść wrażenie, iż w hierarchii innych umiejętności, te wizualne nie zawsze będą rozwijane, zwłaszcza gdy mają konkurować z nauką pisania, czytania czy liczenia. W kolejnych klasach szkoły podstawowej od IV do VI plastyka nauczana jest w wymiarze 2 lekcji tygodniowo. Przejście ucznia do gimnazjum wiąże się ze zmniejszeniem ilości lekcji plastyki, ponieważ program szkoły przewiduje co prawda trzy lekcje tygodniowo, ale łącznie – plastyki z muzyką. Często aby ujednolicić plan lekcji, uczniowie gimnazjum uczęszczają przez 3 semestry na muzykę a kolejne 3 na plastykę. W szkole średniej plastyka została zastąpiona – wiedzą o kulturze, czyli przedmiotem tylko częściowo zajmującym się kwestiami wizualnymi, który w dodatku jak sama nazwa wskazuje ma charakter przedmiotu teoretycznego.

Powyższy opis choć niezwykle pobieżny pozwala uzmysłowić sobie pierwszy i zarazem fundamentalny problem polskiej edukacji plastycznej – mianowicie jej marginalizację. Polscy uczniowie w najlepszym razie mogą przez 6 lat – swojej dwunastoletniej edukacji uczęszczać na zajęcia plastyczne.

Prześledźmy więc na przykładzie programu plastyki w gimnazjum, czego w tym czasie mogą się nauczyć.

Autorzy programu *Plastyka w gimnazjum* (źródło internetowe nr 1) podkreślają daleko idącą korelację plastyki z pozostałymi przedmiotami, zwłaszcza tworzącymi blok humanistyczny, co sprawia, iż uczniowie zdobywają całościową wiedzę, niepodzieloną na poszczegól-

Polish visual education, in other words, do it on your own

1. Visual education

Contemporary culture is largely based on image. Images have become communicative tools and also the creators of our reality, since each dominant form of communication produces its own world, as stated thirty years ago by an outstanding media researcher Marshall McLuhan (McLuhan 1975).

The entrance of images into a domain of mass communication thanks to popularisation of press, photography, cinema, television or the Internet has resulted in the formation of new culture forms and the related culture practices. Consequently, the world of today's images constitutes a difficult to describe amalgam of traditional and new forms of visual representation.

Therefore, it seems to be obvious that a vast contribution of images to contemporary culture should significantly affect education, which is supposed to prepare children for active participation in cultural and social life. Obviously, every child should be able not only to understand the visual environment that surrounds him/her but also to shape it. Thus, today's visual education should be based on traditional art classes as well as new activities that include visual culture and new media, which are in fact to a large extent formed by images.

2. Polish art education

It seems that the school subject best suited to the role of a visual guide is art classes. It is worth establishing then if it is really so in the Polish educational reality.

Let us start with checking how much time is devoted to art classes in the school curriculum.

In Polish primary school in the first three grades all subjects are taught together within the frame of integrated education. It is the teacher who decides what is the most important in the context of a particular group of children. Unfortunately, we may get an impression that among other skills such as writing or reading visual competences appear not to be so important and may not be developed enough. Subsequent grades – 4th, 5th, and 6th – make children attend art classes two lessons per week. Going to junior high school (which lasts 3 years) is connected with the limitation of time devoted to art classes. Although the curriculum provides 3 lessons per week, art education is grouped with music education. Consequently, many headmasters decide to teach art for three semesters and music for the next three only to make things easier. In high school, art classes are replaced by a subject called "Knowledge about culture", which only partially deals with visual sphere and, as its name suggests, is a theoretical subject.

Although the above description is very cursory, it makes us realise the first and at the same time the most fundamental problem of Polish art education, namely its marginalisation. Polish students during their twelve-year education are at best able to attend art classes for 6 years.

Let us scrutinise the art curriculum to discover what Polish teenagers can get to know during their junior high school classes.

The authors of the art curriculum "Art in Junior High School" (Internet source no 1) emphasise a high level of integration between art classes and other humanities which makes pupils acquire holistic knowledge not divided into particular disciplines. From a broader educational point of view, integration of visual skills separated by the characteristics of particular subjects is undoubtedly justified but in this particular case, it means limitation. This is because some visual issues are supposed to be only mentioned during art classes because they are to

ne dyscypliny. Z punktu widzenia szerszej perspektywy edukacyjnej integrowanie umiejętności wizualnych rozgraniczonych specyfiką różnych przedmiotów jest niewątpliwie słuszne, ale w tym przypadku oznacza to graniczenie. Gdyż niektóre kwestie związane ze sztuką lub historią sztuki nie są bezpośrednio analizowane w czasie zajęć plastycznych, ponieważ mają być omawiane podczas lekcji historii lub języka polskiego. W tym momencie rodzi się pytanie: jakimi kompetencjami wizualnymi dysponują nauczyciele innych przedmiotów? – na które spróbuję odpowiedzieć nieco później. Natomiast głównym celem edukacyjnym wytyczonym przez program *Plastyka w gimnazjum* jest kształtowanie zainteresowań plastycznych, wyposażenie uczniów w niezbędne umiejętności plastyczne i wiedzę z tego zakresu. Program obejmuje siedem następujących działów tematycznych:

- historię sztuki (od baroku do sztuki nowoczesnej),
- środki wyrazu plastycznego; działania plastyczne w różnych materiałach, technikach, formach,
- komunikację wizualną (graffiti, grafika komputerowa, estetyka reklamy, funkcje informacyjne znaku plastycznego),
- kształtowanie otoczenia i form użytkowych (racjonalność, funkcjonalność, estetyka,
- sztukę ludową,
- kontakt z dziełami sztuki (sztuka w mediach, prasa, telewizja, Internet),
- wiedzę o teatrze i filmie (rola filmu w kreowaniu rzeczywistości, teatr jako ośrodek kultury, język ciała, kreowanie własnych potrzeb teatralnych i filmowych. (źródło internetowe nr 1)

Sam program wydaje się być dobrze skonstruowany i odpowiadać potrzebom dzisiejszej edukacji. Niestety jego realizacja przy jakże niewielkiej ilości godzin wydaje się być nieomal niemożliwa. A ponadto „W wielu środowiskach mniejszych miejscowości (czasem większych) zauważa się, iż wiele zajęć szkolnych ma niewiele wspólnego z prawdziwą twórczością. Dzieci zaczynają osiągać sukcesy, działając zgodnie z narzuconymi przez innych formułami. Niewątpliwą przyczyną takiego stanu rzeczy jest cięgle jeszcze stereotypowe myślenie o przedmiotach artystycznych, jako o drugorzędnych, co nie uległo zmianie po reformie oświaty, wręcz przeciwnie, pogłębiło obojętne nastawienie do roli tych przedmiotów w rozwoju i kształtowaniu postaw, rozwijaniu wrażliwości i rozbudzaniu potrzeb estetycznych młodego człowieka. Władze oświatowe, poprzez ograniczenie godzin przedmiotów artystycznych, utwierdzają w takim przekonaniu dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. Zatrudnienie dziś nauczyciela plastyki czy muzyki graniczy z cudem, gdyż w systemie kształcenia podzielonym na szkołę podstawową i gimnazjum nie ma możliwości zapewnienia im pełnego etatu, nawet pół etatu, co często łączy się z brakiem konieczności zapewnienia pracowni oraz zaplecza środków dydaktycznych potrzebnych do pracy nauczyciela". (Szelwach, źródło internetowe nr 2)

Powyższe konstatacje znajdują potwierdzenie także w tym, co myślą o plastyce sami uczniowie. Oto cytaty z młodzieżowego forum dyskusyjnego w Internecie:

„Nie cierpię tego przedmiotu!!! Mam taką wspaniałą nauczycielkę plastyki która chyba ledwo ukończyła plastykę, i kompletnie nie ma pomysłu na lekcje, które polegają na tym, że przy okazji każdego święta: barbórki, pierwszego dnia wiosny, Trzech Króli, dnia świstaka itd. malujemy kartki czy jakieś tam plakaty, nie było jeszcze takiej lekcji, na której by wspomniała o jakiejś perspektywie, kompozycji, różnych technikach malarskich i rysunkowych, nie mówiąc o historii sztuki... Ciągle tylko kartki i plakaty, a ona zawsze wymyśli jakąś okazję żeby nam je kazać robić... brrr, musiałem to z siebie wyrzucić... U was też to tak wygląda?"

be discussed during Polish language or history classes. We may raise a question here about the visual or artistic competences that a Polish or history teacher can have, but I will refer to this problem later. The main aim of the curriculum "Art in Junior High School" is to shape interests in art and to provide students with appropriate skills and knowledge. The curriculum includes 7 following thematic groups:

- Art history (from baroque to contemporary art)
- Means of artistic expression (artistic activities with different materials, techniques and forms)
- Visual communication (graffiti, computer graphics, aesthetics of advertisement, informative function of a graphic sign)
- Shaping of our environments and applied forms (rationality, functionality, aesthetics)
- Folk art
- Contact with works of art (art in the media: the press, television, the Internet)
- Knowledge of theatre and film (the role of film in constructing reality, theatre as a cultural centre, body language, creating one's own theatre and film needs) (Internet source no 1)

It seems that the curriculum itself is structured well and satisfies the needs of contemporary education. Unfortunately, its implementation appears to be almost impossible due to the limited amount of time. What is more, "In many small (and some big) towns it is observed that a number of classes have little to do with real creativity. Children start achieving success if they act according to imposed formulas. The unquestionable cause of this state of affairs lies in a stereotypical way of thinking about art classes as subjects of secondary importance. This way of thinking has not been changed after the educational reform but, on the contrary, it has deepened the indifferent approach to the role of art subjects in developing and shaping particular attitudes, sensitivity and aesthetic needs among young people. Education authorities, by reducing the time devoted to art classes, confirm headmasters, teachers and parents in this conviction. What is more, today it is almost impossible to employ an art or music teacher because, due to the division into primary and junior high school, it is not possible to provide those teachers with a full-time job or sometimes even a part-time job. This problem is often connected with the lack of suitable classrooms and teaching materials essential in teacher's work." (Szelwach, Internet source no 2)

The above remarks are supported by students' opinions. The comments quoted below have been found on the youth Internet portal.

"I hate this subject!!! I have such a great art teacher who has probably not graduated from any art school and she has no idea what to do during the class, which basically consists in painting cards and posters for special occasions, meaning all possible holidays – Miner's Day, The First Day of Spring, Epiphany, Groundhog Day, etc. She has never told us about perspective, composition, diverse painting or drawing techniques not to mention art history… All the time cards and posters and she is always able to think up some occasions and force us to do it… Ugh. I had to spout it… Do you have similar experiences?"

"Fortunately, there are no art classes in our high school. In junior high school, a teacher was kind of talking something but nobody was listening to her and everybody was doing what they wanted. All the marks we had were for those works, which were entered in some competitions... but some technical stuff was also mentioned, only without any involvement " (Internet source no 2)

"I wouldn't do away with this subject because the

„Na szczęście w liceum plastyki nie ma. U nas na lekcjach niby coś babka gadała, ale nikt jej nie słuchał i wszyscy robili, co chcieli. Wszystkie oceny mieliśmy właśnie za jakieś prace, które były wysyłane na konkursy... ale jakieś tam 'techniczne' sprawy też były poruszane, tylko jak mówię bez większego zainteresowania"(źródło internetowe nr 2)

„Ja bym tego przedmiotu może i nie likwidował, bo to dość luźny przedmiot, ale z pewnością wycofałbym go z przedmiotów wliczanych do średniej... Krzywdzące jest to dla osób, które talentu nie mają i przez to mają niższą średnią... ja przez plastykę się nie załapałem do Złotej Księgi na zakończenie gimnazjum... to tylko... aż plastyka" (źródło internetowe nr 3)

Lektura tekstu Barbary Szelwach oraz komentarze samych uczniów pozbawiają wszelkich złudzeń, co do polskiej, formalnej edukacji plastycznej. Jak się okazuje, jedynym gwarantem dobrze prowadzonych zajęć może być wyłącznie nauczyciel, pasjonat, który wbrew systemowi edukacyjnemu spróbuje wprowadzić uczniów w świat sztuki.

3. Polskie programy edukacji medialnej

Jak wspominałam we wstępie, dzisiejsze formy wizualne funkcjonują w wielu kontekstach kulturowych. Polska szkoła zdaje się nie zaprzyjaźniać uczniów ze sztuką. Może więc przygotowuje młodych ludzi do kontaktu z obrazami o charakterze komunikacyjnym, wypełniającymi współczesne media?

Niestety tak też się nie dzieje. Analiza większości programów dydaktycznych związanych z edukacją medialną, a przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, opiera się wyłącznie na dyskursie werbalnym. Na potwierdzenie powyższej tezy chciałabym przytoczyć schemat zajęć proponowanych w ramach edukacji medialnej w klasach gimnazjalnych, dotyczący telewizji i filmu, zaczerpnięty z książki Teresy Sawickiej (1999) *Edukacja medialna i czytelnicza; poradnik; gimnazjum I-III; materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum I-III; jak uczyć o mediach?, scenariusze lekcji*.

Zgodnie z sugestiami autorki, zajęcia związane z telewizją powinny trwać 10 godzin lekcyjnych. Lekcja pierwsza ma: „Zapoznać uczniów z historią telewizji jako środka masowej komunikacji i podziałem programów telewizyjnych". Po zajęciach uczeń powinien: „znać datę emisji pierwszego obrazu telewizyjnego na świecie i w Polsce oraz umieć zakwalifikować audycje do poszczególnych form rodzajowych i gatunków". Tradycyjnie językowy charakter zajęć wydaje się w świetle postawionych celów dydaktycznych całkowicie zrozumiałym. Jednak także kolejne lekcje poświęcone cechom przekazu telewizyjnego niezbyt mocno akcentują kwestie wizualne, choć Teresa Sawicka podkreśla potrzebę uzmysłowienia uczniom, że bierne oglądanie telewizji nie uczy znajomości reguł przekazu telewizyjnego. Poznawanie cech przekazu telewizyjnego polega na obejrzeniu jednego wydania *Wiadomości*, ale zadaniem ucznia jest przede wszystkim zapamiętanie i zapisanie faktów podawanych przez spikera, dlatego w ramach ćwiczeń proponowanych dla uczniów znalazły się głównie opisy. Dalsze zajęcia poświęcone: „Kształceniu umiejętności krytycznego odbioru treści przekazywanych za pośrednictwem telewizyjnych programów ramowych opierają się na dyskusji oraz pracy grupowej". Po debacie dotyczącej kryterium doboru wiadomości w programach informacyjnych, uczniowie sporządzają listę wydarzeń pomijanych w programach informacyjnych, a jako zadanie domowe redagują list „przedstawiający prawdziwy obraz życia Ziemian". Lekcja kończąca cykl zajęć poświęconych telewizji zatytułowana: „Jak przygotowuje się wiadomości telewizyjne?" uświadamia gimnazjalistom: „jakie znaczenie dla wiarygodności przekazu telewizyjnego ma dobór informacji".

class is quite relaxing but I would definitely withdraw it from obligatory subjects that have marks… It is unfair to the people who are not talented and because of it my marks are worse… Because of art classes I didn't get a mention in the Gold School Book at the end of junior high school… it is only art classes or as much as art classes." (Internet source no 3)

A reading of Barbara Szelwach's text and the comments made by students makes us abandon illusions about Polish formal art education. It turns out that the only guarantor of good art classes can be a passionate teacher who, against the whole educational system, attempts to show his/her students the world of art and visual culture.

