



157

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

**Studia de Arte
et Educatione IX**

157

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia de Arte et Educatione IX

**Artysta – nauczycielem sztuki i animatorem kultury.
Znani polscy twórcy uczący w szkole średniej**

Recenzenci

prof. dr hab. Stanisław Rodziński
prof. dr hab. Ignacy S. Fiut

Rada Naukowa

Adam Brincken, Tadeusz Budrewicz, Franciszek Chmielowski, Bogusław Krasnowolski,
Richard Noyce, Romuald Oramus, Lucjan Orzech, Stanisław Rodziński, Xenophon Sachinis,
Milan Sokol, Seweryna Wysłouch

Redakcja Naukowa

Monika Nęcka, Stanisław Sobolewski, Rafał Solewski (redaktor naczelny), Bernadeta Stano
(sekretarz redakcji)

Redaktorzy naukowci tomu

Bernadeta Stano, Paulina Tendera, Rafał Solewski

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014

Wersją pierwotną tomu jest plik dostępny na stronie internetowej:
http://wydzialsztuki.up.krakow.pl/?page_id=284

ISSN 2081-3325

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP

Wstęp

W ręce czytelnika – artysty, historyka sztuki, nauczyciela sztuki i studenta kierunków artystycznych, oddajemy kolejny tom rocznika naszego Wydziału Sztuki. Składa się on z dwóch części: I Artysta-edukator – artysta-animatore kształcenie i pielęgnowanie postaw i II Artysta w szkole średniej. Tematycznie wpisuje się on w profil prowadzonych na Wydziale kierunków, szczególnie edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych, ale też malarstwa, grafiki, wzornictwa i niedawno otwartego – digital designu. Większość tekstów jest plonem konferencji „Artysta – nauczycielem sztuki i animatorem kultury. Znani polscy twórcy nauczający w szkole średniej”, która odbyła się na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie 15 listopada 2013 roku i wpisywała się w ciąg wydarzeń towarzyszących obchodom Roku Komisji Edukacji Narodowej. Spotkaniu towarzyszyła wystawa dyplomantów kierunków edukacja artystyczna i grafika.

Kształcenie artystyczne na poziomie akademickim w ostatnich latach przechodzi nieustanne przeobrażenia. Zmieniają się nazwy kierunków i przedmiotów nauczania, a za tym postępują modyfikacje sylwetki absolwenta, zakres jego wiedzy i umiejętności. Na rynku pracy czekają na niego nowe wyzwania, zawody, o których nic nie wiedział, zaczynając studia. Kim jest artysta stawiający dziś pierwsze kroki po otrzymaniu dyplomu uczelni artystycznej? Kim był w okresie PRL-u? Najczęściej artyści łączą swoje powołanie z rolą animatora kultury, kuratora wystaw, krytyka sztuki, pracownika galerii czy muzeum, kolekcjonera. W ramach konferencji przyglądaliśmy się dwóm pierwszym rolom. W jakich okolicznościach i za jaką cenę artysta staje się nauczycielem sztuki czy animatorem kultury? Jakie zagadnienia należy uznać za podstawowe w jego procesie kształcenia, by dostarczyć mu narzędzi gwarantujących sprawność i powodzenie na obranej drodze?

Wymieniając obok siebie trzy profesje: artysty, nauczyciela sztuki i animatora należy pamiętać, że często dochodzi do ich łączenia w pracy zawodowej, zatem zdobywanie i pogłębianie wiedzy z różnych dziedzin powinno wzbogacać proces kształcenia z przedmiotów artystycznych. Jednocześnie każda osoba świadomie uprawiająca te zawody wyczuwa, że choć zna tę samą sztukę dawną, obraca się w kręgu tych samych współczesnych wydarzeń kulturalnych, posługuje się nierzadko tym samym medium, ma inny cel do realizacji. Artyści podają różne motywacje swojej

twórczości, mówią o próbie upiększenia świata, pokazania prawdy o nim, oddania jego istoty. W pracy nauczyciela sztuki nacisk położony zostaje na przekazywanie umiejętności i wiedzy, wychowywanie, upowszechnianie kultury wysokiej, z kolei animator ma przede wszystkim wyzwalać ukryte w innych talenty, umiejętności, ujawniać i dodawać smaku szarej codzienności. W związku z tym, że talenty te mogą być bardzo różne, musi nagiąć swoje zainteresowania i ciągle wzbogacać swój warsztat, jednocześnie rezygnując z oceniania – przywileju nauczycieli czy dążenia do ideału – domeny artysty. Są twórcy, jak Joseph Beuys, u których przejście granicy pomiędzy praktyką artysty a praktyką animatora czy nauczyciela wydaje się czymś nad wyraz naturalnym. Jednak na ogół artyści nie do końca świadomie, niejako „przy okazji”, stają się animatorami, a „z konieczności życiowej” – nauczycielami. Wychodząc na zewnątrz z pracowni i galerii do przestrzeni publicznej, do środowisk w pierwszym kontakcie obcych, a nawet wrogich, muszą się w nich odnaleźć, na nowo przemyśleć jaką rolę będzie spełniała teraz, w nowych warunkach, ich własna działalność artystyczna. Wydawać się może, że nauczycielowi z wieloletnim stażem jeszcze trudniej niż artystom, któremu przyświeca chęć stwarzania od podstaw i kultu finalnego dzieła, odsunąć na plan dalszy wyuczony nawyk poprawiania czy napominania.

Szkoła średnia o profilu artystycznym to tylko jedno z tych miejsc, gdzie można spotkać artystów. Autorzy tekstów przybliżyli postawy wybranych twórców, którym udało się połączyć uprawianie pola sztuki z działalnością pedagogiczną oraz działalnością animacyjną w obrębie środowiska, w którym przyszło im pracować: Andrzej Laskowski pisze o malarzu Apolinarym Kotowiczu związanym ze środowiskiem jasielskim, Anna Urszula Wnuk – o rzeźbiarzu Józefie Rachwale z Urzędowa, Agnieszka Janczyk – o malarzu i konserwatorze Saturninie Świerzyńskim. Nie mogło też zabraknąć w tym gronie dwóch nauczycieli krakowskiego Liceum Plastycznego w Krakowie: Małgorzata Chlanda przedstawia sylwetkę pierwszego dyrektora Włodzimierza Hodysa; Paulina Woźny poświęca swój tekst kolejnej ważnej dla środowiska krakowskiego i katowickiego postaci – Adamowi Hoffmannowi. Uzupełnieniem tych biograficznych artykułów są dwa szkice: Małgorzaty Petry o inicjatywach dotyczących wychowania plastycznego na przełomie XIX i XX wieku oraz Iwony Brandys o Wincentym Drabiku – scenografie, który choć nie prowadził działalności pedagogicznej w szkołach masowych, bardzo mocno inspirował środowisko młodych scenografów okresu międzywojennego, poprzez kontakty bezpośrednie w ramach założonego stowarzyszenia oraz publikacje. Teksty historyków sztuki uzupełniono rozważaniami Pawła Bankiewicza, filozofa, który wyraża swoje opinie na temat przydatności neurobiologicznych badań mózgu oraz ewolucyjnego schematu pojęciowego w procesie zrozumienia dzieł sztuki oraz przeżyć estetycznych.

W wystąpieniach konferencyjnych nie zabrakło też głosów praktyków, artystów, którzy mają lub mieli kontakt z młodzieżą. O swoich doświadczeniach z wieloletniej działalności pedagogicznej opowiadał prof. Stanisław Rodziński. W tomie znalazły się refleksje i porady młodych artystów edukatorów i animatorów życia

artystycznego w Krakowie: Marka Batorskiego – malarza i muzyka, Justyny Mazur i Justyny Sławik – graficzek i Marcina Kłaga – designera, którzy opisali swoje dokonania i uczestnictwo w ważnych projektach edukacyjnych. W części I zebrano ponadto szkice dotyczące edukacji artystycznej, nie tylko plastycznej, w różnych typach placówek w Polsce i za granicą w ujęciu zarówno historycznym, jak i pedagogicznym. Piszą o niej Renata Kowalczyk – autorka między innymi programów autorskich do edukacji młodzieży i innowacyjnych przedsięwzięć dydaktycznych, propagatorka nauczania holistycznego, i Jerzy Norbert Grzegorek – tancerz, nauczyciel tańca, pedagog i metodyk nauczania. Poza obręb polskiej szkoły wychodzą w swoich zainteresowaniach: Malwina Jachimczak, analizująca edukację artystyczną na Bliskim Wschodzie, oraz Anna Wołanin, podejmująca temat edukacyjnego znaczenia tybetańskiego tańca czam. Kilka artykułów dotyczy przedsięwzięć edukacyjnych i akcji animacyjnych realizowanych ze studentami w ramach kształcenia na kierunkach artystycznych: Moniki Nęckiej i Bernadety Stano, związanych z edukacją artystyczną na Wydziale Sztuki oraz Agnieszki Słaby, która po raz kolejny towarzyszy naszym studentom i pedagogom w projektach konkursowych i wystawienniczych. Paulina Tendera – filozof estetyk – także przygląda się dydaktyce akademickiej, na przykładzie aktywności Jerzego Łukaszewicza – nauczyciela i wykładowcy na Wydziale Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego.

Bernadeta Stano

Renata Kowalczyk

Czy artysta – animator kultury w szkole „(nie) mieści się” w podstawie programowej do zajęć artystycznych?

Inspiracje

Przedstawiona poniżej propozycja wyrosła z refleksji i obaw o poziom edukacji artystycznej, a odnosi się bezpośrednio do Podstawy programowej przedmiotu zajęć artystyczne na III i IV etapie edukacyjnym (2009)¹. Przeprowadzone innowacje dydaktyczne, a przede wszystkim poszanowanie dla tradycji edukacji kulturalnej pozwalają uwierzyć w to, że planując zajęcia z tego obszaru edukacji nie można pozwolić na wyeliminowanie *słowa*, szerzej języka jako środka wyrazu artystycznego, znaku, komunikatu językowego ani z tradycji kultury, ani też z aktywności twórczej młodzieży. Nie wolno bowiem *sztuki* w nauczaniu i wychowaniu zawęzić jedynie do odkrywania „świata barw”, „świata dźwięków” (to znaczy traktowania edukacji kulturalnej jako tożsamej z wychowaniem muzycznym czy plastycznym). Wszakże chodzi o to – będąc w zgodzie ze współczesnymi wymogami animacji, praktyk artystycznych – by opierać się na założeniu, że uczenie się przebiega nie tylko na poziomie intelektualnym, ale również emocjonalnym i fizycznym. U podstaw tej potrzeby zawsze jest wyobraźnia ucznia. W nauczaniu holistycznym mamy pobudzić wyobraźnię, która włącza ucznia do myślenia, a dopiero spodziewanym efektem będzie jego działanie. Trudna to koncepcja nauczania, która zmierza w kierunku korelacji przedmiotowej, tu artystycznej, i ukazać ma rzeczywistość, a nie tylko pojedyncze, fragmentaryczne zjawiska czy informacje. Wpływ badań kognitywistycznych jest wyraźny, bowiem dziś sposób nauczania nawiązuje do badań nad funkcjami umysłu człowieka. A jak bywało kiedyś?

Warto przywołać poglądy wygłaszane przez prof. Stefana Szumana, który był przekonany o tym, że w wychowaniu, rzecz jasna, w *wychowaniu przez sztukę* istotą staje się proces dociekania natury estetyczno-moralnej i spojrzenie na życie „przez pryzmat sztuki” i na sztukę w świetle prawdy o życiu. Współcześnie wydaje się

¹ Podstawa programowa z komentarzami, Tom 7, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

bardzo właściwe zaakceptowanie owego spojrzenia na temat wstępowania w świat sztuki (zarówno dzieci, jak i młodzieży), które polega na aktach ekspresji i twórczości oraz na aktach przeżywania dzieł artystycznych. Według koncepcji Szumana pełne uczestnictwo w kulturze estetycznej i pełniejsze formowanie osobowości następować może dzięki obcowaniu ze światem sztuki (również języka) zarówno wtedy, gdy uczeń jest odbiorcą, jak i – przede wszystkim – wtedy, gdy uczeń jest twórcą². Mamy zatem na myśli sztukę uprawianą, akt twórczego myślenia (daleki od odwzorowywania, schematów) i przeżywania tej kreacji. Uwzględnienie w edukacji artystycznej ikonosfery, audiosfery, logosfery rozwija w pełni wyobraźnię, więc zapewne wiąże się z kształtowaniem tożsamości młodego człowieka, a stan świadomości kulturowej wpływa na „poziom” recepcji szkolnej tekstów kultury, styl wypowiedzi itp. Nie wolno jednak pominąć faktu, że rozbudzanie aktywności twórczej – w znaczeniu tu przedstawionym – należy do inicjatywy wychowawców i nauczycieli, animatorów kultury (choć pragmatyzm podpowiada, by być dalekim od dydaktycznego zachwyty).

Niewątpliwie stajemy przed koniecznością proponowania metod, sposobów nauczania, gier dydaktycznych, do których warto się uciec, ważne jednak, aby w swej innowacyjności korespondowały one z metodyką tradycyjną. Na przykład „ćwiczenia w malowaniu ze słuchu” nawiązują do metody nauczania znanej jako przekład intersemiotyczny. A po cóż metody w edukacji kulturalnej, artystycznej? Powód wydaje się oczywisty, bowiem nawet animacja kultury jest współcześnie podszyta zadaniami, teleologicznością, sensowością działań.

W jakiegokolwiek metodzie obecność podmiotu-twórcy w wykreowanym przez siebie świecie będzie wyjątkowo ważna, a zaznaczony kontekst kultury współczesnej, opisanie lub nazwanie problemu, pozwoli uczniowi „zatrzymać chwilę” i przeżyć sytuację, określić ją, zdystansować się lub zachwycić stylem epoki, szerzej – kulturą artystyczną.

Już w Podstawie programowej do przedmiotu plastyka (II etap edukacji, klasa IV–VI) czytamy, że uczeń tworzy wypowiedź, ekspresję przez sztukę, „podejmuje działalność twórczą, posługuje się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni”³, by w gimnazjum – w ramach zajęć artystycznych z plastyki – móc „posługiwać się też formami przekazów medialnych, w zakresie ich redakcji, edycji, przygotowania do druku, wizualizacji wypowiedzi, reklamy i kształtowania wizerunku w kontekście z otoczeniem”⁴.

Problem w tym, że obserwujemy w szkołach, w domach kultury, tam, gdzie prowadzona jest działalność artystyczna, niedosyt projektów, koncepcji, na podstawie których planowane byłyby i realizowane interdyscyplinarnie przedsięwzięcia pobudzające wyobraźnię uczniów, a nie artystów.

² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 95. Koncepcje wychowania i znaczenia sztuki zostały przez S. Szumana przedstawione w licznych jego pracach.

³ Podstawa programowa..., s. 40–41.

⁴ Tamże, s. 42–43.

Pytanie, jakie zadania, teksty kultury mogłyby stanowić bazę dla tak szeroko rozumianych zamiarów? Wybór może paść na baśń. Pomysł ten można odnaleźć w publikacjach S. Szumana. Wszakże baśń jako gatunek literacki, tekst kultury, częściej bywa bagatelizowana w procesie nauczania niż w szeroko rozumianej działalności artystycznej XXI wieku, np. w fotografii czy reklamie.

„Fragmentaryzacja edukacji”, czyli pokusa zawężania nauczania ściśle do poszczególnych etapów kształcenia (wczesnoszkolny, podstawowy, gimnazjalny, licealny), może skutkować w edukacji, również tej kulturalnej, artystycznej, bagatelizowaniem sensów i znaczeń niektórych tekstów ważnych nie tylko dla całego okresu nauki, ale także dla odbioru kultury i pojmowania rzeczywistości społeczno-kulturowej przez uczniów.

Resumując, innowacje i eksperymenty dydaktyczne mogą motywować uczniów do aktywności i myślenia inspirowanego wyobrazeniami o świecie baśni, by w konsekwencji dowieść, że cały proces edukacji (nie tylko etapy kształcenia) powinien koncentrować się nie na tekście, a na odbiorcy i jego możliwościach interpretacyjnych.

Kilka uwag o wyobraźni stymulowanej baśnią

Baśń jest tekstem szczególnym pod tym względem, zaś bez wiedzy na temat gatunku trudno objaśniać wiele innych tekstów kultury. Lista lektur szkolnych, których zrozumienie uzależnione jest od doświadczenia czytelnika baśni oraz jego wyobraźni, jest długa. Należy tu wymienić następujące pozycje: powieść fantasty, np. *Krew elfów* A. Sapkowskiego (a także literatura J.R.R. Tolkiena), *Mały Książę* A. de Saint-Exupéry'ego, *Balladyna* J. Słowackiego, *Świtezianka* A. Mickiewicza, *Alicja w Krainie Czarów* L. Carrolla, *Śpiąca królewna*, opowiadania S. Mrożka, *Dzieje Tristana i Izoldy*, a także poezję, np. B. Leśmiana, L. Staffa, K. Iłakowiczówny. Warto przy okazji wspomnieć o filmach, chociażby o popularnym i lubianym przez młodzież *Shreku*.

Dziś baśń jako źródło odwołań i sensów z wielkim rozmachem wykorzystują twórcy reklam, w wyniku czego następują reinterpretacje ich znaczeń, szczególnie tekstu o Czerwonym Kapturku. Jako egzemplifikacje tego stwierdzenia można podać przynajmniej trzy teksty kultury: reklamę perfum Chanel No. 5 z Nicole Kidman w roli Kapturka (zapach produktu odstrasza wilki, Kapturek czuje się bezpiecznie), reklamę sieci komórkowej Heya, a nawet reklamę piwa Redds. Współczesna sztuka pozwala też na działania artystyczne stylistom mody i fotografom, zwłaszcza jeśli w uprawianiu jej posiłkują się wyobraźnią zaczerpniętą z baśni. Najlepiej ten stan rzeczy obrazuje współczesna fotografia artystyczna Eugenio Recuenco.

Sprawą oczywistą jest, że nie sposób wymienionych wcześniej tekstów kultury przedstawiać dzieciom jako dowodu na współczesny wymiar baśniowości. Jednak problem zaczyna się wtedy, gdy młodzież gimnazjalna, licealna nie potrafi odszukać w tekstach postmodernistycznych intertekstualności, ponieważ nie zna baśni albo nie rozumie ich przenośnego znaczenia.

Tymczasem wyobraźnia na temat rzeczywistości baśniowej i rzeczywistości społeczno-kulturowej pozwala uczynić z interpretacji baśni „komunikat” o postawach ludzi i ich moralności, o zachowaniach społecznych oraz o znaczeniu wartości uniwersalnych w życiu. Wszak każde dzieło to wielopoziomowy akt komunikacji, w którym istnieją różne instancje nadawcze i odbiorcze, mogące się weryfikować wzajemnie, o czym pisała już przed laty Aleksandra Okopień-Sławińska⁵.

Lektura baśni przygotowuje do przyszłego odbioru twórczości pisarzy i poetów, kształtuje inteligencję czytelnika. Splot wydarzeń i logika tekstu baśni sprzyjają rozwojowi myślenia, ucząc przewidywania i wyciągania wniosków na podstawie przesłanek, jakie stwarza postępowanie postaci baśniowych oraz łatwe do zaobserwowania konsekwencje tych działań. Kwestię baśni jako dzieła, które toruje drogę przyszłemu odbiorowi literatury, już zauważono, a podobnej, pozytywnej oceny tekstów dokonała w swej publikacji np. K. Kuliczkowska⁶.

Niekwestionowane walory fantastyki baśniowej dla dzieci są przedmiotem współczesnych dyskusji dydaktycznych, ale trzeba zaznaczyć, że jeszcze niemal sto lat temu głos w sprawie znaczenia baśni w rozwoju dzieci wywoływał burzliwe polemiki.

Pierwszym, który opisał i udokumentował fotografiami eksperyment polegający na czytaniu bajek 5-letniej dziewczynce, był S. Szuman. Owoce swojego przedsięwzięcia zamieścił na łamach przedwojennego periodyku w artykule: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*⁷. Profesor, wybitny przedstawiciel pedagogiki kultury, notował dzień po dniu przemiany zachodzące w dziecku i doszedł do wniosków, które mimo upływu czasu niewiele straciły na swej aktualności – wystarczy uwzględnić model zabawy dziecięcej, gdzie nie ma ścisłego podziału na fikcję i rzeczywistość.

Jak badać recepcję baśni oraz wyobraźnię dzieci?

Prace S. Szumana mogą stanowić bazę dla współczesnych eksperymentów dydaktycznych. W przedsięwzięciu, w którym wzięli udział uczniowie najmłodszych klas, zaakceptowano ilustratora jako czytelnika wypełniającego miejsca niedookreślone⁸. Właśnie ów czytelnik, niczym artysta, staje się interpretatorem tekstu i dąży do wykrycia sensu dzieła. W przedstawionym tu badaniu dzieci ośmioletnie wykonywały ilustracje indywidualnie, ale pracując w grupach otrzymały polecenia: grupa 1: Narysuj zapracowanego Kopciuszka, któremu przygląda się zła macocha; grupa 2: Przygotuj ilustrację do baśni *Księżniczka na ziarnku grochu*. Spróbuj narysować sytuację, gdy księżniczka spóźnia się na przyjęcie; grupa 3: Namaluj to, co mogło się przyśnić Śpiącej królownie.

⁵ A. Okopień-Sławińska, *Relacje osobowe w literackiej komunikacji*, [w:] *Współczesne teorie badań za granicą*, oprac. H. Markiewicz, seria II, Wrocław 1976, s. 56.

⁶ K. Kuliczkowska, *Baśni a dziecko*, Warszawa 1978.

⁷ Por. S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkoła Powszechna” 1928, z. 1.

⁸ S. Wysłouch, *Ilustracja a interpretacja*, „Polonistyka” 1993, nr 3, s. 143–150 (przedruk z: „Studia Polonistyczne” 1985, t. XIII).

W tym eksperymencie, który jest jednocześnie fragmentem autorskich badań, użyto przekładu intersemiotycznego, gdyż dzieci wykonywały ilustracje do znanych im baśni. Nawiązując do ustaleń S. Wysłouch na temat owej metody, konstatujemy, że ilustracja, która powstała z inspiracji tekstem kultury, dotyczy relacji między ilustratorem a utworem. Przedstawione poniżej przykłady są egzemplifikacją tego, że ilustrator postępuje w podobny sposób jak interpretator⁹. Zaobserwowane w pracach plastycznych dzieci szczegóły pozwalają wyodrębnić następujące kwestie: zrealizowane prace były częściowo zgodne z problematyką utworu oraz wprowadzały nowe wątki i szczegóły, np. do *Kopciuszka* nie przybywa wróżka, a macocha się do niej uśmiecha; na rysunkach pojawiały się detale lub urządzenia przejęte z codzienności, np. *Kopciuszek* z odkurzaczem; królowna śpi, a na ścianie wisi telewizor; królowna śpi, a nad jej głową wianuszek z serc i napis „love”, jeszcze inna wersja – księżniczka spóźni się na bal, bo zatrzymała się w gęstym lesie, lecz nic jej nie grozi, ponieważ chroni ją parasol.

Świadczy to o tym, że rysunek jest swobodną formą interpretacji, właściwie jest już reinterpretacją. Inna analiza badań, uwzględniająca poczynania dzieci, uświadamia nam, jak lekceważony, a może nawet niezrozumiały przez najmłodszych jest tekst i że nie wpisze się on w ich świadomość, jeśli nie będą w nim występować elementy współczesnej rzeczywistości.

Istnieją dwie możliwe interpretacje poczynania dzieci – ilustratorów świata baśni: brak wiedzy na temat tekstu literackiego lub brak nawyku wykonywania dokładnie wskazanych poleceń (ta diagnoza jest do zaakceptowania, ponieważ również uczniowie wyższych etapów nauczania piszą prace, malują ilustracje czasem oderwane od praw natury, grawitacji).

Ponadto dzieci wykonujące ilustracje używają wyraźnych barw: czerwonej, błękitnej, zielonej i zestawiają je w kontrasty. Zapewne duży wpływ na opisany stan rzeczy ma synkretyzm twórczości i recepcji literatury przez dziecko (zauważmy, że o synkretyzmie twórczości i recepcji literatury przez młodzież ciągle za mało wiemy). W psychice dziecka istnieją predyspozycje do zwracania uwagi na utwory, które przemawiają językiem symboli, metafor i fantazji. W jego oczekiwaniach wobec literatury objawia się potrzeba mityczności¹⁰.

Ciągle za rzadko objaśnia się również baśniowość w kontekście piękna i brzydoty, choć są to kategorie mocno przynależące do postmodernizmu. Publikacje U. Eco dotyczą tych ponowoczesnych kwestii i wpisują się wyraźnie w kanon publikacji na temat kultury i sztuki¹¹.

Zniesienie wszelkich opozycji i kontrastów w rzeczywistości społeczno-kulturowej, nawet tak podstawowych jak prawda i fałsz, odnosi się także do kategorii

⁹ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 100.

¹⁰ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, Wrocław 1993, s. 57.

¹¹ U. Eco, *Historia piękna*, Poznań 2005 oraz U. Eco, *Historia brzydoty*, Poznań 2006.

piękna i brzydota, których *de facto* nie można już rozpoznać, a taki format zyskuje przecież nowoczesna sztuka.

Wymienione wyżej kwestie stały się punktami odniesienia, inspiracją dla eksperymentalnego ćwiczenia, również zastosowanego wśród dzieci 7–8-letnich. Uczestniczące w ćwiczeniu dzieci podzielono na dwie grupy. Poproszono je o namalowanie portretu: pierwsza grupa malowała kobietę piękną, która umie radzić sobie w życiu, druga grupa natomiast próbowała odzwierciedlić własne wyobrażenia na temat kobiety brzydkiej, która nie umie radzić sobie w życiu¹². Niewątpliwie to ćwiczenie odsyła do pracy A. Baluch: *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, jest jednak różnica, bo w pierwotnej wersji autorskiego badania z kolorowych prac dzieci można było odczytać znacznie więcej informacji. Bardzo intrygujące jest rozpoznanie nie tylko symboli, sfery mitycznej, ale także tendencji i znaczeń obecnych we współczesnej kulturze (a możliwych, jak się okazało, do odczytania już w rysunkach dzieci).

Prace dzieci z pierwszej grupy – portrety pięknej kobiety – namalowane są estetycznie, wykonane dokładnie. Da się wyodrębnić pogodne, ciepłe barwy: róż, pomarańcz, żółć, błękit. Szczególnie została przez dzieci potraktowana barwa żółta, kolor typowo ziemski. Błękit natomiast budzi w człowieku pragnienie metafizyczne, działa kojąco i uspokajająco. Zatem ideał kobiety łączy jakby dwa światy: ziemski i metafizyczny. Zestawienie błękitu z żółcią jest kontrastem, więc niewykluczone, że ów kontrast wyraża napięcie emocjonalne małych autorów ilustracji¹³. Patrząc na sylwetki postaci – nadmiernie wysmukłe, jakby cierpiące na anoreksję – dostrzegamy, że te uwarunkowania dyktowane są współczesnymi tendencjami mody, takiego bytowania w świecie, które odciska ślad w psychice i wyobraźni dziecka. Autorzy rysunków sięgali często po barwę zieloną. Nawet w średniowieczu uznana była za barwę pozytywną i symbolizującą „ziemską nadzieję na miłość i szczęście związane z wiosną i budzeniem się przyrody”¹⁴. Przez pokolenia zieleń uważana jest za kolor spoczynku, za najspokojniejszą ze wszystkich barw¹⁵. Ponadto, analizując ilustrację kobiet w zieleni (np. kobieta z napisem „love”), można dostrzec też znaki rozpoznawane przez psychoterapeutów – nieproporcjonalnie duża głowa i usta¹⁶ – i wnioskować, że postać z ilustracji dziecięcej wyraża miłość i spokój.

Nie zabrakło na obrazkach dzieci symboliki mitycznej, nawiązań do literatury dziecięcej, do postaci księżniczek. Trudno nie zauważyć wpływów współczesnej

¹² R. Kowalczyk, Zastosowanie przekładu intersemiotycznego w pracy z dziećmi, badania własne.

¹³ M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 1989, t. II, s. 554–555.

¹⁴ Tamże, t. I, s. 133.

¹⁵ Tamże, t. II, s. 556.

¹⁶ Na podstawie pracy: G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk 2000, s. 52 (duża głowa na rysunku to znak zaabsorbowania światem wyobraźni, koncentrowanie się na aktywności umysłowej, a duże usta – znak niedojrzałości emocjonalnej, erotyzmu).

kultury: zadbany wygląd, zgrabna, szczupła sylwetka, wzbudzanie sympatii i miłości, a także bogactwo, przepych ubioru, bycie w centrum uwagi.

„Plastyczne dzieła” dzieci z drugiej grupy to studium brzydoty, biedoty i kalectwa ludzkiego. Z pracy Girarda wiemy, że odmienność wyglądu jest uniwersalną cechą selekcji ofiarniczej. Poza kryteriami kulturowymi i religijnymi istnieją również wytypowane kryteria fizyczne: choroba, defekt, obłąd, kalectwo, ubóstwo¹⁷.

W ogólnym rozrachunku, prace wykonane przez dzieci są nieestetyczne, postacie są albo większe i grubsze, albo mniejsze od tych, które namalowały dzieci w pierwszej grupie. Czasem są oderwane od tła, w okularach, szare, smutne i przerażające, ubogo ubrane (w łataniej odzieży). Śledząc symbolikę koloru w dziejach malarstwa – należy dodać, że użycie fioletu, szarości, ciemnego granatu w pracach plastycznych 7–8-latków jest uzasadnione. Fiolet to chłodna barwa, w której „jest coś zgasłego i smutnego”¹⁸, to kolor żałoby; zaś wartość symboliczna czerni w całej historii koloru ujmowana była jako przeciwieństwo światła¹⁹. Im bardziej szarość ciemna, tym bardziej rozpaczliwa²⁰. Dzieci na swoich ilustracjach dorysowywały postaciom zęby (co świadczyć może o agresywności). Mali autorzy czasem dopisywali komentarze, które wyrażają niechęć do pracy, brak pracy. Łatwo dostrzec znaki socjologiczno-kulturowe i aspekty psychologiczne: praca stanowi wartość i określa byt jednostki.

Konkludując: piękno, estetyka (na podstawie prac dzieci z wyraźnie zaznaczonymi elementami symbolicznymi) utożsamiane są z dobrem, powodzeniem, miłością, radością. Brzydota natomiast kojarzona jest ze złem, lenistwem, biedą, brakiem umiejętności podejmowania jakichkolwiek działań przez człowieka. Przeprowadzony autorski eksperyment dydaktyczny pozwala na sformułowanie wniosku: już w odbiorcy dziecka kształtuje się odbiór świata i ludzi, ale bazuje on na uproszczonych schematach myślenia. Nawet ten z pozoru „nawny odbiór” to wszakże proces nacechowany podmiotowo, emocjonalnie.

Wyobraźnia baśniowa i plastyczna gimnazjalistów

A jak z językiem, symbolem radzą sobie gimnazjaliści? Czy mają wyobraźnię?

W tym celu grupa gimnazjalistów została poddana badaniu stymulowania wyobraźni plastycznej słowem. W ćwiczeniu chodziło o malowanie ze słuchu świata przedstawionego, zgodnie z baśnią-instrukcją²¹:

¹⁷ R. Girard, *Kozioł ofiarny*, Łódź 1987, s. 29–31 (Nie tylko skrajne ubóstwo, ale także zamożność, nie tylko sukces, ale i porażka, nie tylko bezradność, lecz także siła stają się słabościami wobec przeciętności).

¹⁸ M. Rzepińska, *Historia koloru...*, t. II, s. 558.

¹⁹ Tamże, t. I, s. 135.

²⁰ Tamże, t. II, s. 557.

²¹ Renata Kowalczyk, Stymulowanie wyobraźni i inteligencji wielorakiej (teoria H. Gardnera) gimnazjalistów w kontekście efektywności (na)uczenia zgodnego ze współczesnym, holistycznym modelem kształcenia, badania własne.

Wchodzisz do w ogrodu. Już tam jesteś. W samo południe. Pięknie, prawda? Rozejrzyj się, bo nie jest to realistyczne miejsce. Będzie trochę inne, dziwne. Nie martw się, jeśli pamiętasz utwór Niemena, to dziwny może być nawet świat. Widzisz, tam, w prawym rogu na prawo, trochę na dole, ale jakby na pierwszym planie trzyletniego chłopca. O jaki amorek słodki z kręconymi włosami, ale bez skrzydeł! Golasek z medalikiem na szyi stoi w rozkroku. Uniósł wysoko rękę lewą, prawą, bo trzyma w nich malwy jak palmy wielkanocne, ustawione równolegle do siebie. Gdzie jesteś? Myślisz, że w sadzie? Na lewo są jabłonie, na prawo jabłonie. Może masz rację. Nikt niczego nie zrywa z drzew, chyba gatunek owoców niesmaczny, bo jabłka nadal zielone, choć to środek lata. Ach i to słońce! Tylko na lewo jest nieco cienia. Koło pierwszej jabłoni, tej nieco bardziej na lewo stoi kobieta. Ależ ona jest ubrana! Pomysłem przerosła samego Gucciego. Szafirowa długa suknia, chyba z tafty, nieco staromodna. Doprawdy nie rozumie, po co jej jeszcze to nakrycie głowy w identycznym kolorze? Prawie sześć metrów dalej, ktoś chyba ją śledzi – podąża za nią inna kobieta w czerwonej bluzie z aksamitu i w szerokiej rozkloszowanej białej spódnicy. Patrzysz w głąb ogrodu i nie widzisz perspektywy? Nie martw się i tak jest zbytyczna. Nad całą tą sytuacją wisi ogromna jak żyrandol ważka, co ma cztery skrzydła, a każde z nich przypomina witraż. Wisi taki gigant nad ich głowami i huczy jak wentylator. Ty widzisz ważkę, a oni nie..., bo ciebie nie ma między chłopcem, panią elegancko ubraną i tą drugą co niby śledzi. Oj, jak pięknie czasem być niewidocznym dla oczu ludzkich...



Rys. 1. Józef Mehoff, *Dziwny ogród*, reprodukcja czarno-biała

Oczywiście, gdyby nie obraz Józefa Mehoffera, to instrukcja-baśń byłaby bezużyteczna. W zaproponowanym gimnazjalistom ćwiczeniu istotą jest konfrontacja obrazu z ich rysunkami. Nie tyle ważna staje się tu technika i talent plastyczny, co próba odnalezienia się w nowej rzeczywistości, tej baśniowej, zaznaczenie szczegółów na ilustracji, które z logiczno-matematycznego punktu widzenia tworzą

przestrzeń, z optyki wyobraźni plastycznej pozwalają się „znaleźć” w świecie kolorów i przyrody.

Na podstawie analizy prac uczniów gimnazjum można wyodrębnić kilka sposobów wykonania pracy plastycznej.

Grupę pierwszą stanowią prace, które wyglądają „prawie jak reprodukcje”, ale z własnym elementem, np. drogą. W grupie drugiej prac uczniowskich znalazły się podobieństwa do reprodukcji, za to z elementami współczesnymi, np. spacerującą po ogrodzie postacią w spodniach i w kapturze. Grupę trzecią charakteryzuje pomieszanie kierunków i lokalizacji osób, np. kobieta w dolnym prawym rogu, chłopiec w górnym prawym rogu.

Pozostałe godne uwagi cechy dystynktywne na ilustracjach to: wprowadzanie przez ucznia własnych elementów, np. na pierwszym planie droga, a poza tym specyficzna, wymyślona kolorystyka, dominacja jednego lub dwóch kolorów – pomarańcz i popiel.

Innym sposobem zaprezentowania usłyszanego tekstu okazało się ukazanie świata jakby z lotu ważki, wprowadzanie radosnej, baśniowej kolorystyki.

Osobliwością są te prace uczniów, na których da się zauważyć, że gimnazjalista szukał odzwierciedleń w doświadczeniach, logice pór roku, a nie koncentrował się na słyszonym tekście. Najlepiej ten stan rzeczy obrazuje zbiór owoców w sadzie, choć baśń-instrukcja wyraźnie informowała, że nikt niczego tu nie zbiera.