3. Polish media education curricula

As I have mentioned in the introduction, today's visual forms function in many cultural contexts. Polish school seems not to acquaint students with fine arts. So maybe it prepares young people to deal with communicative images that fill contemporary mass media?

Unfortunately, it does not work this way either. The analysis of most cirricula referring to media education and designed for primary and junior high school indicates that they are based on verbal discourse. In order to prove this thesis I would like to show the outline of classes devoted to television and designed for junior high school students, taken from a book by Teresa Sawicka (1999) – "Media and Library Education:A Guide: Junior High School Grades 1-3: Teaching Aids for Junior High School Teachers in Grades 1-3: How to Teach about Media?; Lesson Plans".

According to the author's suggestions, classes on television should take 10 lessons. The first lesson "is supposed to acquaint students with the history of television as a medium of mass communication and with the division of TV programmes". After the class, a student should: "know the date of the first television broadcast in the world and in Poland and be able to classify TV programmes into particular genres."

The traditionally verbal character of this class in the perspective of its didactic objectives seems to be completely understandable. However, successive lessons devoted to the characteristics of the television medium do not stress visual issues, although Teresa Sawicka emphasises that passive exposure to television does not teach its rules. Learning about the characteristics of the television medium is based on watching one edition of the news but a student is supposed to remember and to note all the information given by a speaker. Therefore, the only activity assisting in this task is writing. Another class, devoted to "mastering critical skills of TV reception", is based on a discussion and group work. After a debate concerning the criterion of news selection, students make a list of events that have been omitted in the programme and, as homework, they write a letter "depicting the real life on the Earth". The lesson closing the cycle of classes devoted to television is entitled "How the news reports are prepared" and makes students aware "how important for the credibility of television is the news selection." Working in groups, students are supposed to produce a news report and one of the students acting as a speaker reads out the news. The homework prepared for this class includes writing down the names of TV producers in the case of poor learners and reviewing the news of one's choice in the case of fast learners.

Even a cursory analysis of this outline indicates that this teaching programme is based on verbal discourse. The issue of sophisticated ways of editing visual materials used to evoke particular emotions in viewers is not explicit enough. Making young people aware of the ideological dimension of television is undoubtedly one of the most significant aims of media education. However,

Pracując w grupach uczniowie mają stworzyć serwis informacyjny w oparciu o dostarczone im wiadomości, a następnie jedna z osób odgrywa spikera telewizyjnego, odczytując wybrany materiał. Praca domowa proponowana po tych zajęciach to zapisywanie nazwisk realizatorów programów informacyjnych – w przypadku uczniów słabszych oraz opis dowolnego programu informacyjnego z odnotowaniem hierarchii przekazywanych wiadomości – w przypadku uczniów lepszych.

Nawet niezbyt dogłębna analiza powyższego schematu wskazuje, iż ten program dydaktyczny opiera się głównie na dyskursie werbalnym. Problem wymyślnych sposobów edycji materiałów wizualnych wywołujących w widzach zamierzone odczucia, jak się wydaje, nie jest dostatecznie eksponowany. Uświadomienie młodym ludziom ideologicznego wymiaru przekazu telewizyjnego stanowi niewątpliwie jeden z najważniejszych celów edukacji medialnej. Jednak, jak sądzę, warto byłoby także podkreślić potencjalne zagrożenia płynące z wizualnej części przekazu telewizyjnego. Interesującym byłoby także porównanie dyskursu wizualnego i werbalnego tego samego programu informacyjnego. Osobna analiza sfery wizualnej z pewnością przyczyniłaby się do lepszego zrozumienia przekazywanych treści. Uczniowie mogliby przekonać się, iż ich wrażenia lub odczucia związane z odbiorem telewizyjnym, a zwłaszcza wizualnym, są celowo przez kogoś konstruowane, lecz także, iż można nauczyć się świadomie spostrzegać to, co dla innych może być niewidoczne.

Werbalna konstrukcja programu zdaje się nakładać na brak odpowiednich kompetencji nauczycieli. Dorota Siemieniecka-Goglin (2005) przebadawszy 300 nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych metody komputerowej w edukacji szkolnej, stwierdziła, iż nauczyciele rzadko posługują się nowymi mediami na lekcjach przede wszystkim z powodu braku odpowiednich kompetencji (Siemieniecka-Goglin op. cit., s. 343). „Wyniki ujawniają niski stan wiedzy metodycznej nauczycieli w zakresie komputerowego wspomagania kształcenia oraz technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK). Należy przewidywać, że nauczyciele nieobjęci kursami komputerowymi i nie będący słuchaczami studiów podyplomowych w zakresie TIK prezentują bardzo niski lub zerowy poziom przygotowania do wdrażania mediów w proces kształcenia". (Siemieniecka-Goglin op. cit., s. 344).

W konsekwencji polscy uczniowie w znacznej mierze muszą radzić sobie z obrazami sami, zarówno tymi związanymi ze sztuką, jaki i tymi otaczającymi ich na co dzień. Pozostawieni sami sobie czasami odnajdują właściwe drzwi do fascynującego świata sztuki i kultury wizualnej. Choć, jak mniemam, zdarza się to bardzo rzadko. Szkoda!

dr Natalia Pater-Ejgierd
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomicza w Łodzi (Polska)

Bibliografia

McLuhan M., *Wybór pism*, Warszawa, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe 1975.

Sawicka T., *Edukacja medialna i czytelnicza; poradnik; gimnazjum I-III; materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum I-III; jak uczyć o mediach?, scenariusze lekcji*, Toruń, Bea-Bleja 1999.

Siemieniecka-Gogolin D., *Postawa twórcza a styl użytkowania elektronicznych mediów*, [w:] Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Kraków, Impuls 2005.

Źródła internetowe

źródło nr 1
Plastyka w gimnazjum
www.gim4.edu.pl/dokumenty/program_plastyka.doc

źródło nr 2
Szelwach B., *Problemy nauczania przedmiotu plastyka-sztuka po reformie oświaty*
http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/302.pdf

źródło nr 3
Forum dyskusyjne
http://m-forum.pl/lekcje-plastyki-w-szkole-t15700.html

it must be exemplified by either the verbal or the visual discourse. It would be very interesting to compare the visual and verbal discourse of one particular programme. Additional analysis of the visual sphere would contribute to better understanding of television transmission. Students could realise that someone constructs their impressions connected with TV programmes but that they can be taught how to consciously perceive the structure that often remains obscure to others.

The verbal structure of curriculum seems to overlap with the lack of necessary competences among teachers. Dorota Siemieniecka-Goglin (2005) examined 300 teachers, graduates of a postgraduate study on the computer as an educational tool and stated that teachers rarely employ new media in classes due to their low competences (Siemieniecka-Goglin op. cit., p. 343). "The results reveal that teachers have very limited methodological knowledge of computer-assisted learning and the information and communication technology (ICT). It may be assumed that teachers who do not attend computer courses and who do not study information and communication technology present a very low or a zero level of implementation of the new media into the educational process". (Siemieniecka-Goglin op. cit., p. 344).

Consequently, Polish students have to deal with images, both those present in fine arts and those which surround us in everyday life, mostly on their own. Left on their own, young Poles rarely find the way to the fascinating world of art and images. I wish they could do it much more often!

Natalia Pater-Ejgierd, PhD
Academy of Humanities and Economics in Lodz (Poland)

Bibliography

McLuhan Marshall (1975), *Wybór pism* (Collection of Papers). Warsaw: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.

Sawicka Teresa (1999), *Edukacja medialna i czytelnicza: poradnik: gimnazjum I-III: materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum I-III: jak uczyć o mediach?, scenariusze lekcji* (Media and Library Education: A Guide: Junior High School Grades 1-3: Teaching Aids for Junior High School Teachers in Grades 1-3: How to Teach about Media?; Lesson Plans.) Torun: Bea-Bleja.

Siemieniecka-Gogolin Dorota (2005), *Postawa twórcza a styl użytkowania elektronicznych mediów* (A creative attitude vs. the style of media usage). [in:] Limont Wiesława, Nielek-Zawadzka Kamilla (ed.), Dylematy edukacji artystycznej. T. 1: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze* (Dilemmas of Art Education. Vol. 1: Art education in light of changes in culture). Kraków : Impuls 2005.

Internet sources

Source no 1
www.gim4.edu.pl/dokumenty/program_plastyka.doc

Source no 2
Szelwach Barbara, *Problemy nauczania przedmiotu plastyka-sztuka po reformie oświaty* (Issues related to a school subject *the arts* after the educational reform)
www.konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/302.pdf

Source no 3
Młodzieżowe forum dyskusyjne (Youth discussion forum)
www.m-forum.pl/lekcje-plastyki-w-szkole-t15700.htm

Janusz Byszewski

Michał Świech, dr Mirosława Moszkowicz, dr Natalia Pater-Ejgierd

O co dzisiaj warto pytać?

To pytanie, które jest ważne dla mojej praktyki animacyjnej i edukacyjnej, ciągle sobie zadaję. Nie oznacza to oczywiście, że znam odpowiedzi. I problemy, które podejmuję, i pytania, które sobie stawiam, przeplatają się z praktyką warsztatową, wzajemnie się inspirując i uzupełniając. Trudno byłoby mi mówić o zwartym systemie czy koncepcji edukacyjnej. Raczej dzielę się swoimi wątpliwościami. A na pewno, powołując się na tomik poetycki Jana Twardowskiego, mogę powiedzieć: „nie przyszedłem państwa nawracać".

O aktualność

Animacja, a więc i edukacja artystyczna, są ważne, jeśli są aktualne. Przez analogię do „sztuki aktualnej" mogę powiedzieć, że muszą one być osadzone w „swoim czasie". Reagować na to, co dzieje się wokół nas, nie powinny się izolować od pytań i problemów rzeczywistości społecznej.

Animacja powinna być aktualna i dla osób, z którymi działamy i dla nas – animatorów. Dlatego animacja nie ma nic wspólnego z tzw. upowszechnianiem, które w dużej mierze zajmuje się przeszłością, sztuką tworzoną przez innych, która oparta jest na komunikacji jednokierunkowej (od dzieła/artysty do odbiorcy), wyznaczając odbiorcy bierną rolę. Przeważnie odwołuje się ona do wiedzy a nie, jak animacja, do osobistych doświadczeń, emocji, eksperymentowania i poszukiwania – potrzebująca pośredników, którzy odbierają nam prawo do współtworzenia i negocjowania znaczeń dzieł sztuki. Aktualność animacji wymaga pełnej aktywności twórczej tych, których dotychczas określano mianem odbiorców sztuki.

O tradycję

W praktykę aktualnej animacji wpisane jest pytanie o tradycję. Tworząc w Laboratorium Edukacji Twórczej własną koncepcję edukacji, odwołujemy się do doświadczeń z różnych obszarów: psychologii (szczególnie fenomenologicznej), filozofii (np. filozofii Wschodu), antropologii kultury, sztuki (awangardy konstruktywistycznej, konceptualizmu, Fluxusu), ale też do postaw wyrastających z ruchów alternatywnych czy ekologicznych.

Pytanie o tradycję w budowaniu własnej metody działania jest jednym z ważniejszych, które sobie zadajemy. Warto przywołać tutaj ostatnie 12 Documenta w Kassel, gdzie to pytanie postawiono jako główny problem sekcji edukacyjnej (na której po raz pierwszy poświęcono tradycji tak wiele uwagi). Odpowiedzi jakie uzyskano od kilkudziesięciu twórców z całego świata wskazują, że najsilniejszą, najważniejszą, najbardziej inspirującą tradycją w dzisiejszej praktyce są „wyzwolone alternatywy" lat 60. i 70. ubiegłego wieku: kontrkultura, poszukiwania twórców odrzuconych przez oficjalne nurty, zmarginalizowanych czy nawet kolaborujących.

Myślę, że jest to istotna dla nas konstatacja.

O obecność

Animacja musi być obecna. 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.

Możemy powiedzieć, że animacja to jest sztuka tworzenia dobrych relacji.

Ta sytuacja dotyczy nie tylko działań realizowanych „w" budynkach instytucji kultury, ale przede wszystkim aktywności „poza" nimi.

What is worth asking about nowadays?

This question, important in my educator's and art moderator's practice, is the one I keep asking myself. Obviously, it does not mean I know the answers. The issues I take up as well as the questions I ask myself are inherent to the workshop practice, inspiring and complementing it. They would hardly make up a coherent system or educational concept. I would call it my way of expressing doubts. Surely, to quote the poet Jan Twardowski, I can say that "I have not come to convert you".

About topicality

Art moderation, as well as art education, are important as long as they are topical. By analogy to "topical art" I could say they need to be embedded in "their times". They need to respond to whatever is going on around us; they should not be isolated from the questions and problems of social reality.

Art moderation should be relevant both to the people we involve in our activities and to us, moderators.

This is why art moderation has nothing to do with the so-called art promotion, which deals largely with the past and artworks created by others, which is based on one-way communication (from artwork/artist to audience), which assigns passive roles to the audience. It usually draws on knowledge, while moderation refers to personal experiences and emotions, to experimenting and searching. Art promotion uses mediators, who divest us of the right to co-create and negotiate the meanings in the works of art.

Topicality of art moderation requires full creativity of those who were once called art audience.

About tradition

The question about tradition is an inherent part of relevant art moderation. While constructing our own concept of education in the Laboratory of Creative Education, we draw on the practice of various domains: psychology (especially phenomenological approach), philosophy (e.g. oriental philosophy), cultural anthropology, art (constructivist avant-garde, conceptual art, Fluxus), but also approaches that originated from alternative or eco-friendly movements.

The question about tradition in the construction of our own method of work is one of the most vital questions we ask ourselves.

It is worth mentioning here the recent 12 Documenta in Kassel, where this question became the central issue of the educational section (which was, for the first time, given so much attention).

The answers given by a few dozen artists from around the world show that the strongest, most important and most inspiring tradition in contemporary practice is "the liberal alternatives" of the 1960s and 1970s: counterculture, experiments of the artists rejected by mainstream art, marginalised or even collaborating ones.

I suppose this conclusion is important to us.

About presence

Art moderation must be present. A moderator must be present (should not take a place "next to" or "in front of" a group, as is the case with traditional education or art promotion).

Our workshops are carried out within reach of mutual touch.

Only full presence can lead to building a relationship.

It seems that the quality, depth and openness of such relationships influence the quality of art moderation.

Opuszczając bezpieczne mury instytucji kultury, animator często działa w środowiskach osób, które do galerii, domu kultury czy teatru nigdy nie przyjdą – poszerzając swoimi działaniami pole aktywności o nowe tereny działań, buduje nowe relacje: zawsze jednostkowe, niepowtarzalne, tajemnicze, nieprzewidywalne – a więc twórcze. Swoją obecnością i aktywnością w tych „nowych" miejscach zbliża się do sztuki.

O lokalność

Animator coraz częściej działa lokalnie. Często projekty realizowane są w miejscach już zajętych przez zasiedziałe instytucje kultury, które wcale nie chcą się dzielić swoją przestrzenią. Dlatego często działania animacyjne wchodzą w nowe obszary, a rzadziej próbują przejmować już te zajęte.

Realizacja projektów w nowych, nieznanych terenach wiąże się z wieloma wątpliwościami metodycznymi i pytaniami moralnymi. Praktyka animacyjna staje się coraz częściej nie tylko działaniem w obszarze sztuki, ale przede wszystkim w obszarze wartości. Rozpoznanie lokalności to nie tylko odkrywanie potencjału twórczego (artystycznego), ale też ujawnianie potencjału moralnego (wartości).