Wiele prac okazało się jedynie wariacjami na temat ważki. Uczniowie próbowali ukazać ją w takiej pozycji, jak często prezentują to bajki dla dzieci, np. *Pszczółka Maja*, lub jako postać baśniową z profilu. Warto zaznaczyć, że biorąc pod uwagę technikę rysowania, wiele prac gimnazjalistów było nie na poziomie możliwości 13- i 14-latków, ale na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Taki stan rzeczy nie może nadmiernie dziwić, bo gimnazjalista jest i był uczniem, któremu różne podstawy programowe i oszczędności zredukowały godziny plastyki do minimum. Być może dlatego, nawet już nie będąc dzieckiem, maluje tak jak chce, np. fioletowe drzewa i ptaka-dziwaka zamiast ważki.

Prześledźmy pozostałe uwagi i wnioski z ćwiczenia w malowaniu ze słuchu, aby lepiej zdiagnozować możliwości intelektualne i emocjonalne badanych nastolatków. W badaniu udział wzięło siedemdziesięciu gimnazjalistów w wieku 13 i 14 lat, z czego 32 osoby (45%) z dysfunkcjami potwierdzonymi przez PPP.

Jedynie 12 osób (17% uczniów) potrafiło na podstawie własnej ilustracji napisać opowiadanie (nie przepisując zasłyszanych zwrotów z instrukcji), które było baśnią, a to znaczy, że tylko oni wykazali się wyobraźnią plastyczną i lingwistyczną oraz myśleniem logicznym.

W gruncie rzeczy potrzebna była tu umiejętność rozwiązywania problemów w nietypowych sytuacjach, która sprawdzana jest w tzw. pytaniach otwartych na testach egzaminacyjnych z matematyki, języka polskiego, języków obcych nowożytnych.

Tab. 1. Badanie „ciągu” umiejętność; słuchanie tekstu – malowanie ilustracji – pisanie tekstu własnego (baśni)

Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4
Uczniowie, którzy wykonali pracę posługując się wyobraźnią lingwistyczną i matematyczno-przestrzenną; rozumieją słyszany tekst, nie wprowadzają własnych nadinterpretacji, nie mylą kierunków i stron	Uczniowie, którzy zaznaczyli w wyraźny sposób ważkę, nadając obrazowi charakteru baśniowości lub grozy, wykazali się tzw. wycuciem tematu (inteligencją emocjonalną i inteligencją intrapersonalną)	Uczniowie, którzy namalowali elementy lub relacje między bohaterami błędnie, niezgodnie z instrukcją; problem z wyobraźnią lingwistyczną i matematyczno-przestrzenną, a nawet przyrodniczą	Uczniowie, którzy wykonali prace techniką charakterystyczną dla okresu wczesnego dzieciństwa (nieporadność graficzna i manualna)
7 osób (10%)	5 osób (7%)	48 osób (68%)	32 osoby (45%)

Oto wybrane cytaty z pisemnych prac uczniowskich, opowiadań z elementami baśni, w których nastąpiła próba wyjaśnienia lub zinterpretowania zaistniałej sytuacji z zachowaniem logiki wypowiedzi. Są to przykłady inteligencji lingwistycznej. (Uczeń pisał wypracowanie na podstawie własnej ilustracji i zasłyszanej „instrukcji”).

Gdzieś, w słonecznej krainie, w dzień kolorowego lata, pośród wielu jabłoni, które zdobią soczyste zielone jabłka ma miejsce niezwykła sytuacja. [...] Postać porusza się majestatycznie, wolno, rozbawione dziecko nie płacze. [...] Nad nimi czuwa ogromna ważka, ze skrzydłami a słońce w najwyższym punkcie rozświetla je. Nich sobie odpoczywają – pomyślał owad [...]

[...] Kobiety podążyły dalej, szły przed siebie. Słońce grzało niemiłosiernie. Nagle, nad głowami kobiet przeleciała ważka wielkości żyrandolu. Potem zamigotała skrzydłami jak z witrażu, ale one nie zareagowały. Nareszcie trochę cienia – pomyślała pani w granatowym ubranku i na chwilę się zatrzymała [...]

[...] Gdzie jest chłopiec z tymi malwami? Zapytała staromodnie ubrana panienska? A po chwili usłyszała: nie chodź do niego, popełniasz straszny błąd. Co? Kto to mówi? Zapytała kobieta. Głos ucichł jakby za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. A należał do młodzietki kobiety, która podążyła za szafirową damą kilka metrów dalej. [...] niby południe a już rozpoczęła się walka z czasem [...]

Po dniu pełnym wrażeń położyłem się do łóżka i zapadłem w głęboki sen. Pamiętam, że wszedłem do dziwnego ogrodu pełnego nadprzyrodzonych zjawisk i niedorzecznych sytuacji. Zdaje się, że było samo południe, bo słońce paliło niemiłosiernie. Pierwsze, co rzuciło mi się w oczy, to mały, pulchny bobas o złotych, lokowanych włosach. Dzieciak niby Herakles siłujący się z węzami trzymał nad głową dwa kwiatostany rubinowych malw. [...]

Warto jeszcze zaznaczyć, że na podstawie ogólnej analizy z zakresu zastosowania rysunku w psychoterapii²² (a chodzi tu o użycie kolorów, rysunek postaci, demonizowanie rzeczywistości) aż 9 osób, czyli prawie 13% badanych gimnazjalistów, przedstawia sytuację, będącą opisem obrazu Mehoffera jako wydarzenie, którego trzeba się bać (ten wynik ostrzega i koresponduje z innymi badaniami własnymi przeprowadzonymi wśród młodzieży licealnej, gdzie 10% ma oznaki bardzo niskiego nastroju i depresji).

Działania, którymi objęta była młodzież, pozwoliły na zanalizowanie następujących typów sensorycznych i sposobów percepcji, które ułatwiają dobranie metod nauczania:

- słuchowcy mogli wykazać się koncentracją uwagi, zapamiętaniem szczegółów, pisaniem barwnych opowiadań,
- wzrokowcy mogli zapanować nad uporządkowaniem elementów na swojej ilustracji, aby napisać tekst obfity w szczegóły,
- kinestetycy powinni dostrzec strony, kierunki, relacje międzyludzkie na obrazku, by ująć to w swoich opowiadaniach.

Problemem dla uczniów (co rzutuje nad formę i treść prac plastycznych) jest korzystanie z różnych typów percepcji w krótkim odstępie czasowym; niestety jest to wymóg współczesnego kształcenia, a tego typu umiejętność badają testy kompetencji czytelniczych, które obowiązują każdego ucznia na egzaminie gimnazjalnym.

Od twórczych metod pracy do holistycznego nauczania i sztuki współczesnej

Niewątpliwie istota wyżej przedstawionych badań koncentrowała się na założeniu zgodnym z nauczaniem holistycznym. U podstaw tej szeroko rozumianej metody, sposobu nauczania, jest zawsze wyobraźnia ucznia, jego wyobrażenia na temat postrzegania rzeczywistości (szczególnie wyobraźnia plastyczna). Tymczasem w programach nauczania plastyki zaleca się, aby uczeń przygotował „reprodukcję” dzieła, gdzie zwykle chodzi o przerysowywanie, choć jest to jedynie zajęcie odtwórcze, które nie ćwiczy koncentracji uwagi i myślenia typu matematyczno-logicznego. Natomiast istota modelu holistycznego jest realizowana wtedy, gdy pobudza się wyobraźnię, włącza ucznia do myślenia, a spodziewanym efektem pozostaje działanie ucznia. Tymczasem okazuje się, że różnorodne stymulowanie myślenia – np. pobudzanie wyobraźni artystycznej poprzez baśń, potem odwoływanie się do wrażliwości plastycznej, innym razem zaś pobudzanie do myślenia logicznego, przestrzenno-wizualnego – jest dla uczniów trudne. Jak zatem realizować wszechstronne kształcenie, które umożliwiłoby realizację holistycznej koncepcji nauczania?

Zupełnie inną sprawą godną uwagi wydaje się być kwestia związana z „profilowaniem” metody pracy z tekstem, szerzej z lekturą, w szkole. Chodzi o to, aby w dobie szeroko rozumianej nowoczesnej edukacji uwzględnić badania kulturowe z zakresu teorii literatury. Na podstawie prac badaczy tekstów kultury wart

²² G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii...*

podkreślenia jest fakt, że znaczenie etyczne i estetyczne treści nie dokonuje się w próżni, lecz jest społecznie zdeterminowane. Zatem interpretacja wynika z kontekstu kulturowego odbiorcy, dotyka tekstów, obrazów wypowiedzi językowych, a więc pochodzi z kultury wysokiej i niskiej, z dzieł klasyków i z życia codziennego. Współcześni semiotycy kultury, teoretycy kultury, filozofowie – A. Szahaj stoi po ich stronie, akceptując badania Fisha – zauważają, że ciężar interpretacji spoczywa na odbiorcy. Interpretacja jest ograniczona, ale jedynie do kulturowej wspólnoty interpretującej, która akurat tekst objaśnia, szuka znaczeń. Objasnianie jest więc dowolne, ale nie tyle ze względu na tekst, co na kulturowe uwarunkowania. Tak więc mnogość interpretacji zależy od ilości wspólnot interpretacyjnych²³, a tym samym tekst staje się współcześnie tekstem bez granic. Inaczej rozumieją, objaśniają baśń – w kontekście kultury, z jaką obcuja – dzieci, a inaczej młodzież.

W polskiej edukacji w centrum oddziaływań dydaktycznych postawiono tekst, afirmując pracę z tekstem, bagatelizując przy okazji potrzebę pracy myślącego czytelnika. W przedsięwzięciach dydaktycznych z plastyki, sztuki zdominowanej przez obraz oderwany od słów, czyli znaczeń, zbagatelizowano wypowiedź i ogólnie logosferę.

Tymczasem okazuje się, że można użyć baśni i drażyć świadomość uczniów słowem, obrazem, dźwiękiem po to, by być bliżej modelu holistycznego nauczania i działań współczesnych artystów, zwolenników reinterpretacji tekstów kultury. Baśń staje się jednocześnie pretekstem do wyrażenia przez młodzież opinii na temat rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Egzemplifikacją tak rozumianego przedsięwzięcia z całą pewnością może być efekt warsztatów artystycznej twórczości realizowany jako eksperyment dydaktyczny dla gimnazjalistów pt. *Na drogach i bezdrożach baśniowej wyobraźni*²⁴. Każdy uczestnik tegoż projektu twórczego otrzymywał tekst wybranej baśni oraz jedną fotografię artystyczną Eugenio Recuenco²⁵ (cykl fotografii artysty to reinterpretacje baśni) i na tej podstawie przygotowywał własną fotografię pt. *Ja w baśniowym świecie* (będącą reinterpretacją i zdjęciem bez twarzy bohatera), własną sentencję, rzeźbę, tekst piosenki popowej lub rockowej, wiersz itp.

Dobrym przykładem jest sentencja: *Na współczesne wnuczki i córeczki czyha wiele zagrożeń... nie tylko w postaci wilków*, którą wymyśliła gimnazjalistka zainspirowana baśnią o Czerwonym Kapturku i fotografią E. Recuenco. Potem sama zmagala się z byciem fotografem, który szuka nowego kontekstu znaczeniowego dla postaci baśniowej.

Ponadto Czerwony Kapturek ze swoich przeżyć zwierza się Ewie Drzydzde w programie *Rozmowy w toku*:

²³ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.

²⁴ Autorskie przedsięwzięcie.

²⁵ Fotografie E. Recuenco dostępne na stronie: <https://www.google.pl/search?q=fotografia+E+recuenco&biw=1455&bih=726&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=N-5n0Vji8Kau1ygOL0YCYBQ&ved=0CB8QsAQ&dpr=1.1> [dostęp: 10.09.2013].

Każde dziecko jest dla swojej mamy i babci małym dzieciątkiem w kapturku. Starają się mu pomagać, opiekują się swoją pociechą, wskazują ścieżki życia, ostrzegają przed czyhającymi pułapkami losu. Uczą wszystkiego, co może się przydać, albo okazać się potrzebne w dorosłym życiu. W końcu dziecko dorasta. Jako nastolatek buntuje się, słucha muzyki np. hip-hopowej, ukrywa przed światem swoją twarz pod kapturem i pragnie, by traktowano go jak dorosłą osobę. Kiedy uczy się nawet taki młody w kapturze samodzielności, to rodzic powinien wierzyć, że mu się uda²⁶.

Taki sposób na wprowadzenie postaci do obiegu spraw w medialnych przekazach dostrzegła gimnazjalistka.



Fot. 1. E. Recuenco, *Czerwony Kapturek*



Fot. 2. Autorskie zdjęcie uczestniczki przedsięwzięcia, reinterpretacja baśni w rzeczywistość społeczno-obyczajową XXI wieku

²⁶ Cytat pochodzi z fragmentu pracy uczestniczki przedsięwzięcia.

Młodzież najczęściej podawała propozycje uwikłania bohaterów baśniowych w rzeczywistość społeczną i kulturową, zwłaszcza znaną im z przekazów medialnych. Niewątpliwie z tego właśnie powodu przebudzona śpiąca królewna wspiera akcję Budzik promowaną przez E. Błaszczyk. *Jak śpiące królewny leżą w śpiączce Ci, przykuci do łóżek. Zamiast wrzezion kłują ich palce igły wmontowane do kroplówek* – tak brzmiała sentencja i inspiracja artystyczna z motywem baśni *O śpiącej królewnie*. Potem bohaterka „rozmawiała” z *Tomaszem Lisem na żywo*. Równie ciekawie wypada na tym tle rymowanka jako treść ballady popowej, której uczennica nadaje tytuł: *Dobra noc śpiącej królewny*:

*Zamek był piękny i wspaniały,
Lecz w środku cichy i zasnął.
Wszystko tu dzisiaj śpi słodko i w ciszy,
Za przyczyną starej, złej czarownicy.
Uklucie igły sprawiło,
Że księżniczka czeka na wielką miłość,
Czeka na księcia, który przybędzie
I swym pocałunkiem ze snu ją pozbędzie.
Zostanie ona jego żoną,
Gdyż miłością ku sobie płoną.
Morał z tej baśni wyciągacie sami,
Potraficie czekać na miłość latami?²⁷*

Atrakcyjna reinterpretacja innej baśni zaczyna się do autorskiego sloganu reklamowego: *Zatruta żywność nie jest Eko, więc nikomu nie wyjdzie na zdrowie. Strzeżmy się reklam, które jak zła królowa kuszą fałszywie*. Inspirację dla prac artystycznych i powyższej sentencji gimnazjalistka znalazła w baśni o królewnie. Natomiast swoją rzeźbę pt. *Nasza królowa z lustrem w brzuchu* dedykowała celebrytkom, które uważają się za pępek świata.



Fot. 3. Autorska praca uczestniczki przedsięwzięcia, *Nasza królowa z lustrem w brzuchu*

²⁷ Praca pisemna gimnazjalistki.

Ponadto gimnazjalistka w kolejnych, twórczych zadaniach, zadawała pytanie: *Powiedz mi przecie, kto najpiękniejszy w świecie?* Odpowiedzią był wiersz przygotowany do muzyki utworu R. Przemysł Babę zesłał Bóg. W ten sposób uczennica „powołała” do istnienia zreinterpretowany utwór muzyczny.

*Ubranka swe szykuję
I znów ubrać nie mam co
I znów ręce załamuję
Bo w mej szafie pusto coś (bis)
To jest brzydkie, już niemodne
A w tym nie pokażę się
O! Jakie śmieszne spodnie! (bis)
Muszę błyszczeć, że ho ho!
lepiej by widzieli mnie
Lecz się czasem zastanawiam
Bo coś mi to przypomina
Zła Królowa, ta ze „Śnieżki”
Również taką babą była! (bis)
ubranka swe szykuję²⁸.*

Konkludując, trzeba zaznaczyć, że żadna metoda w nauczaniu nie jest najskuteczniejsza, najdoskonalsza, nawet jeśli chodzi o objaśnianie baśni jako tekstu bez granic, jako lektury dla czytelnika bez cezury wiekowej. Gdyby cele kształcenia zajęć artystycznych były realizowane, wtedy dzieci i młodzież umieliby wyrażać się przez sztukę, tworzyliby projekty, podejmując działalność twórczą, aktywnie współtworzyliby kulturę itp.

Najprawdopodobniej współczesnemu nauczaniu potrzebni są tacy animatorzy i artyści, którzy pomimo własnej twórczości i talentu mają warsztat dydaktyczny, potrafią pracować różnymi metodami, tworzyć własne programy autorskie, na podstawie których realizują zajęcia z podopiecznymi, umieją angażować się w innowacje dydaktyczne (zwłaszcza na rzecz sztuki współczesnej, która jest traktowana w szkole marginalnie), mają rozeznanie w kwestii nauczania holistycznego.

Współczesny nauczający artysta, animator kultury, słowem: nauczyciel – powinien być przede wszystkim dydaktykiem (metrykiem) i pomimo tzw. własnego twórczego niepokoju odżegnywać się od improwizacji dydaktycznych, chaosu na rzecz przedsięwzięć dydaktycznych o charakterze interdyscyplinarnym.

Bibliografia

- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, Wrocław 1993.
Eco U., *Historia piękna*, Poznań 2005.
Eco U., *Historia brzydoty*, Poznań 2006.
Girard R., *Kozioł ofiarny*, Łódź 1987.

²⁸ Praca pisemna gimnazjalistki.

Kuliczowska K., *Baśń a dziecko*, Warszawa 1978.

Oster G.D, Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk 2001.

Rzepińska M., *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 1989.

Studia polonistyczne, t. XIII, 1985, Poznań 1986.

Szahaj A., *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.

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

Współczesne teorie badań za granicą, oprac. H. Markiewicz, seria II, Wrocław 1976.

Podstawa programowa z komentarzami, Tom 7, <http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2009%20Podstawa%20Programowa%20Edukacja%20Artystyczna.pdf> [dostęp: 10 września 2013]

Does an Artist-School Culture Manager “(Not) Fit into” the Arts Curriculum?

Abstract

The article analyses the Arts Curriculum which provides for music and visual arts as subjects constituting one module for each of the three stages of educating children and adolescents. Classes in cultural studies (for comprehensive secondary schools and secondary schools of fine arts) are the culmination of the teaching cycle thus comprehended.

The contemporary school teaching requires such cultural managers and artists, who despite their own creative output and talent should have their own didactic skills and tools, utilize various methods, create their own programmes as a basis for the classes they teach, engage in didactic innovations (especially for the sake of modern fine arts, which are treated with marginal importance at school). The contemporary teaching artist, cultural manager above all should be a teacher, and in spite of the stereotype about their own so-called creative anxiety, should renounce improvised teaching and chaos for the sake of interdisciplinary didactic endeavours.

Key words: education, didactics, fairy tale, painting, photography

Nota o autorze

Dr Renata Kowalczyk – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa w Akademii Ignatianum w Krakowie, pracownik Katedry Mediów i Komunikacji Społecznej, kierownik Studium Pedagogicznego Wydziału Filozoficznego tejże uczelni. Autorka publikacji naukowych wydanych w pracach zbiorowych. Główne zainteresowania badawcze: kultura współczesna, szczególnie socjologia kultury i odbiór tekstów kultury, dydaktyka i edukacja kulturalno-artystyczna, komunikacja społeczna i artystyczna. Ponadto monitoruje i bada efekty reform szkolnictwa i wprowadzanych zmian w zakresie edukacji. Jest autorką kilku programów autorskich do edukacji młodzieży i przedsięwzięć dydaktycznych.

Marcin Klag

Design (w) edukacji – projektowanie procesu nauczania o sztuce i dziedzictwie kulturowym w konkursie „Skarby Małopolski”

Już w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku profesor Andrzej Pawłowski, czołowy polski teoretyk designu, twórca Wydziału Form Przemysłowych w Krakowie i wychowawca rzesz polskich designerów, postulował w swoich pismach, aby design skupiał się nie na przedmiocie i jego formie, ale na procesie użytkowym, w jaki będzie zaangażowany człowiek, będący podmiotem działań projektowych. Według Pawłowskiego, przedmiot i jego formalne właściwości nie jest najważniejszy podczas projektowania, istotny jest również, a nawet przede wszystkim, zestaw działań i decyzji, które ma podjąć użytkownik – uczestnik zaprojektowanego procesu. Pawłowski idzie dalej w swojej myśli, pisząc, że „nadszedł czas, kiedy przed wzornictwem przemysłowym należy postawić wyraźne zadanie aktywizacji działania ludzkiego, pomocy ludziom w odnajdywaniu celu życia”¹. W swoich tezach Pawłowski wyprzedził swoją epokę, proponując projektowanie nie tyle przedmiotów i produktów co działań, gdyż dopiero od niedawna uznaje dziedzinę designu zwaną projektowaniem usług, której domeną jest aktywność niezwiązana z konkretnymi przedmiotami.

Wśród zadań projektowania Pawłowski widzi, jako istotny komponent, pobudzenie do samodzielnego krytycznego myślenia i kreatywności. Cele jakie stawia przed designerem, jako tym, który może mieć wpływ na społeczeństwo, w dużej mierze pokrywają się z celami współczesnej edukacji. W artykule *Kształcenie w projektowaniu jako proces formowania systemu operującego* pisze: „Przez nauczanie przywykliśmy rozumieć proces przekazywania informacji w celu zapamiętania ich przez odbierającego naukę w postaci nieprzekształconej. Natomiast kształceniem nazywamy proces, w którym kształcący się nabywa umiejętności przekształcania

¹ A. Pawłowski, *Projektowanie aktywizujące*, 1975, [w:] A. Pawłowski, *Inicjacje*, red. M. Dziedzic, J. Krupiński, M. Pawłowski, W. Pluta, Kraków 2001.

informacji”². Pojęcie edukacji jako kształcenia, a nie nauczania, ma wielu zwolenników wśród nauczycieli i metodyków. W polskiej rzeczywistości na przeszkodzie pełnej realizacji takich założeń często stoją przeładowany program nauczania i brak czasu na prowadzenie alternatywnych (bardziej czasochłonnych) metod nauczania. Czy w kontekście projektowania procesów i usług dałoby się zaprojektować proces edukacyjny? Wychodząc z założenia, że jest to możliwe, w 2003 roku Małopolski Instytut Kultury podjął się zadania koordynacji konkursu plastyczno-edukacyjnego pod nazwą „Skarby Małopolski”.

Sam pomysł na organizację tej imprezy wyszedł od organizatora działań Małopolskiego Instytutu Kultury, czyli Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego, a konkretnie od marszałka Janusza Sepioła. Jednak idea konkursu nie od razu zyskała uznanie zespołu realizującego. Obawiano się napływu dużej liczby niskiej jakości ilustracji, za którymi nie stałaby żadna refleksja, a jedynie chęć działań, ewentualnie ćwiczenie techniczne. Chcąc, aby wysiłek nauczycieli i dzieci przyniósł lepsze efekty, niż np. rysunki przydrożnej kapliczki na kartce kserograficznego papieru, jakich setki powstaje przy okazji podobnych wydarzeń, postawiono na zaprojektowanie całego procesu uczestnictwa w konkursie.

Projekt to obecnie słowo dosyć modne, stosowane w języku dotacji i inicjatyw Unii Europejskiej, jednak jego podstawowe znaczenie pokrywa się z tym używanym w designie. To sekwencja działań, mających na celu osiągnięcie określonych celów. Niezależnie od tego, czy projekt odbywa się w dziedzinie idei, działań czy produktów, w podstawowym zakresie projektowanie można podzielić na kilka etapów, które w przejrzysty sposób opisuje Pawłowski. Te etapy to:

- spostrzeżenie potrzeby,
- zdefiniowanie problemu,
- rozwiązywanie problemu,
- przewidywanie i kontrola skutków³.

Jakie zatem potrzeby zostały zdefiniowane podczas prac nad koncepcją konkursu? Po pierwsze, będąc głęboko przekonanym o wartości refleksji nad dziedzictwem kulturowym, zwrócono uwagę na zbyt mały nacisk położony na tę tematykę w podstawie programowej. Drugą potrzebą była próba zdjęcia swego rodzaju odium ciężącego nad grupą młodzieży określaną jako „najtrudniejsza” i „niczym niezainteresowana”, czyli gimnazjalistami. Z poprzednich doświadczeń warsztatowych członkowie zespołu wyciągali wnioski wskazujące na to, że akurat młodzież w tym wieku doskonale radzi sobie z tematyką bardziej abstrakcyjną i ma potrzebę wyrażania własnych przemyśleń na tematy związane z takimi zagadnieniami, jak ojczyzna, sens życia, twórczość, miłość czy przyjaźń.

Mając w ten sposób zarysowane potrzeby, zespół przystąpił do bardziej szczegółowego definiowania problemu. Z analizy sytuacji wyłonił się niezbyt kolorowy

² A. Pawłowski, *Kształcenie w projektowaniu jako proces formowania systemu operującego*, 1975, [w:] A. Pawłowski, *Inicjacje...*

³ A. Pawłowski, *Projektowanie aktywizujące...*

obraz. W szkołach nie ma przewidzianego czasu na kontakt z dziedzictwem kulturowym (wycieczki, zwiedzanie, rozmowy), a w tamtym okresie, nawet w przypadku trzeciego etapu edukacji, nie było obowiązkowych projektów edukacyjnych. Te zapoczątkowano dopiero w 2009 roku. Jednak nawet dzisiaj nauczyciele często nie mają odpowiednich metod przeprowadzania tego, bądź co bądź, nowego typu zajęć (o kłopotach z poprawnym konstruowaniem projektów edukacyjnych słyszy się zarówno ze strony centrów doskonalenia nauczycieli, jak i rodziców). Także wyjazdy do powszechnie uznanych za „dziedzictwo” miejsc są drogie. Nie wszystkich stać na taką wycieczkę, nie tylko w wymiarze finansowym, ale również czasowym. Za przeszkodę również przyjęliśmy powszechnie uznawane za prawdziwe twierdzenie o małej motywacji uczniów do zajmowania się tematyką „zabytków”, czyli tak pojmowanego dziedzictwa kulturowego.

Jak zatem rozwiązać sprawę braku czasu, pieniędzy, odpowiednich umiejętności nauczycieli i braku motywacji u uczniów? Najmniejszym problemem wydało się szkolenie nauczycieli, gdyż tu raczej sprawą mniej lub bardziej techniczną było przekazanie doświadczeń w zakresie budowania projektu edukacyjnego i zwrócenie uwagi na konieczność stworzenia ku temu odpowiednich warunków. Jak jednak przezwyciężyć brak czasu i pieniędzy oraz niechęć uczniów?

Istotną rzeczą w planowaniu jest określenie używanych pojęć. Jak rozumieli je twórcy projektu? W wyrażeniu „edukacja o dziedzictwie kulturowym” kluczowe są edukacja i dziedzictwo. Edukacja pojmowana przez zespół to uczenie w ujęciu konstruktywistycznym, czyli zmiana w pojmowaniu rzeczywistości i tworzenie jej nowego obrazu oraz powiększenie zakresu działań i kompetencji. Uczenie to również przekazywanie narzędzi poznawczych i ewaluacyjnych w celu umożliwienia uczniom analizy otrzymanych danych. Jest to o tyle istotne, że obecnie problemem jest już nie brak dostępu do informacji, lecz ich nadmiar i niepewna jakość. Ze względu na zmiany w stanie nauki i ciągłe pomnażanie się zasobów informacji ważne jest wykształcenie u młodzieży poczucia potrzeby ciągłej nauki i weryfikowania dotychczasowej wiedzy. Wydawało się zatem istotne, aby program kładł nacisk na tworzenie środowiska do nauki, gdzie przeprowadzane zajęcia nie będą miały na celu wyłącznie przekazania konkretnego zakresu wiedzy, lecz będą nastawione na przewidywaną zmianę postawy czy umiejętności i poszerzenie repertuaru działań. Chodziło o to, by nie tylko wiedza była rdzeniem procesu nauczania, lecz by skupić się też na przekazaniu sposobów uczenia się (zadawania pytań, stawiania problemów badawczych, wreszcie odkrywania) i powiększeniu stopnia motywacji uczniów oraz stworzeniu pola do krytycznej refleksji nad własnymi działaniami. W takiej sytuacji edukacyjnej przekazywana wiedza jest przyswajana przez uczniów znacznie łatwiej, jakby mimochodem.

Drugim interesującym pojęciem jest dziedzictwo. W tym przypadku jest ono rozumiane nieco szerzej niż tylko jako zabytki kultury materialnej. Wchodzą w jego pole znaczeniowe zjawiska kulturowe, tradycje i zwyczaje, przekazy ustne, metody twórcze czy umiejętności. Dziedzictwo jest czymś, co jest stale obecne w otoczeniu

człowieka i wpływa na niego niezależnie od jego woli, jednak jego świadomość pozwala łatwiej odkryć własną tożsamość kulturową i zdefiniować się w kontekstach społecznych i cywilizacyjnych regionu, kraju, kontynentu czy wreszcie świata. Dziedzictwo, pojmowane powszechnie jako wartościowa spuścizna, bywa również swego rodzaju „odziedziczonym długiem”, kiedy w pamięci społeczeństwa żywe są wciąż sprawy trudne, kłopotliwe lub nawet wstydlive. Dziedzictwo to zatem spadek, bogactwo, tradycja, duma, ale również ciężące uprzedzenia czy wydarzenia z historii. Nie jest też dziedzictwo kulturowe stałe i dane raz na zawsze, lecz jest czymś nieustannie konstruowanym w pewnym procesie i dającym możliwość odkrywania własnej tożsamości i świadomości.

Wnioski, jakie zostały wyłonione podczas analizy wspomnianych uwarunkowań, były następujące. Po pierwsze, dziedzictwo kulturowe miało być kontekstem i pretekstem do działań związanych z zagadnieniami dotyczącymi nauczania przedmiotowego. Wydarzenia z przeszłości, tradycje czy zwyczaje stanowią bardzo dobrą bazę do wszelkiego typu działań edukacyjnych, polegających na aktywności i odkrywaniu (opowieść wychowawcza, kontrolowane odkrywanie, uczenie się przez współpracę, uczenie się w oparciu o dany problem)⁴, dzięki sprawdzonej strukturze, prawdziwości zagadnień i motywującej tajemniczości wynikającej z możliwości konstruowania historycznej interpretacji i narracji. Także cały zakres zagadnień historyczno-kulturowych stwarza okazję do eksploatacji tematów obejmujących różne kwestie nauczania przedmiotowego nie tylko w humanistyce, lecz, co zostało sprawdzone, w naukach przyrodniczych i ścisłych poprzez niespotykane, interesujące konteksty zwiększające motywację uczniów. Drugim założeniem, wynikającym z przytoczonej powyżej charakterystyki zagadnienia, było nauczanie oparte na kompetencjach i przeprowadzane jako projekt realizowany przez uczniów. Aby jednak udało się zrealizować tak ambitne założenie, potrzeba połączenia fachowych sił. Z tej konstatacji wynika kolejne, trzecie założenie: w konkursie biorą udział zespoły co najmniej dwuosobowe. Tandemy tworzą: nauczyciel plastyki i nauczyciel innego przedmiotu w celu uzupełniania kompetencji i tworzenia projektów plastyczno-badawczych. Ostatnim założeniem było skierowanie oferty głównie do szkół trzeciego stopnia edukacji⁵.

Poruszana często przez nauczycieli kwestia braku funduszy na podróże z uczniami w celu zwiedzania ikonicznych monumentów, przy przyjętym w konkursie „Skarby Małopolski” rozumieniu dziedzictwa kulturowego, nie jest przeszkodą dla uczestnictwa w projekcie. Jeżeli refleksja nad dziedzictwem jest procesem konstruowania własnej tożsamości przeprowadzanym przez uczniów, to sprawy, którymi

⁴ Charakterystykę podobnego podejścia, metody i przykłady dobrych praktyk można znaleźć w książce *Nabywanie kluczowych kompetencji poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego*, red. J. Van Lakerveld, I. Gussen, A. Biesen, 2011, dostępnej w polskiej wersji pod adresem: www.the-aqueduct.eu/?p=165&lang=pl.

⁵ Ostatnio projekt został otwarty również dla liceów, lecz odzew ze strony nauczycieli jest bardzo niewielki.

można się zająć, znajdują się również w najbliższym otoczeniu. Są to zwyczaje, legendy, budynki (lub ich ruiny), zjawiska czy ludzie z najbliższej okolicy. Szukanie powiązań ze światem i ich znaczenia dla kultury regionu czy kraju jest fascynującym zadaniem dla młodzieży. Tematy poruszane podczas konkursu przez zespoły są bardzo zróżnicowane i nieraz zaskakujące. Jako przykład można przywołać zwyczaje prasłowiańskie, czyli noc kupały, lub obrzędy związane z regionalnymi weselami, jak wesele pogórzańskie czy wesele żydowskie w Bobowej. W krąg zainteresowania wchodziły również zwyczaje pasterskie czy rasa krów polska czerwona, tak charakterystyczna dla rejonów górskich południa kraju. Również, wydawałoby się, sztampowe tematy zyskiwały całkiem nowy charakter. Zagadnienia dotyczące stylu secesyjnego rozpatrywane były z pozycji poszukiwań odpowiedzi na pytanie: Czy secesja była kobietą? Poszukiwania cech formalnych stylu zestawiane były z wyobrażeniami o kobiecości młodych uczestniczek zajęć⁶.

Jak pisał Pawłowski: „Projektowanie środowiska pracy jest przede wszystkim planowaniem stosunków międzyludzkich, planowaniem miejsca i czasu, w których kształtuje się i uzewnętrznia stosunek pracującego do innych ludzi i do siebie samego”⁷. Zatem dalsza praca nad projektem „Skarby Małopolski” polegała na konstruowaniu procesów zachodzących pomiędzy uczestnikami projektu, tak aby w jak najlepszym stopniu realizować założenia w obliczu wspomnianych ograniczeń, czyli braku czasu i pieniędzy oraz niechęci uczniów. Podstawowym zadaniem było przekazanie nauczycielom uczestniczącym w projekcie sposobów pojmowania poruszanych zagadnień oraz zaznajomienie z doświadczeniami metodycznymi dotyczącymi problemów edukacji poprzez dziedzictwo kulturowe. Aby tego dokonać, zaplanowano spotkanie szkoleniowe, w którym brali udział wszyscy nauczyciele zgłoszeni do konkursu. O zakresie tematycznym tych warsztatów można nieco więcej przeczytać w dalszej części niniejszego artykułu.

Element szkolenia i kontaktu z nauczycielami jest jednocześnie realizacją postulatu kontroli skutków projektu, a raczej, gdyby trzymać się terminologii designu, kontrolą autorską nad wdrożeniem. Całość działań kontroli nad procesem edukacyjnym, jakim jest konkurs, składa się z kilku etapów. Po pierwsze, organizowane jest wspomniane szkolenie, przekazujące założenia edukacyjne. Następnie nauczyciele w szkołach rozpoczynają planowanie własnych, autonomicznych zadań, które mają okazję skonsultować z organizatorami. Konsultacje te zostały wprowadzone za sprawą interpelacji nauczycieli, którzy w wielu przypadkach wyrażali chęć weryfikacji własnych planów z metodologią konkursu. Konsultacje mają charakter metodologiczny i nie ingerują w sferę działań plastycznych. Kolejnym etapem weryfikacji realizacji założeń są obrady jury konkursowego, które ocenia zarówno wykonane

⁶ Więcej na temat wykorzystywania przejawów dziedzictwa kulturowego znajdującego się w najbliższym otoczeniu i metody zalecanej podczas działań konkursu „Skarby Małopolski” napisałem w artykule *Muzeum przy drodze*, www.domkulturyplus.pl/artykuly/105112.html.