O wolną przestrzeń

Poszerzając pole działań animacyjnych, tworzymy przestrzenie dla wolności. Jak ona zostanie użyta, czym wypełniona, jak ten dar spożytkujemy – to zadanie do realizacji, które staje przed animatorem. Przekładając tę ideę na praktykę, możemy zadać pytanie: jak wewnętrzna, autonomiczna dynamika animacji kultury jest zbieżna/rozbieżna z dynamiką przepisów, wytycznych, warunków, polityki instytucji, które finansowo wspierają sferę kultury. Czy programy unijne, ministerialne, miejskie są zbieżne z tym, czym zajmuje się dzisiaj animacja? Czy te ścieżki się stykają? Czy się wspierają? A co się dzieje, gdy są rozbieżne? Czy stać tych, którzy zarządzają pieniędzmi na wsparcie takich idei, które odbiegają od oficjalnych warunków i wytycznych?

Animacja, tak jak każda twórczość, nie będzie się naturalnie rozwijać, jeśli będzie zależna od „wytycznych" zewnętrznych.

O utopię

Czy działania animatorów to próby realizacji „małych utopi" (termin Andrzeja Mencwela), czy są to postawy charakteryzujące się „upartym idealizmem" (termin Marii Janion) a może, jak chciał Jacek Kuroń, wynikają z potrzeby „zostawienia świata trochę lepszego"?

Zostawiając siebie i innych animatorów kultury z tymi ideami, życzę wszystkim następnych twórczych pytań.

Janusz Byszewski
Laboratotorium Edukacji Twórczej
Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski (Polska)

One might say art moderation is the art of building good relationships.

It applies not only to the activities taking place "inside" the buildings of art institutions, but mostly to the activity "out of" them.

Having left the safe walls of an art institution, a moderator often works surrounded by people who never go to a gallery, art centre or theatre. Thus, expanding his working area by new grounds by means of his activities, s/he builds new relationships: always unique, unrepeatable, mysterious, unpredictable and, as such, creative.

Through his presence and activity in the "new" places, he comes closer to art.

About locality

An art moderator more and more often works locally. Projects are often implemented in places already occupied by long-established art institutions unwilling to share their space with anyone. That is why art moderating activities enter new spaces more readily than they try to take over the spaces already taken.

Realising a project in a new, unfamiliar space involves a number of methodological doubts and moral issues.

Art moderation becomes, more and more frequently, an activity not only in the area of art, but most of all in the area of values.

Recognising locality means not only discovering creative (artistic) potential, but also revealing the moral (value-related) potential.

About free space

By expanding the area of moderating activities, we create space for freedom. How it will be used, what it will be filled with, how we will use this gift – this is the task ahead of an art moderator.

To put this idea into practice, we might ask how the internal autonomous dynamics of art moderation converges with/diverges from the dynamics of regulations, guidelines, conditions, and policies of the institutions which support financially the domain of culture. Do the EU, ministry and city programmes converge with what art moderation deals with nowadays? Are their paths convergent? Do they support each other? And what if they diverge? Can those who manage the money afford to support the ideas that differ from the official conditions and guidelines?

Art moderation, just as any other creative activity, will not develop in a natural way if it depends on the external "guidelines".

About utopia

Do art moderators try to realise "little utopias" (as termed by Andrzej Mencwel), or pursue their "stubborn idealism" (as termed by Maria Janion), or maybe, as Jacek Kuroń put it, do they attempt to "leave the world as a slightly better place"?

On leaving myself and other art moderators with these ideas, I wish us all new creative questions.

Janusz Byszewski
Laboratory of Creative Education
Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle (Poland)

Edukacja, sztuki plastyczne i moralność

Aktualny kryzys XXI wieku widoczny jest między innymi w skostnieniu kultury, w coraz lepszych wynalazkach technicznych, niegasnących konfliktach politycznych, szerzących się chorobach cywilizacyjnych, coraz bardziej zniszczonym środowisku naturalnym i bezdusznej komercji. W licznych diagnozach czasów współczesnych przytacza się takie fenomeny jak: indywidualizm, agresywność, depresje, nienawiść, morderstwa, narkotyki, oszustwa itp. Podkreśla się zagrożenie narastania atrofii wrażliwości, tracenia wartości etycznych. Również sytuację w szkołach (od podstawowych aż po wyższe) w ostatnich latach określić można jako stan głębokiego kryzysu. Kontakt z młodymi ludźmi w szkołach ogranicza się do koniecznej opieki, nadzoru, przykazów, uczenia się na pamięć encyklopedycznych definicji itp. Życie rodzinne często toczy się siłą rozpędu, a komunikacja w rodzinie pozostaje na poziomie komunikacji użytkowej. Coraz bardziej zauważa się dziś fakt, że młodym ludziom brakuje głębszych uczuć, a zachowanie wobec innych pozostawia wiele do życzenia. Młodzi ludzie nie mają wystarczająco dobrych modeli zachowań, wartościowych wzorców i autorytetów. Nie znajdują ich w życiorysach ludzi nauki, sztuki, kultury. Przykład dla nich stanowią biografie gwiazd filmowych, ludzi mody bądź udane historie milionerów-przedsiębiorców, które stały się bestsellerami. To sygnał dla psychologów, pedagogów, pracowników artystycznych i wychowawców, że w dzisiejszym społeczeństwie istnieje namacalny kryzys rodziny, kryzys wychowania dzieci, kryzys wartości moralnych oraz duchowych wśród młodych. Pojawił się „wirus" kulturowy, przeciwko któremu jakby nie istnieje żadne serum, które zatrzymałoby te epidemiczne krystalizacje. Z aktualnych dokumentów Rady Europy wynika, że do jej instytucji przysyłane są propozycje dowartościowania edukacji nie tylko w rodzinie, szkole, ale też w czasie pozalekcyjnym, w czasie wolnym.

Na początku trzeciego tysiąclecia obowiązkiem instytucji wychowawczych, przede wszystkim rodziny i szkoły, jest eliminowanie etycznej i emocjonalnej niepełnosprawności, kulturowej ignorancji, przebudzenie piękna ducha, dobra, prawdy. Ich zanikanie to konsekwencja nowoczesnego stylu życia. Wspólnym działaniem dorosłych powinno być zainteresowanie światem młodego człowieka w aspekcie wiedzy, a przede wszystkim duchowości i postawy moralnej. J. A. Komeński w dziele *Didactica Magna* [1] napisał, że jeśli trzeba wykorzystać przeciw demoralizacji pokolenia ludzkiego jakieś lekarstwa, powinna stać się nim przezorność i ostrożna edukacja młodzieży... Dlatego w celu uchronienia zagrożonej „ludzkiej komórki" w dzisiejszych czasach spotykają się potrzeby edukacji z pedagogiczną „ofertą" sztuki, jak niczym niezastąpiony fenomen, który poprzez sensybilizację, fantazję, przeżycia – w sposób harmonijny kształci osobowość młodego człowieka. W jego duszy ukryte są siły, które również poprzez sztukę można wydobyć i wykorzystać dla kształtowania dobra.

W czasach obecnych coraz częściej dyskutuje się o potrzebie nowego programu kształcenia oraz nowego podejścia do sztuk pięknych, które reagowałoby na zmieniające się warunki twórczości artystycznej i na krytyczne refleksje współczesnej kultury plastycznej oraz prowadziłoby studentów do przemyśleń o ich warstwach znaczeniowych i o tym, w jaki sposób sztuki piękne działają na postrzeganie świata, relacji społecznych i samych siebie. Wychowanie i kształcenie przez sztukę okazuje się jedną z orientacji współczesnej alternatywnej pedagogiki humanistycznej. Swojski wychowawczo-kształceniowy potencjał sztuk plastycznych można zdefiniować na różnych etapach życia jednostki oraz w różnych fazach jej

Education, visual arts and morality

The current crisis of the 21st century is accompanied by another one: a crisis of fossilised culture, ever-better technical inventions, never-ending political conflicts, wide-spreading lifestyle diseases, increasingly devastated environment and soulless commercialism. Numerous diagnoses of the present times refer to such phenomena as individualism, aggression, depressions, hatred, murders, drugs, fraud, etc. The threats of increasing atrophy of sensitivity and losing ethical values are also emphasised. What is more, situation in schools (from primaries to universities) in the recent years can be defined as a profound crisis. Contact with young people in schools is reduced to the necessary degree of care, monitoring, regulation, memorising encyclopaedic definitions, and so on. Family life is frequently inert; communication is limited to exchanging practical messages. Another urgent problem of young people is their lack of more sophisticated feelings, more cultivated forms of behaviour and activities being a clear and discernible form of expression. Young people have no role models, valuable examples or authorities. They do not find these in the biographies of scientific, artistic or cultural personalities. They turn to best-selling biographies of movie stars, fashion models, or successful millionaires-entrepreneurs. It is a warning signal for psychologists, teachers, artists and educators, indicating that today's society suffers from a noticeable crisis of families, crisis of child-rearing, crisis of moral and ethical values among the youths. There has appeared a cultural "virus", and no serum seems to have been found to control its epidemic crystallisations. Available documents of the Council of Europe show that it receives proposals and requests for subsidising education not only in the family or at school, but also in leisure time.

At the beginning of the third millennium, institutions of education (including families and schools in particular) are obliged to eliminate ethical and emotional disabilities and cultural illiteracy, to inspire spiritual excellence, to awaken the spirit of beauty, goodness and truth, which have been universally exchanged for the modern lifestyle. The common denominator of such institutions should consist in inspiring young people's interest in knowledge, intellect, and – first and foremost – spirituality and morality. In his *Didactica Magna* [1], Comenius wrote that if a medicine should once be used against demoralisation of a human generation, then it should be made of prudence and careful education of young people… Therefore, to protect the endangered "human cell", the needs of education coincide with the pedagogical "offer" of art, art as an irreplaceable phenomenon that harmoniously shapes the personality of a young person through sensitisation, imagination and experience. The soul of a young person hides powers that can be elicited through art and harnessed for the mental service for the sake of good.

Nowadays, there is a growing discussion about the need to develop a new curriculum and a new approach to visual arts that could respond to the changing conditions for artistic creation and to criticism in contemporary visual culture; that would make students think about various levels of its meaning and about how visual arts influence one's perception of the world, social relations and oneself. Teaching and education by means of visual arts seems to be one of the orientations of contemporary alternative humanistic pedagogy. The specific teaching and educational potential of visual arts can be defined at different stages of life and at different stages of personal development:

- The first circle is the "self" of each young person. Visual art is a source of self-knowledge, a chance to prove

rozwoju indywidualnego:
• Pierwszy krąg to własne „ja" każdego młodego człowieka. Sztuki plastyczne są źródłem poznania samego siebie, udowodnieniem indywidualności a jednocześnie okazją do samorealizacji.
• Drugi krąg stanowią inni ludzie oraz kwestie międzyludzkie – ponieważ sztuka może przebudzać wrażliwe ego oraz pomagać pełniej zrozumieć zarówno drugiego człowieka jak i humanistyczne treści, które znajdują się w różnych dziełach kultury.
• Trzeci krąg to świat, obiektywna rzeczywistość, której obrazem i interpretacją są sztuki plastyczne, również tę rzeczywistość kształtujące.

Sztuki piękne w bardzo osobisty sposób odzwierciedlają rzeczywistość świata i życia, przedstawiają i sugestywnie objaśniają wszystkie zawiłości czasów dzisiejszych oraz zagubienie jednostki. Młody człowiek przyzwyczaja się do tego, że w sztuce „wydarzają się" wszystkie niewyobrażalne rzeczy. Dlatego ciąży na odpowiedzialnych pedagogach, pracownikach artystycznych i wychowawcach obowiązek szukania różnych dróg (np. przez seminaria, zajęcia w atelier, edukację w galeriach) przybliżenia młodego człowieka do sztuki oraz stosowania metod (np. komunikacyjno-sensorycznych), które wykorzystują w kontaktach ze sztuką wszystkie zmysły oraz wpływają całościowo na osobowość młodego człowieka – pobudzają do aktywności umysł, ciało i duszę.

Sztuki plastyczne są czułym sejsmografem klimatu duchowego społeczeństwa. Społeczeństwo jest według Durkheima źródłem, celem oraz medium moralności [2]. Moralność przejawia się w społeczeństwie poprzez nacisk, który przybiera postać sankcji, różnych form kontroli społecznej oraz norm moralnego działania narzuconych przez społeczeństwo. Dlatego młody człowiek żyjący w społeczeństwie przyjmuje moralność (jej reguły i normy) jako obowiązek. Jak Syzyf skazany jest ciągle od nowa na rozwiązywanie kwestii, ocenianie pod wpływem ciągłych przeciwieństw: dobro-zło, piękne-brzydkie, miłość-nienawiść itp. Sztuka, przedstawiając człowieka wraz z jego skomplikowanym włączeniem się w świat, przedstawia moralne fenomeny, w konkretny sposób je demonstruje na poszczególnych reprezentantach z określonymi działaniami moralnymi, szuka rozwiązania konfliktów moralnych. Sztuki plastyczne odzwierciedlają oba rozmiary moralności – rozmiar „jest" i rozmiar „powinno być". Sztuka w procesie edukacji jest znaczącym partnerem dialogu z młodym człowiekiem w:
• kwestiach egzystencjalnych,
• stylu życia,
• opiniach,
• oraz katalizatorem rodzącego się świata przyszłości.

W związku z tym pojawia się ważność kryteriów etycznych. Wykorzystane tematy etyczne (rodzina, ekologia, seksualność, media, nauka i technika, religijność, relacje międzyludzkie, ludzkie wartości itp.) oraz ich treści moralne w dziełach sztuki przedstawiają własny bagaż doświadczeń. Zakres ich poznania oraz sposób, w jaki wpływają na ludzkie zachowanie. Twórczy pedagog ma pod ręką jako przykład wystarczającą ilość odpowiednich dzieł sztuki, dzięki którym może dotrzeć do uczniów. Artyści przecież nie zostawili młodej generacji tylko dzieła artystyczne, ale również twórczo przemienione duchowe dziedzictwo życia (człowiek, przedmioty użytku codziennego, banalność, zwyczajność, obrzydzenie): dokument o rodzinie (Koloman Sokol: *Starzy* – w swojej akwaforcie wyraził przepiękny przykład szacunku, czułości i solidarności w rodzinie, nie do zdefiniowania), o pięknie ciała (Praksyteles: *Afrodyta z Knidos* – posąg jest przykładem przepięknych proporcji ciała ludzkiego), o relacjach międzyludzkich (Alberto Giacometti: *Mężczyzna idący* – rzeźba wywołuje uczucie smutku oraz ludzkiej samotności),

one's individuality and to achieve self-fulfilment.
• The second circle comprises other people and interpersonal relations, since visual arts may raise the sensitive "echo", provide a deeper understanding of one person by another and empower one to understand human content found in various cultural objects.
• The third circle is the world, the objective reality – visual arts are its image and interpretation and are present in shaping it.

In a very personal way, visual arts reflect the reality of the world and life, presenting and suggestively explaining all intricacies of today and the complicated situation of an individual. A young person becomes accustomed to all (un)imaginable things happening in visual arts. This is why all responsible teachers, artists and educators must seek various ways (e.g. seminars, atelier classes, as well as education in galleries) of reaching young people and introducing them to art. They must also find methods (e.g. communicative and sensory) of presenting art with the use of all senses and exerting a holistic influence on young personality to inspire mental, bodily and spiritual activity.