⁷ A. Pawłowski, *Projektowanie aktywizujące...*

przez młodzież prace plastyczne, jak i, w osobnym konkursie, scenariusze warsztatowe przygotowane przez nauczycieli. Czytanie scenariuszy jest bardzo istotne dla weryfikacji założeń metodycznych konkursu i wprowadzania ewentualnych korekt co do jego przebiegu w kolejnych edycjach. Po etapie oceny i wyłonieniu zwycięzców następuje rozdanie nagród w konkursie plastycznym oraz w konkursie na najlepszy scenariusz warsztatów. Organizowana jest także wystawa prac młodzieży i wernisaż, który jest krótkim podsumowaniem działań konkursowych i doskonałą okazją do wysłuchania komentarzy i sugestii uczestników co do tego, jak mógłby konkurs ewoluować w kolejnych odsłonach. Powstaje też katalog (obecnie wyłącznie online)⁸, który prezentuje nagrodzone prace i opisy zajęć. Te działania monitorujące doprowadziły między innymi do uruchomienia wspomnianych wcześniej konsultacji czy tematyzacji poszczególnych edycji konkursu.

Jak zatem powinny wyglądać postulowane zajęcia z młodzieżą i co jest głównym tematem warsztatów dla nauczycieli?

1. Przede wszystkim promowane jest spojrzenie na dany temat przez detal, np. wybranie jednego przedmiotu czy dzieła i wokół niego zbudowanie działań edukacyjnych i artystycznych. Paradoksalnie, takie punktowe podejście nie zawęża spojrzenia na dane zagadnienie, lecz pozwala wokół niego skonstruować interesujące działania edukacyjne.
2. Istotne jest odniesienie do współczesności, czyli aktualizacja tematu, pozwalająca odnaleźć znaczenie danych faktów kulturowych dla współczesności i ich wpływ na dzisiejszy kształt otaczającej nas i uczniów rzeczywistości. Warto pamiętać, że rzeczywistość, jaką my dorośli widzimy, jest czymś zupełnie innym niż ta postrzegana przez młodzież, dlatego ważna jest próba odpowiedzi na pytanie, jak to, o czym mówimy, wpływa na ich rzeczywistość.
3. Realizacja powyższego zadania pozwoli na skupienie się na tym, by uczniowie, każdy z osobna, odkryli własną relację do tematu. Upraszczając, można powiedzieć, że zadaniem nauczyciela jest to, aby uczeń odpowiedział sobie na pytanie: A co mnie to obchodzi? Jest to pytanie kluczowe, jeśli chodzi o wzbudzenie motywacji i zainteresowania i – co za tym idzie – usprawnienie procesu uczenia się.
4. Ważne są etapy refleksji nad poszczególnymi fazami realizacji projektu, w których nauczyciel z uczniami zastanawiają się nad wybraną metodą pracy i efektami, jakie na tej drodze zostały osiągnięte, a także w którym kierunku warto dalej podążać. Ważne jest, aby uczniowie byli współtwórcami scenariusza działań, który w detalach jest opracowywany na bieżąco. To niełatwe zadanie dla nauczycieli, ale osoby biorące udział w konkursie wielokrotnie potwierdzają, że gdy uda się wyćwiczyć i wdrożyć ten typ pracy, przynosi on bardzo dobre efekty. Zwłaszcza motywacja uczniów do pracy wzrasta w olbrzymim stopniu.
5. Wreszcie, wymienione na końcu, ale nie mniej ważne jest podejście do plastyki. Według twórców formuły konkursu, narzędzia plastyczne nie są celem, ale

⁸ Katalogi, opis konkursu i najświeższe informacje znajdują się na stronie www.mik.krakow.pl/?dzialania=konkurs-plastyczny-%E2%80%9Eskarby-malopolski%E2%80%9D.

środkiem namysłu nad problemem. Nie oznacza to, że ich wydzźwięk formalny jest do pominięcia, lecz że ich tematem nie są elementy dziedzictwa kulturowego (zabytki, artefakty), ale osobista relacja twórcy do ich istnienia w rzeczywistości. Chodzi o swego rodzaju dekonstrukcję własnego doświadczenia spotkania z przeszłością i jego synteza w pracy plastycznej.

Przedstawiony powyżej projekt realizacji zadania, jakim jest konkurs plastyczny, wydaje się dobrym przykładem projektowania procesów. Jest dowodem na to, że metodyczna realizacja kroków projektowych przynosi dobre efekty. Należy mieć jednak świadomość, że działanie w tak nieprzewidywalnej sferze, jaką jest pozostawiająca dużą dowolność decyzji młodzieży praca z uczniami, wymaga dużej elastyczności w podejściu do oczekiwań względem jej efektów. Niejednokrotnie zainteresowania uczniów nieco dryfują z wstępnie założonego kierunku. Nie chodzi nawet o jakość prac plastycznych, która jest w każdym roku zaskakująco wysoka, ale o to, że w każdym przypadku akcenty programów edukacyjnych realizowanych w szkołach przez uczestników konkursu rozkładają się w różny sposób. Jedne zajęcia kładą większy nacisk na badania naukowe (w zakresie edukacji przedmiotowej dziedziny reprezentowanej przez nauczyciela współprowadzącego), inne przeznaczają więcej energii na artystyczną ekspresję przeżyć i uczuć związanych z wybranym tematem. Jest to związane z temperamentami nauczycieli, zainteresowaniami uczniów oraz wyborem tematu, gdyż niektóre tematy wyzwalają silne emocje, z którymi można sobie poradzić podczas realizacji pracy artystycznej.

Postulaty Andrzeja Pawłowskiego dotyczące zmiany dziedziny, w której operuje projektowanie, w dużym stopniu znajdują potwierdzenie między innymi w działaniach takich jak konkurs plastyczno-edukacyjny „Skarby Małopolski”, realizowany przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie. Zarówno aktywizacja uczestnika procesu, jak i wpisanie w działania zachęty do krytycznego myślenia i kreatywności daje się zrealizować podczas starannie zaprojektowanego procesu edukacyjnego realizowanego wspólnie z zaangażowanymi i oddanymi swym uczniom i misji nauczycielami. Profesor Andrzej Pawłowski pisał:

Niemal codziennie spotykamy się z obiegowym przekonaniem, że jesteśmy tymi, którzy potrafią zaprojektować narzędzia i środowisko pracy „pięknymi i przyjemnymi”. Niektórzy z nas przyzwyczaili się do tego, że przedmiotem naszych dokonań ma być wygląd tych urządzeń. Wiemy jednak, jak cząstkowe, pozorne i mało skuteczne są takie zabiegi dla realizacji tak odpowiedzialnych zadań, dla rozwiązania tak poważnych problemów. Dlatego widzę konieczność powrotu do ich istoty i jestem głęboko przekonany, że dopóki wzornictwo przemysłowe nie będzie chciało przyczynić się istotnie do rozwiązania podstawowych problemów aktywności ludzkiej, dopóty będzie jedynie zamazywać obraz sytuacji⁹.

⁹ A. Pawłowski, *Projektowanie aktywizujące...*

Wydaje się, że współczesne zmiany spojrzenia na design umożliwiają wcielenie tych pragnień, lecz tego typu założenia nakładają również dodatkowe wymagania na proces edukacji projektantów.

Czy projektowanie edukacji powinno być dziedziną designu? Czy może metody projektowania powinny wejść w zakres edukacji pedagogicznej czy szkół kształcących przyszłych nauczycieli plastyki? To pytania, na które trudno znaleźć łatwą odpowiedź, lecz wydają się istotne w dzisiejszej sytuacji kryzysu szkolnej edukacji jaką znamy. Jedno jest pewne – poligon doświadczeń w postaci dorocznego konkursu jest dobrą okazją do przetestowania proponowanych metod i zgłoszenia swoich uwag do ciągle rozwijającego się projektu. Organizatorzy zapewniają o swojej gotowości do współpracy, zapraszając co roku wszystkich chętnych, nie tylko tych związanych instytucjonalnie ze szkołą.

Education (and) Design – Designing the Process of Teaching Arts and Cultural Heritage in the “Treasures of Malopolska” Competition

Abstract

The article is devoted to utilizing methods developed through design – both as a tool for creating the process of education, as well as an element which facilitates teaching arts and cultural heritage – based on ten-year experience of the “Treasure of Malopolska” competition and the “Aqueduct – key competences in education” project.

Is designing the process of education on the basis of tools posited by prof. Andrzej Pawłowski, the founder of the Faculty of Industrial Design at the Academy of Fine Arts in Kraków possible? It seems that by all means it is; such activity, which corresponds with the new trend of service design, has repeatedly proved to be successful during trainings for teachers as part of “Treasures of Malopolska”, an educational competition in visual arts for lower and upper secondary school students. The design of the process of education decidedly lays the stress on the effect and the proposed change. However, central to such design as part of the preparation of the above-mentioned training is emphasis put on the elements of visual arts - understood as a means of reflecting upon and delving into the discussed subject matter, not as mimetic reflection of the reality.

Key words: cultural heritage, “Treasures of Malopolska” competition, Andrzej Pawłowski, education process design

Nota o autorze

Dr Marcin Kłag – projektant, absolwent Wydziału Form Przemysłowych krakowskiej ASP. Specjalizuje się w projektowaniu identyfikacji wizualnej i książek. Na Wydziale Sztuki UP w Krakowie prowadzi zajęcia z projektowania graficznego. Pracuje także w Małopolskim Instytucie Kultury, zajmując się, oprócz projektowania, problematyką dziedzictwa kulturowego w edukacji. Sprawuje opiekę merytoryczną nad konkursem plastyczno-edukacyjnym „Skarby Małopolski”, w którym jest odpowiedzialny również za szkolenia dla nauczycieli. Opracowuje i realizuje wiele warsztatów dla dorosłych i młodzieży, wykorzystując elementy dziedzictwa kulturowego w edukacji przedmiotowej. Prowadził dział testów w czasopiśmie „bikeBoard – magazyn rowerowy” – bo lubi rowery.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Jerzy N. Grzegorek

Artysta i sztuka – znaczenie w wychowaniu do twórczości

W otaczającej nas rzeczywistości społecznej, zwanej przez Zygmunta Baumana „płynną nowoczesnością”¹, w stale zmieniającym się hedonistycznym świecie, zasadne wydaje się odświeżenie wymownej tezy Bogdana Suchodolskiego², mówiącej, iż najważniejszą działalnością człowieka dla innych i wśród innych jest twórczość.

Artysta i odbiorca sztuki znajdują się dziś w strukturze społecznej presji organizacji czasu, cybernetycznej przestrzeni wszechobecnej techniki i kultu maszyn, które w sposób systematyczny, lecz nieuchronny zastępują nowoczesnego człowieka, stającego się już (po)nowoczesnym człowiekiem „tweetującym”³. Kultura i obecna w niej sztuka „żywa” stają się coraz bardziej uzależnione od finansów, a twórczość w wymiarze humanistycznym i jej podmiotowość wydają się zagrożone. Ceniona niegdyś wartość dojrzewania samorzutnego, inicjowania twórczych sił wewnętrznych poprzez inspirację i entuzjazm, obecnie słabnie, a nawet zanika. Funkcjonuje natomiast coraz trwalej zakorzeniające się, zwłaszcza wśród młodego pokolenia, przekonanie, iż tworzenie i rozpowszechnianie kultury jest zależne wyłącznie od sprawnej organizacji, spełnionych formalności oraz nieodzownej techniki; jest czymś, co dzieje się łatwo i przychodzi szybko w ramach powszechności rozbudowanych narzędzi medialnych. Artysta i odbiorca sztuki stają się tylko elementem, składnikiem komercjalizacji kultury, która, zdaniem Bogdana Suchodolskiego, funkcjonuje jako „potok zmienności”, podając pod wątpliwość każdą trwałość. Niesie to za sobą następstwa w postrzeganiu twórczości i sztuki: współczesny człowiek

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

² Zob. B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947; tenże, *Labirynty współczesności*, Warszawa 1972; tenże, *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1946, t. XXVIII; tenże, *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, [w:] tegoż, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983.

³ Nazwa zaczerpnięta z tytułu artykułu: G. Ignatowski, *Tweetujący Franciszek i kanonizacja*, <http://www.polskatimes.pl/artykul/1020875,tweetujacy-franciszek-i-kanonizacja,id,t.html?cookie=1> (dostęp 28.10.2013).

spogląda wyłącznie w przyszłość, interesuje go to, co ma się zdarzyć. Ważkim dyskursem dla rozwoju kultury i sztuki w obszarze wychowania staje się odrodzenie tradycji mistrza i podtrzymanie jego postawy jako autorytetu artysty-twórcy w jego podstawowej funkcji: nauczyciela – twórczego wychowawcy. Dlatego istotne jest, by artysta, zarówno ten doświadczony, jak i ten, który dopiero opuszcza mury uczelni wyższej, wkraczający w świat twórczości, nie zatracił w sobie podstawowych wartości i idei, w których sam został wychowany i do jakich został powołany. Ważne jest też, by pełnił jednocześnie misję, wzbudzając, wspomagając oraz wzmacniając twórcze postawy, zwłaszcza w najmłodszych odbiorcach sztuki – tych, tworzących nowe pokolenia, niosąc przesłanie dla pokoleń następnych.

Idea *homo creator* – twórczość właściwością każdego człowieka

Twórczość, podlegając dziś nieodpartej potrzebie egalitaryzacji, poddawana jest pod dyskusję, w celu poznania jej funkcji i zasadności upowszechniania. Nie będąc już postrzeganą wyłącznie w obszarze sztuki, odnoszącym się *stricte* do artystów – twórców dzieł sztuki, bądź określonego działania, jakim jest happening czy performance, staje się pojęciem ogólnospołecznym – wspólnotowym, stanowiącym potencjalną właściwość każdego z nas.

Zasadne będzie zatem powołanie się na Michela Foucaulta, pytającego o to, czy życie każdego z nas „może stać się dziełem sztuki? Czy każdy człowiek może być artystą tworzącym swoje życie?”⁴. Tak sformułowane pytanie, niegdyś umiejscowione w kategorii futurystycznej wizji, niesie za sobą ukryte przesłanie idei wyemancypowanego człowieka – *homo creator*. Odnajdujemy ją we wzorcu „człowieka innowacyjnego” zaproponowanym przez Józefa Kozińskiego, który miałby tym samym zastąpić człowieka oświeceniowego. Samo zaś wychowanie człowieka innowacyjnego staje się jednym z głównych zadań i celów współczesnej edukacji. By cel ten osiągnąć, twierdzi Józef Koziński, trzeba założyć, iż „nie należy uczyć wszystkiego, należy uczyć jedynie wszystkiego, co jest ważne w procesie perspektywicznego przystosowania się i procesie rozwoju osobowości”⁵. Teza ta wiąże się przede wszystkim z potrzebą zdjęcia nadmiaru obciążeń intelektualnych z ucznia, przeładowanego dziś nadmiarem informacji w wyniku przekazywania przez system zbędnego zasobu wiedzy. Idea głoszona przez Józefa Kozińskiego domaga się dziś urzeczywistnienia w postaci wychowania człowieka zdolnego do twórczości we wszystkich obszarach i dziedzinach naszego życia.

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego, twórczość stanowi porozumienie pomiędzy *homo ludens* a *homo faber*, ponieważ praca pod jej wpływem przestaje być ciężarem wypełnionym obowiązkami i monotonią. Twórczość staje się równocześnie

⁴ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, J. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Poznań 1982, s. 61.

⁵ J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] tegoż, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 2004, s. 42.

sensem naszego życia i źródłem naszego zaangażowania, a poprzez to odnajdywaniem sposobu na jego urozmaicenie⁶. Jednocześnie będąc postrzeganą w szerszym, egalitarnym ujęciu, odnosząc się do wielu dziedzin naszego życia, przyczyniła się do powstania pojęcia pankreakcjonizmu. Pojęcie to uznawane jest we współczesnym nurcie humanistycznym za jedną z najistotniejszych idei głoszących, że „twórczość stanowi właściwość każdego człowieka”⁷. Dlatego bardzo aktualne jest pytanie, które przytaczam za Bogdanem Suchodolskim, dotyczące tego, dlaczego – skoro „człowiek jest rzeczywiście istotą twórczą – *homo creator* – [...] upowszechnienie zasady twórczego życia napotyka na tak wielkie i trudne do pokonania przeszkody?”⁸.

Sztuka pełni w życiu każdego człowieka wiele istotnych funkcji. W wymiarze jednostki wpływa na sferę emocjonalną, estetyczną oraz poznawczą. Funkcja ludzyczna i użytkowa natomiast określają jej charakter wspólnotowy, obligatoryjnie wpisując się w dziedzinę życia człowieka w ujęciu ogólnospołecznym, dając możliwości czerpania korzyści z jej bogactwa. Poprzez swoją wielowymiarowość sztuka pełni również jedną z ważniejszych funkcji zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i w ujęciu ogólnospołecznym, a mianowicie funkcję wychowawczą. Jak twierdzi Irena Wojnar, kształtuje ona „postawy moralne, wpływa na lepsze porozumiewanie się między ludźmi, pokazuje wzory lepszego życia i słusniejszego postępowania, może być «podręcznikiem», czy «przewodniczką» życia”⁹. Wydaje się, iż właśnie dziś stoimy przed pilną potrzebą przywrócenia przez sztukę podstawowych wartości, jakie niesie za sobą przesłanie humanizmu. Mowa tu o wartości ludzkiej myśli, która zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, wspomagana przez naukę, sztukę i etykę, wyznacza twórcze kierunki. Również o wartościach, które rozmywają się w dzisiejszej nowoczesności, gdzie siła sprawcza człowieka podlega postępującej marginalizacji, ustępując miejsca nieomyłnej oraz precyzyjniejszej technice. Dezawuuje się dziś meritum sztuki – „ideę”, stanowiącą niegdyś jej immanencję, wyłaniającą się w kreacyjnym akcie twórcy-artysty.

Zaistniała potrzeba stworzenia nowych perspektyw dla sztuki, zwłaszcza w obszarze kreowania przestrzeni wychowawczej, zarówno w ujęciu ogólnospołecznym, jak i w życiu każdego z nas. Przestrzeni wychowania do twórczości – by móc przy jej udziale tworzyć zarówno siebie, jak i otaczającą nas rzeczywistość, nadawać nowe twórcze kierunki. Stanowi to trudne wyzwanie dla edukacji, zarówno tej współczesnej, jak i dla edukacji jutra. Istotne staje się podejmowanie szerszej dyskusji o istocie sztuki w wychowaniu na tle epistemologicznych i metodologicznych rozważań ujmowania jej walorów w szersze ramy edukacyjne. Należy szczególnie zwrócić się przy tym w stronę jej potencjału animacyjnego, który angażuje wszystkich partnerów spotkania – wzbudzając kreatywność w myśleniu i innowacyjność

⁶ Zob. B. Suchodolski, *Twórczość jako styl życia*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10/11, za: K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 236.

⁷ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczyciela*, Kielce 1998, s. 12.

⁸ B. Suchodolski, *Twórczość – rzeczywistość...*, s. 164–165.

⁹ I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 6.

w działaniu, zarówno wychowanków, jak i wychowawców. Dzisiejsze społeczeństwo, w rozumieniu potencjału, jaki posiada młode pokolenie, wymagać będzie od edukacji, a nade wszystko od artystów-nauczycieli, kreowania, rozwijania i stosowania nowych wzorów postępowania. Wzory te muszą odzwierciedlać nową jakość, która prowadzić będzie do rezygnacji z zachowań replikacyjnych na rzecz zachowań innowacyjnych. Odtwórczość, choć potrzebna, zostanie w znacznym wymiarze zastąpiona przez rozwój twórczości człowieka we wszystkich niemal sferach jego codziennego życia.

Roman Schulz wskazuje na obecność twórczości również w „nowoczesnej pracy ludzkiej, w nowoczesnych dziedzinach życia społecznego, w dążeniach autokreacyjnych poszczególnych jednostek”¹⁰. Jak można sądzić, związane jest to z jednej strony z niezbędnym przyspieszeniem rozwoju techniki, a z drugiej – z nieodzownym marginalizowaniem człowieka jako jednostki. Człowiek jednak zawsze bronił się będzie przed utratą autonomicznej osobowości oraz swojej mocy sprawczej. Dlatego, jak podkreśla Schulz, w każdej dziedzinie „następuje dziś wyraźne przyspieszenie rozwoju aktywności twórczej”¹¹. Zdaniem badacza, należy zwrócić baczniejszą uwagę na przygotowanie współczesnej młodzieży do działalności kulturotwórczej. Ma on tu na myśli przede wszystkim ideę uaktywnienia młodych ludzi w obszarze kultury i sztuki. Należy zatem podkreślić znaczenie twórczego wychowania w perspektywie rozwojowo-zadaniowej poprzez systematyczne podejmowanie działań aktywnych i ekspresyjnych, zmierzających do wytworzenia twórczych umiejętności artystycznych z wykorzystaniem wiedzy z wielu różnych dziedzin. Dlatego też należy zrezygnować z powszechnie dziś praktykowanego przekazywania i wyuczania zachowań replikacyjnych oraz biernej recepcji przekazywanej wiedzy w formie statycznych informacji. Roman Schulz, wskazując również współczesne zapotrzebowanie gospodarki na innowacyjność, twierdzi, iż edukacja zmuszona jest skupić się dzisiaj na kształceniu innowacyjnych pracowników, zdolnych do wprowadzania twórczych zmian. Możemy odnieść tę myśl do artystów, którzy opuszczając mury uczelni, powinni być w pełni przygotowani do wykonywania swojego zawodu w sposób nowatorski, czyli twórczy.

Podejmowanie działań dotyczących twórczego wychowywania należy rozpatrywać w szerszym ujęciu – przygotowania młodych ludzi do zachodzących i przyspieszających zmian społecznych, a zatem wkraczania bezpośrednio w sferę doświadczeń człowieka. Wiąże się to z włączeniem twórczych działań w heterogeniczny obszar ich uczestnictwa w grupach społecznych, zwłaszcza w rodzinie, w grupach rówieśniczych czy zespołach artystycznych i, co najistotniejsze, z przygotowaniem młodego człowieka do samorozwoju. Twórcze wychowanie polega przede wszystkim na przygotowaniu do autokreacji własnej osoby. Młody człowiek przyuczony do samorozwoju będzie posiadał umiejętności kierowania własnym życiem, doskonaląc się w wybranej dziedzinie, a przez to będzie osiągał coraz wyższe

¹⁰ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 8.

¹¹ Tamże, s. 356.

jego poziomy¹². Prawdziwą zatem tezą będzie ta, iż twórcze wychowanie to przede wszystkim pomoc wychowankowi w „tworzeniu własnej osoby” w procesie auto-kreacji i samorealizacji. Odzwierciedlenie tej tezy uwidacznia uczestnictwo twórcy-artysty-nauczyciela w znaczeniu sprawczym, czyli w procesie twórczego wychowania przez sztukę, co ujęte zostało w Podstawie programowej kształcenia ogólnego, wydanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, w zreformowanym systemie edukacji. Została ona określona jako „potrzeba wychowania przez sztukę”¹³ w ramach:

- kształtowania zainteresowań i zamiłowań muzycznych i plastycznych;
- wyposażania uczniów w niezbędne umiejętności muzyczne i plastyczne, a także wiedzę z tego zakresu;
- umożliwiania uczniom przeżycia różnych doświadczeń muzycznych i plastycznych;
- kształtowania kultury muzycznej i plastycznej (umiejętność włączania sztuki we własne, osobiste życie);
- uczenia wartościowania obecnych wokół ucznia zjawisk z zakresu muzyki i plastyki.

Aby osiągnąć powyższe cele, artysta-nauczyciel ma za zadanie:

- umożliwić kontakt z wielkimi dziełami sztuki, prowadzący do przeżyć estetycznych;
- ukazywać wielkie bogactwo świata sztuki;
- stwarzać sytuacje dające możliwość przeżywania wewnętrznego doświadczenia tajemnic, kontemplacji, a także autorefleksji;
- pokazywać różne funkcje sztuki, w tym: estetyczną, poznawczą, wspólnotową, emocjonalną, terapeutyczną i religijną.

Wyraźne uwypuklenie sztuki i jej znaczenia w działaniach edukacyjnych, umieszczenie jej w kategorii „potrzeby wychowania przy jej udziale”, predestynuje do szerszego rozpatrywania potencjału, jaki ze sobą niesie. Należy zatem pochylić się nad rozpatrzeniem możliwych kierunków wykorzystywania walorów sztuki i realnego jej wpływu na twórcze wychowanie *homo creator* – „człowieka innowacyjnego”, odnosząc się do idei Józefa Kozielskiego dotyczącej wielowymiarowego ujęcia wszystkich aspektów codziennego życia. Stanie się to możliwe tylko wówczas, gdy ujmemy sztukę w ramy wykorzystania jej szerokiego spektrum możliwości poprzez rozbudowany zakres działań edukacyjnych, nie zawężając ich wyłącznie do potrzeb obszaru edukacji artystycznej, jak ma to miejsce dzisiaj. Dlatego istotne staje się rozważenie włączenia sztuki, w szerszym ujęciu, na grunt edukacji ogólnej. Wychowanie do twórczości wiąże się z potrzebą upowszechnienia sztuki poprzez jej obecność zarówno jako twórczego dzieła, jak i działania, wprowadzając ją we wszystkie dziedziny naszego życia. Wynika to z podkreślanej przez Herberta Reada istotnej dla codziennego życia człowieka przesłanki, iż „sztuka powinna w naszym życiu zająć takie miejsce, żebyśmy mogli powiedzieć: nie ma dzieł sztuki, jest tylko

¹² Tamże, s. 8.

¹³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej*, Biblioteka Reformy 9, Warszawa 1999, s. 31.

sztuka, ponieważ wtedy sztuka stałaby się sposobem życia”¹⁴. Należy przy tym pamiętać, iż odpowiedzialność za pełnienie misji spoczywa przede wszystkim na twórcach-artystach jako artystach-nauczycielach właśnie ze względu na ich realny wpływ na wychowanie do twórczości, poprzez twórcze wychowanie przez sztukę.

Artysta – twórcą dla innych i wobec innych – „pomoc w tworzeniu”

Artysta nie może być już dziś postrzegany wyłącznie w kategorii twórcy samospełniającego się, tworzącego w swoistym wyrazie artystycznej autoizolacji. Dziś, w sposób szczególny, świat otwiera się na artystów, którzy swoją osobowością, entuzjazmem, pasją i zaangażowaniem zdolni są rozbudzać postawę twórczą u innych, a jednocześnie wzbudzać potrzebę tworzenia własnej osoby. Termin „pomoc w tworzeniu”, który wprowadzony został na grunt pedagogiki przez Kazimierza Korniłowicza¹⁵, oznacza przede wszystkim: inspirowanie, aktywizowanie oraz wyrabianie postawy twórczej. Kazimierz Korniłowicz rozumiał go jako planowe i systematyczne oddziaływanie wychowawcze, dynamizujące rozwój wychowanka w obszarze twórczości, podkreślając, iż „osobowości twórcze wychowuje się przede wszystkim przy warsztacie twórczości”¹⁶. Należy podkreślić, iż pomoc w tworzeniu to przede wszystkim ożywanie, pobudzanie, pomaganie, tworzenie warunków korzystnego rozwoju kreatywności, a nade wszystko – wspieranie wychowanka. Pomoc w tworzeniu należy ujmować w dualnym wymiarze wychowawczego potencjału, jaki za sobą niesie. Pierwszy odnosi się do istoty świadomego i odpowiedniego doboru metod, form i treści dydaktycznych, których zadaniem jest wspomaganie rozwoju potencjału twórczego w wychowanku poprzez odpowiedzialne prowadzenie przez wychowawcę i wskazywanie przez niego możliwych obszarów twórczego realizowania się wychowanka. Drugi opiera się na wzbudzaniu chęci i potrzeby wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności w autonomicznych, autokreacyjnych zachowaniach innowacyjnych. Wymaga to od nauczyciela budzenia zdolności twórczych, które potencjalnie nieureczywistnione drzemą w pokładach nieodkrytych jeszcze uzdolnień wychowanków. Pomoc w tworzeniu posiada charakter wspomagający pokonywanie inhibitorów twórczości, zarówno u samych wychowanków, jak i nauczycieli, szczególnie kiedy mówimy o wspomaganiu i rozwijaniu obudzonych już zdolności, motywując do twórczej pracy nad samym sobą. Wyzwaniem dla nauczyciela-artysty będzie autokreacja siebie wobec innych, ponieważ wywiera on „wpływ na ucznia każdym swoim gestem, zachowaniem, przez to, kim jest jako osoba, jak

¹⁴ H. Read, *Szuka w ogólnym kształtowaniu człowieka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 62.

¹⁵ Zob. K. Korniłowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, red. O. Czerniawska, Wrocław 1976.

¹⁶ Tamże, s. 139.

rozumie świat innych ludzi i siebie samego"¹⁷. Należy przez to rozumieć twórczość artysty jako autokreatywny stosunek „do własnej osoby i do przekazywanej wiedzy”¹⁸, do siebie jako artysty-nauczyciela-wychowawcy, ponieważ, by mógł on prowadzić ucznia – twórczo wychowywać, oferować pomoc w tworzeniu, wychowywać do twórczości – powinien nieustannie kreować samego siebie. Oznacza to uruchomienie przez niego postawy autokreatywnej w postaci nieustannego podejmowania działań poszukiwawczych, poszerzających granice swojej „samowiedzy, dążenia do samookreślenia się, budowania ideału własnej osoby”, jak i świadomego dokonywania wyboru „celów i wartości godnych pożądania”¹⁹. Twórczy artysta-nauczyciel, współtwórca nowych twórczych pokoleń, musi odnaleźć się w wyznaczonej mu roli społecznej jako twórczy wychowawca, nie zaś tylko jako bierny odtwórca. W tak rozpatrywanym ujęciu, artysty i jego pracy pedagogicznej, należy przytoczyć słowa Romana Schulza, iż nauczyciel chcąc sprostać byciu twórczym, kreatywnym, a zarazem innowacyjnym wobec wychowania do twórczości innych, musi spełniać się w trzech podstawowych wymiarach jako:

- artysta, by dawać przykład swoją osobą, również w rozumieniu bycia mistrzem;
- innowator – twórczy wynalazca, racjonalizator i oczywiście badacz, a zarazem użytkownik nowej wiedzy;
- co najistotniejsze – jako podmiot dążeń samorealizacyjnych²⁰.

Irena Wojnar uważa również, iż artysta-nauczyciel powinien być wyposażony w trzy podstawowe, a zarazem niezbędne cechy odnoszące się do jego twórczej postawy.

Pierwsza z nich to wiedza osobista, wymagająca zaangażowania i zrywania ze schematami. Roman Schulz podkreśla jednak, iż twórczy nauczyciel zawsze będzie autentyczny, gdy wystrzegając się stereotypów, nie będzie ich zarazem całkowicie odrzucał, po to, by rozumieć znaczenie czynności, których jest uczestnikiem²¹.

Druga cecha to kreatywność wyobraźni, by rozszerzać granice własnego doświadczenia. Kreatywność będziemy ujmować tu jako pewien proces zachodzący w ludzkim umyśle, w wyniku którego następuje powstawanie nowych skojarzeń, koncepcji oraz nowatorskich idei, które powiązane są bezpośrednio lub pośrednio z obowiązującymi już koncepcjami i ideami. Należy zaznaczyć, że proces ten nie będzie odnosił się bezpośrednio do rezultatu, jakim może być ontologiczny wytwór w postaci dzieła sztuki, lecz rozpatrywany będzie w ramach osobowości psychicznej jednostki i konceptu myślenia, jakiemu podlega. Dlatego kreatywność rozpatrujemy w odniesieniu do „procesu myślenia” kreatywnego, które prowadzi do pozyskania

¹⁷ M. Lewartowska-Zychowicz, *Współczesne modele bycia nauczycielem*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 291.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989, s. 9.

²⁰ Tamże, s. 98.

²¹ Tamże, s. 9.

stosownych i oryginalnych rozwiązań. Irena Wojnar uważa, iż nauczyciel-artysta to przede wszystkim człowiek, który prowokuje ucznia do niekonwencjonalnego, oryginalnego myślenia płynnego i giętkiego. Dlatego też kreatywność odnosić będziemy w szczególności do myślenia dywergencyjnego, które zaproponował Joy P. Guilford²², dzieląc procesy myślenia na wytwarzanie konwergencyjne i dywergencyjne. Pierwsze z nich odpowiada rozwiązywaniu zadań z tylko jedną poprawną odpowiedzią, drugie zaś może z jednej podanej informacji generować wiele odpowiedzi, odnoszących się do różnych cech i znaczeń. Myślenie dywergencyjne przy zastosowaniu w twórczym wychowaniu sprzyja pokonywaniu nawyków intelektualnych i barier emocjonalnych, które mogą stanowić inhibitory wykorzystywania potencjału intelektualnego ucznia. Taką kreatywność nauczyciela, prócz funkcji rozwojowej czy ewaluacyjnej, wiązać będziemy bezpośrednio z pojęciami wspierania, aktywizowania, pobudzania, czyli wyzwalań twórczych postaw wśród uczniów, ale i innych nauczycieli.

Trzecia z cech wymienianych przez Irenę Wojnar to tworzenie zupełnie nowych wartości w ramach „nowego produktu”²³. Podstawą staje się samodoskonalenie artysty zarówno w roli nauczyciela, jak i roli artysty-twórcy poprzez „samokształcenie, podwyższanie swych kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach naukowych, angażowanie się w działalność nowatorską, poszukiwanie nowych terenów i zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej”²⁴. Warto w tym miejscu, w celu podkreślenia roli, a nawet misji, jaką nakłada na artystę bycie nauczycielem, wspomnieć o jednym z istotnych, według Aleksandra Nalaskowskiego²⁵, warunków, jakie szkoła powinna spełnić, by wspierać twórczość uczniów. Wśród wymienianych przez niego właściwości szkoły, takich jak: zdobywanie wiedzy; zadaniowość szkoły; aktywność twórcza jako praca; skromność, „zgrzebność” w stosowaniu rozmaitych „podpórek” dydaktycznych jest przede wszystkim: „bliski kontakt z mistrzami”, ponieważ to właśnie dzięki kontaktowi wychowanka z człowiekiem twórczym on sam staje się twórczy.

Aleksander Nalaskowski podkreśla tym samym, iż każde inne, pośredniczące w tym kontakcie medium, oddalać będzie wychowanka od źródła inspiracji, tym samym zmniejszając podejmowanie samodzielnych działań twórczych. Możemy zatem uznać, iż podstawowym zadaniem szkoły, chcącej uchodzić za pomocną w tworzeniu, czyli, jak określa to Nalaskowski, wspierającą twórczość, jest umożliwienie kontaktu z mistrzami. Jest to możliwe wówczas, gdy szkoła oprze swój program na licznych spotkaniach z twórcami-artystami, rozmowach otwartych pomiędzy nimi a wychowankami, czyli kontakcie ze sztuką żywą.

²² Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 410.

²³ Zob. I. Wojnar, *Nauczyciel – artysta?*, „Życie Szkoły” 1968, nr 11.

²⁴ Tamże, s. 79–80.

²⁵ Zob. A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1988.

Artysta pedagogiem i animatorem kultury – prowadzenie przez sztukę

Artysta powinien być wychowywany w poczuciu pełnienia misji, zarówno w obszarze autonomicznej twórczości, jak i jako animator kultury i sztuki, pośrednicząc w komunikacji pomiędzy sztuką a społeczeństwem. Staje się to istotne dla kształtowania ogólnospołecznej umiejętności odczytywania jej znaczeń, wartości i idei, w trudnej do zrozumienia dziś płynnej nowoczesności – płynności świata, ponieważ, jak twierdzi Zygmunt Bauman, musimy wszyscy „wierzyć w naszą zdolność dokonania zmiany. Wszyscy jesteśmy artystami zdolnymi do tworzenia i modelowania rzeczy”²⁶. Trzeba zatem podkreślać szczególną rolę artysty, jaką jest jego siła sprawcza w kształtowaniu nowych pokoleń. Będąc twórczym wychowawcą – wychowuje on do twórczości nie tylko artystycznej, ale i tej codziennej, gdyż twórczość stała się „nieodłącznym elementem życia człowieka [...] nie z racji swych immanentnych właściwości, ale dlatego, że jest zgodna z realiami i wymogami życia społecznego”²⁷. Ową sprawczość należy kierować w stronę wspierania dążeń wychowanków w ich samookreślaniu się w poszukiwaniu własnej tożsamości, która jest niestabilna, podlega nieustającym wpływom kulturowym i społecznym, zmianom modowym, które charakteryzują się nieprzejrzystością stylów, zniekształcając tym samym postrzeganie i wartościowanie otaczającego nas świata. Jest to wynikiem czasów, w jakich przyszło nam pracować, uczyć się, żyć, rzeczywistości, która jest niejednoznaczna, nieo określona i zmienna²⁸.

Warto w tym miejscu odnieść się do akcentowanego w demokratycznym społeczeństwie pojęcia dobrowolności, które staje się, zdaniem Bogdana Śliwerskiego²⁹, dominującą dziś kategorią dotyczącą również obszar edukacji. Autor tej tezy, za Heinrichem Kupfferem, twierdzi, iż niesie ono za sobą niebezpieczne konsekwencje dla całej struktury edukacyjnej, godząc również w sprawczość wychowania w trzech wymienianych przez niego następstwach:

- zanika logika przyczynowości (pedagog nie wyczuwa już obszaru wychowania i nie może więcej liczyć na to, że określone działania, decyzje i style wychowania doprowadzą do pożądaných celów);
- pomimo tego wszystko jest inscenizowane, choćby na krótko (pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie; nie wie, co jest „prawdziwe”, gdyż zarówno emocjonalne, jak i rzeczowe stosunki dają się wytworzyć za pomocą mediów i nowych technik komunikacyjnych);
- z tego tytułu nie istnieje niezawodna rzeczywistość (wszystko, co czynimy dzisiaj, jutro może być już przestarzałe).

²⁶ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 100.

²⁷ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998, s. 5.

²⁸ Zob. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

²⁹ Por. B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, R. XLVI (LIX), T. 1(20): Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie, s. 11.

Następstwa te mogą być realnym zagrożeniem wynikającym z płynnej nowoczesności, ponieważ do niedawna jeszcze obowiązujące wzorce ulegają szybkiej dezaktualizacji, podlegając wymuszonym przewartościowaniom. Należy jednak podejmować nieustające próby zapobiegania takiemu rozwojowi sytuacji. Podstawą jest tutaj twórcza postawa nauczyciela-artysty, ponieważ – jak twierdzi Ewa Murawska – „nauczyciel musi swą pracą odpowiedzieć na zaistniałą zmianę, dokonać refleksji nad samym sobą i światem. Wybrać to, co zachować, a odrzucić to, co nie warte jest zachowania”³⁰.

Celem twórczego wychowania przy pomocy sztuki jest nie tylko wyposażenie ucznia w kwalifikacje w ramach przygotowania zawodowego, wyposażenie go w umiejętność czerpania korzyści z dobrodziejstw nauki w celach adaptacyjnych, lecz przede wszystkim wychowanie do twórczości przyszłego absolwenta, rozumiejącego rzeczywistość otaczającego go świata, posiadającego umiejętność wykorzystywania wiedzy jako narzędzia twórczego – nowatorskiego. Dlatego, jak twierdzi Ludwig Wittgenstein³¹, powinniśmy traktować sztukę jako jedną z form współczesnego, codziennego życia. Pojmując edukację jako instrument rozwoju nastawiony na przyszłość, należy zaznaczyć, iż jej współczesność oparta jest na dorobku przeszłości, zatem dzisiejszy uczeń powinien traktować przeszłość jako wartościową podbudowę określania przestrzeni swojego dalszego rozwoju i życia. Jednocześnie musi dziś dokonać rezygnacji z zachowań replikacyjnych, ponieważ odtwórczość, „choć niezbędna – traci na aktualności”³², na rzecz innowacyjności, co wymaga od artysty-nauczyciela kreatywności w twórczym wychowaniu ucznia, co wiąże się z wyposażeniem go w kompetencje emancypacyjne. Za główny skład kompetencji emancypacyjnych Maria Czerepaniak-Walczak uważa dwie najistotniejsze wartości. Pierwsza z nich to innowacyjność, rozumiana jako otwartość na zmiany z jednoczesną gotowością przełamywania stereotypów, odrzucania wzorów, a zarazem umiejętność alternatywnego zachowywania się w nowych sytuacjach. Druga wartość to racjonalność, stanowiąca integrację krytyki z jednoczesnym projektowaniem zmian, umożliwiając tym samym „wykraczanie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane i dopuszczalne w danym kontekście”³³, czego konsekwencją staje się możliwość uzasadnienia autonomicznej perspektywy myślowej. Dla artysty taka autonomia jest wyznacznikiem wolności wypowiedzi przez sztukę, niczym nieograniczonym wyrażaniem swoich wewnętrznych, spójnych myśli. Wiąże się to bezpośrednio z zaproponowanym przez Roberta Kwaśnicę hasłem krytyki emancypacyjnej, które można śmiało odnieść do wolności artysty, a mianowicie – „kieruj

³⁰ E. Murawska, *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Toruń 2009, s. 23.

³¹ Zob. A.C. Danto, *After the End of Art. Contemporary Art and the Pale of History*, University of Colorado at Boulder, 1997, s. 37.

³² T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998, s. 5.

³³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 132.

się własnym rozumem i swoją wolą, myśl samodzielnie i mów od siebie”³⁴. Sztukę należy równać z kreatywnością i innowacyjnością w obszarze twórczości, lecz nie należy odnosić jej wyłącznie do edukacji artystycznej, ale do edukacji w wymiarze ogólnospołecznym jako całości, obejmującej zagadnienie wychowania do twórczości we wszystkich dziedzinach życia, dla współczesnych i następnych pokoleń. Takie podejście wymaga stałej aktualizacji i uznania za podstawę, iż uczeń zawsze, jako każda „nowo napotkana osoba – wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, oraz poza to, kim się już jest”³⁵.

Podsumowanie

Przyspieszenie i eskalacja zmian społecznych wymagają od artysty mentalnej postawy twórczej, a zatem postawy innowacyjnej, aktywności praktycznej ujętej w umiejętności przeobrażania siebie oraz przeobrażania zastanej rzeczywistości. Zadaniem edukacji artystycznej jest twórcze wychowywanie uczniów, kształtowanie ludzi odważnych, refleksyjnych i całkowicie samodzielnych, wyemancypowanych z drogi schematycznej, algorytmicznej i stereotypowej percepcji świata. Interes emancypacyjny oznacza stwarzanie sposobności do autorefleksji, do kształtowania własnych umiejętności, a w efekcie – przysposabiania do samorozwoju. Twórcze wychowanie do twórczości w tak postrzeganym ujęciu stanowić musi „integrację myślenia i działania, którego celem jest tworzenie warunków świadomego, samodzielnego osiągnięcia dojrzałości w poszczególnych sferach jednostkowego i zbiorowego rozwoju”³⁶. Nie możemy zatem w płynnej nowoczesności zawęzić definicji edukacji twórczej tylko do ogółu „wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób, czy grup społecznych”³⁷. Nauczyciel-artysta musi mieć na uwadze, iż współczesny uczeń, zanurzony w płynnej nowoczesności, zmuszony jest odnaleźć własne miejsce i przestrzeń własnego rozwoju, ponieważ „przyszłość kreujemy tylko wtedy, gdy się rozwijamy, rozumiemy zasady rządzące zmianami”³⁸, zaś jako absolwent uczelni będzie on w pełni uczestniczył w tych zmianach, nadając kierunek rozwojowi społeczeństwa, dlatego musi posiadać umiejętność wpływania „na ludzi bez narzucania im władzy”³⁹. Nadając w przyszłości określoną

³⁴ R. Kwaśnica, *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”*. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 2.

³⁵ M. Lewartowska-Zychowicz, *Współczesne modele bycia nauczycielem*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 295.

³⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, s. 64.

³⁷ B. Śliwowski, *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 905.

³⁸ R.K. Cooper, A. Sawa, *EQ – Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000, s. 270.

³⁹ Tamże.

jakość społeczeństwu i szeroko pojętej kulturze, uczeń-artysta, zgodnie z rozumieniem edukacji przez Zbigniewa Kwiecińskiego, musi zostać zanurzony w „ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”⁴⁰. Twórcze wychowanie należy tu równoważyć ze wspieraniem, aktywizowaniem, pobudzaniem i wyzwaniem zachowań oczekiwanych społecznie. Artysta – twórczy wychowawca staje się, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak, „inspiratorem dążeń wolnościowych i upełnomocnienia się jednostek przez uświadamianie im procesów, w których uczestniczą, wyposażenie w umiejętność odpowiedzialnego wybierania środowiska, kształtowanie wolnej woli, krytycyzmu, innowacyjności i umiejętności działania na rzecz innych”⁴¹. Wychowywanie do twórczości należy pojmować w kategoriach procesu zdobywania kompetencji emancypacyjnych i ich rozwijania wobec podmiotowości indywidualnych i zbiorowych, „wyrażających się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie [...] w celu doskonalenia siebie i otoczenia”⁴². Twórcze wychowanie należy natomiast równoważyć ze wspieraniem, aktywizowaniem, pobudzaniem i wyzwaniem twórczych postaw. Twórczy nauczyciel-artysta uczy krytycznego myślenia, działania i wypowiedzania się, a zarazem ponoszenia przez ucznia, stającego się z czasem pełnoprawnym twórcą, pełnej odpowiedzialności za własne działania.

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.
- Cooper R.K., Sawa A., *EQ – Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.
- Danto A.C., *After the End of Art. Contemporary Art and the Pale of History*, University of Colorado at Boulder, 1997.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, red. O. Czerniawska, Wrocław 1976.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] tegoż, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 2004.

⁴⁰ R. Kwiecińska, *Rozum czy serce*, Kraków 2000, s. 21–22.

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, s. 130.

⁴² Tamże, s. 130.

- Kwaśnica R., *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 2.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce*, Kraków 2000.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Współczesne modele bycia nauczycielem*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej*, Biblioteka reformy 9, Warszawa 1999.
- Murawska E., *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Toruń 2009.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1988.
- Pedagogika twórczości*, red. K.J. Szmidt, Gdańsk 2007.
- Read H., *Szuka w ogólnym kształtowaniu człowieka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Suchodolski B., *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, [w:] tegoż, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947.
- Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I*, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, R. XLVI (LIX), T. 1 (20): Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, J. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Poznań 1982.
- Wojnar I., *Nauczyciel – artysta ?*, „Życie Szkoły” 1968, nr 11.
- Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.

An Artist and the Arts – the Significance in Educating Creativity

Abstract

Bogdan Suchodolski's thesis – that creativity is a human activity being of utmost importance for and among others – seems to be foundational and significant in the present age of the society, constantly transforming and racing in the noise of modern hedonism.

In the time and space structure of the cult of corporations, pervasive technology and machines ceaselessly replacing the modern human being – who becomes a post-modern “tweeting” human being – where culture and art seem to be increasingly dependent on money, creativity in its humanistic dimension (i.e. creative life) appears to be endangered. The value of growing in maturity spontaneously and of igniting internal powers by inspiration and enthusiasm, dies away and disappears.

The increasingly firm belief, becoming ingrained among the younger generation in particular, that creating and disseminating culture is only a matter of organization, formality and technology, which takes places easily and quickly as part of the pervasiveness of propaganda mouthpiece and extensive media tools. An artist and an art recipient is surrounded by

commercialization of culture functioning in accord with the belief described by Bogdan Suchodolski as “the stream of changeability”, which allows every constancy to be questioned. At the same time, this belief is becoming a distortion of human attitude towards what once was, taking into consideration only a prediction of what will be.

Thus, what is of primary value for cultural development is that a teacher-artist, both the experienced one and the one who is leaving university, should not lose values to which they have been called up: to be creative in educating and to educate creativity, while instigating, fostering and reinforcing creative attitudes of others, especially among the youngest art recipients – those constituting new generations who carry a message for the future ones.

Key words: creative teacher, educating creativity, aesthetic situation, axiological situation, teacher – artist – culture manager

Nota o autorze

Mgr Jerzy Norbert Grzegorek – doktorant na studiach III stopnia na Wydziale Humanistycznym (Instytut Pedagogiki, Katedra Teorii Wychowania) na Uniwersytecie Szczecińskim. Zajmuje się tematyką twórczego wychowania i wychowania do twórczości w dziedzinach artystycznych. Jest zawodowym tancerzem, nauczycielem tańca, pedagogiem i metodykiem nauczania. Ukończył socjologię na Uniwersytecie Szczecińskim (2003) oraz także studia podyplomowe „Pedagogika ogólna i szkolna” (2008), a także studia podyplomowe „Pedagogika tańca” w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie (2011). Uzyskał dyplom w dziedzinie tańca współczesnego wydany przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Od trzech lat kieruje Akademickim Centrum Kultury – jednostką kulturalno-edukacyjną Uniwersytetu Szczecińskiego.

Bernadeta Stano

Animować czy upowszechniać? Pytania na kanwie analizy programu nauczania na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Sztuki UP

Odpowiedź na pytanie: „Animować czy upowszechniać?” nie wydaje się dzisiaj szczególnie trudna. Tytuły książek z ostatnich lat podpowiadają, że tylko i wyłącznie animować, upowszechnianie jest niemożliwe, wręcz szkodliwe¹. Wystarczy jednak zmienić nieco kontekst, by pojawiły się wątpliwości; tym kontekstem jest praktyka akademicka na kierunkach artystyczno-nauczycielskich.

Koncepcja animacji kulturalnej i animacji społeczno-kulturalnej pojawiła się w polskiej literaturze naukowej w latach 70. XX wieku². Wtedy to podjęto próby, z perspektywy czasu bardzo trafne, określenia sylwetki animatora. Charakteryzowano go jako:

podmiot, który spontanicznie bądź z racji pełnionej funkcji ożywia środowisko, rozbudza pożądanie wiedzy, wpływa na rozwój różnorodnych zainteresowań, ale też rozumie i docenia wagę nauczania i wychowania w życiu jednostki. Działania animatora jako podmiotu sytuacji są nie tylko reakcją na zdarzenia występujące w danej sytuacji, ale są działaniami kreatywnymi, to on bowiem organizuje poszczególne elementy sytuacji i wspólnie z innymi uczestnikami układa dla nich i dla siebie określone zadania. Animator jest promotorem, a nie szefem³.

Ta atrakcyjna koncepcja już w latach 70. znajdowała zwolenników wśród badaczy problematyki działalności kulturalnej, jednak dopiero przemiany polityczne po 1989 roku pozwoliły na jej realizację, na początku w bardzo wąskim zakresie

¹ Zob.: *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski, Warszawa 2002; K. Burakowska, *O animacji kulturalnej i animatorach. Refleksje praktyka*, [w:] *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, red. J. Śebrowski, Gdańsk 2003; J. Kargul, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1997; *Lokalnie: animacja kultury*, red. I. Kurz, Warszawa 2008.

² Jako ojczyznę myśli o animacji i ich realizacji Józef Kargul wskazuje Francję końca lat 60.; J. Kargul, *Od upowszechniania...*, s. 93.

³ Tamże.

i bez prób akademickiego wyposażania animatorów w odpowiednie kompetencje. W nowszych publikacjach Grzegorz Godlewski wskazuje, że w modelu kształcenia animatora powinny być obecne trzy płaszczyzny: zdobycie wiedzy o kulturze, zgromadzenie bogatego doświadczenia oraz stworzenie własnej idei animacji opartej na rozpoznaniu własnej tożsamości w kontekście kultury. Godlewski proponuje również ważne rozróżnienie pomiędzy praktyką krzewienia „uczestnictwa w kulturze” jako celu samego w sobie, którą uważa za pozostałość centralistycznego modelu kultury, a działaniami odwrotnie zorientowanymi – na stwarzanie warunków do samorealizacji. Innymi słowy, animator powinien zrezygnować z postawy dyrektywnej czy dydaktycznej na rzecz relacji opartej na wzajemności i podmiotowości partnerów⁴.

Do zadań animatora kultury należałoby zatem

budowanie przestrzeni – tłumaczy Godlewski – choćby tylko przestrzeni komunikacyjnej, w której artykulacje tych wewnętrznych zasobów zyskiwałyby intersubiektywną ważność [...]. Dlatego rolą animatora kultury jest, najpierw, tak nastroić swoje postrzeganie, by ten głos (wewnętrzny) w innych usłyszeć, dalej, obudzić w nich przekonanie, że mają do swojego głosu prawo, wreszcie, stwarzać sytuacje, aby mógł on zabrzmieć. I aby był słuchany⁵.

Podsumowując, celem działalności animacyjnej nie jest upowszechnianie kultury wysokiej czy najwartościowszych wytworów kultury masowej ani też pobudzanie amatorskiej twórczości artystycznej wyizolowanej z kontekstu życia. Animacja kultury oznacza stwarzanie warunków, w których ludzie mogą realizować swoje potrzeby w ramach kultury samodzielnie przez siebie odkrytej lub wynalezionej.

Należałoby zadać pytanie, czy do podjęcia takiego wyzwania przygotowują studia na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych czy studia na kierunku malarstwo – obydwie prowadzone na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego. Wraz z przystąpieniem uczelni do tzw. systemu bolońskiego bardzo trudno wprowadza się w struktury programu kształcenia na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych nowe przedmioty, a szczególnie takie, których cele byłyby tak mało mierzalne, jak postulowane przez teoretyków i praktyków animacji: nauczenie się słuchania głosów ze środowiska czy budowanie przestrzeni komunikacyjnej. O wiele łatwiej jest wprowadzać, co oczywiście także bardzo cenne, kursy służące zdobywaniu konkretnej wiedzy o sztuce współczesnej, z całym zapleczem wskazówek dydaktycznych w ramach tradycyjnego modelu upowszechniania.

Jeszcze na początku lat 90., kiedy w szkołach różnego stopnia wiele było godzin plastyki, a cieszący się dużą popularnością kierunek wychowanie plastyczne funkcjonował w ramach Wydziału Pedagogicznego, omawianie dziejów sztuki

⁴ G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury...*, s. 35.

⁵ G. Godlewski, *Animacja i antropologia: następną generacją*, [w:] *Lokalnie: animacja kultury...*, s. 10.

kończyło się na baroku, w najlepszym wypadku na realizmie lub impresjonizmie. Obecnie edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Sztuki to kierunek jeden z wielu, można powiedzieć elitarny, dla pasjonatów. Konkuruje ona z bardziej „artystycznymi” propozycjami – malarstwem lub dającymi zatrudnienie w tzw. przemysłach kultury – grafiką, digital designem czy wzornictwem. Jednak podejście do problematyki współczesności dla programów tych kierunków jest zbliżone. Funkcjonują w nich wielogodzinne kursy pod nazwą „Zagadnienia sztuki współczesnej”, „Sztuka współczesna” lub „Analiza dzieła sztuki współczesnej”, które poruszają cały wachlarz problemów artystycznych XX i XXI wieku, m.in. różne definicje sztuki, zagadnienie granicy współczesności oraz dynamicznych przemian sztuki najnowszej. Szczególnie ważnymi formami aktywności studentów są wizyty w galeriach i na światowych wystawach sztuki oraz lektura bieżącej prasy artystycznej. Mają one za zadanie uwrażliwić uczestników na znaczenie osobistego kontaktu z dziełem bez pośrednictwa mediów. Formą weryfikacji zdobytej wiedzy stają się teksty krytyczne, eseje, szkice naukowe. Wydawałoby się, że w ten sposób zdobyta wiedza może być tylko przekazana w procesie upowszechniania, jako gotowy produkt, sprawdzony i przepracowany w ramach kursów akademickich. Pamiętać jednak trzeba, że ucząc się historii sztuki najnowszej, studenci podpatrują także warsztat, pomysły na atrakcyjną formę pracy plastycznej, które mają szansę od razu przepracować w ramach kursów rysunku, malarstwa, intermediiów czy warsztatów twórczych. W ramach wyżej wymienionych przedmiotów studenci udają się do instytucji, galerii, muzeów, domów kultury, by zasięgnąć informacji czy podejrzeć prowadzone tam prace. Kontakt ten ma charakter złożonego i rozciągniętego w czasie doświadczenia. Kursy te, oparte na współpracy z Muzeum Narodowym, Galerią Zderzak, Międzynarodowym Centrum Kultury, Bunkrem Sztuki czy Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK w Krakowie, są uzupełniane o kontakty z innymi ośrodkami w Polsce i za granicą. Adresowane są głównie do dzieci⁶. Niektóre z nich, szczególnie te, w których nacisk jest położony na konkretne środowisko, tzw. przestrzeń społeczną, można zaliczyć do działań zgodnych z ideą animacji, przygotowujących do przyszłej praktyki animacji⁷. Innowacje są wprowadzane także do metod prowadzenia

⁶ Warsztaty są prowadzone pod kierunkiem dr Mirosławy Moszkowicz i dr Moniki Nęckiej. Np. studenci edukacji artystycznej pod kierunkiem dr Mirosławy Moszkowicz wzięli udział w Międzynarodowych Warsztatach Niepokoju Twórczego *Kieszeń Vincenta*, organizowanych przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w 2005 roku. Ich działania, także prowadzone poza murami uczelni, mają wiele wspólnego z projektami realizowanymi przez Janusza Byszewskiego i Marię Parczewską, którzy uczestniczą w procesie kształcenia przyszłych animatorów kultury na Uniwersytecie Warszawskim; zob. J. Byszewski, M. Parczewska, *Dopełnianie (Projektowanie sytuacji twórczych)*, [w:] *Animacja kultury...*, s. 124–134.

⁷ Studenci Wydziału Sztuki uczestniczą od kilku lat w innowacyjnych projektach edukacyjnych, m.in. wspieranych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę czy Centrum Sztuki Dziecka, zob. M. Moszkowicz, *Edukacja artystyczna – w poszukiwaniu przestrzeni twórczego działania*, [w:] *Trzydzieści lat nauczania sztuki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie*, red. S. Sobolewski, R. Solewski, Kraków 2009, s. 41–45.

zajęć w ramach technik tradycyjnych, jak malarstwo czy rysunek. Studenci edukacji artystycznej i malarstwa nie tylko w ramach jednorazowych plenerów w cyklu studiów, ale także na poszczególne zajęcia wychodzą poza mury uczelni. Trafiają do drobnych warsztatów usługowych i gastronomicznych w najbliższym otoczeniu Instytutu Malarstwa i Edukacji Artystycznej, by pracować w nowych inspirujących miejscach w obecności ludzi stających się pierwszymi odbiorcami ich prac. Przypomnijmy, że Instytut mieści się w samym sercu dzielnicy Krowodrza, w budynku dawnej wiejskiej ponadstuletniej krowoderskiej szkoły, przez dziesiątki lat będącej edukacyjnym centrum tego świata. Autor projektu *Szczęśliwe Miasto*, o którym będzie mowa poniżej, i inicjator wyjścia w „plener” z płótnami, farbami i papierem Piotr Jargusz tak widzi relacje w obrębie tej przestrzeni:

Tymczasem dziś szkoła nie ma z życiem dzielnicy żadnych punktów styku. Izolacja w równym stopniu dotyka samych mieszkańców, pozamykanych w minienklawach (słowo enklawa dobrze implikuje tu niewygodę wynikającą z oderwania od macierzystego terytorium), ogrodzonych drutem i pilnie strzeżonych okiem kamer⁸.

Działania te pokazują atrakcyjny kierunek penetracji najbliższej przestrzeni, gdzie można odnaleźć podłoże i uzasadnienie dla działań animacyjnych. Pokazała to również akcja pod hasłem Dzień Dziecka Hopsasa w 2011 roku przed budynkami należącymi do uczelni, ale adresowana głównie do mieszkańców terenów sąsiadujących⁹. Jeszcze szerszy rezonans społeczny miały warsztaty plastyczne (16 marca 2014), zorganizowane w ramach Uniwersytetu Dzieci i Rodziców działającego przy UP, prowadzone przez Piotra Jargusza, Martę Salę, Jacka Pasiecznego i Monikę Rościszewską.

Wyjściem do środowiska lokalnego była również akcja, która miała miejsce w czerwcu 2013 roku w ramach promocji jednostki pod hasłem *Wydział Sztuki w Mieście*. Polegała ona m.in. na aneksji wielu galerii i adaptacji lokali, które pełnią na co dzień inne funkcje, do celów wystawienniczych najlepszych prac studenckich z ostatniego roku. Równolegle zorganizowano wystawę prac studentów edukacji artystycznej i malarstwa z udziałem koordynatora prof. Piotra Jargusza na czterech klatkach schodowych bloku mieszkalnego przy ul. Litewskiej 24 w ramach projektu: *Szczęśliwe Miasto*, następnie spotkania integracyjne przed budynkiem z udziałem mieszkańców i organizatorów¹⁰. Towarzyszył temu otwarty wykład prof. Bogusława

⁸ Piotr Jargusz, *Opis projektu: Szczęśliwe Miasto. Sztuka i edukacja w procesie rewitalizacji relacji i przestrzeni społecznej. Krowoderska Szkoła Działań 2013–2020*.

⁹ Warsztaty te bazowały na książce wydanej przez Bunkier Sztuki: *Minimanual. Sztuka gry wyobraźnią*. Odbłyły się 28 i 29 maja na podwórku Wydziału Sztuki; organizator: Wydział Sztuki UP w Krakowie, opiekun merytoryczny: dr M. Nęcka, pomysłodawczyni projektu: Duet Justyn – studentki V roku edukacji artystycznej Justyna Mazur i Justyna Sławik; partnerzy: Bunkier Sztuki i Kino Pod Baranami.

¹⁰ Partnerzy projektu: MOCAK Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie; Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Krowodrzy – organizacja pozarządowa; Zespół powołany do realizacji projektu *Szczęśliwe Miasto*: Cecylia Malik, Mateusz Okoński, Marta Sala, dr Sebastian Wywiór-

Krasnowolskiego, historyka sztuki, o historii dzielnicy. Całość zamierzeń tłumaczy pomysłodawca:

Skończył się czas uniwersytetów jako zamkniętych enklaw odciętych od świata zewnętrznego. To, co najważniejsze w kulturze, nauce, gospodarce, nie dzieje się już w obrębie światów, lecz między światami. Projekt będzie się składać z elementów stałych, kontynuowanych latami w niezmienionej formie, jak np. wolne krzesła w sali pozostawione dla mieszkańców dzielnicy na wykładach z filozofii, historii sztuki i wolna sztaluga w pracowni malarstwa, oraz samodzielnych autorskich projektów o dużej wartości artystyczno-badawczej. Projekt ma bowiem w równym stopniu charakter artystyczny i społeczny co naukowy. Pojedyncze projekty będą wspierane przez badaczy reprezentujących różne dyscypliny. Projekt dostarczy materii wykraczającej poza tradycyjne obszary badań i umożliwi podjęcie serii badań interdyscyplinarnych, np. dotyczących roli i znaczenia sztuki partycypacyjnej w przestrzeni społecznej¹¹.

Przygotowaniem podłoża do realizacji tego projektu w dzielnicy była akcja Elżbiety Sali, kierownika Działu Edukacji Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK, zatytułowana *Ulotki*, z udziałem studentów Wydziału Sztuki, którzy wprowadzili w zewnętrznej i wewnętrznej przestrzeni (ulice i klatki schodowe) Krowodrzy krótkie napisy odnoszące się do relacji międzyludzkich, prowokujące do refleksji nad kondycją współczesnego człowieka, nierzadko zagubionego w codzienności, np. Czy chcesz mnie poznać? Wyjdiesz na pole? Uwielbiam zapach mokrego lasu; Ma Pani pożyczyć szklanek cukru? Lubię kolor miętowy¹². W marcu 2014 roku projekt gościł w Nowej Hucie, gdzie artystka Cecylia Malik wraz ze studentami edukacji artystycznej zorganizowała happening o wydźwięku ekologiczno-społecznym pod hasłem: *Hej, ludzie wycięli nam drzewa*, poświęcony starym drzewom, które rosły wzdłuż al. Jana Pawła II¹³. Akcja miała charakter kommemoratywny i prowokujący mieszkańców Krakowa do refleksji, bowiem dokonana została już *post factum*, w czasie i miejscu objętym wycinką. Kolejną odsłonę projektu stanowiła akcja-protest *Chciwość*

ski, Aneta Zagórska, dr Jacek Pasieczny, Monika Rościszewska, dr Mirosława Moszkowicz, Kinga Lubowiecka (MOCAK), Elżbieta Sala (MOCAK), Marta Włodarska, Łukasz Murzyn, Marek Batorski, dr Magdalena Mikołajczyk, dr Magdalena Roszczynialska, prof. Bogusław Krasnowolski, prof. Piotr Jargusz, studenci edukacji artystycznej i malarstwa Wydziału Sztuki UP. Patronat Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego i Marszałka Województwa Małopolskiego.

¹¹ P. Jargusz, *Opis projektu...*

¹² W projekcie uczestniczyły: Magdalena Klimkowicz, Martyna Tokarska – studentki edukacji artystycznej Wydziału Sztuki UP.

¹³ Cecylia Malik nazywa akcję „procesją poświęconą pamięci drzew”, zob.: <http://vimeo.com/89292238>. Akcja miała wesprzeć walkę o drzewa prowadzoną przez aktywistę z Nowej Huty Macieja Twaroga oraz Mariusza Waszkiewicza z Towarzystwa na Rzecz Ochrony Przyrody. Wsparcia merytoryczne udzielił ornitolog Kazimierz Walasz. Do akcji włączyli się artyści: Piotr Jargusz, Anna i Jan Malik, Rozalia Malik-Negradonna, Tomasz Wiech, Jarek Moździerz, Kuba Palacz i Marcin Wydziałkiewicz. Wsparcia udzieliły Wydział Sztuki UP i Nowohuckie Centrum Kultury.

Miasta przeciwko wyburzeniu modernistycznego hotelu Cracovia i budowy na jego miejscu kolejnej galerii handlowej¹⁴. Walkę o Cracovię wsparł Mateusz Okoński, który odkrył zapomnianą mozaikę pt. *Miasta* Heleny i Romana Husarskich, znajdującą się pod płytami gipsowymi w hotelu Cracovia. Następnie wraz z Piotrem Sikorą zrobili wystawę opowiadającą historię ukrytej mozaiki w MOS. Dorota Leśniak z Hotel Cracovia Pany i Mateusz Okoński zaprosili Cecylię Malik do zorganizowania oprawy samej akcji protestacyjnej¹⁵. 22 marca 2014 roku ubrany w złoto pochód studentów, organizatorów i przypadkowych uczestników z transparentami i symbolami walut przejechał wózkami sklepowymi pod Hotel Cracovia, tańcząc i śpiewając¹⁶. W tym miejscu warto także przywołać projekt realizowany pod hasłem *Sztuka Wymiany* autorstwa Marty Włodarskiej ze Stowarzyszenia Aletheia. W opisie projektu czytamy:

Projekt *Sztuka Wymiany* pozwoli zgromadzić materiał artystyczno-edukacyjny w postaci koncepcji warsztatowych, materiałów szkoleniowych, doświadczeń z zakresu pedagogiki sztuki i upowszechniania intermedialnych działań twórczych. Posłużą jako przykład i inspiracja dla młodzieży oraz pedagogów sztuki. Wskażą jak odkrywać i rozwijać pasje młodych ludzi oraz upowszechniać rezultaty ich twórczości. *Sztuka Wymiany* zakłada spotkanie środowisk artystycznych i edukacyjnych oraz opracowanie nowych koncepcji aktywizacji i upowszechniania działań twórczych z młodzieżą. Jest zachętą, by proces edukacji polegał na wymianie doświadczeń oraz transmisji wiedzy, umiejętności i sposobu bycia, przez pokolenia: profesorów, nauczycieli, studentów oraz uczniów¹⁷.

Jednym z inicjujących go wydarzeń były warsztaty kreatywne prowadzone przez Maję Parczewską i Janusza Byszewskiego z Laboratorium Edukacji Twórczej Zamku Ujazdowskiego w Warszawie (10–11 stycznia 2014). Miały one na celu poszerzenie ważnych umiejętności w kontekście animacji, takich jak aktywizacja pracy w grupie, pobudzanie zdolności myślenia i działania twórczego, przygotowanie do interaktywnego odbioru i przekazu sztuki. Ponadto omówione zostały zagadnienia z zakresu psychopedagogiki twórczości oraz podstawowa problematyka dotycząca

¹⁴ Przygotowanie merytoryczne akcji: inicjatywa Hotel Cracovia Pany. Hotel Cracovia Pany tworzą ludzie związani z Instytutem Architektury w Muzeum Narodowym i Przestrzeń Ludzie Miasto: Dorota Leśniak, Dorota Jędruch, Iza Wałek, Agata Wiśniewska, Michał Wiśniewski, Marta Karpińska, Kacper Kępiński.

Wielką Paradę Chciwości zorganizowali i przygotowali: Cecylia Malik, Marta Sala – złota kolekcja i Jakub Wesołowski, kurator Kiermaszu Twórczej Reanimacji Odpadów i Międzygalaktycznego Złotu Superbohaterów w Bytomiu. Do akcji włączyli się również Bartolomeo Koczenasz, Piotr Jargusz, Anna Lebenstein – Bunkier Sztuki, Kasia Dorota – warsztaty, Piotr Dziurdzia, studenci edukacji artystycznej i malarstwa Wydziału Sztuki UP, szkoła filmowa AMA.

¹⁵ Zob. <http://vimeo.com/90532278>; <https://www.youtube.com/watch?v=xlf9pRV0SzE>.

¹⁶ M. Świetlik, *Estetyka protestu. Rozmowa z Cecylią Malik i Mateuszem Okońskim o projekcie „Chciwość Miasta”*, <http://www.obieg.pl/prezentacje/31939>.

¹⁷ Projekt Marty Włodarskiej i prof. Lucjana Orzecha został nagrodzony w 2013 roku nagrodą Ars Querendi. Uczestniczą w nim także dr Łukasz Murzyn i studenci Wydziału Sztuki.

relacji międzyludzkich, niepowodzeń związanych z uprzedzeniami, brakiem tolerancji, stereotypowym sposobem myślenia i działania. Na stronie projektu czytamy refleksje spisane po warsztatach:

Było to niezwykle i inspirujące doświadczenie. Niecodzienny sposób prowadzenia i atmosfera spotkania pozwoliła uczestnikom na sięgnięcie w głąb własnych przeżyć oraz uwolnienie pokładów kreatywności. Do końca sobotnich działań, biorący udział w warsztatach przeżywali procesy tworzenia oraz percepcji sztuki. Poprzez osobiste zaangażowanie proces twórczy i edukacyjny stawały się sobie bliskie, emocjonujące oraz prawdziwe¹⁸.

Wszystkie przywołane powyżej przykłady działań w środowisku społecznym, wzbogacone o kursy krytyki artystycznej oraz ćwiczenia w pisaniu esejów i szkiców naukowych o sztuce, plenery, bo przecież nie można zapomnieć o całym wachlarzu kursów praktycznych, służą sztuce ujawniania siebie, poznawania własnej tożsamości i określeniu swojego miejsca w kulturze. Procesowi temu poddają się sami studenci, ale i ich podopieczni. Szczególnie widać to podczas warsztatów z młodzieżą, która ma już za sobą okres spontanicznej twórczości okresu dzieciństwa, i owo ujawnienie siebie przychodzi jej trudniej. Te kilka przykładów pokazuje, że przestrzeń komunikacji, wymiany poglądów, twórczego działania, może należeć zarówno do tzw. strefy nicyzej, jak i do strefy mocno zinstytucjonalizowanej. Pierwsza sprzyja spontaniczności, druga daje szansę pokazania dokonań jednostki w szerszym publicznym kontekście. Wspomniane warsztaty i inicjatywy studenckie, choć bez udziału kulturoznawców czy antropologów kultury, stanowią istotny wkład w zdobywanie konkretnych doświadczeń, mogą w przyszłości zaowocować, już poza środowiskiem uczelnianym i krakowskim, włączeniem się w inicjatywy lokalnych środowisk.