Visual arts are a sensitive seismograph of the society's spiritual climate. According to Durkheim, the society is the objective and the medium of morality [2]. Morality manifests itself by pressure taking the form of sanctions, various kinds of social surveillance and norms of moral conduct defined by the society. This is why a young person living in the society accepts its morality (its rules and norms) as an obligation. Just like Sisyphus, he/she is doomed to decide again and again and to pass judgments under the influence of constant oppositions: good vs. evil, beauty vs. ugliness, love vs. hatred. By presenting humans with their complicated contribution into the world, visual arts present moral phenomena, demonstrate them in a concrete way with the example of individuals following specific moral codes, and search for solutions of moral conflicts. Visual arts reflect the two dimensions of morality: what is and what should be. In the education process, visual arts are an important partner in the dialogue with young people about:
• existential issues,
• lifestyles,
• opinions,
• and are also a catalyst of the forthcoming world of the future.

The foregoing raises the question of the importance of ethical criteria. Ethical issues (family, environmental awareness, sexuality, media, science and technology, religiousness, interpersonal relations, human values, etc.) and their moral content used in works of art present their own pool of experience. The extent to which one internalises them through art may influence one's behaviour. A creative teacher always has a stockpile of adequate works of art ready at hand to be used as examples ensuring a better response in young people. Such examples prove that artists have left the young generation not only artworks, but also a vividly transformed spiritual heritage of life (the human being, household appliances, banality, ordinariness, disgust), a kind of documentary about various issues: a family (Koloman Sokol: *The Old Ones* – in his aqua-fortis etching he presented a most beautiful example of respect, tenderness and solidarity in a family, beyond definition); bodily beauty (Praxiteles: *Aphrodite of Cnidus Knidos* – a statue exemplifying perfect proportions of human body); interpersonal relations (Alberto Giacometti: *Man Walking* – the plough invokes the feeling of sorrow and human loneliness); morality (Jan Steen: *Merry Company* – a painting showing distorted relations between parents and children); nutrition and dining habits in the past (in his still life of gleaming

o moralności (Jan Steen: *Wesołe towarzystwo* – obraz pokazujący naruszone relacje między rodzicami i dziećmi), o zwyczajach w odżywianiu i stołowaniu w dawnych czasach (Paul Cézanne w swojej martwej naturze błyszczących jabłek położonych na komodzie wybudował dla jabłka wręcz pomnik artystyczny) itp. Podczas prezentacji danych dzieł sztuki pedagog musi pamiętać o wszystkich obszarach i celach:

- kognitywnych – wiedza oraz fakty,
- celach szczegółowych – poznawanie oraz oswajanie języka sztuki,
- celach aplikacyjnych – relacje osobiste pomiędzy prezentowanym obrazem oraz aktualną rzeczywistością, z osobą odbiorcy – młodym człowiekiem.

Dzieła artystyczne, które prezentuje pedagog poprzez szerokie spektrum metod (z punktu widzenia dydaktycznego, psychologicznego, procesualnego, logicznego), starają się obudzić w młodym człowieku przyjemne odczucia (emocji, kolorów, dźwięków), prowadzą do moralności, wyobrażeń i uczuć, które są bardziej złożone (współczucie, zgorszenie, zainteresowanie, antypatia). Właśnie poprzez te fenomeny indukcyjne sztuka jest wyrazem życia. Te modele artystyczne imitują bądź symbolizują pozaartystyczne doświadczenie życiowe. Przedstawiają pozytywne bądź negatywne cechy świata realnego. Dzięki temu pedagog skupia uwagę młodych ludzi na tym, iż dzieła sztuki:

- Są skoncentrowanym wyrazem zuchwałości nazwanej życiem, lub jego fragmentu, który zmienia odbicia kolorowe według tego, w jaki sposób go dana osoba – artysta i odbiorca ustawiają do światła.
- Uderzają w bliskie i te bardziej odległe struny moralności w różnorodnych aspektach życia.
- Oferują młodemu człowiekowi gotowe modele zachowania w różnych sytuacjach życiowych, modele prospołeczne, typy antyspołeczne oraz analizują przyczyny ich prezentacji. Nie przekazują chłodnych definicji, lecz poprzez obraz artystyczny wpływają na emocje, dzięki którym etyczne podstawy przedostają się do pamięci emocjonalnej młodego człowieka.

Życie jest przedstawiane bezpośrednio, bez owijania w bawełnę. Biotechnologie, reklama, mass media, przemoc, brutalność, bieda, informatyzacja, wolność kultury przyniosły swoje owoce – amoralność, zdeformowany gust, nowe wzorce piękna „masowego" człowieka, który potrzebuje według Ortegi y Gasseta „podporządkować swoje życie wyższej instancji, który stawia w swojej hierarchii wartości na pierwsze miejsce materialny dobrobyt, preferuje komfort" [3], wygodę, pieniądze, tuzinkowe rzeczy, komputery. Johan Huizinga konstatuje, że moralne fundamenty człowieka nie były wystarczająco mocne, by ten dobrobyt uniosły [5]. Człowiek nowoczesnej „bajki" jest smutny i samotny, „wyobcowany Mały Książę". Rozwój cywilizacyjny stępia jego zdolność do wpływania na bieg historii: „człowiek aktywny zmienia się w człowieka kontemplatywnego. Sztuka, która jest napiętym wyrazem jego zdolności, sytuacji, pragnień, dehumanizuje się – człowiek znika z historii, melodii, z linii, z elementów komunikacyjnych dzieła artystycznego. Relacje przewróciły się: myśl nie idzie w ślad akcji, wręcz na odwrót, paraliżuje akcję" [6]. Według Lyotarda Welscha prawdziwa sztuka nie może „oferować tylko błyszczące się modele szczęśliwego życia i harmonijnego istnienia" [7]. Nie tylko głaszcze, lecz przez swoją natarczywość potrafi także czasem zranić – miewa kolce. Przestaje postrzegać swój „wewnętrzny głos i nie jest w stanie znaleźć własnej twarzy" [8], tworzy przestrzeń dla braku, niespokojnych, szokujących, spekulacyjnych konceptualnych projektów artystycznych: performance'ów, happeningów, instalacji, które prócz chwilowej uwagi same w sobie niczego innego nie wymagają. Sztuka stara się

apples on a chest of drawers Paul Cezanne actually erected an artistic monument to the apple), etc. When presenting given works of art, a teacher must bear in mind all of the following areas and objectives:

- cognitive objectives – knowledge and facts,
- special characteristics – understanding and internalising the language of visual arts,
- application objectives – personal relations between the presented painting, the contemporary reality and the audience – a young person.

Works of art presented by the teacher using a wide array of methods (in terms of teaching, psychology, process and logic) aim at invoking pleasant impressions in the young person (feelings, colours, sounds), develop morality, imagination and more sophisticated feelings (compassion, shock, curiosity, dislike). It is through these inductive phenomena that art becomes an expression of life. These artistic models imitate or symbolise extra-artistic life experience. They present positive or negative "characteristics" of the real world. The teacher focuses the attention of young people on the fact that works of art:

- are a concentrated expression of the boldness called life (or a fragment thereof), which has different shades depending on how a given person – the artist and the audience – place it against the light,
- strike the close and the remote chords of morality against the background of the vast canvas representing life,
- present to the young person ready-made patterns of behaviour in various life situations, pro-social models, anti-social types. They also analyse the reasons for their presentation. They do not present them in the form of a cold definition, but rather – acting through an artistic image – they affect emotions, through which an ethical message permeates into young person's emotional memory.

Life is presented as it is, without "beating around the bush". Biotechnologies, advertising, mass media, violence, brutality, poverty, information technologies, freedom of culture have borne fruit – amorality, deformed taste, new canons of beauty, masses of people who need, according to Ortega y Gasset, "to subordinate their lives to a higher authority, whose hierarchy of values is dominated by tangible wealth and who prefer comfort" [3], convenience, money, gadgets, computers. Johan Huizinga states that moral foundations of humans were not strong enough to support this wealth [5]. The human being from the modern "fairy tale" is sad and lonely – an "alienated little prince". The increase of civilisation movements blunts our ability to influence the course of history: "active individuals turn into contemplative individuals. Art, as a tense expression of human abilities, situations and desires, becomes dehumanised; humans disappear from the history, melody, line and communicative elements of artworks. The relationships have been inverted: thought no longer follows action – on the contrary, thought paralyses action" [6]. According to Lyotard Welsch, true art "cannot merely offer glittering models of happy life and harmonious existence" [7]. It strokes you, but through its importunate nature it can also hurt you; it may be thorny. It no longer perceives its "inner voice and is unable to find its own face" [8], it makes room for want, for uneasy, shocking, speculative, conceptual artistic projects: performances, happenings, installations, which – apart from temporary attention – do not require anything. Art seeks rather to express than to present, and to express in detail without prearrangements. This is where school practice stumbles upon a problem. Not all the negative phenomena can be blamed on handbooks and curricula, even if the strongly criticised

więcej wyrazić, niż przedstawić i to w szczegółach, i bez aranżowania. Ten moment stanowi dla praktyki szkolnej problem. O wszystko, co negatywne, nie można obwiniać tylko podręczniki oraz programy nauczania. Nawet, jeśli mocno krytykowane programy nauczania nie umożliwiają bardziej twórczego układania zajęć. Czasem pedagodzy nie mają pewności, które dzieła mogą zignorować a które nie. Pedagogów tylko czasem emocjonują plastyczno-krytyczne „sensacje", czują, że większość takich dzieł sztuki skierowana jest do wąskiego wyspecjalizowanego grona osób, co więcej, uważają je za mało zrozumiałe. Pedagog nie ma prawa i nie może pogwałcić dzieła sztuki w taki sposób, przez który „automatycznie narzuca tylko jedyną możliwą interpretację. Dzieje się tak z prostego powodu. Bowiem dzieło sztuki jest otwartym systemem" [9], i to w dwóch kierunkach:

- jeden jest przeznaczony dla młodego człowieka z jego prawami jako odbiorcy, również z prawem odmowy rozumienia dzieła artysty i opiera się na przesłance, że dzieła sztuki nie są nigdy zakończone i ciągle poprzez odbiorcę są „kształtowane";
- drugi kierunek jest otwarty także dla samego autora, tzn. że dzieło jest naznaczone przez kulturę, środowisko społeczne, kod gatunku artystycznego, wspomnienia, pragnienia artysty itp.

Z powyższej treści wypływa taki wniosek, że pedagog będzie musiał poddać się próbom pozbycia się nieinnowacyjnych metod interpretacji dzieł sztuki, które odpowiadają tylko jemu i nie znajdują pozytywnego odgłosu wśród młodych ludzi. Powinien podjąć próby prezentacji dzieł zaskakujących (a nawet szokujących). Wykorzystać nie tylko pozytywny, lecz także niejednoznaczny oraz negatywny odbiór dzieł sztuki, które mają szansę spowodować zasadniczy zwrot w psychologii recepcji „w odbieraniu i myśleniu młodych odbiorców" [10]. W dziełach niewidoczne „światło" piękna (na przykład Francis Bacon: *Głowa* – tworzy obrazy biedy, rozpaczy, samotności, rozpadu, świata z klatkami ludzkich istnień, wołających o pomoc, po realności; S. Kurtz: *Szalki Petriego* – obiekt artystyczny napełniony bakteriami; Dawid Havett: *Droga krzyżowa* **–** n*a* piętnastu gęsich jajkach ustawionych w piramidę wydrapał stacje Jezusa Chrystusa, aktualnie szokuje otoczenie drobnymi posągami z gum do żucia, które sam wyżuwał; Jaro Košš: *Budowanie ściany* – akcja ironizująca narodowy sposób spędzania urlopu itp.) dzisiejszy młody człowiek może (oczywiście poprawnie poinstruowany i prowadzony) wbrew temu znaleźć „w estetycznie pozytywnych znakach jakości: rytm, naświetlenie scen, kompozycję składanki filmowej, aż w końcu estetyczne negatywne doświadczenie przerodzi się do jego wewnętrznego oczyszczenia" [11]. Ponieważ sztuki plastyczne przez cały czas starają się ratować piękno poprzez metaforę, symbol, alegorię.

Dzisiejsza praktyka jest przykładem tego, że do twórczości artystycznej XXI wieku wchodzi element przypadku, zniesienie tabu, piękno przestaje być decydującą kategorią sztuki, na scenę wchodzi brzydota, następuje świadome przejście od piękna do wstrętu, dominuje metoda szoku, harmonia naruszana jest przez deformację i rozbijanie kształtu, nadchodzi przez Ortegę y Gasseta opisywana dehumanizacja sztuki [4]. Dehumanizacja w sztuce, pojawienie się przypadku, pozornego chaosu, nieforemności, subiektywnych wypowiedzi artystów itp. Jest w ten sposób staraniem się o to, żeby stworzyć lub znaleźć porządek, jest próbą uzyskania orientacji w wewnętrznej przestrzeni człowieka. Człowiek jest od zawsze istotą szukającą i wahającą się, znajdującą i gubiącą się. Dowodem na to jest cała historia, która wcale nie jest rosnącą prostą linią zwycięstwa, lecz krzywą pełną zapętleń, także krwawych upadków, trudnych podnoszeń i kolejnego szukania. Ciągła gonitwa za oryginalnością,

curricula render creative classes impossible. Sometimes teachers are not sure which works can be ignored, and which ones cannot. Only occasionally do teachers become excited by visual and critical "sensations"; they feel that most works of this kind are addressed at a small group of specialists. Moreover, they find such works hardly comprehensible. A teacher has no right to and must not violate a work of art by "automatically imposing an interpretation as the only possible one. The reason for that is simple: a work of art is an open system" [9], and it is open in two ways:

- firstly, for the young person with all his/her rights of the audience, including the right to reject the artist's work; it is based on the assumption that visual works are never complete and must constantly find new shapes through their audience;
- secondly, for the author himself, which means that the work "is stigmatised" by culture, social environment, genre code, the artist's desires, memories, etc.

On the basis of the foregoing one can conclude that the teacher will have to try to get rid of non-innovative methods and interpretations of artworks that suit only him/her but fail to receive positive feedback from young people. The teacher should attempt to present surprising (or even shocking) works and utilise not only positive, but also undecided and negative responses that stand a chance of provoking a dramatic turn in the psychology of perception, "in understanding and thinking of young audiences" [10]. A young person may find even the seemingly invisible "light" of beauty in artworks – as long as he/she is properly instructed and guided (consider, for instance: Francis Bacon: *Head* – projects the image of poverty, despair, loneliness, disintegration, a world with still-frames of human beings calling for help, for reality; S. Kurtz: *Petri's Dish* – an artistic object full of bacteria; Dawid Havett: *The Way of the Cross* – stations of the cross etched in fifteen goose eggs stacked to form a pyramid, currently he keeps shocking with small statues made of chewing gum, chewed by him beforehand; Jaro Košš: *Building a Wall* – an irony on the nation's preferred way of spending vacations, etc.); beauty can be found in "aesthetically positive symbols of quality, such as rhythm, illumination of scenes, composition, and finally an aesthetically negative experience turns into one's internal catharsis" [11]. It happens because visual arts constantly try to save beauty by means of metaphor, symbols, allegory.