W 2010 roku w programie edukacji artystycznej pojawił się kurs animacji kultury. Dodać należy, że zastąpił on przedmiot o nazwie metody upowszechniania kultury plastycznej. W ramach animacji kultury studenci zapoznają się z możliwościami i metodami działań instytucji kulturalnych, tworzą projekty animacyjne i realizują je w różnych środowiskach. W związku z tym, że w 2013/14 roku zajęcia te prowadzone są przez kuratora MOCAK-u, działania te nakierowane są na środowisko Podgórze, a szczególnie jego przemysłowej części – Zabłocia, gdzie w ostatnich latach zagościły bardzo różnorodne, poza MOCAK-iem, instytucje promujące kulturę i rozpoznające lokalne potrzeby animacyjne. Studenci zapoznają się też z podbudową teoretyczną do tego rodzaju zadań, która znajduje się w publikacjach z dziedziny antropologii kulturowej, socjologii, kulturoznawstwa czy etnografii. Kierunki prowadzone przez Wydział Sztuki, kształcąc przyszłych twórców i praktyków kultury, bazują na kadrze, w której obecni są także teoretycy różnych wymienionych powyżej humanistycznych specjalności, jednak nie zawsze udaje się powiązać treści poszczególnych kursów, tak by student zyskiwał jasny i klarowny obraz zjawisk

¹⁸ www.sztukawymiany.com.pl

kluczowych dla kultury współczesnej, a szczególnie plastyki, którą z racji wybranej profesji szczególnie jest zainteresowany. Oczywiście polem zdobywania doświadczeń w pracy semestralnej staje się przede wszystkim zaplecze uczelni, ale także różne terytoria, przez które student codziennie się przemieszcza, gdzie pomieszkiwuje i przebywa. Nierzadko zdarza się, że szukając inspiracji do nowego zadania plastycznego czy projektu badawczego student studiów stacjonarnych wraca do swojego rodzimego środowiska. Potrzebna jest mu wówczas nie tylko sprawność manualna, spostrzegawczość, ale i wiedza, nie tyle o zabytkach na swoim terenie, ile o rodzajach działań prowadzonych w tym środowisku, na polu szeroko rozumianej kultury, by wyraźniej dostrzec jego cechy charakterystyczne, dowartościować lub wskazać braki. Te powroty mogą owocować decyzją o zakorzenieniu niejako na nowo, z głową pełną pomysłów na życie i twórczą pracę, nie tylko o charakterze zarobkowym, ale i pracę rozumianą jako szczególne posłannictwo do ludzi. Spojrzenie z perspektywy innego miasta, nierzadko o cechach metropolii, na miejsce zamieszkania i odbywanych studiów, pozwala nabrać dystansu, dokonać porównań i zadawać pytania między innymi o znaczenie środowisk lokalnych dla kulturalnego rozwoju człowieka, o zagrożenia płynące z postępujących procesów unifikacji kultury.

Czas poświęcony edukacji plastycznej jest w życiu młodego człowieka okresem, który z pewnością można zaliczyć do kultury czynnej¹⁹. Jednak by pomóc innym osiągnąć taki stan zaangażowania, konieczne wydaje się, co podkreślają animatorzy kultury, utrzymanie w sobie twórczego napięcia i entuzjazmu, zbliżonego do tego z pierwszych lat edukacji.

Ta obserwacja „Innego” w środowisku lokalnym wiąże się nie tylko z głodem nowych doświadczeń charakterystycznym dla tego okresu życia, ale i z zainteresowaniami potencjałem kontrkultury, owocującym nierzadko praktyką sprzeciwu wobec kultury oficjalnej, dominującej²⁰.

W pracy nauczyciela sztuki nacisk położony zostaje na przekazywanie umiejętności i wiedzy, wychowywanie, upowszechnianie kultury wysokiej. Animator, choć mogą mu przyświecać wszystkie te wymienione motywacje, a umiejętności pedagogiczne mogą mu być bardzo przydatne, ma przede wszystkim wyzwalać ukryte w innych talenty, umiejętności, ujawniać i dodawać smaku szarej codzienności. W związku z tym, że talenty te mogą być bardzo różne, musi nagiąć swoje zainteresowania i ciągle wzbogacać swój warsztat, jednocześnie rezygnując z oceniania – przywileju nauczycieli czy dążenia do ideału – domeny artysty. Są twórcy, jak Joseph Beuys, u których przejście granicy pomiędzy praktyką artysty a praktyką animatora wydaje się czymś nad wyraz naturalnym. Przyglądając się akcjom animacyjnym

¹⁹ Pojęcie „etosu kultury czynnej” szczególnie rozwinięte zostaje w kontekście animacji kultury, zob. G. Godlewski, *Animacja i antropologia: następna generacja...*, s. 12–13; zob. także L. Kolankiewicz, *Kultura czynna: prehistoria animacji kultury*, [w:] *Animacja kultury...*, s. 27–55.

²⁰ O znaczeniu tradycji kontrkultury w praktyce animacyjnej pisze G. Godlewski, *Animacja i antropologia: następna generacja...*, s. 13.

i edukacyjnym prowadzonym w ramach przywołanych wyżej projektów, można widzieć wiele punktów styčných z działaniami tego artysty. Jednak na ogół artyści nie do końca świadomie, niejako „przy okazji”, stają się animatorami, wychodząc ze swoją twórczością na zewnątrz, z pracowni i z galerii do przestrzeni wspólnej, publicznej²¹. Podejmują wówczas pierwszy krok do tego, by wpływać na przygodnego przechodnia, jednak dopiero decyzja, by pogłębiać tę relację, zostawić swoje dzieło w cieniu, nastawić się na wątek zaproponowany przez odbiorcę, czyni z nich animatorów. Wydawać się może, że nauczycielowi z wieloletnim stażem jeszcze trudniej niż artystcie, któremu przyświeca chęć stwarzania od podstaw i kultu finalnego dzieła, odsunąć na plan dalszy wyuczone nawyki poprawiania czy napominania. W tym kontekście animator kultury rysuje się jako osoba szczególnie charyzmatyczna, naznaczona talentem do pracy z ludźmi w konkretnym środowisku, ale też do współdziałania w grupie, kontaktu z napotkanym indywiduum. Ta postawa wydaje się szczególnie pożądana, gdyż nie tylko pozwala wszechstronnie poznać potrzeby danego środowiska, ale też daje możliwość służenia poszczególnym jednostkom fachową poradą z dziedziny, która jest im bliska. Sztuka w tej praktyce przyjmuje na siebie rolę kontekstu, inspiracji i narzędzia. „Od początku nie chodziło o sztukę jako samoistny cel – tłumaczy jej rolę Grzegorz Godlewski – autonomiczne dzieło, lecz o sztukę, która wyrasta z zawsze szerszego od niej obszaru kultury, kultury praktykowanej, i która ku temu obszarowi na powrót poprzez swoje dokonania się zwraca. [...] A więc o sztukę – kwiat pamiętający o korzeniach, z których wyrasta, i o tym, że żyć to nie znaczy tylko pachnieć”²². Ten mechanizm „powrotu do korzeni” można obserwować zarówno w praktyce artystów-pedagogów krakowskiego Wydziału Sztuki, jak i w motywacji działań studenckich.

W Krakowie najłatwiej jest realizować program edukacji artystycznej z pomocą dużych instytucji kultury, takich jak Bunkier Sztuki, MOCAK czy Muzeum Narodowe, przy udziale ich pracowników. Jednocześnie studenci, szczególnie studiów niestacjonarnych, z małych miejscowości, zgłaszają inne oczekiwania, chcą narzędzi do działania w regionie, poza centrami kultury. Może w tę stronę powinny iść zmiany w ramach programu nauczania na tym kierunku?

Bibliografia

- Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski, Warszawa 2002.
- Burakowska K., *O animacji kulturalnej i animatorach. Refleksje praktyka*, [w:] *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, red. J. Śebrowski, Gdańsk 2003.
- Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2005.

²¹ Doskonałym przykładem są wystawy obrazów Piotra Jargusza w przestrzeni miejskiej Krakowa, Torunia czy Warszawy; zob. *Piotra Jargusza obrazy uliczne*, kat., Kraków 2011.

²² G. Godlewski, *Animacja i antropologia...*, s. 8.

- Grad J., Kaczmarek U., *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań 1999.
- Jankowski D., *Zróżnicowanie rozumienie upowszechniania kultury i jego współczesna wykładnia*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1991.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006
- Kargul J., *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1997.
- Kultura dominująca jako kultura obca*, red. J. Mucha, Warszawa 1999.
- Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, red. J. Damrosz, Warszawa 1998.
- Lokalnie: animacja kultury*, red. I. Kurz, Warszawa 2008.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.
- Wojakowski D., *Kultura lokalna, czyli węzeł symboliczny. Z doświadczeń badacza współczesnych społeczności pogranicza wschodniego Polski*, [w:] *Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2006.

Animate or Popularize? Analysis of Artistic Education Curriculum in Visual Arts in the Faculty of Art at the Pedagogical University of Cracow

Abstract

The article comprises a description of activities in artistic studios and theoretical courses as part of Artistic Education in Visual Arts with elements of and references to culture management. The curriculum of this particular major is analysed. A supplement to this research direction is indicating chosen artistic and educational projects of professors and students at the Faculty of Art, carried out outside the university in cooperation with cultural institutions. The mentioned culture management activities are shown within the context of observation and findings in culture management as a scientific discipline developed in recent years.

Key words: culture management, art teacher-artist, artistic education – curriculum, Faculty of Art

Nota o autorze

Dr Bernadeta Stano – od 1998 roku adiunkt na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Wykłada przedmioty: historia sztuki, sztuka współczesna, teoria sztuki, integracja sztuk; prowadzi ponadto seminaria licencjackie i magisterskie. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce uzyskała w 2004 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jest autorką książek: *Wystawy zapamiętane, wystawy zapomniane. Życie artystyczne Krakowa, Nowej Huty, Rzeszowa i Zakopanego w okresie Odwilży*, Kraków 2007 i *Odwilż w Zakopanem. Salony Marcowe 1958–1960*, Kraków 2009; tekstów naukowych w pracach zbiorowych dotyczących życia artystycznego po II wojnie światowej oraz artykułów popularyzujących zagadnienia związane z bieżącą twórczością plastyków w takich czasopismach, jak „Dekada Literacka”, „Arteon”, „Autoportret”, „Format”, „Znak”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Agnieszka Słaby

NOTO – notujemy! Dni Notatnika w Krakowie 5–6 maja 2014 r.

W dobie rozwijających się technologii informacyjnych, umożliwiających prowadzenie elektronicznych notatników i kalendarzy, rodzi się pytanie o potrzebę, a także funkcjonalność prowadzenia odręcznego notatnika. Notes, notatnik jako narzędzie do utrwalania pomysłów, koncepcji czy wizji towarzyszył tym, którzy w swojej pracy czerpali inspiracje z rozmaitych źródeł, toteż dążyli na bieżąco do ich utrwalenia. Notatniki są więc płaszczyzną dla notacji, wyrazem swoistego kolekcjonerstwa emocji i wrażeń, a czasem także przedmiotów, które mogłyby stanowić inspirację dla pracy twórczej. Z całą pewnością są więc jednym z najbardziej osobistych narzędzi wspomagających proces twórczy – artysty, muzyka czy pisarza i, co zrozumiałe, rzadko dostępnym dla odbiorcy tej czy innej twórczości. Możliwość przeglądnięcia, przeczytania takich notatników nie nadarza się więc zbyt często. Tymczasem w Krakowie kolejny raz mamy okazję do zapoznania się z notatnikami artystów. Już po raz drugi Wydział Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie zaprosił młodych adeptów sztuk pięknych, studiujących na kierunkach artystycznych w całym kraju, do udziału w Ogólnopolskim Studenckim Konkursie NOTO – notatnik artysty 2014. Pomysłodawczynią projektu NOTO i jego kierownikiem jest prof. Halina Cader-Pawłowska, która kieruje Katedrą Multimediów Wydziału Sztuki UP. Rozstrzygnięcie tegorocznego konkursu połączono, podobnie jak dwa lata temu, z szeregiem imprez towarzyszących. W tegorocznej edycji pod hasłem Dni Notatnika 5–6 maja 2014 r. odbyły się wernisaże i prelekcje, a cały projekt trwał do 24 maja. W tym czasie mieliśmy niepowtarzalną okazję zapoznać się z jednym z najintymniejszych obszarów pracy artystów, podpatrzeć ich kunszt, poobserwować proces powstawania dzieła, zapisywania i przetwarzania pomysłów, ale też trudności, z jakimi zмага się artysta podczas swojej pracy. Krótko mówiąc – zajrzeć w duszę twórcy.

Dni Notatnika zainaugurowano 5 maja 2014 r. w Galerii Ferment (ul. Mazowiecka 43), gdzie odbył się wernisaż wystawy „Niezgodni / Porysunki”. Wystawa, złożona z prac dwóch artystów: Sylwii Augustyn i Kamila Basia, na dwa sposoby

podejmuje temat niezgody oraz prób jej przepracowania – czyli „porysunków”. Wystawa jest nie tylko przedstawieniem rezultatu końcowego, ale i zapisem procesu wypracowywania. Artyści prezentują bowiem dzieło wspólne, którego niemożność ukończenia doprowadziła ich do indywidualnego podjęcia tematu. Jak wyjaśniają: „Przedstawione historie odwołują się do idei komiksu, storyboardu, notatnika i teczki na akta realizowanych z użyciem technik linorytu, ksero, rysunku i kolażu, z wykorzystaniem obiektów i wideodokumentu”. Sale galerii prezentują ów proces dochodzenia do „nowego”, zaprezentowano w nich bowiem zarówno efekt końcowy, jak i to, co z niego odrzucono/wyrzucono, a także sam zapis pracy – instalację wideo. Prace Augustyn, przywodzące na myśl kolaże Szymborskiej, prezentują konteksty codzienności, opatrzonej dialogami, które niekiedy mamy okazję zaszyścić na ulicy czy w tramwaju, a czasami odzwierciedlają wewnętrzne przemyślenia i przeżycia. Być może jednostkowo pozbawione są szerszego kontekstu, jednak gdy połączyć je w całość, przywodzą wyobrażenie sytuacji spornych, tworząc swoisty komiks, wielowarstwową opowieść o rozterkach i niepokojach rodzących się w sytuacjach konfliktowych. Jak mówi sama Autorka, inspiracją do powstania przedsięwzięcia była właśnie niezgodność poglądów autorów prac.

Punktem kulminacyjnym projektu było rozstrzygnięcie konkursu NOTO, który wyłonił najciekawsze, najbardziej twórcze notatniki artystyczne. Spośród nich Jury konkursu w składzie: przewodnicząca – Małgorzata Dawidek–Gryglicka oraz Beata Czajkowska, Sławomir Shuty, Piotr Idziak, Piotr-Pio Kaliński, przyznało I Nagrodę Gannie Grudnyńskiej z Akademii Sztuk Pięknych im. E. Gepperta we Wrocławiu. II Nagrodę otrzymały *ex aequo* Weronika Przybylska z Akademii Sztuk Pięknych im. E. Gepperta we Wrocławiu oraz Katarzyna Zagórska z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. III Nagroda przypadła *ex aequo* Magdalenie Warzesze i Annie Żebrackiej, również z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Ponadto jury nagrodziło wyróżnieniem honorowym Iwonę Szymańską z Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, Igę Ścibek z Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Maję Starakiewicz z Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie oraz Jozefa Pilata reprezentującego Akademię Sztuk Pięknych w Warszawie. Dodatkowo nagrodę specjalną Magazynu o Młodych Artystach WZASY, w postaci publikacji o twórczości wybranego przez redakcję uczestnika wystawy pokonkursowej, otrzymał Mateusz Czapek z Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie.

Wszystkie prace zakwalifikowane do konkursu zostały zaprezentowane na wystawie pokonkursowej, której wernisaż miał miejsce 6 maja 2014 w Galerii Fundacji Sztuki Nowej ZNACZY SIĘ przy ul. Kościuszki 37. Wystawiono tam ponad 70 notatników prowadzonych w różnej formie – dzienników, pamiętników, narracji ilustrowanych, komiksów czy opisów koncepcji artystycznych. W tym roku uczestnicy interpretowali hasło „Słowo i obraz” za pomocą form łączących w sobie tradycyjne środki notacji, wyjątkowo pojawiły się na wystawie także drukowane notatniki. Przesłanką takiego założenia jest utrzymanie autentyzmu notatników, co stanowi nadrzędne kryterium stawiane uczestnikom. Tylko notacja prowadzona na bieżąco,

uwzględniająca zarówno formę zwerbalizowaną, jak i obrazową, czyni zapis interesującym dla odbiorcy, a jury pozwala ocenić notatnik jako narzędzie pracy artysty, a nie produkt czy też dzieło gotowe – spreparowane niejako na tę konkretną okazję. Jest to niezwykle ważne, aby podkreślić ów warunek, bowiem to on umożliwia wniknięcie w tajniki pracy artysty. Pozwala „odnaleźć projekty niezrealizowanych dzieł, załączki utopijnych idei, robocze plany, intymne zapisy słów i obrazów, które w pierwotnym zamierzeniu artystów miały pozostać poza okiem postronnych osób”¹. Zapoznanie się z większością z udostępnionych prac wprowadza w świat procesu powstawania dzieła, pracy nad nim, weryfikowania pomysłów, a wszystko to – opatrzone komentarzem słownym, nierzadko odnoszącym się do inspiracji życiem codziennym, sprawami bieżącymi – uświadamia, jak różne sytuacje, wrażenia, przeżycia inspirują do tworzenia. Wystarczy tylko notować! Notatnik artysty, zawierający dodatkowo celny komentarz graficzny, staje się niejednokrotnie odrębnym dziełem. Można jednak zauważyć i takie prace, które poprzez samą koncepcję i staranne podążanie za obranym wzorem, nazbyt mocno ukierunkowane są na efekt finalny. Być może świadczy to o uporządkowaniu i konsekwencji autora, ale jednocześnie przywodzi na myśl pytania o autentyczność i czas powstania notatnika.

Pełne autentyzmu są nagrodzone prace Mateusza Czapka, Anny Żebrackiej i Igi Ścibek. Emanują z nich emocje, ulotność zapisu, który jest wciąż korygowany i uzupełniany. W zaprezentowanych tam pomysłach widać ewolucję i pracę „nad czymś”, nic nie jest tu od początku do końca, tematy przenikają się, do niektórych się wraca, inne skreśla, a jeszcze inne realizuje. Również takie procesy prezentuje praca laureatki I Nagrody – Ganny Grudnytskiej, będąca zbiorem studiów różnych pomysłów wiążących się w jeden koncept. Inspiracji Autorka szukała w różnych środkach wyrazu, o czym świadczą staranne szkice, notatki, zdjęcia oraz reprodukcje.

Uwagę przykuwała także aranżacja wystawy – wszystkie prace zestawiono na stołach, zaś nad nimi, na linkach, zawieszono karty z cytatami twórców. Fragmentaryczne wypowiedzi uzmysławiają, czym dla autorów są ich notatniki, jakie emocje towarzyszą ich powstawaniu, a także jakie funkcje im przypisują. Dla Magdaleny Wanat notatnik to „codzienny towarzysz życia, na pozór ginący w przepastnych torbach, pełni rolę szkicownika, kalendarza, książki referencyjnej... chroni przed zapomnieniem, chwytą w locie pomysły, zbiera nie tylko notatki, wyrwane z kontekstu myśli, ale i rysunki, pierwsze zamysły projektowe, przeplatane sudoku”. Jak twierdzi autorka tych słów, szkicownik jest z nią zawsze, a różnorodność poczynionych w nim wpisów ugruntowuje nas w tym przekonaniu. Dominika Federowicz podkreśla intymność i emocjonalność, którymi nasycone są notatniki – „zatrzymuję w nim każdą chwilę, emocję, uczucie. Wszystko jest bardzo intymne, to cała ja”. Warto także podkreślić oprawę i promocję Dni Notatnika, które zapowiadał

¹ Fragment wypowiedzi organizatorów wystawy: prof. Haliny Cader-Pawłowskiej, mgra Przemka Liputa.

graficzny, czytelny plakat oraz bardzo interesujący film przygotowany przez organizatorów – animacja Przemka Liputa².

Ukoronowaniem artystycznych działań w ramach projektu Dni Notatnika, a przede wszystkim konkursu, była uroczystość wręczenia nagród oraz wykład okolicznościowy w Małopolskim Instytucie Kultury (ul. Karmelicka 27). Wykład pt. *Too long – didn't read. Artysta w gąszczu znaczeń i społeczeństwie braku czasu* wygłosił dr Mariusz Dziegłowski, socjolog. Wyjątkowym wydarzeniem, uświetniającym Dni Notatnika, stała się wystawa artystów z Serbii – „Notto – My experience in a notebook”, zorganizowana we współpracy z Art Gallery w Culture Centre of Belgrade, a zaprezentowana w Artetece Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie (ul. Rajska 12). Kuratorkami wystawy były Svetlana Petrović oraz Małgorzata Malwina Niespodziewana. Wystawa trwała do 20 maja. Zgromadzono na niej 30 notatników serbskich artystów, pracujących w różnych technikach, co odzwierciedlają prezentowane zapiski, powstałe w różnorodnym materiale. Ich cechą wspólną jest zestawienie obrazu i słownego komentarza, a więc zwyczajstwo czy też dominacja tradycyjnego sposobu notacji. Kilka z wystawianych prac reprezentuje inny sposób notacji koncepcji twórczych, jak np. notatnik Vesny Golubović³, będący zbiorem tekturowych kart, w których wycięto wzory. Taki sposób notacji jest ciekawy, ale staje się dopiero wtedy oczywisty i czytelny, gdy zestawimy go z pracami artystki. Golubović wykorzystuje w nich zestawienia nieoczywistych form, kombinacje linii, za pomocą których bawi się rytmem, szukając przy tym odniesień do przyrody. Jak sama mówi o swojej twórczości, najbardziej interesuje ją sam akt tworzenia, jest kluczowy, bowiem jest sposobem komunikacji⁴. Różne środki notacji zastosowała w swoim notatniku Lena Vasiljević, wykorzystując szereg sposobów na uchwycenie idei przyszłych prac. Zestawia słowo pisane wklejkami wykonanymi z foliogramów, materii i zdjęć. Fragment notatnika jest zapowiedzią instalacji 12 podświetlonych obiektów, zatytułowanych „Portret”⁵, po części odzwierciedla również różnorodność technik zastosowanych ostatecznie w instalacji, do której wykorzystano folie, fotografie, szkło, metal, neon i wreszcie gips.

Notatniki serbskich artystów były prezentowane w gablocie, a więc pozbawione najciekawszego elementu interakcji – przeglądania. Niemniej jednak w pewien sposób podkreśla to ich wyjątkowość, włożony ładunek emocjonalny, potrzebę powrotu do nich, a tym samym swoistego odgrodzenia od świata, bo – jak pisze

² Zob. <http://noto.up.krakow.pl/?paged=2> [dostęp 28.06.2014].

³ Vesna Golubović pochodzi z Belgradu, ukończyła studia na Wydziale Sztuk Pięknych, przygotowując dyplom w klasie Stojana Ćelića. W latach 1981–2004 mieszkała w Nowym Jorku, jest autorką licznych wystaw indywidualnych i zbiorowych, a także realizatorką scenografii dla spektakli baletowych. W listopadzie i grudniu 2013 r. w Belgradzie prezentowano prace artystki na wystawie „Od początku”.

⁴ „Za mene je činstvaranjakrucijalna, to je komunikacija, ništapse i ništaposle”, zob. <http://www.blic.rs/Kultura/419072/Vesna-Golubovic-izlaze-u-galeriji-Haos-Proslost-mene-zanima-brzo-zaboravljam> [dostęp 17.05.2014].

⁵ <http://www.lanavasiljevic.com> [dostęp 17.05.2014].

Svetlana Petrović – notatnik „uwidacznia coś, co jest poza, przed, dookoła... dzieła. Pokazuje on spontaniczną pracę artysty oraz jego jednostkowe doświadczenie, staje się jednocześnie obiektem artystycznym samym w sobie. Notatnik, który zawiera intymne zapiski, notatnik, który przybiera formę dziennika z podróży czy szkiców do samego dzieła, nierozłączna część procesu twórczego artysty pozwalająca zrozumieć jego osobowość. Notatniki wypełnione swobodnymi szkicami jak i poważnymi studiami rysunku, paradoksalnie ukazujące prywatność artystów w czasach, o których mówi się, że są jej pozbawione...”. Patrząc na serbskie notatniki i twórczość ich właścicieli, widać, jak te pełne emocji zapiski przekuwano w dzieło końcowe, jak bardzo forma notatnika związana jest z formą artystycznej pracy.

Notatniki artystów, opatrzone szkicami, przepojone emocjami, prezentują tajniki pracy artystycznej, są interesujące same w sobie, ale także umożliwiają wniknięcie w pracę i lepsze zrozumienie procesu twórczego. Są swoistą przepustką, z której wystawa NOTO pozwala nam skorzystać. Organizatorzy zapowiadają rozszerzenie formuły konkursu do skali międzynarodowej.

So – Let’s Note! Notepad Days in Kraków, 5–6 May, 2014

Abstract

On 5–6 May 2014 in Kraków “Notepad Days” organized by the Faculty of Art at the Pedagogical University of Cracow took place, as part of the Second Edition of the National Students’ NOTO Competition – an artist’s notepad 2014. Taking notes is an expression of collecting emotions and impressions, sometimes also objects, which serve as an inspiration in artistic work. Thus, they are undoubtedly one of the most personal tools facilitating work of an artist, musician or a writer and, understandably, very rarely accessible for the recipient of this or that creative work. A possibility to peruse and read notepads is not a frequent one and it allows for penetrating the creation process of work of art. The idea and organization of Notepad Days, as well as the NOTO competition, merit attention, and most of all delving into the secrets the artistic notes. The present article contains a few reflections on Notepad Days 2014, as well as the post-competition exhibition of works.

Key words: artistic notebook, taking notes, emotion, NOTO competition, Notepad Days Kraków

Nota o autorze

Dr Agnieszka Słaby – adiunkt w Katedrze Edukacji Historycznej Instytutu Historii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, współpracuje także z Zakładem Historii Kultury Instytutu Historii oraz Katedrą Mediów i Badań Kulturowych Instytutu Filologii Polskiej UP. Absolwentka historii oraz historii sztuki. Ukończyła podyplomowe studia z zakresu romologii. Jest autorką kilkunastu artykułów i recenzji publikowanych m.in. w „Klio”, „Polonistyce”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” i zbiorach pokonferencyjnych. W 2014 r. opublikowała rozprawę doktorską: *„Rządź zicha oleszycka” – dwór Elżbiety z Lubomirskich Sieniawskiej jako przykład patronatu kobiecego na przełomie XVII–XVIII wieku.*



Wernisaż wystawy notatników serbskich, 6 maja 2014, fot. ze strony organizatorów



Wernisaż wystawy pokonkursowej, 5 maja 2014, fot. Agnieszka Słaby



Wernisaż wystawy pokonkursowej, pomysłodawczyni konkursu
Prof. Halina Cader-Pawłowska, fot. Agnieszka Słaby

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Paulina Tendera

Myślenie artystyczne w dydaktyce. Kilka słów o metodyce i przedmiocie nauczania na kierunkach artystycznych według Jerzego Łukaszewicza

Niniejszy artykuł to krótka prezentacja aspektu dydaktycznego filozoficznego pojęcia „myślenie artystyczne”. Pojęcie to stanowi autorski zamysł Jerzego Łukaszewicza¹, wybitnego polskiego operatora i reżysera filmowego, ale również nauczyciela i wykładowcy na Wydziale Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego. Myślenie artystyczne, jako element szerszej teorii twórczości urzeczywistnianej w ramach sztuk filmowych, opisany został po raz pierwszy w artykule *Krytyka myślenia artystycznego*², chociaż koncepcja ta już od wielu lat stosowana jest przez artystę w praktyce dydaktycznej. Wspomniany artykuł znalazł swoje teoretyczne uzupełnienie w wywiadzie przeprowadzonym z profesorem Łukaszewiczem³. W wywiadzie tym udało się poszerzyć rozumienie wybranych aspektów ogólnej koncepcji sztuki przedstawionej we wspomnianym artykule. Obydwa teksty ukazały się w czasopiśmie „Estetyka i Krytyka” i stanowią podstawę merytoryczną dla niniejszego opracowania⁴.

Myślenie artystyczne można określić jako szczególny, świadomy stosunek do świata zmysłowego, którego owocem jest, w przypadku sztuk filmowych, kreacja świata przedstawionego. Stosunek ten nie jest jednak zwykłą estetyzacją świata – z pojęciem tym łączymy dziś, w rozumieniu potocznym, „uładnianie” rzeczy, nadawanie im wartości estetycznych w szerokim znaczeniu. Czasem estetyzacja to tworzenie przedmiotów o wyraźnych cechach kiczu. W każdym razie nie o to tu chodzi.

¹ Prof. dr hab. Jerzy Łukaszewicz – reżyser filmowy i operator, urodzony w 1946 r. w Chorzowie. Od 1994 r. wykładowca (od 2006 r. profesor) Wydziału Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, od 2012 r. pełni funkcję dziekana Wydziału. Członek Polskiej Akademii Filmowej (na podstawie: www.filmpolski.pl).

² J. Łukaszewicz, *Krytyka myślenia artystycznego*, „Estetyka i Krytyka”, nr 28 (1/2013), s. 261–273.

³ D. Czakon, P. Tendera, *Spotkanie z prof. Jerzym Łukaszewiczem*, „Estetyka i Krytyka”, nr 28 (1/2013), s. 9–29.

⁴ Por. też: P. Tendera, *Wywiad z prof. Jerzym Łukaszewiczem (04.01.2014)*, Repozytorium CEON, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3164>.

Myślenie artystyczne można łączyć z estetyzacją, ale w szczególności sposób rozumianą: estetyka, pojmowana jako namysł nad pięknem, koncentrowałaby się tu na ujawnieniu piękna innego niż zmysłowe – piękna wewnętrznego. Trzeba podkreślić, że myślenie artystyczne jest sposobem wydobywania istoty rzeczy, pracą zmierzającą do odkrycia prawdy o przedmiotach świata. Ich piękno polega wyłącznie na ich prawdzie, a dążenie do ich poznania staje się tym samym doświadczeniem piękna. Wokół pojęcia myślenia artystycznego kształtuje się obszar różnorodnych założeń teoretycznych, zarówno w dziedzinie filozofii, teorii filmu, jak i ogólnej koncepcji piękna i sztuki. Założenia te współtworzą również warsztat metodyczny nauczania stosowany zarówno podczas zajęć teoretycznych, jak i praktycznych.

Łukaszewicz, podejmując próbę opisu myślenia artystycznego, powołuje się często na filozofię Martina Heideggera oraz Władysława Stróżewskiego. W kontekście dorobku tego pierwszego filozofa pojawia się u Łukaszewicza spostrzeżenie, iż myślenie artystyczne nazwać można mobilizowaniem świata lub niejako czynieniem rzeczy dla siebie, oswajaniem ich. Film, jak uczy Łukaszewicz, jest myśleniem obrazów, ale też myśleniem obrazami, przez co rozumieć trzeba, że obraz staje się w filmie zarówno treścią, jak i formą refleksji. Ta koncepcja zakłada, że proces zaangażowanego tworzenia filmów zmienia konceptualne ujęcie świata z pojęciowego i abstrakcyjnego w obrazowy. Myślenie obrazów jest krytycznym i twórczym stosunkiem do rzeczywistości, który cechuje ogólność (sądy mogą dotyczyć natury rzeczywistości jako takiej), a także walka ze schematami, kanonami i skostniałymi zasadami tkwiącymi w przyzwyczajeniach⁵. Łukaszewiczowi, jak wspomniano, bliska jest również filozofia Władysława Stróżewskiego – artysta niejednokrotnie inspirowany platońską koncepcją piękna i prawdy, popiera refleksje filozofa wyrażone w *Dialektyce twórczości*⁶, a także powszechnie znaną dziś w środowisku filozoficznym naukę Stróżewskiego o wartościach. Stosowanie koncepcji myślenia artystycznego, znajdującej swoje teoretyczne umocowanie w filozofii, skłania do stawiania pytań o szczegółowe elementy kreowanej, a raczej odsłanianej rzeczywistości: koncepcję czasu, przestrzeni, relacji rzeczy i osób, jako fundamentu sztuki filmu. Charakteryzując bliżej pojęcie myślenia artystycznego, Jerzy Łukaszewicz podaje następujące jego określenie:

Kategoria *myślenia artystycznego* jest domeną sztuki, a więc przede wszystkim wyobraźni – tym samym ma wpisane w siebie tendencje irracjonalne. Wizja niczym nieograniczonej artystycznej wyobraźni, irracjonalnych kategorii oraz metafizyki jako projektu niczego nie obawia się bardziej niż administrowania i zamykania w akademickich formułkach. Zadaniem *myślenia artystycznego* jest – w przeciwieństwie do racjonalizmu – odkrywanie ukrytego porządku świata. Dąży ono do mniej

⁵ Jerzy Łukaszewicz powołuje się tu na pracę Marii Gołaszewskiej *Zarys estetyki*, Warszawa 1984.

⁶ Por. W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Kraków 2007.

lub bardziej radykalnej zmiany rzeczywistości. Tam, gdzie panuje sztuka, granice rzeczywistości zostają przekroczone⁷.

Jak możemy zauważyć, ściśle odniesienie kategorii myślenia artystycznego do świata realnego nie przeszkadza w podkreśleniu wagi i znaczenia ekspresji artysty. W niektórych swych wypowiedziach prof. Łukaszewicz zbliża się nawet do poglądów ekspresywistycznych⁸, bowiem twierdzi, iż świat w sztuce filmowej tworzony jest dzięki porywom twórczej wyobraźni (tu pada nawet odważne *ex nihilo!*). W kontekście odbioru sztuki odnosi się wrażenie, że Łukaszewicz bliski jest Gadamerowskiej koncepcji sztuki jako gry⁹. Również w filmie, jak śmiem twierdzić, bliskie byłyby Łukaszewiczowi słowa Gadamera: „Jednym z podstawowych motywów przedstawionych tu przeze mnie przemyśleń jest uświadomienie sobie i innym, że tym, co w naszym obcowaniu ze światem i w naszych dążeniach do nadawania kształtu mamy na uwadze, gdy tworzymy formy lub uczestniczymy w grze form, jest wysiłek zatrzymania tego, co przemija”¹⁰.

Choć w świecie wykreowanym przez artystę-filmowca zawiera się część świata realnego, to jego istota i wartość tkwią w tym, co naddane i wzbogacone interpretacją. Tak rozumiany świat filmowy ma swoją autonomiczność zarówno jako dzieło sztuki, jak i osobna przestrzeń dziania się, którą Jerzy Łukaszewicz opisuje następująco:

Musimy przyjąć za punkt wyjścia w krytyce myślenia artystycznego fakt, że język wizualny filmu ujawnia to, co umyka rozumowi. Sztuka filmowa z natury swojej jest irracjonalna. Tak więc *rzeczywistości* filmowej nie będziemy traktować jednomyślnie. Składa się ona z wielu warstw i poziomów, a najgłębsza ujawniająca się warstwa jest nie mniej rzeczywista niż pozostałe. Istotą i zadaniem myślenia artystycznego jest sięganie w głąb zjawisk, aby ukazać zdarzenia, ludzi, rzeczy, które będziemy uważać za „nierealne”¹¹.

Tak określona i opisana kategoria myślenia artystycznego staje się przedmiotem nauczania na kierunkach artystycznych w szkołach wyższych, uniwersytetach. Jak jednak uczyć sztuki, aby wzbijać się ponad rzemiosło? Wkraczamy tu w krąg doświadczeń i postaw subiektywnych uczącego. Jeśli z dziedziny nauczania sztuki wyłączymy choć hipotetycznie rzemiosło, to zostaje nam sam wskazany przedmiot

⁷ J. Łukaszewicz, *Krytyka myślenia artystycznego...*, s. 264.

⁸ Pojęcie ekspresywizmu jest stosunkowo nowe, w języku polskim rozpropagowane zostało przez Leszka Sosnowskiego. Najogólniej ekspresywizm zakłada, że ekspresja artysty jest warunkiem podstawowym dla twórczości artystycznej i główną zasadą sztuki. Ekspresywizm znajduje swoje korzenie w filozofii E. Verona. Por. L. Sosnowski, *Sztuka. Twórczość. Artysta. Wybór pism z filozofii ekspresji*, Kraków 2011, repozytorium CEON, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3075>.

⁹ Por. D. Czakon, *Sztuka jako święto w filozofii Hansa-Georga Gadamera* „Kwartalnik Filozoficzny” 2012, T.XL, Z. 2, s. 149–165.

¹⁰ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna*, Warszawa 1993, s. 12.

¹¹ J. Łukaszewicz, *Krytyka myślenia artystycznego...*, s. 264.

nauczania (teraz teoretycznie i może filozoficznie ujęty jako materia sztuki) oraz indywidualna osobowość artysty, która ujawnia się w stosunku do świata zewnętrznego oraz w samym dziele. Nie sposób uczyć sztuki nie zdradzając swych własnych postaw i przekonań. Bez wątpienia stawia to nauczyciela w sytuacji trudnej – z jednej strony może on chcieć zachować dystans, z drugiej chce uczyć o rzeczach ważnych. Z ujawniania własnych postaw i poglądów nie wolno jednak rezygnować, tu tkwi wielkie wyzwanie dla artysty-nauczyciela: by poza kunsztem i rzemiosłem uczyć o istocie rzeczy. Łukaszewicz pisze:

Tak więc artysta *mobilizując swój świat* na ekranie w kategorii prezentacji transcendentnej („historia obrazów”) określa bycie w przestrzeni, w której opis nie jest jednoznaczny i łatwy. Nic się prosto nie sumuje i nie wyjaśnia do końca, ponieważ triumfują: intuicja i wolne dekrety artysty w tworzonym projekcie. Mnożą się za to sekretne, nie zawsze wiadomo, do kogo należące, przestrzenie. Liczne rozsiane znaki rozbłyskują, wskazując kierunek, by po chwili rozpląnąć się w mroku. Coś się zaczyna i niekoniecznie chce skończyć. Kolejne kreowane światy wciąż się przełamują, przenikają, multiplikują, by w końcu utknąć w symbolu. A wszystko znaczy przeciw oryginalny (jednostkowy, unikatowy) szlak narracji; postrzępionej i epizodycznej jak życie. To świat krzyżujących się nieustannie ścieżek: festiwal egzystencji realnych i urojonych¹².

Bez wątpienia kategoria myślenia artystycznego wprowadza w obszar filmu silne elementy filozofii i refleksji teoretycznej. Stąd też nie dziwi wpływ wspomnianych już wyżej myślicieli: Heideggera i Stróżewskiego, a także (dotąd nieprzywoływanych) Husserla czy Kanta. Myślenie artystyczne różni się jednak znacząco od refleksji filozoficznej. Myślenie filozoficzne, jak przypomina Łukaszewicz, wyróżnia się ideą prawdy, która jest główną zasadą ściśle i źródłowo rozumianej filozofii. Myślenie artystyczne zaś, stojąc u podstaw wszelkiego tworzenia i odbioru sztuki, kieruje się nadrzędnością idei piękna¹³. Z tą zasadą zgadzało się wielu wybitnych myślicieli, szczególnie nurtu neoplatonickiego: widzimy tu zgodność pryncypiów, które w swej realnej tożsamości łączą się ze sobą pod postacią dobra. To zaś urzeczywistnione zostaje w postaci dobrej filozofii i dobrej sztuki. Owocem myślenia filozoficznego jest nauka i filozofia. Owocem myślenia artystycznego jest dzieło sztuki¹⁴. Tożsamości nie przeczą słowa Łukaszewicza, który pisze: „Myślenie artystyczne może żywić się wyobraźnią artysty, a więc iluzjami i może zawierać iluzje. Myślenie filozoficzne może nie mieć nic wspólnego z pięknem. Jednak różnice te nie wykluczają jakiegoś pokrewieństwa”¹⁵. Jest to wszak zawsze iluzja świadoma i ujawniona wobec widza, natomiast, jak uczył neoplatonicy, prawda filozofii urzeczywistnia

¹² Tamże, s. 268.

¹³ J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, rozdz. I.

¹⁴ Por. też: P. Tendera, J. Łukaszewicz, *Wywiad z prof. Jerzym Łukaszewiczem (04.01.2014)*, Repozytorium CEON: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3164>.

¹⁵ Tamże.

się jako piękno w platońskim oglądzie bezpośrednim: widzenie prawdy i widzenie w prawdzie jest oglądaniem piękna.

Studenci Wydziału Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego już na pierwszym roku studiów realizują dwie etiudy filmowe o tej samej tematyce, która nazywana jest zdarzeniem ekranowym. Etiuda trwa dziesięć sekund, składa się z trzech ujęć, a w jej ramach zrealizowane powinny być dwie narracyjne wizje: pierwsza – „obraz historii” oraz druga – „historia obrazu”. Już te dwie pierwsze prace otwierają przed studentem przestrzeń myślenia artystycznego w aspekcie praktycznym¹⁶. Kolejno, na podstawie tych prac, rozwija się, w trakcie zajęć teoretycznych, umiejętność formułowania sądów i twierdzeń wokół szeroko pojętego myślenia artystycznego (mam tu na myśli sądy o strukturze świata, jakości rzeczy, pięknie i formie przedmiotu itd.).

Zajęcia teoretyczne przebiegają również dwuetapowo. Etap pierwszy poświęcony jest opisowi trybu narracyjnego (tzw. obrazowi historii). Dramaturgia tego trybu narracyjnego podporządkowana jest logice przebiegu zdarzeń oraz chronologii czasowej i opiera się na relacjach przyczynowo-skutkowych. Tworząc film w ramach takiej koncepcji narracyjnej, tworzymy świat przedstawiony, w którym prezentowane kolejno w porządku chronologicznym zdarzenia odkrywają inny, szerszy horyzont doświadczenia świata i szukania prawdy ukrytej w opowieści ekranowej. W takim schemacie myślenia stosujemy formę „rejestracji”, bez koniecznego i niezbędnego komentarza autorskiego ze strony reżysera lub operatora. W takim filmie stosunkowo łatwo wywołać utożsamienie odbiorcy z bohaterem, a więc i jego „zatonienie” w świecie filmu, dlatego wiele z niewypowiedzianych przez autora treści dopowiadanych jest przez emocje widza.

W drugim typie narracyjnym, „historii obrazów”, film rozumiany jest jako opowieść o tym, co zakryte w realności i potoczności ludzkiego bycia. To czysta narracja dokonywana w przestrzeni niematerialnej, opowieść wielowarstwowa i wielowątkowa, irracjonalna, dziejąca się na wielu płaszczyznach ludzkiej świadomości. Historia przedstawiona w filmie nie rozwija się chronologicznie, dopiero spostrzeżenia widza i tropy zostawiane przez autora, pozwalają w jakiś magiczny i tajemniczy sposób skonstruować film jako spójne dzieło. Dzięki ujawnieniu jego jedności możliwe jest widzenie tego, co wewnętrzne, niewidzialne, zakryte, ale intuicyjnie przeczualne. Tu wyobrażenia odbiorcy, dzięki inspiracji artysty, sama tworzy urojoną rzeczywistość. Impuls daje jej skojarzenie i natłok obrazów, który generuje rzeczywisty i realny stan niepokoju i chwilowego zagubienia. Reżyser inspiruje wyobraźnię odbiorcy, korzystając z potencjału twórczego kategorii myślenia artystycznego, i nadaje swojej opowieści iluzję historii rzeczywistej, która postrzegana jest przez odbiorcę jako fakt rzeczywisty.

Istnieje wiele sposobów na to, by opisać dzieło filmowe z uwzględnieniem zawartego w nim i w procesie jego tworzenia myślenia artystycznego. Można zrobić to poprzez treść i narrację filmu, poprzez jego walory estetyczne, formę i poetykę,

¹⁶ Tamże.

wyrażane postawy. Każdorazowo jednak oglądany przez nas „świat na ekranie” wyróżniać się będzie autonomicznością i odmienną od realnego świata otwartością. Innymi słowy, myślenie artystyczne tworzy dzieło jako iluzję, ale również jako konstrukcję i grę¹⁷. Tworzyć dzieło sztuki to, parafrazując, „rodzić tańczącą gwiazdę”¹⁸, w otwartości na nieoczekiwane, inne, niepojęte i tajemnicze. Myśleć artystycznie to być w gotowości, by sięgnąć po to, co dane i przekształcać to w postawie wrażliwości i potrzebie rozumienia. Jerzy Łukaszewicz przypomina słowa: „Mówię wam – woła Zaratustra – trzeba mieć w sobie chaos, by móc urodzić tańczącą gwiazdę”.

Efektem teoretycznych rozważań Jerzego Łukaszewicza jest „Kod warsztatowy”¹⁹, w którym sformułowano listę najważniejszych narzędzi artysty dla trybu narracyjnego „historia obrazu”:

1. Dynamika narracji

Podstawowe elementy inscenizacji: ruch punktu widzenia (panorama, „szwenk”, jazda), ruch aktora wewnątrz kadru, dynamika zmienności planów, rytm dialogu itp., redukujemy do formuły „wydarzenia się” w formacie: *...aż tu nagle się wydarzyło...* (wyróżnienie upływu czasu – zdarzenie dopiero się rozwija), która buduje napięcie w scenie, podczas gdy w formacie „obraz historii” obowiązuje schemat: *...a potem się wydarzyło...* (podkreślenie linii rozwoju zdarzenia – podkreślenie logiki czasu).

2. Dynamika inscenizacyjna

Dystynkcja trzech aktów: I – początek, II – rozwinięcie, III – pointa. Podkreślamy zmiennymi ustawieniami z różnych kątów. W fazie montażu uzyskujemy dodatkową wartość dynamiki zdarzenia – napięcia wewnątrz sceny (realizacyjnie na planie zdjęciowym *rozintegrowanie* sceny na części).

3. Topografia sceny

Podstawowym elementem narracyjnym sceny powinien być plan ogólny bądź plan totalny – niekoniecznie musi *pokrywać* on *czy opowiadać* całą scenę, wystarczy wybrany, wcześniej skomponowany fragment. Odbiorca powinien poznać zależności przestrzenne sceny – odległość pomiędzy aktorami, odległość do głównych elementów obiektu zdjęciowego.

4. Kompozycja kolejności planów

W formacie narracyjnym zwanym „historią obrazów” poszukuje się rozwiązań montażowych, które umożliwią stworzenie kompozycji kolejności wielkości planów, te zaś tworzyć mają szczególne napięcia, na przykład te zauważalne między

¹⁷ D. Czakon, „Piękno” w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” 2013, 14(1), s. 196–208.

¹⁸ Źródło inspiracji: K. Michalski, *Płomień wieczności – eseje o myślach F. Nietzschego*, Kraków 2007, s. 93.

¹⁹ J. Łukaszewicz, *Krytyka myślenia artystycznego...*, s. 270.

detalem a ogólnością, zbliżeniem a „totałem”. Wprowadzanie różnic planów skutkuje dynamizacją narracji.

Bibliografia

Czakon D., „Piękno” w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” 2013, 14(1).

Michalski K., *Płomień wieczności – eseje o myślach F. Nietzschego*, Kraków 2007.

Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004.

Tendera P., Czakon D., Łukaszewicz J., *Wywiad z prof. Jerzym Łukaszewiczem (04.01.2014)*, Repozytorium CEON: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3164>.

Artistic Thinking in Didactics. A Few Words on Methodology and Subjects as Part of Artistic University Majors According to Jerzy Łukaszewicz

Abstract

The article presents main assumptions of the artistic thinking theory by prof. Jerzy Łukaszewicz, a cameraman and Dean of the Faculty of Radio and Television at the Silesian University. The concept of artistic thinking is characterized in its pedagogical and educational aspect in connection with philosophical considerations, the author's own reflections and the comments of the professor himself.

Key words: philosophy, film, aesthetics, beauty, Czesław Miłosz, Jerzy Łukaszewicz

Nota o autorze

Dr Paulina Tendera – asystent w Katedrze Porównawczych Studiów Cywilizacji UJ, interesuje się filozofią Hegla i Platona, metafizyką światła, sztuką światła, a ostatnio polską tradycją fenomenologiczną.

Monika Nęcka

Spotkania w życiu, spotkania w twórczości. O Twórczych Spotkaniach Bez Barrier – doświadczeniach osobistych i kreatywnych studentów w kontekście niepełnosprawności

Spotkanie jest czasem zatrzymania, popatrzenia na siebie nawzajem. Dobre spotkanie jest czasem wymiany.

Poruszając temat kreatywnego nauczyciela – nauczyciela, który obok działań edukacyjnych jest też twórcą w działaniach artystycznych, pomyślałam o pierwszych tego typu doświadczeniach świadomych uczestników rzeczywistości, czyli o doświadczeniach studentów edukacji artystycznej. Wydaje mi się, że właśnie te pierwsze spotkania w twórczości w pewnym sensie wyznaczają drogę dla kolejnych, przygotowują do podejmowania decyzji co do sposobów tego uczestnictwa.

Zaproszenie do spotkania dostaliśmy od uczniów Zespołu Szkół Specjalnych nr 11 w Krakowie. Zostaliśmy uprzedzeni, że zapraszający są rówieśnikami studentów, ale przez dysfunkcje umysłowe są uczniami gimnazjum. Opiekunowie próbowali nam wytłumaczyć, że brak prawidłowych relacji między wychowankami a środowiskiem, innymi ludźmi – bez nieprawidłowości w rozwoju – może wywoływać niekorzystne dla nich skutki, może pogłębić uczucia pustki i osamotnienia. U osób niepełnosprawnych odczucie „bycia innym” potęguje się szczególnie w momencie prezentowania wobec nich postaw odrzucenia, unikania, obrzydzenia dla zachowań nieakceptowanych społecznie¹.

Niepełnosprawność uczniów, w przeważającej liczbie przypadków, była sprzężona. Oznaczało to oprócz zaburzeń umysłowych również problemy ruchowe, problemy ze słyszeniem lub widzeniem, niemożliwą lub nieprawidłową artykulację mowy, niemożliwość lub utrudnienia w poruszaniu się, brak lub zaburzenia małej motoryki dłoni oraz ograniczone panowanie nad odruchami ciała. Ponieważ ten rodzaj niepełnosprawności może oznaczać bardzo różnorodne i trudne problemy w komunikacji i wzajemnym zrozumieniu, po moich wstępnych odwiedzinach grupy uczniów, kolejne spotkanie w szkole zaproponowałam tylko chętnym studentom. I tak rozpoczęło się wzajemne poznawanie.

Uczniowie już od młodych lat poddawani są edukacji i rehabilitacji. Działania te ukierunkowane są na naukę samodzielności i samoobsługi, podtrzymywanie

¹ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 1999, s. 37.

i prowadzenie komunikacji z innymi ludźmi, jak również terapię ruchową i elementy kreacji, mimo iż wyobraźnia twórcza wychowanków jest uboga, sądy i wnioski nieudolne, a myślenie mało ruchliwe². Niezwykle istotna jest niedojrzałość społeczna wychowanków, jako niezdolność do rozsądnego kierowania swoimi sprawami, nieumiejętność radzenia sobie z funkcjonowaniem w rzeczywistości bez wydatnej pomocy otoczenia oraz nieradzenie sobie w podstawowych sytuacjach społecznych. Niepełnosprawni z reguły nie podejmują działań z własnej inicjatywy, lecz starają się naśladować innych, a w ich działaniu brak jest planowości, inwencji i samodzielności. Często podejmują działanie pod wpływem aktualnego nastroju, przelotnej emocji, nie przewidując dokładnie skutków swoich decyzji, co wskazuje na niezrównoważenie emocjonalne³. Tym razem było inaczej – uczniowie zaprosili nas do siebie, a my skorzystaliśmy z zaproszenia.

Upośledzenia umysłowe i fizyczne często nie pozwalają na interakcje ze sprawną częścią społeczeństwa. Spowolnione tempo reakcji i pracy, brak samodzielności, przemyślanego planu działania, wymagają specyficznego nadzoru, pełnego otwartości i czujności, żeby nie dopuścić do załamania się wychowanka, zniechęcenia do pracy i działania w ogóle, z chwilą wystąpienia trudności. Oprócz kontroli wymagają przede wszystkim specjalnie dobranego bodźca do pracy w postaci pochwały, zachęty, a czasem nawet nakazu. W pracy z wychowankami o obniżonej sprawności działaniami wzmacniającymi poczucie własnej wartości i możliwości sprawczej są aktywności w zakresie plastyki i muzyki. Działania takie – szczególnie odbywane w grupie, stanowią duże przeżycie emocjonalne, pozwalają wyrazić emocje, odregulować napięcia emocjonalne i fizyczne, łagodzić przykre doznania i wyrazić pragnienia. Wykonanie dzieła dostarcza pozytywnych przeżyć, co wpływa na polepszenie samopoczucia. Jednak wśród niepełnosprawnych obserwujemy często małą precyzję ruchów dłoni i palców, wolne tempo ruchów, zaburzenia koordynacji ruchów rąk, wadliwą regulację napięcia mięśniowego, upośledzona jest też umiejętność wykonywania ruchów równoczesnych. Zaburzenia te ujawniają trudności w stosowaniu narzędzi plastycznych, jak i używaniu instrumentów muzycznych. Często nauczycielom jest trudno przystosować narzędzia plastyczne czy instrumenty muzyczne do, czasem w znacznym stopniu, obniżonej sprawności – zarówno fizycznej, jak i intelektualnej. Wysilek ten jednak w szczególny sposób się opłaca. Efekt działania cieszący wychowanka daje mu powód do kolejnych, często bardziej skomplikowanych działań, a to dodaje sił do pokonywania kolejnych przeszkód, czasem też z innej dziedziny. Rewalidacja umożliwia pobudzenie do pełniejszego rozwoju poprzez wzmacnianie i usprawnienie upośledzonych sfer wychowanków. Pozwala na wyrównywanie i zastępowanie deficytów biologicznych i rozwojowych. Ekspresja twórcza, zarówno plastyczna, jak i muzyczna, szczególnie silnie stymuluje zachowania i zachęca do podejmowania kolejnych prób działań. Zachęca również

² Tamże, s. 32.

³ J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997, s. 144.

do spotkań. Dostarcza odwagi dla pokazania siebie i swojej twórczości poza wąskim kręgiem szkolnych kolegów i wychowawców.

Ważne jest, żeby nauczyciele z wrażliwością proponowali metody dostosowane do osobowości wychowanka, jego potrzeb rozwojowych i stopnia niepełnosprawności. Szczególna wrażliwość uczniów wymaga wzmożonej wrażliwości wychowawców. Atmosfera działań i prowadzący nauczyciel mają ogromny wpływ na efekty pracy swoich podopiecznych, jak również na ich samopoczucie na zajęciach oraz poczucie w świecie.

Bardzo wyjątkowy opis takiej postawy znajdujemy w jednym z wierszy ucznia ostatniej klasy, Wiktora Okroja:

ta historia wydarzyła się naprawdę
miałem niechęć do nauki i do sztuki
już mówili mi nawet, że to sam koniec
kiedy pojawiła się nauczycielka
była miła i piękna jak statuetka
powiedziałem sobie pora do nauki

Ref.

śpiewam wam o mojej nauczycielce
która pokazała mi dobre serce
i która widziała moje harówki
[...]

W trakcie poznawania uczniów i nauczycieli zauważyliśmy, że każda sytuacja, zarówno tak zwyczajna, jak praca w kuchni przygotowująca do bycia w świecie, zachęcanie spojrzeniem i uśmiechem w czasie rehabilitacji, jak i wspólne wykonywanie dzieł na wystawę czy wyczerpujące próby muzyczne – miała znamiona twórczości, zarówno ze strony wychowanka, jak i wychowawcy. Każda z tych sytuacji była wypełniona chęcią i zaangażowaniem.



Działania ze sztuką są stałymi elementami działań terapeutycznych. Mogą być sposobem na rozładowanie napięć, polepszenie nastroju, odczucie możliwości sprawczej, radości tworzenia, a dzięki temu umożliwiają wprowadzanie pozytywnej zmiany w zachowaniu. Podczas tworzenia uczestnik procesu kreacji może organizować i przeorganizowywać poznawczo i emocjonalnie doświadczenie, a przez to ujawniać nowe możliwości interpretacji własnej sytuacji w świecie. Sztuka ułatwia odczuwanie własnej integralności z sobą i z otoczeniem. Jest też platformą spotkania. Tak też stało się w przypadku studentów edukacji artystycznej. Sztuka została wykorzystana jako pretekst do wspólnych działań, wspólnych ekspozycji. Z tych spotkań wyniknęły już dwie wystawy malarskie, łączące we wspólnej przestrzeni prace uczniów i studentów („Uskrzydleni”, w ramach I Twórczych Spotkań Bez Barrier „Normalnie chcemy żyć”; „Rajski Ogród – powrót do Raju Utraconego”, w ramach II Twórczych Spotkań Bez Barrier „Razem”). Stworzyliśmy wystawę fotografii pokazujących prawdziwe oblicze uczestników naszych spotkań („Poznajmy się, popatrzmy na siebie nawzajem”). Studenci wykonali wizualizacje do koncertów szkolnego zespołu muzycznego „Dobczycka Band”, wykorzystując prace plastyczne uczniów oraz piktogramy pozwalające im na komunikację. Sztuka stała się pretekstem do spotkań i rozmów – do bycia razem we wspólnej przestrzeni, czasie, rzeczywistości.



Uczniowie ZSS nr 11 w Krakowie, Wystawa „Poznajmy się, popatrzmy na siebie” w Bunkrze Sztuki, fot. Monika Nęcka

Ta rzeczywistość nauczyła przyszłych nauczycieli, jak bardzo ich rówieśnicy mogą odczuwać potrzebę bezpieczeństwa i potrzebę kontaktów społecznych. Mogli obserwować, jak postępując właściwie, poświęcając dużo czasu i uwagi, można pomóc niepełnosprawnym opanować niektóre czynności, pomóc w byciu samodzielnym przy wykonywaniu różnych działań, mimo pozostawania, w pewnym stopniu, cały czas zależnym od osób o prawidłowej sprawności.

Dobre spotkanie jest uczące, jest czasem wymiany myśli, spostrzeżeń, emocji. Efekt dobrego spotkania jest nieprzemijający.

Meetings in Real Life, Meetings in Creative Output. Of Creative Meetings Without Barriers – Personal and Creative Experiences Among Students Within the Context of Disability

Abstract

The topic of a creative teacher, who apart from his/her educational activities also undertakes creative endeavours, is associated with the responsibility in the experiences with fellow participants of the common reality. Those first meetings in creative output in a way mark out the way for the future ones, prepare the participants for making decision as for the manners of participation. The article refers to a meeting with the students of Special School Complex no. 11 in Kraków. The disabled usually do not undertake any activity on their own accord, but they have invited the university students of Artistic Education. A very interesting and important cooperation has stemmed from this common experience. While familiarizing ourselves with the special school students and teachers, we noticed that each situation had the characteristics of creativity, both on the part of pupils and the tutors. Each of these situations brimmed with willingness and engagement – the one preparing for life, and the one involving art as an element of therapeutic activities. This unfamiliar reality taught the teachers-to-be how intensive their peers can feel the need of safety and social contacts.

Key words: creative teacher, Creative Meetings without Barriers, creative output of the disabled, artistic education

Nota o autorze

Dr Monika Nęcka – jest wykładowcą na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego oraz w Katedrze Edukacji Artystycznej ASP w Krakowie. Współpracuje z Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie jako metodyk działań edukacyjnych; wchodzi w skład zespołu przygotowującego pracę Uniwersytetu Dzieci i Rodziców UP; sprawuje opiekę merytoryczną nad projektem portal „24h sztuka” w Bunkrze Sztuki; współpracuje jako doradca metodyczny projektów w Muzeum Narodowym – Pałac Biskupa Erazma Ciołka, w MIK-u w ocenie projektów w ramach Skarby Małopolski oraz w spotkaniach Gaudium Et Spes. Współorganizuje Twórcze Spotkania Bez Barrier i Festiwal Dziecięcych Marzeń. Opracowała, a obecnie koordynuje i ewaluje program dotyczący identyfikacji narodowej dla Szkół Międzynarodowych w EU – „Picture from the Past for the Future”. Jest autorką programu z historii sztuki dla klas młodszych „Spotkania dzieci ze sztuką”. Od 1993 roku członek Polskiego Komitetu Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA.

Marek Batorski

Kreacja artystyczna – metody aktywizacji młodzieży w szkole średniej

Poznawanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna...

Stefan Szuman

Główną ideą moich prac malarskich jest próba odniesienia się, poprzez współczesną formę plastycznego języka znaków, symboli, podziałów geometrycznych i przestrzeni abstrakcyjnych, do motywów muzycznych oraz elementów pejzażu.

W moim malarstwie używam, oprócz tradycyjnych farb artystycznych, farb stosowanych w przemyśle – płynnych emalii szybkoschnących, piasku oraz kleju, dla uzyskania struktury ujawniającej się w geometrycznych podziałach płótna ze spontaniczną, swobodną malarską improwizacją. Dla uzyskania chropowatej faktury stosuję oprócz piasku drobne kamyki, które rozprowadzam razem z warstwą gruntu dłonią bezpośrednio na powierzchni blejtramu ułożonego na ziemi. Mogę go obchodzić i pracować z każdej strony.

Zastosowanie gestu malarskiego – dynamicznych pociągnięć pędzla, sugestywnych rytmów, połączone z nawarstwianiem materii uzyskiwanej przy pomocy szpachli, patyków oraz swoistą polirytmią, wynika z mojego improwizacyjnego temperamentu, określającego stan emocjonalny w chwili tworzenia obrazu.

Zdobyte doświadczenia w technice linorytu staram się wykorzystać w malarstwie – osiągnąć czystość i klarowność kompozycji, uzyskać syntetyczną formę, a przy tym wprowadzić mięsistą fakturę o silnych natężeniach. Staram się również „wyzwolić linię”, gdyż linia malarska jest niczym cięcie dłutem, jak dźwięk pojedynczy w przestrzeni. Czerń w tych obrazach funkcjonuje jak intencjonalna plama barwna, wymuszająca dyscyplinę kolorystyczną.

To, co widzę i odbieram musi wejść do mojej podświadomości, by w końcu przeistoczyć się w kompozycję, uzyskać formę i symboliczny znak.

Forma malarska rodzi się w jakiejś tajemnicy, uruchamia nieznaną energię, wiedzona instynktem, wolnymi skojarzeniami, potrzebą ożywienia materii i jej swobodnego kształtowania, często bywa zagadką nawet dla samego twórcy. I tu należałoby sobie postawić pytanie, ile z tego, nad czym pracuję, co jest istotą moich twórczych poszukiwań mogę przekazać młodzieży, z którą pracuję od 1998 roku w XII LO w Krakowie. Czy powinienem tylko uczyć rzemiosła, podpowiadać ciekawe

rozwiązania formalne? Sam nie ograniczam się do malarstwa. Dlaczego zatem ci, których uczę, mieliby poprzestać na rysowaniu przez 45 minut martwej natury? Mogę przecież zaoferować im więcej niż podstawa programowa do przedmiotu: wiedza o kulturze.

Kiedy pod koniec lat 90. ubiegłego stulecia dokonywała się w Polsce transformacja ustrojowa, rozbudzone zostały marzenia o zmianach nie tylko politycznych, ale również cywilizacyjnych, rozwoju nauki czy kultury. Wraz z procesem dołączania do Europy nabrały przyśpieszenia prace nad szeroko pojętą reformą systemu edukacji.

Zaproponowano trójstopniowy system kształcenia dzieci i młodzieży. Utworzono gimnazjum między sześciolletnią szkołą podstawową a liceum lub technikum. Obecnie entuzjastów zapowiadanych zmian jest coraz mniej, efekty reformy szkolnictwa często poddawane są krytyce, a reformatorzy wycofują się ze swoich decyzji, twierdząc, że wzorce, w oparciu o które próbowano zmienić polską szkołę były dobre, lecz nie ze wszystkich skorzystano i nie wszystkie się sprawdziły.

Nowy program przedmiotu zajęć teoretycznych „sztuka” często jest niezrozumiały dla gimnazjalisty. Posiadają oni duże braki w zrozumieniu idei sztuki, w szczególności współczesnej – abstrakcyjnej, np. bardzo trudno im wyjaśnić sens kontrowersyjnego „Czarnego kwadratu na białym tle” czy techniki „drippingu” Jacksona Pollocka. Myślę jednak, że kontakt z „żywą” sztuką, kontakt z artystą poza murami szkoły i próby samorealizacji w innej przestrzeni mogą być drogą do przezwyciężenia tych, zdawałoby się, niemożliwych barier poznawczych.

Liczba godzin sztuki (1 godz. w tyg. w ciągu trzech lat) w liceum jest stanowczo za mała, aby zrozumieć, usystematyzować szerokie spektrum kultury: architektury, malarstwa, rzeźby, muzyki czy teatru. Kiedyś zagrałem znaną melodię z filmu wybitnego reżysera Romana Polańskiego i zapytałem młodzież z 3 klasy, czy znany jest im ten utwór. Niestety, nikt go nie znał, a przecież była to kompozycja Krzysztofa Komedy do kultowego filmu *Dziecko Rosemary*.

Współpracując od 1994 roku z różnymi placówkami kulturalnymi Krakowa, m.in. z Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana, Nowohuckim Centrum Kultury, swoje doświadczenia pedagogiczne postanowiłem przedstawić w projekcie plastyczno-muzycznym „Jazzomalowanie”. Polega on na organizacji koncertów jazzowych dla młodzieży, połączonych z różnymi formami aktywności plastycznej. Koresponduje z formułą nowej Podstawy programowej, stanowiąc ciekawy pomysł na zajęcia pozalekcyjne, dopełniające szkolną edukację kulturalną i artystyczną. Wernisaże, wystawy malarstwa, rysunku, fotografii, warsztaty plastyczne, organizacja koncertów muzycznych o różnej stylistyce to oryginalna forma przekładu interesemiotycznego, gdzie sztukę tworzy sztuka... Sztukę rozumianą dosłownie i sztukę w rozumieniu metaforycznym – jako „sztukę życia”, która umożliwia rozwój wrażliwości i właściwie kształtuje osobowość człowieka.

Artistic Creation – Methods of Secondary School Students' Engagement

Abstract

The article discusses the following matters: low awareness about the significance of works of art, art gallery as a place of a meeting between creators. Private view – is it only an exhibition? Active participation of a student in meeting with artists and their creative output; the importance of a teacher as a culture manager, a person inspiring to creative activity; techniques and methods of teaching classes aiming at enhancing knowledge on art and artistic phenomenal; the significance of visual art competitions; success as a vital motivator for further creative activity; methods of expressing one's own self by activity in visual art.

Key words: youth engagement, projects in visual arts and music, visual arts competitions for youth

Nota o autorze

Dr Marek Batorski – absolwent wychowania plastycznego WSP w Krakowie. Muzyk jazzowy. Ma na swym koncie wiele indywidualnych prezentacji twórczości plastycznej i muzycznej. Wielokrotnie nagradzany, uczestniczył w wielu wystawach zbiorowych. Malarz i grafik. Muzyk jazzowy, bluesowy, saksofonista tenorowy, sopranowy; swobodnie poruszający się w różnych stylistykach: mainstream, bossa nova, funky, jazz rock, blues. Muzyk sesyjny, leader zespołu „MOVE ON”, współtworzy również wraz Grzegorzem Szydłakiem (gitara) i Robertem Klepaczem (kontrabas) – „M.G.R. JAZZ TRIO”. Brał udział w konkursach; Festiwal Standardów Jazzowych (Siedlce), Festiwal Wokalistów Jazzowych (Zamość), Festiwal Rawa Blues (Katowice), nagrał płyty: „Interlude”, „Impresje jazzowe”, „No More Blues” (z Ulą Lazar). W jego grze odnajdujemy wpływy Hanka Mobleya, Stana Getza. Łączy również elementy muzyki w swoich pracach malarskich i graficznych (cykle: „Transkrypcje”, „Impresje Jazzowe”, „Mityczny Zapis”).



Spotkanie w wybitnym krakowskim artystą Leszkiem Dutką w NCK



Uczniowie na wystawie
w Ośrodku Kultury im. C. K. Norwida



Wieczory jazzowe na Woli Justowskiej



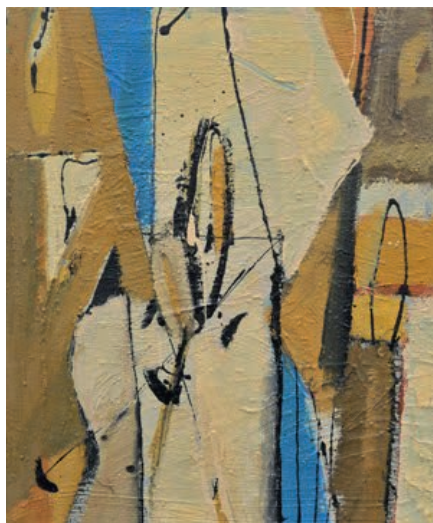
Wystawa prac plastycznych uczniów LO
połączona z koncertem reagge



M. Batorski, *Abstrakcja*, olej, płótno



M. Batorski, *Cotrane mood*, olej, płótno



M. Batorski, *Rytm X*, olej, płótno

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Justyna Mazur i Justyna Sławik /Duet Justyn/

Współdziałanie artystyczne z dziećmi. Sztukolotnia

Duet Justyn powstał z początkiem 2010 roku jako próba wspólnych poszukiwań nowych jakości i wartości w grafice warsztatowej. Na kanwie tego połączenia powstała Sztukolotnia, czyli cykl oryginalnych warsztatów artystycznych dla dzieci i młodzieży.

Zajęcia opierają się na problemach współczesnej kultury i sztuki, uczą twórczego podejścia do proponowanych tematów, współdziałania, czerpania ze wspólnej aktywności. Realizacja tych założeń jest możliwa, gdyż dzieci pracują na wytworach kultury – obrazach, wystawach, obiektach, co zapewnia im ciągły kontakt ze sztuką współczesną. Współdziałanie dokonuje się zatem nie tylko w relacji prowadzący–uczestnik, ale tworzy sieć powiązań i urzeczywistnia się we współpracy dzieci, rodziców, artystów, instytucji kultury, organizatorów wydarzeń, kuratorów.

Idea kolektywnego tworzenia zawiera się w konkretnych projektach, współpracy z instytucjami kultury Krakowa (Kino Pod Baranami, Bunkier Sztuki, Muzeum Etnograficzne, Śródmiejski Ośrodek Kultury), a także we wdrożeniu plastycznych działań dzieci w projekty społeczno-artystyczne: *Wandalizm*, projekt realizowany we współpracy z Goethe Instytut, a także *Letnie Parkowanie z Kulturą*, realizowany wraz z Muzeum Etnograficznym.

Sztuka „obecna”, zawsze realizowana na zasadzie przekazu i odbioru, jest jak wydarzenie. Najważniejsze jest w niej działanie tu i teraz. Podobnie jest na zajęciach, podczas których nie musi powstać konkretny obiekt, liczy się doznanie, współdziałanie w obszarze kultury, ruch kreatywny. Przeżywanie i pobudzanie wszystkich zmysłów jest istotną częścią programu, pozwala na głębokie, aktywne zaangażowanie, twórcze interpretacje zadań, wejście w krytykę artystyczną, dialog i polemikę. Wszystko to sprawia, że działania Sztukolotni sytuują się na pograniczu dziedzin: plastyki, muzyki, teatru, dźwięku, ruchu. Korzystanie z różnych środków wyrazu jest ważne i zupełnie naturalne dla dzieci. Dlatego nie warto ograniczać ich w działaniu, narzucać konkretnych rozwiązań, ale proponować, zachęcać do poszukiwań

środków i stawiania pytań. Dzieci przekładają sztukę na własny język i jest ona dla nich zaproszeniem, zachętą do eksploracji i poszukiwań w jej obrębie. Każdy kolejny miesiąc warsztatów realizowany jest pod innym hasłem przewodnim: książka, grafika, fotografia, ekologia, multimedia itp. Dzieci doświadczają polisensorycznie, zajęcia ukierunkowane są na spontaniczność, improwizację, wyjście poza granice sztuk wizualnych. Celem Sztukolotni jest zarażenie dzieci pasją tworzenia i przekonanie o sile zbiorowego działania, a także wsparcie tego własnym wzorem. Te elementy w edukacji artystycznej wydają się niezwykle istotne zarówno na szczeblu przedszkolnym, szkolnym, jak i późniejszym.