Today's practice shows that artistic creation of the 21st century is being invaded by the element of chance, un-tabooing of taboos; beauty is no longer the decisive category of art, the ugly comes into the highlight, there is a conscious shift from beauty to disgust, art is dominated by the method of shock, harmony is violated by deformation and disintegration of shape; dehumanisation of art, as described by Ortega y Gasset [4] is imminent. The dehumanisation of art, arrival of chance, apparent chaos, lack of form, subjective statements by artists, and so on – all these phenomena try to create or find an order, to find guidance into a person's inner space. Humans have always been searching for something, hesitating, finding things and getting lost. The entire history proves that. History is not a rising curve of victories, but a broken line full of loops, bloody failures, painful retakes and constant searching. The never-ending quest for originality, as a sickness of contemporary times, opens the door for all kinds of fatal social influences coming from the outside [5]. Artists understand this problem in two ways: they depict what they see, i.e. the real world complete with its filth and vulgarity (a reflective, passive image), or they try to present and actively change the world, even if the result is not to be appreciated imme-

jako schorzenie współczesności, otwiera jeszcze bardziej wejście dla wszystkich zgubnych wpływów społecznych nadchodzących z zewnątrz [5]. Artyści rozwiązują ten problem na dwa sposoby: obrazują to, co widzą, tj. realny świat wraz z brudem i wulgarnością (odzwierciedlający, pasywny obraz), starają się świat przedstawiać i aktywnie zmieniać, nawet jeśli wynik nie jest zaraz widoczny (odzwierciedlający, aktywny obraz). Sztuka podnosi na duchu tylko wtedy, jeśli jej odzwierciedlające obrazy są nie tylko w prosty sposób produkowane i konsumowane, ale też są krytycznie zrozumiane i przyjęte. W estetyce jest dzieło artystyczne obiektem postrzeganym „sub specie aeternitatis", lecz w etyce jest „sub specie aeternitatis" postrzegane dobre życie w tym świecie. Jest to połączenie pomiędzy sztuką i etyką [12]. Sztuka współczesna zanurza się w świat najgłębszej egzystencjalnej intymności, świat niepokoju, samotności, rozpaczy, śmierci, strachu spowodowanego istnieniem w przestrzeni pełnej absurdu i zewnętrznej wrogości. W skrócie – doskonałe odbicie naszego przyjemnego świata wokół. Według słów Dewey'a sztuka staje się piękną bawialnią cywilizacji, ukrywającą pod bogatą estetyczną powierzchnią swą brzydką brutalność i zgrozę [13]. Zło, wolność, miłość, boleść, cisza, obrzydzenie, smutek, rozkosz, filozofia, tajemnica, wszystko, cokolwiek i nic, to jest tematyczny zasięg współczesnej sztuki. Jest mapą ludzkiego wnętrza, męczonego, mówiąc inaczej wiecznymi pytaniami.

Postmodernistyczne dzieła artystyczne, tylko częściowo wkomponowane do programów nauczania, są tego dowodem. W akcji *Markenzeichen* wgryzie się Vito Acconci do własnego ciała, a zafarbowane odciski przeniesie na inne płaszczyzny: jako bardziej pierwotną, przedwstępną artykulację, której granice fizyczne, emocje i boleść przekłada prosto na mowę obrazu poprzez krew. Kalifornijski artysta Charles Burden zaczynał body-art z nastawieniem na sprawdzenie granicznych możliwości ciała ludzkiego i samego ludzkiego istnienia. Szokująca była jego akcja *Shooting Piece*, podczas której poprosił przyjaciela, by go postrzelił, jak też *Transfixed*, nowoczesna forma ukrzyżowania, podczas której pozwolił, by go przygwoździć do samochodu osobowego Volkswagen. Nowe podejście do ciała rozpoczął Peter Štembera przełomowym performance'em *Narcis č. 1,* podczas którego autor wypił mieszankę sporządzoną z różnych części swojego ciała (krew, mocz, włosy, paznokcie) i uporczywie patrząc na własną fotografię obłożoną palącymi się świecami, pokonywał własne ego. Peter Štembera realizował swoiste akcje, których oddziaływane fizyczne odczuwał na sobie. Krew wypływająca z rany na ręce gasiła palący się sznur (*Gaszenie*). Zanim początki body-artu i performance'u było można połączyć z działaniami Yva Kleina, ich zakończenie nie jest możliwe do określenia. Symboliczną kropką jest nagranie wideo Alicji Żebrowskiej *Narodziny Barbie*, w którym z jej pochwy bez obcej pomocy przedziera się na świat lalka, znany symbol popkultury, którego wizerunek przez lata wpływał na męską imaginację. Drogę Barbie z zamkniętej przestrzeni ciała do otaczającego świata można w swoisty sposób postrzegać jako skok w pustą przestrzeń. Ciało stało się nosicielem duchowego życia, ofiarą autoagresji, odbiciem stłumionych pragnień, wewnętrznych pobudek, obsesyjnych życzeń, które po dobrzmieniu miały prowadzić do wewnętrznego oczyszczenia.

Tibor Žilka w związku z tym konstatuje, że „analogia z grą zapewnia sztuce zabawność, analogia z życiem ważkość" [14]. Pod czułym prowadzeniem pedagoga jako reżysera można nawet te dzieła sztuki zrealizować w praktyce szkolnej. Dzięki czemu może widzowi-odbiorcy

- pomóc w postrzeganiu sztuki jako stałej i wszechobecnej części życia,

diately (a reflective, active image). Art raises the spirits only if its reflective images are not merely produced and consumed, but when they are critically understood and accepted as well. In aesthetics, a work of art is an object perceived "*sub specie aeternitatis*", but in ethics only a good life in this world can be perceived in this way. This is the connection between art and ethics [12]. Contemporary art dives into the world of deepest existential intimacy, the world of unrest, loneliness, despair, death, fear of living in a space full of absurdity and external hostility. In short – a perfect reflection of the "nice" world around us. According to Dewey, art becomes a beautiful playroom of civilisation, hiding its ugly brutality and horror under an aesthetically rich surface [13]. Evil, freedom, love, pain, silence, disgust, sorrow, delight, philosophy, mystery, everything, anything and nothing – this is the thematic scope of contemporary art. It is a map of human interiors, plagued with eternal questions.

The above is proved by postmodern works of art, only partially included in school curricula. In his *Trademarks*, Vito Acconci bit his own body and moved the dyed teeth impressions to other surfaces as a more primitive, primeval kind of articulation translating physical boundaries, emotions and pain directly into pictographic speech through blood. Charles Burden, a California based artist, began his experience with body art, wanting to test the terminal capabilities of human body and human existence as such. In his shocking *Shooting Piece* he asked a friend of his to fire a gun at him; in *Transfixed*, a modern version of crucifixion, he had himself nailed to a Volkswagen. A new approach to human body was started by Peter Štembera with *Narcis č. 1,* a breakthrough performance consisting in the author drinking a mixture made of various parts of his body (blood, urine, hair, nails), staring at his own photograph surrounded by burning candles and thus overcoming his own ego. Peter Štembera organised specific events, always affecting him in a physical way. In *Putting out the Fire* blood oozing from his wound would put out a burning rope. The origins of body art and performance art could be linked to the activity of Yves Klein, but their ending is beyond definition. A symbolic full stop is *Bearing Barbie*, a video by Alicja Żebrowska, where a plastic doll (a well known cultural symbol that has influenced male imagination for years) emerges out of the artist's vagina. Barbie's way out of the confined bodily space into the surrounding world can be seen as a leap into the void. Body has become a bearer of spiritual life, a victim of self-aggression, a reflection of hidden desires, internal motivations, obsessive wishes, supposed to eventually induce internal catharsis.

Therefore, Tibor Žilka concludes that "an analogy to a game makes art fun, and an analogy to life makes art important" [14]. Under careful guidance of the teacher as the director, even such works of art could be used in school practice. As a result, the viewer (the audience) can:

- be assisted in perceiving art as a permanent and omnipresent part of life,
- gain an opportunity to understand, tolerate, accept and approve of works of art presented in different styles,
- broaden his/her understanding of the language of art,
- gain a partner for dialogue, discover his/her attitude and take interest in his/her motivations and opinions,
- be encouraged to discover opportunities for using the language of art,
- put the above in practice (use them in real life).

Teachers should be surprising, because otherwise they will force art into a didactic straightjacket; it is well known that what is usually given the green light is

• otworzyć możliwości zrozumienia, tolerancji, akceptacji i przyjęcia dzieł sztuki przedstawionych w innym stylu,
• poszerzyć poznawanie języka sztuki,
• wytworzyć partnera w dialogu, odkryć jego podejście, zainteresować się pobudkami i opiniami,
• zachęcić do odkrywania możliwości wykorzystania języka sztuki,
• wyżej wymienione zrealizować w praktyce (w życiu).

Pedagog powinien zaskakiwać, gdyż inaczej sztuka znajdzie się w gorsecie dydaktycznym, ponieważ, jak wiadomo, częściej „zielone światło" w szkole ma połączenie rutyny i szablonu. Z tym, że nowatorskie zajęcia i wysoki konotatywny i asocjacyjny poziom dzieł sztuki prowadzi młodego człowieka do artystycznego i moralnego dojrzewania, nawet jeśli przez takie dzieła może powstać uczuciowy i moralny chaos bądź negatywne przeżycie przy odbiorze. Przecież właśnie „udręka z niezdolności nazwania tego, co wywołuje w nas dzieło artystyczne, tworzy często sedno doświadczenia" [15].

W prezentacji wspomnianych dzieł miesza się przyjemne ze zgrozą, dobro ze złem, tak jak w prawdziwym życiu. Sztuka stara się to doświadczenie przekształcić, nie tylko je zanotować. Sztuka ma taką siłę, że potrafi nieprzyjemne i złe „zmienić" na przyjemne. Negatywne wartości poprzez estetyzację stają się pozytywnymi i potrafią ucieszyć. Nawet George Santayana twierdzi, że „nie cieszy nas poprzez złe, lecz cieszy nas poprzez żywe i ekscytujące wrażenie, które jest dobre, ale które jest obiektywną przyczyną wydarzenia, które może się drugim wydawać złe (na przykład płonący dom), ale o jego skutkach wcale nie myślimy [16]. Wartości etyczne na gruncie sztuki mogą uzyskać paradoksalnie odwrotny ładunek wartościowy:
• złe staje się estetycznie pociągającym,
• brutalność fascynującym i znośnym,
• dobre staje się nudnym,
• cnotliwe śmiesznym itp.

Także w codziennym języku młody człowiek może się spotkać z dziwnymi frazami typu „piękna diablica", „piękny atomowy grzyb", „sympatyczny morderca" [17], „okropnie piękny" [18]. W sztuce nie obowiązuje żaden imperatyw. Człowiek jednak od sztuki nie może oczekiwać odpowiedzi, rozwiązania różnych sytuacji życiowych. „Etycznie negatywne działanie, moralnie godne potępienia czyny, zdeformowane, złe zamiary ...jeśli są przedstawione w dziele artystycznym <w sposób doskonały>, tj. w zgodzie z charakterem sztuki i zasadami artyzmu – tracą negatywne, etyczne oddziaływanie". Tak uważał na przykład Arystoteles", podaje Sošková [17]. Thomas S. Eliot metaforycznie twierdzi, że sztuka może pomóc w krytykowaniu zła w życiu i społeczności po prostu dzięki temu, że je zobrazuje, a taka krytyka jest nieodzownym krokiem do etycznego i społecznego udoskonalania [19].

Zadanie sztuki w tworzeniu bardziej przyzwoitego społeczeństwa nie polega tylko na moralnym wychowaniu jednostki poprzez rozwijanie harmonijnej duszy i wzniosłych uczuć, ale też na wielkiej komunikatywnej sile. Piękno jako obraz i sztuka, jako imaginatywna gra pobudza w młodym człowieku oddzielanie tego, co estetyczne – stając się ucieczką od realności. Tyle znaczy myśl, która pomaga legitymować straszną brutalność realnego nieestetycznego świata. Sztuka poglądowo skupia estetyczny fakt – w skrócie – odzwierciedla moralną konfliktowość czasów, pomaga pokonać przeżytą prawdę i przebijanie się moralnego postępu. Przez brutalność, ironię i sarkazm wskazuje na niejasność i doczesność w społeczeństwie preferowanych wartości. Sztuka staje się z tego punktu widzenia fenomenem, który przynosi ze sobą nowy obraz świata i bierze współudział w tym, a combination of routine, template and school. However, innovative classes and a high connotative and associative quality of artworks lead to artistic and moral maturity of the young audience, even if such works cause emotional and moral chaos or negative experiences of the audience. Isn't it true that "the pain of being unable to define the impression exerted on us by a work of art usually makes the core of our experience" [15]?

In the works mentioned above, pleasure accompanies horror and goodness accompanies evil, just like in the real world. Art tries to transform this experience, and not only to record it. Art is empowered to "convert" the unpleasant and the evil into the pleasant. Through aesthetisation, negative values become positive and can bring us joy. Even George Santyana states that "we enjoy art not through what is wrong, but through a living and exciting impression that is good, but whose objective source may be perceived by others as wrong (e.g. a burning house); however, we do not think about its consequences" [16]. Paradoxically, ethical values set against the background of art can generate a reverse qualitative charge:
• the evil becomes aesthetically attractive,
• brutality becomes fascinating and acceptable,
• the good becomes boring,
• the righteous becomes ridiculous, etc.

Also in everyday language a young person comes across such weird expressions as "a beautiful she-devil", "a beautiful nuclear mushroom cloud, a likeable murderer" [17], "terribly beautiful" [18]. There are no imperatives in art. However, people cannot expect art to provide answers or solutions to various situations of everyday life. "Ethically negative conduct, morally blameworthy actions, deformed evil intentions,… if they are presented in a work of art 'in an excellent manner', i.e. in accordance with the nature of art and the principles of artistry, they lose their ethically negative power of influence. Aristotle was one of the supporters of this belief," Sošková says [17]. Thomas Stearns Eliot metaphorically states that art may help in criticising bad things in life and in society simply by picturing it and such criticism is an indispensable step towards ethical and social improvement [19].

Art's role in creating a more decent society is not limited to moral education of individuals by developing harmonious souls and lofty feelings, but also includes art's great power of communication. Beauty as an image and art as a game of imagination inspire young people to categorise the aesthetic as an escape from reality, i.e. a thought that helps legitimise the terrible brutality of the real, non-aesthetic world. Art provides a succinct overview of aesthetic facts; in short, it reflects the morally conflicting nature of its times, it helps to overcome the suffered truth and supports the moral progress breaking through. By brutality, irony and sarcasm it points to the vagueness and mundanity of values preferred by the society. From this point of view art becomes a phenomenon that brings about a new vision of the world and takes part in what is sometimes referred to as the disintegration of moral values, and simultaneously as an appeal for their reconstruction, or creation and transformation of new rules. Actions carried out by means of art can bring a positive change to young people's opinions and values, such as empathy, decency and respect for others, truthfulness, sincerity, etc. They can also influence the development of one's personal code of behaviour. This is another element of education requiring pedagogical excellence.

The teacher should develop in young people the need "to perceive works of art in educational communication" [20] first of all as art and only then as *teaching material,*

co czasem jest traktowane jako rozpad istniejących moralnych wartości i jednocześnie też jako apel o ich rekonstrukcję czy tworzenie nowych zasad i ich transformację. Działania realizowane poprzez sztukę mogą pozytywnie wpływać na zmianę opinii i wartości młodego człowieka, jakimi są: empatia, przyzwoitość oraz respekt wobec innych, prawdziwość, szczerość itd., ale też na rozwój osobowościowego kodu zachowywania się. I tutaj znajduje się kolejny element edukacji, która wymaga mistrzostwa pedagogicznego.

Pedagog powinien wytworzyć w młodym człowieku potrzebę „postrzegania dzieła artystycznego w dydaktycznej komunikacji"[20] po pierwsze jako sztuki, a dopiero po drugie jako *materiału do nauki*, ponieważ estetyczno-artystyczna część jest w relacji z kognitywną zawsze bezwzględnie dominującą. I o tym się, nauczając sztuki, jakby za często zapomina.

Dzieła sztuki, które są odbiciem moralności, mogą i powinny wspierać rozwój społecznych i etycznych umiejętności młodych ludzi, jednocześnie powinny spełniać:

- specjalistyczne i wielofunkcyjne wymagania,
- stanowiska wychowawcze,
- warunki nauki poprzez przeżycia,
- oczekiwania dotyczące programów nauczania,
- realistyczne odbicie aktualnych problemów.