Wspólna praca rodziców i dzieci pogłębia więzi między nimi, dlatego też chętnie zapraszamy rodziców na zajęcia. Starając się poznać dzieci, wspólnie tworzymy bezpieczne środowisko, pozwalające na eksperymenty i kreacje najmłodszych. Warsztaty Sztukolotni są inspiracją dla opiekunów, którzy często powtarzają te aktywności w domu, odkrywają potencjał zabawy prostymi przedmiotami.

Dziecko posiada naturalną potrzebę kontaktu ze sztuką, jest ona jego sposobem na poznawanie świata, doświadczanie. Umożliwiając mu eksperymentowanie, należy wspierać aktywne zaangażowanie dziecka owocujące tu i teraz, ale także przygotować podwaliny twórczych zachowań w przyszłości.

Artistic Cooperation with Children. Sztukolotnia

Abstract

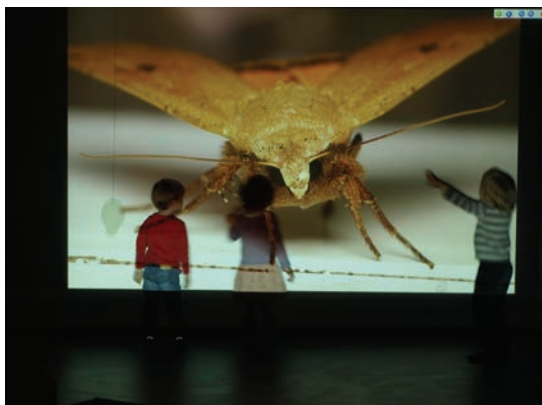
Being both an artists and a culture manager is a special circumstance. The situation is even more unusual, when it applies to an artistic tandem constituted by two artists. Justynas' Duet was established in early 2010 as an effort of joint search for new qualities and values in workshop graphics. On the basis of this partnership, Sztukolotnia was founded – a cycle of artistic workshops for children and young people. The activities are based on the problems of contemporary culture and art, and teach a creative approach to the subject matter, cooperation, and drawing inspiration from the common pursuit. The key to the work is spontaneity as well as cooperation between participants and leaders. Sztukolotnia is a world filled with sensations, images, tastes, smells, sound and movement.

Key words: Sztukolotnia, artistic workshops, poly-sensory experience, improvisation, workshop graphics

Noty o autorkach

Mgr Justyna Sławik – artystka, zajmuje się alternatywną edukacją artystyczną i eksperymentami twórczymi. Działa w duecie z Justyną Mazur. Absolwentka Wydziału Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego na kierunku edukacja artystyczna. Animatorka warsztatów dla dzieci, zajęć twórczych, programów edukacyjnych, warsztatów graficznych, akcji artystycznych, wystaw (m.in. projekt edukacyjny dla dzieci podczas 8. Międzynarodowych Warsztatów Niepokoju Twórczego Kieszek Vincenta; warsztaty plastyczne i oprowadzania podczas wystawy dla dzieci „Podążaj za białym królikiem” w Bunkrze Sztuki w Krakowie). Współpracuje z Kinem Pod Baranami, gdzie prowadzi plastyczne zabawy w ramach programu Baranki Dzieciom.

Mgr Justyna Mazur – litograf. W 2011 roku ukończyła Wydział Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego, kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych – dyplom w pracowni prof. Jacka Zaborskiego. Od trzech lat współtworzy Duet artystyczny z Justyną Sławik. Zawodowo zajmuje się edukacją artystyczną dzieci w Śródmiejskim Ośrodku Kultury i Muzeum Etnograficznym oraz edukacją artystyczną dorosłych na Wydziale Sztuki UP w Krakowie



Warsztaty Szukolotnia
fot. Justyna Mazur

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Malwina Jachimczak

Edukacja artystyczna na Bliskim Wschodzie

Ogólne uwagi o sztuce świata arabsko-muzułmańskiego

Sztuka i rzemiosło to kategorie, które w świecie arabsko-muzułmańskim przenikają się wzajemnie. Trudno o ostry podział pomiędzy artystą a rzemieślnikiem. Twórcy w świecie arabsko-muzułmańskim często funkcjonują w obydwu sferach jednocześnie. Również edukacja, która kształci twórcę, nie może być jednoznacznie zakwalifikowana jako „artystyczna” bądź „rzemieślnicza”.

Tradycyjna twórczość arabsko-muzułmańska jest mocno zakorzeniona w świadomości Europejczyków. Jej tradycyjne oblicze pojawiało się w XIX-wiecznych obrazach orientalistycznych malarzy, takich jak Ludwig Deutsch, Arthur Melville oraz Eugène Delacroix. Mimo że orientalizm w malarstwie europejskim został skrytykowany za brak autentyczności, to jednak warto zwrócić uwagę na znajdujące się na płótnach realistyczne przedstawienia pewnych przedmiotów, takich jak ceramika, w tym szkliwione kafle, delikatne maszrabije czy architektura wewnętrznych dziedzińców. Architektura tego kręgu kulturowego jest często monumentalna, bardzo bogato zdobiona, urozmaicana ogrodami i fontannami. Uwagę przykuwa też metaloplastyka, wyroby z porcelany, kobierce i hafty, przedmioty rzeźbione w drewnie, kamieniu i kości słoniowej.

Do europejskiego rozumienia sztuki najbardziej zbliżają się iluminacje książkowe. Przedstawiają one kwiaty, zwierzęta, rzadziej ludzi, ale przede wszystkim składają się z form abstrakcyjnych. W ilustracji książkowej ważną rolę odgrywa kaligrafia. To właśnie do liter Arabowie przywiązywali ogromną wagę, rozwijając sztukę zdobienia literami, przechodzącymi często w abstrakcyjne formy¹.

Malarstwo, tak cenione w kręgu europejskim, w świecie arabsko-muzułmańskim nie było popularne. Nie oznacza to jednak, że nie było go wcale. Yaḥyā ibn

¹ L. Davidson, A. Goldschmidt Jr., *A Concise History of the Middle East*, Westview Press, USA, 2010, s. 114.

Mahmūd al-Wāsiṭī (يحيى بن محمود الواسطي)² trzynastowieczny artysta i ilustrator. Uwieczniał on codzienne życie. Jego prace nie miały służyć ani władcy, ani religii. Stały się one ilustracjami do opowieści łożrzykowych (Makama, مقامة). Artysta ten starał się jak najbardziej urozmaicać swoje prace. Pokazywał nomadów, miasta i dalekie podróże³.

Edukacja artystyczno-rzemieślnicza w świecie arabsko-muzułmańskim w okresie przed europejskim kolonializmem opierała się przede wszystkim na kontakcie mistrza z uczniem. Miejszem kształcenia była pracownia-warsztat.

Znaczące zmiany w modelu kształcenia przynieśli dopiero europejscy kolonizatorzy. Omawiając kolonialne zmiany, zwrócimy uwagę na Egipt. To właśnie Egipt pierwszy doświadczył kolonializmu i na jego przykładzie dobrze widać zachodzące procesy. Pamiętać należy jednak również o innych krajach regionu, takich jak Liban czy Syria. Rozważania zakończymy natomiast w kraju z drugiego końca świata arabskiego, mianowicie w Katarze. Katar jest bowiem doskonałym przykładem wykorzystania potencjału współczesnej sztuki, w tym wypadku współczesnej sztuki arabskiej. Muzeum katarskie to przykład rozwoju nowego mecenatu. Muzeum tworzy obraz nowoczesnej instytucji zaangażowanej w sprawy społeczne, nawiązującej kontakt z odbiorcą, korzystającej z nowych mediów i odnajdującej się na rynku.

Egipt

Pierwsze europejskie trendy pojawiły się w Egipcie już w XIX wieku, za panowania Turków osmańskich. Osmanowie przyglądali się europejskim formom rządów, przemysłowi, modzie, architekturze i sztuce⁴. Jeszcze za panowania Turków osmańskich rozpoczęły się wyjazdy na stypendia do Europy, głównie do Francji. Arabscy artyści uczyli się stylu, który był im obcy. Była to pierwsza faza poznawania technicznych możliwości malarstwa europejskiego. Tawfiq Tariq i Michel Kirche byli dumni z opanowania techniki malarstwa olejnego, portretu, pejzażu, perspektywy, światłocienia i iluzji masy⁵. Momentem istotnych przemian było zetknięcie z „innym” na własnym terytorium, w tym wypadku z kolonizatorem.

Oslabienie Imperium Osmańskiego zostało na początku wykorzystane przez Napoleona. Napoleon najechał Egipt w 1798 roku. Spowodowało to zmianę kierunku zainteresowania Egipcjan z Turcji w kierunku Europy. Egipt już przed inwazją spoglądał w kierunku Europy, ale teraz musiał postawić sobie dwa ważne pytania. Po pierwsze, stanął naprzeciw „innego”, co sprowokowało pytania o własną tożsamość. Po drugie, zaczęto się zastanawiać, czy możliwa jest nowoczesność Egiptu bez

² Transkrypcja według zasad Wehra, chyba że słowo jest znane w języku polskim w innej pisowni lub jest rozpowszechnione w internecie w innej pisowni.

³ Z. Takieddine, *Arab Art in the Changing World*, „Contemporary Practices” 2011, VIII, s. 55.

⁴ Tamże, s. 54.

⁵ Tamże, s. 57.

internalizowania francuskiej nowoczesności, to jest norm i wartości sekularnego państwa, stawiającego naukę na piedestale⁶.

Podczas inwazji Napoleona na Egipt mieszkańcy kraju mieli okazję zapoznać się z licznymi pracami europejskimi. Napoleon przypisywał sobie misję kolonizacyjną, przywiózł więc ze sobą do Egiptu naukowców, chirurgów, astronomów, matematyków, entomologów, chemików, botaników, inżynierów i archeologów. Towarzyszyli mu również artyści, muzycy, fotografowie i poeci. 'Abd-al-Raḥman al-Ġabartī (عبد الرحمن الجبرتي)⁷ z nostalgią opisuje czas spędzony w Muzeum Historii Naturalnej, które powstało przy Egipskim Towarzystwie Naukowym utworzonym przez Francuzów, studiowanie obrazów Francuzów Vivanta Denona, André Dutertre'a, Pierre'a-Josepha Redoutégo i Jules'a Alfreda Vincenta Rigo. Klimat stworzony przez przyjezdnych naukowców i artystów sprzyjał rozwojowi edukacji artystycznej⁸.

Inwazja Napoleona otworzyła drzwi artystom, którzy zaczęli przyjeżdżać, aby malować egzotyczną scenerię Egiptu. Stworzyli oni świat romansu i przygody, kreowali orientalizm. Egipskie elity kupowały ich prace. Obrazy inspirowane Wschodem wystawiano w Europie⁹. Muhammad Ali Pasha zatrudniał artystów do dekorowania pałaców i miejsc publicznych. W tym czasie pierwsza grupa egipskich artystów dostała stypendia zagraniczne. Kilka kobiet z wyższej klasy uczyło się sztuki dzięki prywatnym lekcjom u zagranicznych artystów. Była wśród nich Huda Sha'rawi.

W 1908 roku w Kairze otworzono pierwszą szkołę sztuk pięknych w świecie arabskim. Została ona objęta patronatem księcia Jūsufa Kamāla (يوسف كمال). Kadre nowo powstałej placówki stanowili Europejczycy i to również europejscy artyści byli jej inicjatorami oraz sponsorami. Szkoła oferowała bezpłatną edukację zdolnym Egipcjanom, bez względu na pochodzenie społeczne czy płeć. W momencie otwarcia do szkoły zapisało się 400 osób. Studenci byli mieszaniną chłopstwa oraz byłych słuchaczy al-azhar (جامعة الأزهر)¹⁰, którzy porzucili uniwersytet, by studiować nowy fascynujący kierunek, a także emigrantów. Szkoła zorganizowana była na wzór uczelni francuskich i włoskich, które z kolei podążały za wzorami greckimi i rzymskimi. Nauczyciele często organizowali wyjścia w plener, aby studenci mogli uwiecznić życie Kairu¹¹. Część kończących szkołę otrzymywała stypendia zagraniczne¹².

W 1919 r. odbyła się pierwsza znacząca wystawa sztuki w Egipcie. Zbiegła się ona w czasie z powstaniem fellachów i przemarszem Zasłoniętych Kobiet przeciw

⁶ M.R. Salman, *Islam, Orientalism and Intellectual History*, United Kingdom 2011, s. 150.

⁷ Muzułmański uczoney, w czasie inwazji Napoleona na Egipt prowadził dziennik, <http://www.lasalle.edu/~mcinneshin/356/wk13/aljabarti.htm> [dostęp: 01.10.2013].

⁸ M.R. Salman, *Islam, Orientalism and Intellectual History...*, s. 160.

⁹ J. Bell, *Lustro świata. Nowa historia sztuki*, Warszawa 2009, s. 318.

¹⁰ Uniwersytet założony w Kairze w 970 r.

¹¹ <http://almasargallery.com/nostalgia> [dostęp: 24.09.2013].

¹² <http://www.helwan.edu.eg/english/>.

rządów Brytyjczyków. Wzrastały nastroje pronarodowe, artyści sięgali do symboliki związanej z faraonami i łączyli ją z symboliką zaczerpniętą z Zachodu. Powstał nurt zwany neofaraonizmem, którego przedstawicielem był m.in. Effat Nagui (ناجي عفت)¹³. Ta generacja artystów była napędzana przez ponowne odkrycie dziedzictwa tych ziem. Powracali oni do starożytnej sztuki faraonów, odrywając ją od jej afrykańskich, kulturowych korzeni. Styl przejawiał się w architekturze i rzeźbie poprzez powrót do faraonów form, malarstwo sięgało do symboliki tego okresu¹⁴.

Przykładem jest rzeźba *Egypt Awakening*, Maḥmūda Muḥtāra (محمود مختار). Maḥmūd Muḥtār pochodził ze skromnej rodziny, jego rodzice byli rolnikami i nie mogli sobie pozwolić na wysłanie go do szkoły. Zapisał się więc do Szkoły Sztuk Pięknych w Kairze (Cairo's School of Fine Arts), oferowała ona bowiem bezpłatną edukację. Otrzymał stypendium rządowe, dzięki któremu mógł studiować w École des Beaux-Arts w Paryżu. Muḥtār jest uważany za pierwszego współczesnego egipskiego rzeźbiarza, który wskrzesił tradycję rzeźby figuratywnej, nadając jej nowe symboliczne znaczenie. Rzeźba *Egypt Awakening* przedstawia Sfinksa u boku kobiety zrzucającej hidżab. Rzeźba pozostaje symbolem samostanowienia, wolności i wyzwolenia kobiet. Praca ta jest przykładem neofaraonizmu bazującego na stylistyce egipskich, klasycznych figur przetworzonych przez nowoczesne narzędzia i trendy¹⁵.

W 1924 roku plastyka stała się elementem programu nauczania w szkołach średnich zarówno dla chłopców, jak i dla dziewczynek. W 1939 roku otwarto the Higher Institute for Female Teachers (obecnie College of Art Education). Kierowała nim Zainab Abdou. W 1947 roku szkoła stała się koedukacyjna.

W 1939/1940 roku powstał nowy ruch Art and Freedom. Na początku inspirował się on surrealizmem, wzywał do oporu przed kulturową opresją i faszyzmem, domagał się wolności słowa. Członkowie sprzeciwiali się przekonaniu, że sztuka europejska zagraża egipskiej tożsamości. Ich hasło głosiło, że prawdziwa egipska sztuka nie zaistnieje, dopóki miniona spuścizna nie będzie mogła spotkać się z dobrem międzynarodowym. Zachęcali do indywidualnej ekspresji. Grupa stawiała czoła europejskiemu orientalizmowi i akademizmowi, eksplorowała codzienną rzeczywistość biedy i opresji¹⁶.

Jednym z liderów tego ruchu był Hussaīn Jūsuf Amīn (حسين يوسف أمين). Był on malarzem, należał do drugiej generacji współczesnych artystów egipskich. W 1948 roku otrzymał pierwszą nagrodę na Biennale w São Paulo. Był on również nauczycielem. Walczył o to, aby sztuka stała się dostępna dla Egipcjan. Był przekonany, że dzieła sztuki nadają narodowi charakter i pozwalają na odkrycie i zrozumienie go przez innych. Jego uczniowie pochodzili z klasy pracującej. Zachęcał ich, aby

¹³ Patrz: F. Lloyd, *Contemporary Arab Women's Art Dialogues of the Present*, London 1999, s. 72.

¹⁴ http://www.metmuseum.org/toah/hd/egma/hd_egma.htm [dostęp: 04.10.2013].

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

pielęgnowali swoją lokalną sztukę ludową. W 1944 roku Husaīn Jūsuf Amīn i jego uczniowie utworzyli grupę artystów współczesnych, która wierzyła, że sztuka odbija świadomość społeczną i musi obejmować różne warstwy społeczne, w tym biedotę. Amīn zachęcał swoich studentów, aby swobodnie się wyrażali, nie oglądając się na główny nurt ani zachodni, ani wschodni. Poglądy Amīna zostały uznane za rewolucyjne, idea sztuki odpowiedzialnej społecznie została uznana za niebezpieczną politycznie i antyestablishmentową. Amīn i jeden z jego studentów (Hādī al-Ġazār, عبد الهادي الجزار) zostali zaaresztowani¹⁷.

W 1952 r. egipska rewolucja zniósła monarchię. Rozwijał się arabski nacjonalizm. Po 1952 roku artyści stracili rządowe stypendia oraz wsparcie elit. Ugrupowania artystyczne zostały rozwiązane, tak jak i partie polityczne. Widoczny był brak miejsc do otwartej debaty publicznej, którym charakteryzował się prerewolucyjny okres. Klęska w wojnie sześciodniowej¹⁸ pchnęła artystów z powrotem w stronę tradycyjnej islamskiej sztuki. Używali kaligrafii i geometrycznych wzorów, aby przekazać duchowe i polityczne wiadomości w dekoracyjnych lub abstrakcyjnych stylach¹⁹.

Kobiety, które kończyły edukację artystyczną na uniwersytecie, stawały się nauczycielkami w Egipcie, Kuwejcie lub Bahrajnie. W latach 60. i 70. XX w. pojawiła się możliwość, aby zajęły się edukacją artystyczną dziewczynek w nowo otwieranych szkołach w Arabii Saudyjskiej, Emiratach Arabskich, Omanie, Katarze i Jemenie. Studia plastyczne były jednymi z najczęściej wybieranych kierunków studiów przez kobiety, ponieważ – po pierwsze – na te kierunki nie trzeba było mieć wysokich wyników z egzaminu państwowego (matura), a po drugie – ukończenie takich kierunków gwarantowało posady państwowe²⁰. Egipski system edukacji pozwalał na otrzymanie tytułu licencjata, magistra oraz doktora. Istniały też możliwości uzyskania stypendium zagranicznego.

Po tym jak pionierzy przetarli szlaki i opanowali nowe techniki, inni artyści już z pełną świadomością sięgnęli do zdobyczy europejskich, aby użyć ich do kreowania arabskiej sztuki współczesnej. Artyści lat 60. XX w. czuli potrzebę oddania w sztuce otaczającej ich rzeczywistości. Pojawiła się potrzeba budowania tożsamości przy pomocy tego nowego medium. Miało ono oddawać „arabskość”, „wschodniość”, islamskość²¹. Chciano używać nowych technik do zachowania tradycyjnego piękna.

¹⁷ F. Lloyd, *Contemporary Arab Women's Art...*, s. 73; http://www.metmuseum.org/toah/hd/egma/hd_egma.htm [dostęp: 04.10.2013].

¹⁸ Wojna stoczona pomiędzy Izraelem a Egiptem, Jordanią i Syrią w 1967 roku. Państwa arabskie zostały pokonane.

¹⁹ http://www.metmuseum.org/toah/hd/egma/hd_egma.htm [dostęp: 04.10.2013].

²⁰ F. Lloyd, *Contemporary Arab Women's Art...*, s. 74.

²¹ Z. Takieddine, *Arab Art in the Changing World...*, s. 58.

Współczesna edukacja artystyczna w szkolnictwie średnim

Egipt był jednym z pierwszych państw arabskich, które wprowadziły powszechną edukację ponadpodstawową. W 1924 roku Egipt sformalizował edukację na szczeblu średnim. Była ona dostępna zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców. Zawierała się w niej również edukacja artystyczna²². Artykuł 18 konstytucji z 1971 roku stwierdza, że edukacja jest zapewniana przez państwo. Edukacja na poziomie podstawowym jest obowiązkowa, a państwo powinno pracować nad rozszerzeniem obowiązku edukacyjnego na wyższe szczeble.

W Egipcie edukacja przedszkolna obejmuje dzieci między 4. a 5. rokiem życia, nie jest obowiązkowa, a opłaty za nią są stosunkowo wysokie. Edukacja przeduniwersytecka składa się ze szkoły podstawowej trwającej 9 lat oraz 3-letniej szkoły średniej (*secondary*). Szkoła podstawowa dzieli się na sześcioletnią część podstawową (*primary*) i trzyletnią przygotowawczą (*preparatory*). Obowiązkowa edukacja podstawowa trwa 9 lat i w szkołach państwowych jest bezpłatna. Zakończona jest egzaminem. Jeśli uczeń nie jest w stanie zdać egzaminu lub ukończyć szkoły, może wybrać szkołę zawodową. Szkoły średnie dzielą się na ogólnokształcące i techniczne. Szkoły trwają trzy lata, z tym że szkoły o profilu technicznym mogą być dwupoziomowe. Pierwszy poziom trwa 3 lata, drugi, zaawansowany, pięć. Szkoła średnia kończy się egzaminem, którego zdanie potwierdzone zostaje certyfikatem (General Secondary Education Certificate), uczniowie szkół technicznych otrzymują dyplom (Secondary School Technical Diploma), szkoła techniczna pięcioletnia zakończona jest egzaminem i wydaniem dyplomu (Diploma of Advanced Technical Studies). Edukacja uniwersytecka trwa 4 lata – absolwent uzyskuje wtedy tytuł licencjata (pięć lat na weterynarii, dentyście, farmacji, inżynierii i w sztukach pięknych, a sześć lat w przypadku medycyny). Kolejne dwa lata nauki potrzebne są, by uzyskać tytuł magistra.

Edukacja artystyczna rozpoczyna się dopiero w czwartej klasie szkoły podstawowej. Zajęcia odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo w 4, 5 i 6 klasie. Na kolejnym etapie edukacji na poziomie podstawowym (*preparatory*) również odbywają się dwie godziny edukacji artystycznej w klasach 7, 8 i 9²³.

Katar

Do XVIII w. na obszarze współczesnego Kataru znajdowało się kilka rybackich wiosek. Sytuacja zmieniła się w 1766 roku, kiedy na półwysep dotarły kuwejskie rodziny. Osiadły one w nowym mieście Al-Zubarah, gdzie rozwinęły połów perł i handel. Opuścili one jednak Katar, aby rządzić w pobliskim podbitym Bahrajnie. Katar zwrócił uwagę Brytyjczyków w momencie wybuchu konfliktu pomiędzy rządzącymi Bahrajnem, roszczącymi sobie pretensje rodzinami Al-Khalifah a miejscowymi

²² F. Lloyd, *Contemporary Arab Women's Art...*, s. 72.

²³ UNESCO, *World data on Education*, VII Ed. 2010/2011.

sprawującymi rządy. Wielka Brytania podpisała traktat z Muhammadem ibn Thani w 1868 roku, wyznaczając proces niepodległościowy Kataru i przekazując Muhammadowi władzę, która dotychczas była rozproszona pomiędzy liczne rody. Od 1871 do 1913 roku Katar znajdował się pod okupacją osmańską. W 1916 roku Wielka Brytania podpisała traktat z przywódcą Kataru, który przypominał wcześniejsze porozumienia z innymi państwami Zatoki. Traktat dawał Wielkiej Brytanii kontrolę nad polityką zagraniczną kraju, a w zamian za to Zjednoczone Królestwo zobowiązywało się do ochrony Kataru. W 1968 roku Wielka Brytania ogłosiła, że zamierza wycofać się z Zatoki. Katar ogłosił niepodległość 1 września 1971 roku²⁴.

Współczesna edukacja artystyczna w szkolnictwie średnim

Formalna edukacja rozpoczęła się w Katarze w 1956 roku. Edukacja dziewcząt była autonomiczna, miała odrębne wytyczne i administrację. Aktualnie Katar wdraża plan National Vision 2030. Ma on zapewnić przyszły sukces ekonomiczny, który będzie zależał od zdolności ludzi do radzenia sobie z nowym międzynarodowym porządkiem, który bazuje na innowacji, wiedzy i współzawodnictwie. Katar dąży do wprowadzenia szkolnictwa na najwyższym światowym poziomie, który zapewni studentom pierwszorzędną edukację. System ma przygotowywać do stawienia czoła światu o niesłychanie wysokich wymaganiach technicznych. System ma rozwijać analityczny i krytyczny sposób myślenia. Będzie on promował społeczną jedność i szacunek dla katarskich społecznych wartości i spuścizny. Będzie rzecznikiem konstruktywnych interakcji z innymi narodami. Najwyższa Rada Edukacji (SEC) zajmuje kluczową rolę w rozwoju i realizowaniu reformy edukacyjnej rozpoczętej w 2001 roku.

Edukacja rozpoczyna się w wieku 3 lat od obowiązkowego przedszkola. Szkoła podstawowa również obowiązkowa, trwa 6 lat – dzieci rozpoczynają ją zazwyczaj w wieku 6 lat. Szkoła średnia składa się z 2 etapów. Po ukończeniu trzyletniej edukacji ogólnokształcącej uczeń może kontynuować ogólną naukę lub przystąpić do szkoły zawodowej. Religijne szkoły przygotowawcze są tylko dla chłopców. Drugi etap szkoły średniej również trwa 3 lata i kończy się egzaminem. W szkole podstawowej odbywają się 2 godziny lekcyjne²⁵ tygodniowo zajęć plastycznych przez cały czas trwania szkoły, czyli przez 6 lat. W ogólnej szkole średniej (*preparatory*) zajęcia z plastyki w wymiarze 2 godzin mają tylko dziewczynki. Na drugim szczeblu edukacji średniej zajęcia plastyczne odbywają się dopiero w drugiej klasie, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Tylko w klasach o profilu science na drugim roku nauki zajęcia plastyczne nie odbywają się wcale. W czasie trzeciego roku edukacji zajęcia plastyczne odbywają się w klasach o wszystkich profilach w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Szkoła kończy się egzaminem²⁶.

²⁴ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/485603/Qatar/93432/History>.

²⁵ 44 minuty = 1 lekcja w przypadku wychowania fizycznego i plastyki, reszta lekcji ma po 40 minut.

²⁶ *World data on Education*, UNESCO, VII Ed., 2010/2011.

Współczesna edukacja uniwersytecka

W 1973 roku, dzięki staraniom emira Kataru, powstał pierwszy katarski uniwersytet. Na Uniwersytecie Katarskim²⁷ można studiować edukację artystyczną. Strona uniwersytetu jest w dwóch językach: angielskim i arabskim. Uniwersytet reklamuje się na portalach społecznościowych, takich jak: Instagram, Youtube, Facebook, Twitter, Flickr. Na stronie można oglądać krótkie filmy z wypowiedziami studentów, którzy raz występują w tradycyjnych strojach, innym zaś razem ubrani są w stylu zachodnim.

Na wydziale edukacji artystycznej można uzyskać tytuł licencjata. Na stronie internetowej czytamy, że absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie w sektorze edukacyjnym, mogą zostać dyrektorami kreatywnymi w klubach sportowych, centrach artystycznych, krajowej radzie kultury, sztuki i dziedzictwa, ponadto mogą zostać ilustratorami, grafikami i pracować w biurach reklamowych, mogą też stać się zawodowymi artystami, służyć społeczeństwu i reprezentować państwo na polu artystycznym w regionie i na świecie.

Oprócz fakultetów dostępnych na zachodnich uniwersytetach (rysunek, ceramika, malarstwo, grafika komputerowa) uczelnia oferuje również zajęcia inspirowane kulturą arabską: ornament, druk ręczny, tkactwo, estetyka arabskiej kaligrafii. Pojawiają się też lektoraty z języka arabskiego. Może to zaskakiwać, ale pamiętać należy, że w Katarze więcej jest przyjezdnych niż rdzennych obywateli. Rdzenni obywatele stanowią zaledwie 20% ludności²⁸. Arabowie na co dzień nie mówią fushą (czyli MSA = Modern Standard Arabic); ich językiem komunikacji są rozmaite dialekty. Ekspansja turecka, a następnie kolonizacja europejska starały się język arabski wyprzeć i zastąpić go odpowiednio językami tureckim, włoskim, francuskim lub angielskim. Ponadto język arabski, a właściwie alfabet arabski odgrywał w sztuce Bliskiego Wschodu bardzo istotną rolę. Tradycyjna sztuka arabska rozwinęła sztukę kaligrafii, liternictwo pełniło ważną rolę w dekoracjach budynków. W sztuce nowoczesnej i współczesnej istnieje odrębna forma malarstwa abstrakcyjnego, zarezerwowana właśnie dla rozważań nad literami alfabetu arabskiego, nosi ona nazwę *hurūfīa* (حروفية)²⁹.

Muzeum Mathaf

Wiedza zdobyta na wydziale edukacji artystycznej może przydać się w innej instytucji powstałej dzięki wsparciu katarskiej rodziny królewskiej, mianowicie w „Mathaf”. W Doha, stolicy Kataru, znajduje się zarówno muzeum tradycyjnej sztuki islamskiej, jak i muzeum sztuki współczesnej. „Mathaf” otwarte zostało 30 grudnia 2010 roku. Jest tam aktualnie kolekcja 6300 prac. Przy muzeum ma powstać

²⁷ <http://www.qu.edu.qa/>.

²⁸ Szacunkowe dane z lipca 2013 według Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP. https://www.msz.gov.pl/pl/p/zz_informatorekonomiczny_pl/azja/katar/ [dostęp: 27.10.2013].

²⁹ „Contemporary Practices” 2011, VIII, s. 19.

centrum badawcze i biblioteka. „Mathaf” jest pierwszą tego typu placówką w regionie, powstało ono dzięki zaangażowaniu Jego Ekscelencji Sheikha Hassana Al Thaniego. Postanowił on zbudować kolekcję, która naświetli znaczenie współczesnej sztuki arabskiej i stanie się dobrem publicznym.

Sheikh Hassan rozpoczął gromadzenie kolekcji w 1986 roku. Był w tym czasie studentem historii sztuki i chciał zrozumieć rolę sztuki arabskiej we współczesnym świecie. Nie znalazł on jednak instytucji, do której mógłby pójść, żeby się tego dowiedzieć, zaczął więc sam kolekcjonować prace artystów, aby kiedyś zbudować ekspozycję. Gromadził również książki i periodyki. Wszystko kupował od prywatnych kolekcjonerów. W 1994 roku Jego Ekscelencja Sheikh Hassan otworzył prywatne muzeum, aby zaangażować swoich rówieśników i społeczność. Kolekcja rozrastała się i zaczęła potrzebować instytucji. W 2004 roku muzeum zostało przejęte przez Qatar Foundation, która promuje naukę, a następnie kolekcja została zakupiona przez władze „Mathaf” i teraz należy do rządu. Jego Ekscelencja Sheikh Hassan przekazał również książki i dotyczące sztuki periodyki. Kolekcja zawiera prace artystów z każdego kraju arabskiego. Najwcześniejsze pochodzą z 1840 roku.

Sheikh Hassan zorganizował również program goszczenia artystów. Ich pobyty dokumentowano, a dokumentację gromadzono. Tak powstało archiwum arabskich artystów przy pracy. Kolekcja ma być dostępna on-line dla szerszej, światowej publiczności.

Początkowo „Mathaf” zajmowało budynek szkoły w centrum edukacyjnym w Doha. Centrum zostało przeprojektowane przez francuskiego architekta Jeana-François Bodina. Kuratorka Wassan Al-Khudhairi (ekspert irackiej sztuki kobiecej) zwraca uwagę, że zaadoptowanie starego budynku w Krajach Zatoki należy do rzadkości, tutaj bowiem stare budynki burzy się i stawia nowe. Adaptacja miała pokazać, że wtórne wykorzystanie może być interesujące. Władze muzeum chciały zachęcić ludzi do przemyslenia otaczającej ich przestrzeni.

Wassan Al-Khudhairi twierdzi, że istnieje spore zainteresowanie współczesną sztuką arabską. Sztuka ta przez pewien czas była w ukryciu. Prace trafiały do prywatnych kolekcji. Teraz nareszcie mają być dostępne. Wielu arabskich artystów współczesnych stara się dowiedzieć czegoś o twórcach, którzy byli przed nimi. Chcą połączyć sztukę nowoczesną ze współczesną. Wassan Al-Khudhairi mówi, że sztuka pomaga w zrozumieniu świata, jego wyzwań i problemów. Może pomagać w mediacji. Nakłada to odpowiedzialność na sztukę, ale jednocześnie mobilizuje rynek i daje wyniki komercyjne. W świecie arabskim są targi, aukcje, galerie, ale brakuje instytucji, dlatego „Mathaf” wchodzi w to miejsce.

W wywiadzie z panią kurator pada pytanie, czy niektóre wystawy nie zrażą pobożnych muzułmanów i czy wystawy będą cenzurowane. Wassan Al-Khudhairi odpowiada, że ma swobodę w doborze kolekcji. Kolekcja może zawierać nagość, może swobodnie omawiać zagadnienia polityczne, np. okupację Palestyny (*palestinian struggle*). Wielu spośród wybieranych artystów studiowało na Zachodzie,

np. w Paryżu lub Rzymie. Muzeum pokazuje kontekst, w jakim tworzyli ci artyści. Muzeum chce otwartego dialogu z publicznością.

„Sajjil” to pierwsza wystawa, która odbyła się w muzeum. Sajjil (pochodzi od rdzenia *سجل*) oznacza zapisywanie, nagrywanie, rejestrowanie. Pokazano na niej ponad 200 prac ze zbiorów muzeum. Wystawa miała stanowić zwrotny punkt w pojmowaniu sztuki w regionie. Była przeglądem nowoczesnej sztuki arabskiej z okresu, gdy artyści starali się budować mosty między sztuką europejską i swoją tradycją, nie widać w ich dziełach sprzeciwu ani buntu. Większość prac wykonana została przez Egipcjan i Libańczyków, którzy byli pod wpływem europejskich ruchów artystycznych i chwalili tętniące życiem grupy artystyczne okresu kolonialnego. Wystawa podzielona została na 10 tematycznych części. Jedna z nich nosiła nazwę Doha. Doha to stolica Kataru i miasto, w którym znajduje się „Mathaf”. Prace powstały pod patronatem Sheikha Hassana³⁰. Miały pokazać, że modernizm arabski nie jest kopią. Arabscy artyści zaangażowali się w twórczość, kształtowali i przyczynili się do rozwoju sztuki współczesnej³¹.

Kolejna wystawa: „Told / Untold / Retold” pokazywała prace 23 współczesnych artystów pochodzenia arabskiego³². Wystawa prezentowała tym samym 23 historie. Historie opowiedziane (*told*) to te, które się wydarzyły, po które artyści sięgają z nostalgią. Historie niewypowiedziane (*untold*) to te, które przedstawiają przewidywaną przyszłość i mówią o tym, co mogłoby być. Historie ponownie opowiedziane (*retold*) to propozycje alternatywnych narracji dla tej rzeczywistości, która obecnie ma miejsce. Istotnymi elementami tej wystawy były pojęcia czasu oraz podróży, które pozwalają na opisanie płynności społeczeństwa. Kuratorzy wystawy Sam Bardaouil (historyk sztuki, performer) i Till Fellrath podkreślali, że współcześni artyści są ciągle w drodze, przemieszczają się pomiędzy miastami, krajami, kontynentami, a mimo to nie mogą uciec przed etykietami odwołującymi się do ich ziemi ojczystej. Wszelkie interpretacje ich prac odwołują się do miejsca pochodzenia, co może powodować błędne ich interpretowanie. Są oni w stanie ciągłego zawieszenia między kulturami, w stanie ciągłej mediacji.