Poza tym powinny pomagać rozwiązywać problemy etyczne, pobudzać zainteresowania, powinny być kompleksowe i otwarte, rozmaicie interpretowane, graficznie zadowalające.

Teoria i praktyka szkolna dotycząca twórczej edukacji pokazuje, że nie jest wskazane ograniczanie się tylko do tradycyjnych zajęć – spotkań z dziełem sztuki i jego recepcją, ale odkrywanie nowych, marketingowo bardziej przyciągających form i metod z wykorzystaniem twórczej inwencji młodych ludzi. Z własnego doświadczenia podaję przykłady:

- lekcja-konkurs na najlepiej opowiedzianą historyjkę dzieła sztuki,
- lekcja-konkurs na najlepszą recenzję i krytykę dzieła sztuki,
- lekcja-minikonferencja poświęcona artyście, jego dziełom sztuki,
- lekcja improwizowanej dramatyzacji dzieła sztuki,
- lekcja improwizacji, kopiowania, metaforyzacji dzieła sztuki,
- lekcja szukania dobra i zła w dziełach sztuki.

Jednoznaczne preferowanie określonego typu zajęć jest, bardziej lub mniej, reakcją na bardzo poważną, nie najlepszą sytuację szkolnego wychowania plastycznego. Te bardziej wolne koncypowane zajęcia niosą ze sobą jeszcze poczucie twórczego szukania i odkrywania doznawanego przez młodych ludzi [21] (Germušková, s. 76). Sztuka daje bowiem możliwość, doświadczenia dylematów moralnych w najdelikatniejszej postaci. Sztuki piękne pozwalają młodemu człowiekowi żyć „życiami niezliczonymi", dlatego są wzbogaceniem i pomnożeniem życia, są poznaniem – dlatego nie można ich zanegować. Sztuka potrafi rejestrować destrukcyjny potencjał współczesności. Dotyka problemów moralnych, ale przepracowuje je tylko poprzez swoje instrumenty, tak samo jak logika mówi językiem słowa, etyka językiem woli. Bierze udział w procesie edukacyjnym, jak również w nowelizacji wartości, w wychowaniu aksjologicznym i moralnym, a więc też w społeczno-moralnym rozwoju osobowości młodego człowieka. W końcu dzięki sztukom pięknym młody człowiek potrafi uświadomić sobie, że życie obejmuje o wiele większe spektrum i sięga dużo głębiej, niż wynika ze świadomości i rozumu oraz że obok poznania istnieje coś nowego, nazwanego mądrością.

Sztuka jest potencjałem, który (nie tylko dzięki pedagogom) będzie ciągle wchodzić do zakamarków duszy

because the aesthetic and artistic aspect always dominates the cognitive aspect. Sadly, this fact seems to be frequently forgotten in the sphere of teaching art.

Works of art that reflect morality can and should support the development of social and ethical skills and abilities of young people. At the same time, they should:

- meet specialised and multifunctional requirements,
- be in line with education objectives,
- make hands-on learning possible,
- meet expectations related to curricula,
- offer a realistic reflection of contemporary problems.

And they should also help to solve ethical problems, inspire interest, be comprehensive and open, be visually satisfying, and allow for multiple interpretations.

Theory and practice related to creative education at schools show that it is not necessary to be limited to traditional classes only (introduction to works of art and their perception). It makes sense to search for new, more attractive (in a marketing-like way) forms and methods, employing the creativity of young people. Relying on my own experience, I could point to the following examples:

- a class / contest for the best-told story about a work of art,
- a class / contest for the best review and criticism of a work of art,
- a class / mini-conference on an artist and his/her work of art,
- a class of improvised dramatisation of a work of art,
- a class of improvising, copying or metaphorisation of a work of art,
- a class of searching for good and evil in works of art.

A clear preference for the above types of classes might be some sort of reaction against the solemn and tired face of artistic education at school. These more liberal, conceptual classes offer young people a feeling of creative quest and discovery [21] (Germušková, p. 76). Indeed, visual arts are a place where moral dilemmas can be experienced in the most delicate of forms. Visual arts allow young people to live multiple lives – this is why they are an enrichment and multiplication of life, a comprehension. Therefore, they cannot be negated or ignored. They have been able to record the destructive potential of modern times. Art *does* touch upon moral problems, but it only processes them with its own instruments, just like logic uses the language of the word and ethics uses the language of the will. Art takes part in the educational process, but also in refreshing values, in axiological and moral education, and thus in social and moral development of young people's personalities. Last but not least, thanks to visual arts young people can realise that there is much more to life than just the realm of consciousness and reason, and that apart from comprehension there is also something new, called wisdom.

Art is a potential which (not only through teachers) will keep permeating into the obscure corners of the soul of every generation. To quote Huizinga [5], the new generation is responsible for "conquering this world in a new way, not leaving it alone with its pride and madness, doomed to fall" and for refilling it with its own spirit or with the spirit of creation and art.

The mechanism of direct influence of a work of art has not been analysed yet, but we expect that its "half-life" is longer than in the case of scientific texts. It is impossible to capture and calculate its power of influence. But if it is to make a more durable impression as a result of a sensually rich experience, an impression manifesting itself in one's subsequent opinions and actions – a sustained and recurrent influence is necessary.

The task of education (in schools of all levels) is to

kolejnych generacji. Cytując Huizingę [5], należy przypomnieć, że nowe pokolenie ma za zadanie „w nowy sposób opanować ten świat, nie zostawić go w jego pysze i szaleństwie na pastwę upadku" i ponownie go wypełnić duchem własnym bądź twórczo-artystycznym. Mechanizm bezpośredniego oddziaływania dzieła sztuki nie jest do tej pory przebadany; domyślamy się jednak, że „okres jego połowicznego rozpadu" jest dłuższy niż oddziaływanie tekstów naukowych. Nie można uchwycić i określić wpływu dzieł sztuki. Lecz aby zostawiły w młodym człowieku trwalszy ślad pod wpływem bogatego doświadczenia zmysłowego, przejawiającego się w późniejszych opiniach, czynach, muszą oddziaływać długotrwale i wielokrotnie.

Zadaniem edukacji (w szkołach każdego stopnia) jest zastępowanie tego deficytu i zapewnianie przynajmniej podstawowego kontaktu młodego człowieka z dziełami artystycznymi, a przez to przynajmniej częściowe zastępowania całkowitej społecznej i kulturowej izolacji. Edukacja poprzez sztuki piękne pozwala zdobyć młodemu człowiekowi doświadczenie, bez którego nie potrafi być w pełni człowiekiem. Takie doświadczenie, w odróżnieniu od znajomości faktów, nie starzeje się, ponieważ poprzez nie młody człowiek staje się zawsze i od nowa uczestnikiem sytuacji, które są niepowtarzalne właśnie tak, jak życie ludzkie. Przez ich przeżywanie wzbogacamy swoje własne życie. Sztuka jest niewyczerpalnym źródłem prawdy o życiu. Poprzez edukację zwraca się do młodego człowieka jako do osobowości. Rozwija, kształci, prowadzi do głębszego uświadomienia swojej istoty, moralności, działania. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia jest motto B. K. Skinera: „Wychowaniem (sztuką) jest to, co w człowieku zostaje w momencie, kiedy już zapomniał, czego się nauczył".

dr Daniela Hrehová
Uniwersytet w Koszycach (Słowacja)

Przypisy

[1] Komenský J. A., *Didaktika velká*, Praha, Dědictví Komenského, 1930.
[2] Durkheim É., *Sociologie et philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, s. 82.
[3] Ortega y Gasset J., *Vzpoura davu*, Praha, Naše vojsko,1993, s. 23.
[4] Ortega y Gasset J., *Eseje o umení,* Bratislava, Archa, 1994, s.7-44.
[5] Huizinga J., *Kultúra a kríza*, Bratislava, Kalligram, 2002, s. 60,103.
[6] Mihálik V., *O vyľudňovaní umenia*, In: *Romboid,* 1967, 2, s. 63-71.
[7] Welsch W., *Naše potmoderní moderna*, Praha, Zvon, 1944, s. 144.
[8] Trizuljaková E., *Nová tvár umenia*, In: *RaN-spoločensko-duchovná revue*, 2001, 4, 1, s. 29-34.
[9] Rusňák R., (2007), *Miesto interpretácie v idaktickej komunikácii*. [Internet,. 4.03.2009], www.osu.cz/fpd/kcd/hostel/rusnak-opora3.dod
[10] Bilančíková T., *Kontexty detskej recepcie ilustrácií*, In: *Inovačné trendy v pedagogickej teórii a praxi*. Zostavovateľ Lenka Kasáčová. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007, s. 49.
[11] Zuska V., *Estetika úvod do současnosti tradiční disciplíny,* Praha, Triton, 2001, s. 58.
[12] Shusterman R., *Estetika pragmatizmu. Krása a umenie života,* Bratislava, Kalligram, 2003, s. 368.
[13] Dewey J., *Rekonštrukcia liberalizm,* Bratislava, Kalligram, 2001, s. 345.
[14] Žilka T., *Text a Posttext. Cestami poetiky a estetiky k postmoderne*, Nitra, VŠP, 1995, s. 13.
[15] Andruška P., *Súčasná poézia a vyučovanie literatúry*. In: *SJ a L v škole*, 1989, 35, 7, s. 196.
[16] Santayana G., *The Sense of Beauty*, New York, 1936
[17] Sošková J., *Estetizácia etických hodnôt a etizácia estetických hodnôt*, In: *Acta Fac. Philosoph*, Universitatis Šafarik. Filozofický zborník Prešov, 1996, 77, 5, s. 19-23.
[18] Mistrík J., *Variácie reči*, Bratislava, Smena, 1988, s. 37.
[19] Eliot T. S., *The Use of Poetry and the Use of Criticsm*, In: R. Shusterman: *Estetika pragmatizmu. Krása a umenie života*, Bratislava, Kalligram, 2003, s. 256.
[20] Bolfíková E., *Hudba a jej vplyv na mladého poslucháča*, Vedecké informácie, SvÚ SAV v Košiciach, 1988, 1, s. 59-80.
[21] Germušková M., *Literárny text v didaktickej komunikácii*, Prešov, PF UPJŠ,1995, s. 76.

compensate for this deficit and to ensure at least the basic exposure to works of art, and thus to at least partially compensate for total social and cultural isolation. By means of visual arts, education offers young people an experience without which they would be unable to be humans. Such an experience – as opposed to facts of life – does not become outdated, because it enables young people to participate constantly in situations that are unique (just like human life), and it is by experiencing such situations that we enrich our own lives. Visual arts are an inexhaustible source of the knowledge of life.

Art addresses young people and their personalities by means of education, in order to ensure their development, growth and deeper understanding of their essence, morality, and actions. B.K. Skinner's motto can be used to confirm that:

"Education (art) is what stays with you once you forget what you have learned".

Daniela Hrehová, PhD
Technical University of Kosice (Slovakia)

Endnotes

[1] Komenský, J. A.: *Didaktika velká*. Prague: Dědictví Komenského, 1930.
[2] Durkheim, É.: *Sociologie et philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967, p. 82.
[3] Ortega Y Gasset, J.: *Vzpoura davu*. Prague: Naše vojsko,1993, p. 23.
[4] Ortega Y Gasset, J.: *Eseje o umení.* Bratislava: Archa, 1994, pp.7-44.
[5] Huizinga, J.: *Kultúra a kríza.* Bratislava: Kalligram. 2002, pp. 60, 103.
[6] Mihálik, V. : *O vyľudňovaní umenia*. In: *Romboid,* 1967, 2, pp. 63-71.
[7] Welsch, W.: *Naše potmoderní moderna*. Prague: Zvon, 1944, p. 144.
[8] Trizuljaková, E.: *Nová tvár umenia.* In: *RaN-spoločensko-duchovná revue*, 2001, 4, 1, pp. 29-34.
[9] Rusňák, R. (2007): *Miesto interpretácie v didaktickej komunikácii*. [online] [accessed March 4, 2009] www.osu.cz/fpd/kcd/hostel/rusnak-opora3.dod
[10] Bilančíková, T.: *Kontexty detskej recepcie ilustrácií*. In: *Inovačné trendy v pedagogickej teórii a praxi*. Zostavovateľ Lenka Kasáčová. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 2007, p. 49.
[11] Zuska, V.: *Estetika úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Prague: Triton, 2001, p. 58.
[12] Shusterman, R.: *Estetika pragmatizmu. Krása a umenie života.* Bratislava: Kalligram, 2003, p. 368.
[13] Dewey, J.: *Rekonštrukcia liberalizmu.* Bratislava: Kalligram, 2001, p. 345.
[14] Žilka, T.: *Text a Posttext. Cestami poetiky a estetiky k postmoderne*. Nitra: VŠP, 1995, p. 13.
[15] Andruška, P.: *Súčasná poézia a vyučovanie literatúry*. In: *SJ a L v škole*, 1989, 35, 7, p. 196.
[16] Santayana, G.: *The Sense of Beauty*. New York, 1936.
[17] Sošková, J.: *Estetizácia etických hodnôt a etizácia estetických hodnôt*. In: *Acta Fac. philosoph*. Universitatis Šafarik. Filozofický zborník Prešov, 1996, 77, 5, pp. 19-23.
[18] Mistrík, J.: *Variácie reči*. Bratislava: Smena, 1988, p. 37.
[19] Eliot, T., S.: *The Use of Poetry and the Use of Criticsm*. In: R. Shusterman: Estetika pragmatizmu. Krása a umenie života. Bratislava: Kalligram, 2003, p. 256.
[20] Bolfíková, E.: *Hudba a jej vplyv na mladého poslucháča*. Vedecké informácie, SvÚ SAV v Košiciach, 1988, 1, pp. 59-80.
[21] Germušková, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: PF UPJŠ,1995, p. 76.

Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych *

(na podstawie doświadczeń własnych)

Wstęp

Warsztaty, jako spotkanie podczas kreacji, są swego rodzaju szczególną okazją do rozwoju zarówno dla uczestników, jak i dla animatora. W przypadku spotkań prowadzonych przeze mnie, ich projektowanie odbywa się na dwóch obszarach. Pierwszy z nich to ten, w którym warsztaty są w swej istocie propozycją artystyczną, czyli rodzajem twórczości, a drugi związany jest ze stosowaniem ich jako metody pracy w praktyce dydaktycznej. Czasami dochodzi do przenikania tych obszarów, co wynika z jakości oferowanych i przeżywanych doświadczeń.

Opis działań artystycznych o charakterze warsztatowym, odbywających się w formie spotkania kilkunastu osób, jest niezwykle trudny. Nawet umożliwienie wypowiedzi wszystkim osobom biorącym udział w spotkaniu nie zbuduje takiego obrazu zjawiska, który miałby wartość zbliżoną do czynnego w nim uczestnictwa. Niemniej jednak trzeba to robić. Najczęściej stosowane dotychczas przeze mnie próby opisywania warsztatów twórczych składały się z prezentacji fotografii dokumentujących zarówno przebieg działania, jak i obiekty plastyczne powstałe na tym spotkaniu, bądź też z przedstawienia scenariusza lub opisu przebiegu warsztatu z uwzględnieniem informacji o uczestnikach, miejscu i czasie jego trwania.

Czynniki budujące warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej

Istnieje kilka istotnych czynników budujących jakość spotkania przy kreacji plastycznej, nazywanego różnie: warsztatami twórczymi, akcją plastyczną, projektem edukacyjno-artystycznym itp. Są to:

a) miejsce spotkania,
b) rodzaj grupy, liczebność i wiek uczestników,
c) czas trwania i wielokrotność spotkań,
d) tworzywa i materiały do kreacji,
e) animator warsztatu.

Miejsce spotkania

Wybór miejsca spotkania ma sprzyjać pogłębionemu przeżywaniu specyfiki przestrzeni, celem zainspirowania uczestników do kreacji warsztatowej. To właśnie ono decyduje często o dynamice działania, determinuje wybór tworzyw używanych do kreacji oraz może stymulować samopoczucie uczestników.

Czasami bywało, że ustalenie przeze mnie miejsca było bardzo precyzyjne i wiązało się ze szczególną jego znajomością. Tak było w przypadku wielokrotnych warsztatów w Kazimierzu Dolnym, zarówno tych jedno-, jak i wielodniowych. Bogactwo odmiennych od siebie przestrzeni, takich jak lessowe wąwozy, kamieniołom wapienia, wielka rzeka z rozlewiskami, łąki i pola, stwarzało możliwość używania różnorodnych tworzyw związanych z tymi miejscami. Zdarzało się także inaczej, że inspiracją do zorganizowania kilkudniowego spotkania warsztatowego była właśnie nieznajomość miejsca i poszukiwanie nowych sposobów poznawania go. Tak było w przypadku planowanych już z półrocznym wyprzedzeniem warsztatów w Raciborzu – miejscowości, w której nigdy wcześniej nie byłem.

Przyzwyczajenie do określonych zachowań nie jest sprzymierzeńcem kreatywności. Z tego właśnie powodu najgorzej odbieram warsztaty realizowane w placówkach oświatowych, a szczególnie w klasach szkolnych, w ramach zajęć. Mogę jednak powiedzieć, że istnieją też

Art education in workshop activities *

(on the basis of my own experience)

Introduction

Workshops, as meetings that involve creation, offer a unique chance to develop both for participants and for the workshop leader. In the case of meetings I conduct, planning such a workshop takes place in two different areas. The first is concerned with the artistic activity a workshop deals with i.e. some kind of creativity; the second is related to the use of workshop as a method of work in teaching practice. In the case of some activities offered and carried out at a workshop, these two areas overlap.

It is extremely difficult to describe workshop artistic activity which has taken the form of a meeting of several people. Even if we asked all meeting participants to express their views, we would not be able to build such an image of this phenomenon which would have the approximate value of active participation in a workshop. Still, it should be done. My attempts to describe creative workshops usually involve a presentation of photos documenting the course of events as well as art objects made during the meeting, a presentation of a workshop plan, or a description of the course of events together with some information about the participants, location and length of the workshop.

Factors influencing the value of creative art workshops

There are a number of significant factors influencing the value of an art meeting, be it called a creative workshop, artistic action, or educational and artistic project. These are:

a) the workshop location,
b) a kind of group, its size and age of participants,
c) the length of a workshop and number of sessions,
d) artistic media and materials,
e) the workshop leader.

The workshop location

The right choice of location should lead to more intense experiencing of its characteristic features, which should in turn inspire participants to be more creative. It is the location that often influences the dynamics of activity, determines the choice of materials used for creation and potentially stimulates participants' moods.

It sometimes happened that I arranged the place very precisely and also knew it very well. That was the case with a number of workshops in the city of Kazimierz Dolny, both one-day sessions and workshops which took a few days. The richness of diverse landscapes (loess ravines, a limestone quarry, a large river with its pools, meadows and fields) offered an opportunity to use various materials connected with the places. It also happened otherwise; my ignorance of a place and urge to find new ways of exploring it was an incentive to arrange a few days' workshop there. This is what happened in Racibórz, where I arranged a workshop session half a year in advance even though I had never been to this town before.

Being accustomed to particular behaviours does not favour creativity. This is the reason why I do not value workshops held in educational institutions, especially those taking place in classrooms during regular school hours. However, I could list a few notable exceptions. Two of them were small village schools: the first one in Wąsosz Górny near Częstochowa and the second one, already closed down, in Międzygórze, Kłodzko Valley. It was evident that children really liked these schools.

chlubne wyjątki. Stanowiły je dwie małe wiejskie szkoły – jedna w Wąsoszu Górnym koło Częstochowy i druga, nieistniejąca już dziś, w Międzygórzu w Kotlinie Kłodzkiej. Było widać, że dzieci bardzo lubiły te szkoły. Wiązało się to najprawdopodobniej z osobowością dyrektorów i nauczycieli tych placówek oraz z niewielką liczbą uczniów do nich uczęszczających.

Reasumując – z moich doświadczeń wynika, że najlepiej pracuje się w miejscach:
- w których znajduje się dużo inspirującego tworzywa do przekształceń plastycznych, właściwego dla określonego pomysłu,
- które znajdują się poza miejscem dotychczasowej aktywności plastycznej,
- które lubią, bądź polubią uczestnicy i które dobrze im się kojarzą.

Rodzaj grupy, liczebność i wiek uczestników

W grupie dobrowolnej i nieformalnej warsztaty przebiegają zupełnie inaczej, niż w grupie formalnej będącej ze sobą kilka edukacyjnych lat razem. Z tego właśnie powodu najchętniej pracuję z grupami dobrowolnymi. Kiedy uczestnicy są poza obowiązkowymi zajęciami i z własnej woli chcą się spotkać, za każdym razem odczuwam pozytywną różnicę w jakości spotkania.

Zdarza się, że na warsztaty przychodzi nauczyciel ze swoją klasą lub nauczyciel z grupą uczestników zainteresowanych plastyką. Bywa, że jest to osoba rozumiejąca nową propozycję i wtedy nie ma żadnego problemu. Niestety, czasem jej obecność negatywnie zmienia zachowania uczestników. Stąd właśnie wynika potrzeba oddzielenia grupy od opiekuna. Grupy formalne często mają ustalony porządek hierarchiczny oraz niechęć do szczerych, spontanicznych wypowiedzi. Nie jest to jednak zasadą. Studenci kierunków artystycznych zainteresowani działaniami artystyczno-edukacyjnymi potrafią być fantastycznymi uczestnikami warsztatów. Jeszcze większe rozumienie tej aktywności następuje szczególnie po tym, kiedy sami muszą je wymyślić i prowadzić.

Uczestnictwo w działaniach artystycznych osób dobrowolnie decydujących się na warsztaty – szczególnie kilkudniowe wiążące się z wyjazdem poza miejsce zamieszkania i skierowanych na osobisty rozwój – wyraźnie potwierdza przewagę istotności tych doświadczeń. Z mojej praktyki wynika, że dłuższe spotkania generują czasem nowe wieloletnie przyjaźnie, bądź przyczyniają się do podejmowania istotnych życiowo decyzji.

Liczebność grupy z pewnością zależy od konkretnego zamierzenia. Akcje uliczne oferują możliwości działań jak największej liczbie chcących w nich uczestniczyć. Najlepiej pracowało mi się w grupach 10–15-osobowych. Było to właściwe dla zamierzeń, w których ważną rolę odgrywały rozmowy i prezentowanie prac. Grupa poniżej 8 osób bywa czasem za mało dynamiczna oraz niezbyt różnorodna osobowościowo. Z kolei grupy ponaddwudziestoosobowe wydłużają niesłychanie czas wypowiedzi, co może powodować znudzenie i zmęczenie. Najbardziej jest to widoczne w przypadku grup wielojęzycznych, w których wydłużenie spotkania wynika także z konieczności tłumaczenia na dwa lub trzy języki.

Różnorodność wieku uczestników nie odgrywa negatywnej roli. Realizując warsztat *Sekrety rzeki*, pracowałem z grupą posługującą się trzema językami, prawie dwudziestoosobową, w wieku od 12 do 55 lat. Było to zadanie wymagające niezwykłego zaangażowania i trudne, ale w rezultacie dynamiczne w swym działaniu. Kilkakrotnie zdarzało mi się pracować z kilkoma matkami, które zabrały na warsztaty swoje prawie dorosłe dzieci i wzięły udział w zajęciach w tej samej grupie co i one. Nie zauważyłem negatywnych skutków takich wyborów, choć innym z kolei matkom zależało, aby ich dzieci

It was probably connected with personalities of their headmasters and teachers as well as with a small number of pupils attending these schools.

To sum up, it follows from my experience that the best locations for workshop activities are:
- places with a lot of inspiring material suitable for artistic transformations and appropriate for a given idea,
- places outside the areas of previous artistic activities,
- places with positive associations, actually or potentially liked by workshop participants.

A kind of group, its size and age of participants

In a voluntary and informal group, workshops proceed along completely different lines from a formal group whose members have been educated together for a few years. For that reason I am most eager to work with voluntary groups. When participants are out of compulsory classes and want to meet of their own free will, I can feel a positive difference in the quality of the meeting.

It sometimes happens that workshops are attended by a teacher with a class or with a group of students interested in arts. The teacher might be a person able to understand the new formula and then there is no problem. Unfortunately, sometimes the teacher's presence has a bad influence on the participants' behaviour. Therefore, a group should be separated from the teacher. Formal groups often have a hierarchical structure and feel reluctant about spontaneous expression. This is, however, not a rule. Art students interested in artistic and educational activities frequently make fantastic workshop participants. They gain ever better understanding of workshop activities when they have to develop and conduct them.

Voluntary participation in artistic activities is clearly more meaningful, especially in the case of sessions of a few days held far away from participants' residence and directed at personal development. I can see from my practice that long sessions sometimes initiate new long-term friendships or contribute to significant life decisions.

Group size obviously depends on the goal of a workshop. Street activities, for example, are open to possibly the largest number of potential participants.

I found groups of 10–15 people the best to work with. They were fit for the workshops whose central aim was to talk and present works. A group of fewer than 8 participants is sometimes not dynamic enough and not particularly varied in the range of personalities. On the other hand, groups of over 20 people tend to have very prolonged time for expression, which may cause boredom and fatigue. This is the most evident in multilingual groups, where meetings are prolonged also because of the need to interpret into two or three languages.

A wide age range of participants does not negatively affect the course of workshops. During the session entitled "River Secrets" I worked with a group of almost 20 people aged from 12 to 55, speaking three languages. The task required immense commitment and, though extremely difficult, turned out very dynamic. I also happened to work several times with a few mothers who took their almost adult children to a workshop and joined the group with their children. I have never noticed any negative effect of such practice, even though other mothers made sure their children participated in the workshops conducted by someone else, with another group.

The length of a workshop and number of sessions

The workshops I conduct include one-session and multi-session ones.

uczestniczyły w warsztatach prowadzonych przez kogoś innego i nie w grupie z nimi.

Czas trwania i wielokrotność spotkań

Wśród realizowanych przeze mnie warsztatów można wyróżnić jedno- i wielospotkaniowe.

W przypadku spotkań jednorazowych czas trwania wynosi od jednej do kilku godzin, zależnie od potrzeb wynikających z rodzaju aktywności, bądź specyfiki miejsca i tworzywa. Wielospotkaniowe mogą mieć różne odmiany. Na tygodniowych warsztatach każdego dnia można realizować nowy pomysł i to codziennie z inną grupą. Takimi przykładami mogą być cykle warsztatów *Drzewa i kamienie* oraz *Jesienna książka*. Inne tygodniowe warsztaty polegały natomiast na pracy z tą samą grupą, tak by uczestnicy codziennie doświadczali czegoś nowego, a na końcu zajęć następowała prezentacja zapisów plastycznych. Przykładami mogą być wszystkie spotkania odbywające się w ramach Letnich Akademii Sztuki InSEA w Polsce i Niemczech.

Zdecydowanie więcej można zrealizować podczas kilkudniowego spotkania ludzi przebywających poza swoim miejscem zamieszkania, wyłączonych z funkcjonowania zawodowego, społecznego i rodzinnego. Czas swoistego zawieszenia w obszarze kreacji, skupienia na sobie i werbalizacji swoich stanów wewnętrznych, wyrażania siebie w sposób niezaprogramowany edukacyjnie stanowi istotę spotkania.

Wielospotkaniowymi możemy nazwać także warsztaty odbywające się cyklicznie w ramach jakiegoś programu edukacyjnego. Dla mnie takim szczególnie pozytywnym doświadczeniem było dziesięcioletnie prowadzenie Pracowni Edukacji Twórczej na Uniwersytecie Zielonogórskim, kiedy miałem zajęcia przez trzy semestry dla każdego roku kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych oraz dwie edycje studiów podyplomowych.

Tworzywa i materiały do kreacji

Tworzywa i materiały do warsztatów często pochodzą z wybranego miejsca działania, bo to właśnie ono sugeruje ich wykorzystanie. Tak się dzieje w wypadku przedsięwzięć plenerowych i tam najczęściej uzasadniona jest inspiracja tworzywem, bardzo często odmiennym od używanych w twórczości plastycznej, pospolitym, powszechnie występującym w konkretnym miejscu i świadomie wybranym do kreacji plastycznej. Trudno wyobrazić sobie pobyt warsztatowy w lesie – kamieniołomie, nad rzeką – na którym nie wykorzystuje się tworzyw i materiałów tam się znajdujących. Kilkakrotnie jednak zdarzyło mi się celowo powracać do tradycyjnych materiałów i technik służących do zapisów plastycznych. I tak, na przykład w czasie warsztatów *Czytanie miasta* użyłem tuszów i piórek oraz różnych papierów, a w trakcie warsztatu *Opowieść, której nigdy nie opowiem* – farb olejnych na luźnym płótnie malarskim. Dlaczego ważne jest, by uczestnicy spotkania nie posługiwali się tradycyjnymi technikami plastycznymi w sposób akademicki? Przede wszystkim dlatego, że częstymi uczestnikami warsztatów nie są (bo nie muszą być) osoby utalentowane plastycznie, a nawet zainteresowane plastyką. 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.

Animator warsztatu

Animatora warsztatu można czasem nazwać artystą, nauczycielem, liderem grupy czy pomysłodawcą scena-

For the one-off workshops, duration ranges from one to several hours, in accordance with the needs, depending on the type of activity, place and material.

The multi-session ones can take different forms. At week-long workshops a new idea could be realised every day, always with a different group. I can list two workshop cycles as examples: "Trees and Stones" and "The Autumn Book".

Other week-long workshops involved working with one group so that its participants could experience something new every day. At the end of the cycle all artistic achievements were presented. That was the case with all meetings being part of the INSEA Summer School of Art in Poland and Germany.

A lot more can be done at a few days' meeting held outside participants' hometown, where they are out of their regular work-related, social and family routines. The essence of such meetings is the time of being, in a way, suspended in the area of creation, focused on oneself and verbalising one's internal states, expressing oneself in an educationally unprogrammed manner.

The multi-session type of workshop also includes workshops held cyclically as part of some educational programme. The experience I found particularly positive was the 10-year practice of running the Creative Education Studio at the University of Zielona Góra, when I had classes for three terms in each year of the fine arts education faculty and in two postgraduate courses.

Artistic media and materials

Workshop media and materials often come from the workshop site as it is the site that suggests the choice of particular materials. This is the case with outdoor events, where the most inspiring medium is often very different from the ones used in ordinary artistic practice but common in a particular place and intentionally chosen for artistic creation. It would be difficult to imagine a workshop session in the forest, quarry or on the river without the use of on-site materials and media. However, a number of times I chose to return to traditional materials and techniques of artistic expression. And thus for example during the workshop entitled "Reading the City" I used drawing inks, pens and various paper, while during the workshop "The Story I'll Never Tell" – oil paints on unstretched canvas. Why is it important that participants do not use the traditional artistic techniques in an academic fashion?