W muzeum odbywała się również wystawa „Tea with Nefertiti”. Była ona otwartą próbą dyskusji z zachodnim sposobem rozumienia i prezentowania sztuki. Podważała dotychczasowe zasady prezentowania dzieł. „Tea with Nefertiti” badała mechanizmy, które nadają dziełom sztuki szereg znaczeń i które ucieleśniają liczne, czasami sprzeczne narracje. Wystawa krytycznie odnosiła się do muzealnictwa, wystawiennictwa, pisania narracji historii sztuki i angażowania mecha-

³⁰ <http://www.artnet.com/magazineus/reviews/pollack/mathaf-arab-museum-of-modern-art-in-doha12-23-10.asp> [dostęp: 01.10.2013].

³¹ *Qatar Opens First Museum of Modern Arab Art, a Q&A With Chief Curator* [dostęp: 28.09.2013].

³² Adel Abidin, Sadik Kwaish Alfraji, Buthayna Ali, Ahmed Alsoudani, Ghada Amer, kader Attia, Lara Baladi, Wafaa Bilal, Abdelkader Benchamma, Mounir Fatmi, Lamia Joreige, Amal Kenawy, Jaffar Khaldi, Younès Rahmoun, Steve Sabella, Marwan Sahmarani, Zineb Sedira, Khaled Takreti, Akram Zaatar, Hassan Khan, Youssef Nabil, Walid Raad, Khalil Rabah.

nizmów prezentacji wizualnej i literackiej jako środków formowania, informowania definiowania kulturowej odrębności.

Kuratorami wystawy byli Sam Bardaouil i Till Fellrath. „Tea with Nefertiti” zorganizowana była wokół trzech tematów dotyczących przywłaszczania, dekontekstualizacji i resemantyzacji, którym podlega dzieło sztuki podczas podróży w czasie i przestrzeni. W ten sposób rozłożona zostaje złożona relacja jaka istnieje pomiędzy dziełem sztuki i artystą, który je wykonał, oraz instytucją, która je prezentuje.

Zamierzeniem „Tea with Nefertiti” było zerwanie ze znanymi muzealnymi klasyfikacjami, które bazowały głównie na geografii, podziałach czasowych i stylu. Poprzez przyjęcie tego modelu wystawa starała się przedstawić pojęcie historii sztuki stworzone przez skomplikowaną sieć powiązań historycznych i współczesnych. „Tea with Nefertiti” była refleksją nad kuratorskim pragnieniem stawienia czoła mechanizmowi wystawienniczemu, przez pryzmat których sztuka jest prezentowana. Zachęcała ona ludzi, aby starali się bardziej krytycznie patrzeć na wystawy. Proponowała alternatywne paradygmaty, które przekraczałyby ramy geograficzno-czasowego linearnego podziału³³.

Podsumowanie

Autorka tekstu *Arab Art in a Changing World* Zena Takieddine zadaje pytanie, czym jest sztuka nowoczesna. Zwraca uwagę na wyzwolenie się sztuki. Sztuka przestała być związana z chrześcijaństwem, dworskimi patronami, akademiami czy tradycją elit. Artyści stali się wolni. Zaczęli szukać nowych inspiracji. Znaleźli je między innymi w artefaktach, przybywających z odległych zakątków świata. Podziwiali japońskie drzeworyty, afrykańskie maski, marokańskie arabeski i kolory³⁴. W krajach arabskich inspiracją było natomiast to, co przybyło z Europy lub to, czego artyści nauczyli się, wyjeżdżając na stypendia zagraniczne.

W tekście autorka zwraca uwagę na ciekawy fenomen rozkwitu malarstwa sztalugowego. Cytując Jūsufa Abdelkī (يوسف عبدلكي) pokazuje, jak malarstwo sztalugowe wpisuje się w nowy czas. Była to sztuka przeznaczona do handlu, jej natura była zupełnie inna niż ogromnego sfinksa lub meczetowych mozaik. Była ona obca kulturze arabskiej. Według Abdelkī, zrodziła się razem z kapitalizmem i burżuazją europejską. Malarstwo sztalugowe pozwoliło na włączenie w sferę konsumpcji kolejnego obszaru – sztuki. Abdelkī sądzi, że był to istotny moment także dla samych artystów, bo kim innym był artysta malujący na otwarty rynek, a kim innym ten, który pracował z oddaniem dla idei, w którą wierzył. Abdelkī krytykuje współczesny świat sztuki. Mówi o komercjalizacji. Według niego pierwszym pytaniem kierowanym do artysty jest: „Za ile to można sprzedać”. Winą za taki stan rzeczy obarcza zarówno Europę, USA, jak i kraje Zatoki Perskiej. Mówi, że kraje Zatoki zajęły się

³³ *Installation view of Nefertiti, sewing machines, wood and single channel video (11'30")*, by Ala Younis.

³⁴ Z. Takieddine, *Arab Art in the Changing World...*, s. 56.

sztuką, aby mieć na czym zarabiać na wypadek zaprzestania czerpania zysków z ropy naftowej. Zwraca uwagę na instytucje typu „Mathaf” i mówi, że ich intencje są nieszczerze.

Jako podsumowanie chciałabym zacytować innego arabskiego artystę Walida Raada. Prezentuje on, jak rozbieżne i karykaturalne mogą być oceny aktualnej sytuacji sztuki współczesnej i edukacji artystycznej na Bliskim Wschodzie:

Jedni mówią, że jest to czysty cynizm, że ci goście używają kultury jako środka do dywersyfikacji gospodarki i przekierowania jej z paliw kopalnych na turystykę. Drudzy mówią, że wcale nie, że to jest znak arabskiego renesansu, z młodymi liderami, których zmęczyły stare rozwiązania, którzy chcą demokratyzacji gustu za pośrednictwem kultury, a następnie spowodują oni demokratyzację innych aspektów społeczeństwa³⁵.

Niezależnie od tego, edukacja artystyczna na Bliskim Wschodzie rozwija się. Zarówno w Egipcie, jak i Katarze obecne są różnorodne ścieżki edukacji artystycznej. Jedną ze ścieżek rozwoju są wyjazdy zagraniczne, zarówno do krajów arabskich, jak i do Europy i Stanów Zjednoczonych Ameryki. Edukacja artystyczna jest elementem programu szkół podstawowych i średnich. Szkoły prywatne i społeczne kładą większy nacisk na edukację artystyczną niż szkoły państwowe. Poza szkołą organizowane są dla dzieci zajęcia artystyczne. Uczelnie wyższe oferują kierunki o profilu artystycznym. Elementem motywującym są konkursy plastyczne organizowane w krajach arabskich, na przykład „Did You Sense the Spirit of Ghandi in Tahrir Square?”. Warto podkreślić również rozwój muzeów na Bliskim Wschodzie i inwestycje w sztukę.

Bibliografia

- Bell J., *Lustro świata. Nowa historia sztuki*, Warszawa 2009.
- Davidson L., Goldschmidt Jr. A., *A Concise History of the Middle East*, Westview Press, USA 2010.
- Lloyd F., *Contemporary Arab Women's Art Dialogues of the Present*, London 1999.
- Salman M.R., *Islam, Orientalism and Intellectual History*, United Kingdom 2011.
- Takieddine Z., *Arab Art in a Changing World*, „Contemporary Practices” 2011, VIII.
- UNESCO, *World data on Education VII* Ed.2010/2011.
- <http://almasargallery.com/nostalgia>
- http://www.metmuseum.org/toah/hd/egma/hd_egma.htm
- http://www.metmuseum.org/toah/hd/egma/hd_egma.htm [dostęp: 04.10.2013]
- <http://www.contemporarypractices.net/>
- http://universes-in-universe.org/eng../nafas/articles/2010/mathaf_arab_museum_of_modern_art/tour/told_untold_retold
- http://universes-in-universe.org/eng../nafas/articles/2012/tea_with_nefertiti

³⁵ <http://www.artnet.com/magazineus/reviews/pollack/mathaf-arab-museum-of-modern-art-in-doha12-23-10.asp> [dostęp: 01.10.2013].

Artistic Education in the Middle East

Abstract

In Arab and Persian countries, the division into craftsmanship and art, characteristic for European art, has not taken place. Both of them infiltrated each other and went in the same direction. However, the time for change has come, and the Middle East has seen the development of contemporary art. On the one hand, it seems to be a continuation of the previous traditions, but at the same time it is highly involved in current problems of its society, touches upon the matters of gender, talks about military conflict, being a refugee, and modernity. It also takes advantage of the new media. The article is an attempt to reflect on how this transformation and the development of contemporary art in the Middle East occurred. It comprises an analysis of biographies of chosen Middle East artists aiming at following their paths of diversified education on each level. Special attention is dedicated to the way in which they refer to their education at universities in the East and West, as well as the importance they give to the creation of the increasingly number of galleries and museums of contemporary art in the region.

Key words: artistic education, Middle East, Egypt, Qatar, museum

Nota o autorze

Mgr Malwina Jachimczak – w 2005 roku uzyskała tytuł licencjata na Wydziale Form Przemysłowych Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, a w roku 2011 tytuł magistra w Katedrze Porównawczych Studiów Cywilizacji na Uniwersytecie Jagiellońskim. Tam też ukończyła studia podyplomowe: Społeczno-kulturowa tożsamość płci. Obecnie jest w trakcie studiów podyplomowych: Biżuteria, ceramika, obróbka metali szlachetnych. Pracuje i mieszka w Krakowie. Interesuje się sztuką i rzemiosłem. Eksperymentuje z wieloma technikami plastycznymi.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Anna Wolanin

Edukacyjne znaczenie tybetańskiego tańca czam ('*cham*)

Wprowadzenie

O znaczeniu tańca w kulturze decyduje przede wszystkim aspekt komunikatywności i immanentna zdolność przyciągania uwagi, spotęgowane uczestnictwem w nim całej grupy społecznej. Sztuka ta, będąca jednym z prymarnych komponentów naszej kultury, wykazuje wiele ogólnoludzkich i ponadczasowych cech¹.

O jej sile stanowi przemieszanie aktywności mentalnej i fizycznej oraz postrzegania i emocji. W przeciwieństwie do innych dziedzin sztuki, taniec wykorzystuje w sposób bezpośredni potencjał cielesny. Jest formą komunikacji posiadającą unikatową zdolność wykraczania poza inne media audiowizualne, w których sposób wytwarzania jest różny od sposobu otrzymywania (np. uzyskujemy dźwięk poprzez ruchy ciała, a doświadczamy go słuchowo). W tańcu działamy i odczuwamy skutki działania w tym samym czasie, co może dawać zadziwiający efekt. Świadomość i bezpośrednie doświadczanie tego, co jest wyrażane, jest rodzajem cielesnej transformacji podkreślanej między innymi przez jogę i medytację². Taniec oddziałuje jednocześnie na wiele zmysłów: widok uczestników poruszających się w czasie i przestrzeni, dotyk i zapach ciał, towarzysząca temu często muzyka, kostiumy i atrybuty. Jak poezja, posługuje się sugestywnymi wyobrażeniami, rytmem, dwuznacznością, daje możliwość wielości interpretacji i swobody formy. Podobnie do języka stosuje zdeterminowane przez sytuację symbole – słownictwo, kroki i frazy – które mogą odwzorowywać realne lub abstrakcyjne przedmioty, tworzyć doświadczenie, transformować myśli i uczucia³.

¹ R. Lange, *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*, Poznań 2009, s. 122.

² D. Sklar, *Reprise: On Dance Ethnography*, „Dance Research Journal” 2000, Vol. 32, No 1, s. 72.

³ J.L. Hanna, *The Representation and Reality of Religion in Dance*, „Journal of the American Academy of Religion” 1988, Vol. 56, No 2, s. 284.

Zapewne dlatego taniec bywał określany mianem parajęzyka, który, choć zazwyczaj analizowany w relacji do werbalnych form komunikacji, może być używany bez nich⁴. Nie ma konfliktu pomiędzy tymi doświadczeniami, ponieważ są one wzajemnie generatywne, stanowią część tego samego procesu epistemologicznego. Można pozwolić myślo-formom, włączając doświadczenia ruchowe, przybrać postać słów. Jednostka czuje znaczenie słów tak samo jak ruchów, kształtów i gestów, a rytm w mowie, tak jak i w tańcu, angażuje cielesną wrażliwość⁵. Dlatego Mary Coros w odniesieniu do tańca wprowadza określenie „przemawiającego ciała-osoby”, natomiast Susan Foster, historyczka tańca, to samo zjawisko nazywa „cielesnym pismem”⁶, sugerując, że ciało może wytwarzać nie tylko działania, ale również idee.

Wszystkie psychologicznie i mentalnie sprawne jednostki w lingwistycznie rozpoznawalnej grupie nabywają od dziecka zdolność robienia użytku (zarówno jako uczestnik, jak i jako widz) z systemu cielesnej komunikacji, którą rozumie się jako przepisany zestaw ruchów wynikający ze zwyczajów, tradycji, konwencji itd., które są ustanowione w danej grupie. Poprzez nie (razem z językiem mówionym) jednostka jest zdolna gromadzić informacje, wyrażać uczucia i emocje oraz wpływać (a także być pod wpływem) na działania innych⁷.

Niewątpliwe walory komunikacyjne tańca sprawiły, że pojawiał się on we wspólnocie ludzkiej w sytuacji braku kodu werbalnego lub potrzeby wzmocnienia go za pomocą dodatkowego przekazu audiowizualnego. Funkcje pełnione przez taniec w kulturze można podzielić na: religijne, społeczne, polityczne, estetyczne, rekreacyjne i rozrywkowe oraz terapeutyczne. Zazwyczaj przeplatają się one ze sobą, niezwykle trudne do odseparowania, jednak w niniejszym artykule skupiono się przede wszystkim na walorach wychowawczych tańca. Jego wielopłaszczyznowa moc oddziaływania sprawiła, że zyskał on sobie poczesne miejsce na gruncie tantrycznej odmiany buddyzmu, z jaką mamy do czynienia w Tybecie. Jest tam wykorzystywany jako forma medytacji w ruchu, a najpopularniejszy rodzaj tańca sakralnego, czam, jest regularnie odprawiany we wszystkich większych klasztorach.

Na pierwszy rzut oka, zwłaszcza w kontekście zaleceń, jakie znajdujemy w Winaji (*Vinaya*, 'dul ba)⁸, kodeksie dyscypliny zakonnej, wzmianka o tańczących mnichach wydaje się dość szokująca. Wśród czynności absolutnie zakazanych dla mnichów wymienia się tam między innymi taniec, śpiew, grę na instrumentach

⁴ W. Mond-Kozłowska, *Przekraczanie sztuki w metafizycznym doświadczeniu tańca*, Kraków 2010, s. 65.

⁵ D. Sklar, *Reprise: On Dance Ethnography...*, s. 74.

⁶ Zob. S.L. Foster, *Choreographing History*, [w:] *Choreographing History*, ed. S.L. Foster, Bloomington 1995, s. 9.

⁷ D. Williams, *Anthropology and the Dance. Ten Lectures on Theories of the Dance*, Chicago 2004, s. 157.

⁸ W odniesieniu do terminologii występującej w języku tybetańskim i sanskrycie, używane są formy spolszczone, w przybliżeniu oddające wartość fonetyczną. Przy pierwszym zastosowaniu danego słowa uwzględniono transliterację naukową, podaną kursywą w nawiasie okrągłym: najpierw termin sanskrycki, a następnie odpowiednik tybetański.

i przewodniczenie przedstawieniom muzycznym, czyli wszystkie te aktywności, w które angażują się oni w przypadku czamu. Tybetańczycy usprawiedliwiają zastosowanie takich metod na ścieżce prowadzącej do wyzwolenia, postulowanym przez tantrę, wykorzystaniem wszystkich dostępnych środków w celu przybliżenia momentu osiągnięcia oświecenia. Powołują się też na autorytet Buddy Śakjamuniego. Miał on zmanifestować się najbardziej uzdolnionym uczniom pod postacią różnych bóstw, takich jak Guhyasamadża (*Guhyasamāja, gsang ba 'dus pa*), Kalaćakra (*Kālacakra, dus kyi 'khor lo*) czy inne gniewne postacie, często przedstawiane w tanecznych pozach. Według tantry był to wyraz zręcznych metod (*upāya kauśalya, thabs la mkhas pa*), rozumianych w tym kontekście jako dostosowanie języka nauczania do poziomu odbiorców, co miało umożliwić im dokonanie szybszego postępu na ścieżce.

Ów postępek jest tu rozumiany jako osiągnięcie wyzwalającej wiedzy o rzeczywistości, popartej osobistym wglądem uzyskanym w wyniku praktyki medytacyjnej. Ma to doprowadzić do pozbawionego niesatysfakcjonujących odczuć doświadczenia codziennego stanu nirwany (*nirvāṇa, mya ngan las 'das pa*). Rozwinięcie właściwej postawy życiowej i właściwego postępowania oraz zgromadzenie zasługi ma zaowocować uzyskaniem ciał buddy⁹ oraz zdobyciem mądrości prowadzącej do przejawienia jego umysłu, co jest równoznaczne z realizacją ideału soteriologicznego.

Według buddyzmu tybetańskiego wszystkie istoty posiadają ten sam potencjał osiągnięcia oświecenia i nie tylko mogą, ale nawet powinny dążyć do tego celu dla dobra innych. Ścieżka bodhisattwy (*bodhisattva, byang chub sems pa*) – istoty ślubującej osiągnąć doskonały stan buddy dla dobra innych – rozpoczyna się od pierwszego przebłytku oświeconej postawy (*bodhicitta, byang chub kyi sems*). Następnie adept rozpoczyna dziesięciostopniowy trening, prowadzący do zrealizowania pełni wrodzonych możliwości. W tym czasie rozwija tzw. sześć doskonałości (*pāramitā, pha rol tu phyin pa*)¹⁰ oraz wyzbywa się wszelkiego rodzaju negatywnych odczuć i nawyków. Na ostatnim poziomie realizuje stan doskonałego buddy, stan wolny od

⁹ Według mahajany budda ma mieć trzy ciała (*trikāya, sku gsum*): nirmanakaję (*nirmāṇakāya, sprul sku*) – „ciało formy”, czyli postać, pod jaką buddowie pojawiają się w świecie dla pożytku innych istot, najczęściej opisywaną na przykładzie Buddy Śakjamuniego; sambhogakaję (*sambhogakāya, long spyod kyi sku*) – „ciało radości”, formę w jakiej buddowie i bodhisattwowie manifestują się w czystych krainach, dostępną dla nielicznych osób o odpowiednio wysokim stopniu rzeczywistnienia; dharmakaję (*dharmakāya, chos sku*) – „ciało dharmy”, które może być różnie definiowane; według szkoły sarwastiwady (*sarvāstivāda*) są to te czynniki, których posiadanie odróżnia buddę od pozostałych istot, a także jego nauka, która ma prowadzić do wyzwolenia; według jogaćary (*yogācāra*) dharmakaja jest ostatecznym sposobem istnienia rzeczywistości, oczyszczonym z podmiotowo-przedmiotowej polaryzacji aspektem świadomości, Nagardżuna (*Nāgārjuna*) zaś zrównuje ją z pustką.

¹⁰ Owe sześć doskonałości to: szczodrość (*dāna, sbyin pa*), moralność (*śīla, tshul khrims*), cierpliwość (*kṣānti, bzod pa*), entuzjazm (*vīrya, brtson 'grus*), koncentracja (*dhyāna, bsam gtan*) i mądrość (*prajñā, shes rab*). Niektóre źródła dodają jeszcze cztery kolejne: zręczne środki (*upāya, thabs*), aspirację (*prañidhāna, smon lam*), moce (*bala, stobs*) i wzniosłą mądrość (*jñāna, ye shes*).

cierpienia i wszelkiej konceptualizacji. Umysł osiąga poziom absolutnej wszechwiedzy, obejmującej wszystkie wymiary, zjawiska, aspekty i czasy, a w pełni rozwinięty bodhisattwa w spontaniczny sposób myśli i działa tak, jak powinien, gdyż wszystko, co robi, jest przejawem jego oświeconego umysłu¹¹.

Takie podejście reprezentowane przez myśl buddyjską może być określone mianem filozofii wychowania, której celem jest uformowanie człowieka doskonałego zarówno moralnie, jak i intelektualnie¹². Na prowadzącej do tego celu ścieżce jednostka wyzbywa się wszelkich negatywności oraz realizuje pełnię aktualizacji swoich wrodzonych możliwości.

Czam

Tybetański pogląd na sztukę, a raczej rzemiosło¹³ nie może być zrozumiany bez uwzględnienia jej zakorzenienia w soteriologicznie zorientowanej filozofii buddyjskiej. Sakralna sztuka tybetańska wywodzi się z połączenia wpływów buddyjskiej sztuki starożytnych Indii, lokalnej tradycji i – co chyba najważniejsze – doświadczeń wizyjnych mistrzów, uważanych za urzeczywistnionych¹⁴.

Uznawana jest za metodę ukazania oświeconego wymiaru bytu, nie tyle za dzieło ludzkie, co – w pewnym sensie – za dar oświeconych istot¹⁵. Dlatego nie było w niej miejsca na wyrażanie własnych uczuć, a jedynie na pracę odtwórczą. Artysta był kimś w rodzaju „skryby archetypu”¹⁶, odwzorowującego ostateczną rzeczywistość, a akt tworzenia stanowił formę medytacji i gromadzenia zasługi. Wszelkie nieuzasadnione próby wprowadzenia zmian mogłyby mieć negatywne rezultaty, skutkując zafałszowywaniem rzeczywistości, miast ukazywaniem prawdy o niej.

Tak rozumiane dzieło sztuki jest według tradycji podporą duchowości (*ālam-bana, rten*), stanowi pomoc w praktyce; integruje ciało, mowę i umysł w proce-

¹¹ Więcej na ten temat zob. J. Powers, *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, Kraków 1999, s. 110–130.

¹² Nasuwa się tu skojarzenie z grecką edukacją paidetyczną. Paideia zajmowała się kształceniem arete (gr. ἀρετή) czyli szlachetności duszy, stając się dostępna dla wszystkich. Zabiegano, by osiągnąć to, co najdoskonalsze, najbardziej godne szacunku i uznania społecznego. Arete jako piękno moralne wiązało się z ideałem kalokagathii (gr. καλοκάγαθία), czyli jedności piękna i dobra, wyrażającej się w doskonałości moralnej. Podobnie jak bodhisattwa, osoba usprawniona w kalokagathii nie działa pod wpływem konformizmu, strachu lub kary. Jej działania i reguły je wyznaczające płyną z intelektu i woli, z moralnie ukształtowanego charakteru. Więcej na ten temat zob. M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011, s. 98.

¹³ Tybetański termin na określenie sztuki – *bzo bo* – dosłownie oznacza rzemiosło.

¹⁴ M. Kalmus, *Tybet. Legenda i rzeczywistość*, Kraków 2009, s. 207.

¹⁵ J. Tokarska-Bakir, *Wyzwolenie przez zmysły. Tybetańskie koncepcje soteriologiczne*, Wrocław 1997, s. 111.

¹⁶ Tamże, s. 124.

sie zmierzającym do osiągnięcia wyzwolenia¹⁷. Pod nieobecność fizycznego związku z Buddą uważane jest za uosobienie jego obecności¹⁸, czyli pełni rolę nauczyciela-przewodnika¹⁹.

Nie znaczy to jednak, że w tak pojmowanej sztuce nie było miejsca na piękno. Było ono dalej doceniane, ale stosowano je raczej po to, aby przyciągnąć uwagę obserwatora do danego wizerunku, a później umożliwić mu za jego pośrednictwem postęp na ścieżce ku wyzwoleniu. Starano się wyrazić piękno ostateczne, stawiane w opozycji do relatywnego, czyli takiego, które zależy od sposobu postrzegania obserwatora. Wychodzono z założenia, że dla oświeconego umysłu nie ma już miejsca na żadne wartościowanie, wszystko staje się manifestacją pierwotnej czystości, wszelkie myśli są grą mądrości, a dźwięki echem pustki. Nie ma potrzeby rozróżniania między pięknem, brzydotą, harmonią i pomieszaniem, gdyż piękno staje się wszechobecne i jest spełniane przez cały czas²⁰. Twórczość artystyczna ma jedynie ułatwić zrozumienie tej prawdy.

Sztuka sakralna wiąże się ściśle z koncepcją wyzwolenia przez zmysły, która zakłada możliwość omięcia intelektu i niedoskonałego medium języka na rzecz poznania bardziej intuicyjnego. Uzasadnieniem dla takiej idei jest propagowane przez niektóre szkoły buddyzmu przekonanie, że język, jakim posługujemy się na co dzień, pozbawiony jest fundamentu ontologicznego. W rozumieniu absolutnym, słowa nie odpowiadają żadnemu fragmentowi rzeczywistości²¹, a ich związek z rzeczami został ustalony przez konwencję²². Nawet te szkoły, które doceniają rolę języka w praktyce, patrzą przychylnie na tę koncepcję, traktując ją jako dodatkową pomoc na ścieżce i platformę dostosowania formy nauczania do poziomu odbiorców.

¹⁷ M. Kalmus, *Tybet...*, s. 211.

¹⁸ J. Tokarska-Bakir, *Wyzwolenie...*, s. 104.

¹⁹ W takim rozumieniu sztuki ujawnia się pewne podobieństwo do zachodnich wzorców antycznych wychowania poprzez sztukę i zrównywania dobra z pięknem, a także do współczesnego nurtu somaestetyki. W każdym z tych przypadków chodzi o kultywowanie charakteru człowieka. Dewey i Schusterman, główni przedstawiciele somaestetyki, widzieli w kontemplowaniu dzieła sztuki aktywną rzeczywistość prowadzącą do samopoznania i autokreacji. Mimo występowania pewnych różnic, zwłaszcza jeżeli chodzi o pojęcie określające cel takiego działania, w każdym przypadku podobny nacisk kładziony jest na praktyczny wymiar sztuki, a estetyka i etyka przeplatają się ze sobą.

²⁰ M. Ricard, *Monk Dancers of Tibet*, Boston 2003, s. 34.

²¹ Doskonałą ilustracją tej koncepcji jest fragment z *Lankawatarasutry*, w którym Buddha powiada: „A zatem Mahamati, niech syn i córka dobrego rodu baczą, by nie polegać na słowach tak, jakby były one w całkowitej zgodzie ze znaczeniem, gdyż prawda nie polega na literze. [...] Dlatego, niech poszukiwacze prawdy odnoszą się z szacunkiem do tych, którzy są od nich bieglejsi [w poszukiwaniu], natomiast ci, którzy są przywiązani do słów, jakoby tożsamy ze znaczeniem, powinni być zostawieni samym sobie, poszukiwacze prawdy powinni się ich wystrzegać” (*The Lankavatarasutra. A Mahayana Text*, tłum. D.T. Suzuki, London 1978, s. 168–169.)

²² J. Tokarska-Bakir, *Wyzwolenie...*, s. 82.

Istnieje wiele różnych schematów klasyfikacji wyzwoleń przez zmysły, podawanych przez różnych nauczycieli, którzy wyliczają zazwyczaj od czterech do pięciu członów²³. Najpełniejsza wydaje się ta dokonana przez Czogjama Trungpę, który wyróżnił sześć typów:

- wyzwolenie przez wspomnianie/myślenie (*'dren grol*) – myślowe odwołanie się do oświeconego bytu, zwykle buddy lub bodhisattwy, oraz praktyka przeniesienia świadomości;
- wyzwolenie przez dotyk (*reg grol*) – jego źródłem jest ciało oświeconego, wszystko to, co określa się mianem nirmanakai (*nirmanakāya, sprul sku*), a także miejsca szczególne, pielgrzymkowe, termy i święte księgi buddyjskie;
- wyzwolenie przez noszenie (*brtags grol*) – dotyczy krótkiego tekstu o charakterze amuletu, w jaki zaopatrywany jest zmarły. Można się tu doszukiwać pominiętego w tej klasyfikacji wyzwolenia przez węch, ponieważ tyczy się prawie wyłącznie zmarłych, którzy w stanie bardo mają odżywiać się zapachami;
- wyzwolenie przez smak (*myang grol*) – jego źródłem są przede wszystkim *dam rdzas*, rozmaite pigułki i kulki, sporządzane przez lamów i wielkich mistrzów z ziół i innych składników, rozdawane zazwyczaj w czasie błogosławieństw i inicjacji;
- wyzwolenie przez słuchanie (*thos grol*) – „Tybetańska księga umarłych” (*bar do thos grol chen mo*), wszelkie formy świętego języka, mantry, dharani, jak również muzyka sakralna.
- wyzwolenie przez widzenie (*mthong grol*)²⁴ – wiąże się z wszelkimi rodzajami ciał emanacji, zarówno ludzi, jak i ich „reprezentantów” (*sku tshab*), czyli posągów, malowideł, przedmiotów uświęconych obecnością wielkich mistrzów i bóstw itd. Do tej grupy zalicza się słynną czarną koronę karmapów (*zhva nag*) oraz tańce sakralne²⁵.

Analizując tę koncepcję, musimy pamiętać, że najczęściej nie można tu mówić o natychmiastowym wyzwoleniu. Taka sytuacja zdarza się niezwykle rzadko i zazwyczaj wiąże się z nagromadzoną wcześniej ogromną zasługą. Wyzwolenie nie zachodzi w sposób magiczny, bez jakiegokolwiek udziału ze strony osoby wyzwalanej. Zwykle dochodzi do zasiania ziarna karmicznego związku z oświeceniem, co inspirowane do osiągnięcia tego stanu i dalszej praktyki²⁶.

Jednym z najważniejszych przejawów zastosowania tej metody jest taniec sakralny, pełniący w Tybecie wiele przeplatających się i komplementarnych ról. Poza

²³ Tamże, s. 54.

²⁴ Warto tu zwrócić uwagę na to, że wszystkie pojawiające się w tym kontekście czasowniki tybetańskie należą do grupy nieintencjonalnych, co implikuje, że całe zdarzenie zachodzi „poza” płaszczyzną wolicjonalną. Dana osoba, stykając się z pewnym obiektem o mocy soterycznej, nie musi się kierować pragnieniem osiągnięcia w ten sposób wyzwolenia lub postępu na drodze ku niemu, a całe wydarzenie może zajść poza sferą intencjonalną, na poziomie intuicyjnym, czyli w sposób, jaki na gruncie zachodnim Bergson opisywał za pomocą metafory „aktów światła”.

²⁵ Szerzej J. Tokarska-Bakir, *Wyzwolenie...*, s. 55–64.

²⁶ Tamże, s. 54.

funkcjami ofiarnymi, narracyjnymi, leczniczymi, społecznymi, rozrywkowymi, a czasami nawet politycznymi, pełni role dydaktyczno-moralizatorskie i soteriologiczne. Czam wywodzi się z rdzennych wierzeń tybetańskich, wzbogaconych o symbolikę i koncepcje zaczerpnięte z buddyzmu. W alegoryczny sposób przedstawia walkę z demonem, przy czym może on tu być rozumiany na kilka sposobów: jako przeskadzające stany umysłu i emocje, toksyczne relacje międzyludzkie, klęski i plagi naturalne itp. Celem przedstawienia jest pokonanie wszelkich, szeroko rozumianych negatywności oraz przyciążenie pomyślności.

Rytuał taneczny stanowi zwieńczenie większości ważnych świąt religijnych i sezonowych, wyznaczanych zgodnie z kalendarzem lunarnym, takich jak nowy rok – losar (*lo gsar*) czy intronizacja nowego tulku (*sprul sku*), a czasami bywa też wystawiany na życzenie sponsora. W dawnym Tybecie każdy niemal większy klasztor miał swoją formę czamu. Niektóre słynęły ze szczególnie uzdolnionych muzyków, inne z tancerzy, i często współpracowały ze sobą przy okazji różnych świąt²⁷. Dzięki temu zyskiwano wyższą jakość widowiska. Ponadto czam, będąc rytuałem bardzo widowiskowym i czasami trwającym kilka dni, pociągał za sobą stosunkowo duże koszty organizacji, które dzięki kooperacji ulegały rozłożeniu na kilka jednostek.

Taniec w maskach, jaki oglądamy na klasztornym dziedzińcu, jest zaledwie niewielką częścią całego rytuału. Przygotowania rozpoczynają się czasem nawet trzy tygodnie przed właściwym występem dla publiczności. Kostiumy i pozostałe utensylia są wyciągane ze składu, czyszczone i, jeżeli istnieje taka konieczność, naprawiane²⁸. Przedstawienie ma trzy główne fazy: wstępną (*'cham khang/chas zhugs khang pa*), główną (*'cham*) i kończącą (*log 'cham*)²⁹. Odpowiadają one odpowiednio trzem fazom w medytacji: budowania (*utpatti-krama, bskyed rim*), oczyszczającej i spełniającej (*sampannakrama, rdzogs rim*).

Podczas fazy budowania adept poprzez wizualizacje i koncentrację identyfikuje się z bóstwem medytacyjnym, jidamem (*iṣṭadevatā, yi dam*). W kolejnym kroku uczy się postrzegać własne ciało jako ciało bóstwa, a otoczenie jako czystą krainę lub mandalę. Zaczyna odczuwać boską radość wolną od wszelkich przywiązań i działań dla pożytku innych w zgodzie z oświeconą postawą. Faza spełniająca łączy kreatywną imaginację z podkreśleniem pustości zjawisk. Wykorzystuje pracę z postulowanymi przez tantrę subtelnymi energiami, które są kierowane do kanału centralnego i tam rozpuszczane, co umożliwia osiągnięcie niekonceptualnej kognicji i błogości stanu oświecenia.

W tańcu etap pierwszy, będący odpowiednikiem medytacyjnej fazy budowania, rozpoczyna się jeszcze kiedy tancerze są poza zasięgiem wzroku widzów i zazwyczaj trwa kilka dni poprzedzających ceremonię taneczną. Odbywa się w kaplicach

²⁷ R. Tethong, *Conversations on Tibetan Musical Traditions*, „Asian Music” 1979, Vol. 10, No 2, s. 14.

²⁸ E. Pearlman, *Tibetan Sacred Dance. A Journey into the Religious and Folk Traditions*, Vermont 2002, s. 55.

²⁹ Tamże, s. 58.

klasztornych: w sali zgromadzeń, dukhangu (*'dus khang*) i kaplicy groźnych strażników, gonkhangu (*mgon khang*)³⁰. Polega na praktykowaniu medytacji i inwokacji związanych z daną postacią, co ma doprowadzić do całkowitej identyfikacji adepta z bóstwem (*āveśa, bdag bskyed*), a także na powstrzymaniu się od pewnych pokarmów (np. czosnku) i zachowań (w przypadku uczestników świeckich³¹ może to być powstrzymanie się od stosunków seksualnych)³².

Większość bóstw, jakie pojawiają się w czamie, to dharmapale (*dharmapāla, chos skyong*) zaliczający się do strażników sansarycznych (*'jig rten pa'i srung ma*) i niesansarycznych, czyli oświeconych (*'jig rten las 'das pa'i srung ma*)³³. Ponadto występuje cała gama bóstw, duchów i wiedźm nawiązujących do religii przedbudzyskiej, postaci mityczne oraz ludzie. Bardzo rzadko natomiast pojawiają się budowie i bodhisattwowie³⁴.

Przygotowujący się do rytuału tancerz powinien w pierwszej kolejności osiągnąć zrozumienie zasadniczych kategorii: pustki i braku przywiązania (*alobha, 'dzin pa med pa*)³⁵ oraz rozwinąć właściwą motywację – bodhicittę. Następnie musi zrealizować nastrój przypisywany danemu bóstwu (na przykład gniewny), a swoją postawą i zachowaniem powinien wyrażać „boską dumę”³⁶. Wszystkie te działania mają prowadzić do transformacji tancerza w oświecony byt, która ma zajść na każdym z trzech poziomów: ciała, mowy i umysłu³⁷