First of all, because workshop participants are often people neither artistically gifted nor interested in fine arts; talent and interest are not prerequisites here. Low self-esteem in the area of artistic abilities does not favour artistic expression using the language which requires many years' training. Such activity is stressful and foreign to participants. The medium which replaces a line or a brush stroke and intentionally represents what the participants want to express is more adequate for this form of a meeting.

The workshop leader

A workshop leader can sometimes be called an artist, teacher, group leader, or a workshop plan originator, depending on the kind of workshops.

The factors which directly influence participants' evaluation of the leader are his/her

- artistic and educational awareness,
- personality and interpersonal skills,
- current mental and physical condition,
- manner of discussing the artworks made.

The leader's artistic awareness involves the focus of his/her artistic experiments which is usually a fragment

riusza. Wszystko zależy od tego, jakiego rodzaju jest to propozycja.

Czynnikami bezpośrednio wpływającymi na jego wartościowanie przez grupę są:
- świadomość artystyczna i pedagogiczna,
- osobowość animatora spotkania i jego umiejętności interpersonalne,
- aktualna kondycja psychofizyczna,
- sposób omawiania powstałych obiektów plastycznych.

Ze świadomością artystyczną prowadzącego wiąże się problematyka poszukiwań artystycznych, która najczęściej stanowi fragment jego aktywności twórczej. Jeśli wystarcza mu skupienie się na problemach stricte plastycznych, to znaczy że taka jest jego twórczość w innych obszarach sztuki. W moim przypadku warsztaty najczęściej związane są z tymi sposobami zapisu, jakie sam stosuję. Dotyczą one stanów uczuciowych, emocjonalnych czy faktów codziennych, które tworzą mitologię osobistą. Próba przeniesienia najbliższej rzeczywistości przez jej „duchowe" zobaczenie jest mi po prostu najbliższa. Tutaj żadne zasady i gwarancje obowiązywać nie mogą, gdyż nie istnieje powtarzalność głębokości osobistej penetracji tej problematyki przez uczestników warsztatu. To właśnie inne elementy konstrukcji warsztatu (takie jak miejsce, rodzaj grupy, tworzywa) generują wartości niesione przez wybór problematyki.

Budowanie atmosfery warsztatów jest istotnym elementem kreacji. Dobrowolność zabierania głosu, spontaniczność wypowiedzi, partnerstwo, podmiotowość traktowania uczestników to część zasad postępowania. Zdecydowanie wynika to z osobowości prowadzącego i jego umiejętności interpersonalnych. Bardzo istotnym elementem stymulowania są niezaplanowane wcześniej rozmowy wynikające z obserwacji grupy, jej specyfiki oraz niepowtarzalności. Równie istotne są szybkie reakcje na indywidualne potrzeby uczestników. Czasem mają one wymiar techniczny, ale nieraz także psychologiczny, co zdaje się trudniejsze, bo nawet arteterapeutyczne warsztaty nie pozwalają na rozbudowywanie tej formy pomocy – z uwagi na złożoność problemów, określony czas ich trwania czy niekompetencję merytoryczną.

Najistotniejszym elementem dochodzenia do świadomej werbalizacji plastycznej jest ciągły kontakt słowny i fizyczna obecność w charakterze pomocy technicznej. Podczas rozmów zdobywam wiele pozaplastycznych informacji. Staram się znaleźć wypowiedź, która ukazuje wagę i odpowiedzialność za formę plastyczną, nie używając kategorii wartościujących tak zwaną poprawność plastyczną. Bardziej zależy mi na szczerości wypowiedzi i jej związku z treścią pracy. Nie da się ujednolicić sposobu postępowania w grupie, w której część uczestników to absolwenci kierunków plastycznych, a część – dzieci o różnym stopniu rozwoju intelektualnego i plastycznego oraz osoby dorosłe reprezentujące kilka grup zawodowych, na przykład: psycholog, sekretarka, prawnik, nauczycielka. Często stosowałem treningi wyobrażeniowe pozwalające na wejście w głąb siebie. Ten rodzaj inspiracji do pracy stosuję aktualnie z wielką ostrożnością, ze względu na możliwe, niepożądane, znane mi konsekwencje z niego wynikające. Ważne są także rozmowy odbywające się poza obszarem pracowni, które nie oddzielają sztucznych ram czasu pracy, gdyż współtworzą jakość spotkania. Szczególnie jest to ważne, jeśli trwa wiele dni.

Z osobą prowadzącą spotkanie wiąże się sposób wartościowania wytworów plastycznych. Ja najczęściej przyjmuję formę swobodnych dobrowolnych wypowiedzi uczestników. Ostatnim wypowiadającym się jest autor konkretnej pracy. Taka kolejność podyktowana jest ko-

of his/her creative activity. If concentrating solely on visual arts satisfies the leader, it implies the kind of his/her activity in other areas of art. In my case workshops are usually connected with those means of expression that I use myself. They refer to emotional states or everyday facts which make up personal mythology. What I find the most convenient is an attempt to transform the closest reality by its spiritual visualisation. No rule or guarantee will ever apply here since the depth of a participant's personal insight is unique. The other elements of the workshop set-up (location, type of group and kind of medium) serve to generate the values connected with the selection of a particular workshop focus.

Building the workshop atmosphere is a significant element of creation. Freedom of speech, spontaneity of expression, partnership, respectful treatment of participants – these are some rules of workshop practice. Obviously, it all depends on the leader's personality and interpersonal skills. A crucial element of a stimulating workshop is unplanned discussions resulting from the observation of a group, its specificity and uniqueness. Fast feedback to individual needs of participants is equally important. The feedback might be purely technical, but sometimes also psychological, which seems more difficult because even art therapy workshops do not allow for extensive support of this kind due to the complexity of problems, a limited workshop duration and simple lack of competence in the subject.

The key element of achieving deliberate artistic expression is continuous verbal contact and physical presence as a technical aide. During the talks I gather a lot of non-artistic information. I try to single out the opinion which shows the importance and responsibility for artistic form without evaluating the so-called artistic correctness. I care more about sincerity of the opinion and its relevance to the content of artwork. It would be impossible to adopt a uniform procedure in a group made up partly of art school graduates, children at different stages of intellectual and artistic development and adults from a number of different professions such as a psychologist, secretary, lawyer and teacher. I used to practise imagination training to achieve deep introspection. Now I use this kind of creative inspiration very carefully because of its potential undesirable consequences. Also, conversations taking place outside the studio are important as they contribute to the quality of the meeting even though they do not fall within the artificial boundaries of working hours. It is particularly important if the meeting extends over many days.

The person who conducts a meeting determines the way of evaluating artwork. I normally use the form of free and voluntary opinions of the participants. The last people to give their opinions are authors of the work being evaluated. The reason behind this order is the need to confront the authors with all possible interpretations of their works. Then they have a chance to reflect on how universally their intentions and content of the artwork can be interpreted and find out if they are unclear or unintelligible. At these meetings the following rule applies: all artworks are discussed, no work can be left out. The authors, just as any other participants, have the right to remain silent. Therefore, this form requires genuine, varied opinions well-developed in terms of content. It also inspires attempts to find new language for discussions about artworks, the language which could express the group's shared experience. I sometimes invite somebody from out of the group to make workshop participants aware of the distinctness of the works and difficulty in their understanding for those who have not shared the workshop experience. At times, I also try to

niecznością przeżywania przez autora warsztatu wszystkich możliwych wersji interpretacji jego pracy. Ma wtedy okazję do refleksji nad tym, na ile jego intencje oraz treści umiejscowione w formie plastycznej mają charakter uniwersalnego odczytywania czy też są niejasne i nieczytelne. Na tych spotkaniach obowiązuje zasada rozmowy o wszystkich pracach bez pomijania jakiejkolwiek. Autor pracy, podobnie jak każdy uczestnik, ma prawo milczenia. Powoduje to potrzebę prawdziwych, różnorodnych, rozbudowanych treściowo wypowiedzi. Wymaga też poszukiwania nowego języka mówienia o pracach plastycznych, będącego wyrazicielem wspólnego doświadczenia grupy. Czasem na spotkanie zapraszam kogoś z zewnątrz w celu uświadomienia uczestnikom warsztatu inności i trudności rozumienia tych prac przez osoby nieuczestniczące w tym doświadczeniu. Nieraz staram się natomiast w sposób prowokacyjny wypowiadać bardzo skrajne interpretacje prac, by uczestnicy zdynamizowali swoje uwagi.

prof. Eugeniusz Józefowski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie (Polska)

***** fragment książki *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych,* Józefowski E., Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2009.

provocatively express really extreme interpretations to make participants' opinions more dynamic.

Prof. Eugeniusz Józefowski, PhD
Sate Higher Vocational School in Glogow (Poland)

***** An excerpt from the book *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych* (*Artistic Education in Workshop Activities*) by Józefowski E., Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2009.

Niepokój

Ósma edycja Międzynarodowych Warsztatów Niepokoju Twórczego *Kieszeń Vincenta* odbyła się między 4 a 8 maja 2009 roku i była poświęcona **edukacji**.

W jej ramach zrealizowano 45 warsztatów, w których udział wzięło 1500 dzieci i młodzieży. Wszystkie działania prowadzone przez studentów z 15 uczelni z Polski i z zagranicy miały miejsce w parku na Cytadeli.

W towarzyszącym warsztatom Forum wystąpiło 8 zaproszonych gości: dr Ewa Cenker, prof. Marcin Berdyszak, prof. Roman Kubicki, dr inż. arch. Radosław Barek, dr Daniela Hrehová, Janusz Byszewski, dr Natalia Pater-Ejgierd i Michał Świech.

W tych trzydniowych spotkaniach uczestniczyło około 80 osób.

W trakcie inauguracji *Kieszeni Vincenta,* która odbyła się nietypowo w połączeniu z wystąpieniem dr Ewy Cenker w namiocie na Cytadeli, dyrektor Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu Jerzy Moszkowicz życzył wszystkim zgromadzonym niepokoju twórczego. Muszę przyznać, że ten niepokój udzielił się również i mnie z tą tylko różnicą, że nie był to niepokój twórczy, a jedynie obawa przed przyszłością całego projektu w kontekście jego wartości merytorycznych.

Kieszeń Vincenta traktowałam zgodnie z jej założeniami jako obszar wymiany myśli i poglądów. Wspólne działanie miało skłaniać do dyskusji, refleksji oraz wyciągania wniosków. Spotykając się w jednym miejscu, o tym samym czasie ludzie różnych kultur i różnych sposobów pracy z najmłodszymi, tworzą niesamowity, wręcz nieograniczony potencjał twórczy. Właśnie poprzez takie sytuacje mamy okazję zatrzymać się i spojrzeć na to, co robimy z odmiennej, może bardziej obiektywnej perspektywy. Warto wtedy wysłuchać, opinii na temat naszych propozycji warsztatowych. Jednak wydaje się, że w tym względzie stworzyliśmy rzeczywistość, z której wyparliśmy konstruktywną krytykę. Potrafimy zaakceptować innych i być z nimi tylko w momencie uznania naszych osiągnięć, nie zastanawiając się nad kwestią szczerości w kontakcie z drugim człowiekiem. Krytykę albo wątpliwość w sensowność naszych propozycji traktujemy jedynie jako całkowitą negację i nie potrafimy zinterpretować jej w kontekście znaków zapytania, których wyjaśnienie może stymulować nasz rozwój.

Kieszeń Vincenta znalazła się obecnie w momencie, w którym powinna zostać zainicjowana wśród uczestników projektu konstruktywna dyskusja o meritum całego przedsięwzięcia. Choćby po przeprowadzeniu warsztatów, należałoby szczerze i w sposób otwarty ze sobą porozmawiać, próbując poddać swą pracę refleksji.

W ostatnim dniu projektu, kiedy odbywa się prezentacja poszczególnych realizacji, nie może zabraknąć wymiany spostrzeżeń i uwag oraz krytycznej oceny zrealizowanych warsztatów, która doprowadzi do podsumowania i próby odpowiedzi na pytanie: po co się spotykamy i z jakim skutkiem działamy?

Po każdej edycji *Kieszeni Vincenta* koniecznym jest sformułowanie – w oparciu o to, co się zdarzyło – wniosków na kolejny rok. Jedynie dzięki zdystansowanemu, całościowemu oglądowi sytuacji i analizie kondycji projektu przedsięwzięcie to ma szansę być nadal terenem poszukiwań oraz nauki, a także wymiany potencjału twórczego.

Ciągle tkwi we mnie niepokój, że jeśli „nie ożywimy" tego projektu, to stanie się on rutynową propozycją ze świetlaną przeszłością, ale bez przyszłości.

Magdalena Parnasow-Kujawa

Anxiety

The eighth session of the *Vincent's Pocket* International Creative Anxiety Workshops, held from 4 to 8 May 2009, was devoted to **Education**.

It included 45 workshops, in which 1,500 children and young people took part. All activities, conducted by students from 15 Polish and foreign universities, took place in Cytadela Park.

Eight invited lecturers contributed to the Forum which accompanied the workshops. These were: Dr Ewa Cenker PhD, Prof. Marcin Berdyszak PhD, Prof. Roman Kubicki PhD, Radosław Barek ArchD, Dr Daniela Hrehová PhD, Janusz Byszewski, Dr Natalia Pater-Ejgierd PhD and Michał Świech.

Altogether, 80 people took part in the 3-day Forum.

At the *Vincent's Pocket* opening ceremony, which, unlike with previous sessions, was combined with Dr Ewa Cenker's speech in a tent at Cytadela, Mr Jerzy Moszkowicz, Director of the Children's Art Centre in Poznań, wished creative anxiety to all the assembled visitors. I must admit that I was also infected by this anxiety, with the difference that it was not the creative type but only fear for the future of the project in the context of its value.

I treated *Vincent's Pocket* in accordance with its principles, that is, as a space for the exchange of ideas and opinions. Working together was supposed to trigger discussions, reflections and conclusions. By meeting in one place and time, people representing different cultures and different ways of working with children can create marvellous, almost unlimited creative potential. It is such situations that are a chance for us to stop and look at what we are doing from a different, perhaps a more objective perspective. Thus, it is worth listening to opinions about our workshop ideas. However, it seems that in this case we have created a reality from which any constructive criticism has been banned. We can accept others and be with them only when our achievements are appreciated, without questioning sincerity in our contacts with other people. We treat critical comments and doubts about the meaningfulness of our ideas only as a total negation and we are unable to see them as a series of questions, while in fact answering them could stimulate our development.

Vincent's Pocket has now come to the point where a constructive discussion between project participants should be initiated about the essential meaning of the whole event. At least after the workshops a frank and open conversation should take place to attempt an analysis of our work.

The last day of the project, when the results of particular activities are presented, cannot do without the exchange of observations and comments as well as a critical assessment of the workshops carried out. This would lead us to a summary and an attempt to answer the questions of why we meet and what the effects of our activities are.

After each session of *Vincent's Pocket* it is necessary to formulate the conclusions for the next year's session on the basis of what has been done. Only through a distanced and comprehensive view of the situation and analysis of the project's condition the event has a chance to still provide room for experimenting, learning and sharing creative potential.

I still cannot overcome my anxiety about *Vincent's Pocket*. If we fail to revive the project, it will become only a routine event with a bright past, but with no future.

Magdalena Parnasow-Kujawa

zrealizowano ze środków/financed from the funds of:

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

POZnań * Miasto know-how

poznań 2016

8. Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego *Kieszeń Vincenta* - Edukacja

Poznań, 4 – 8 maja 2009

The 8th *Vincent's Pocket* International Creative Anxiety Workshops - Education

Poznan, 4 – 8 May 2009

Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn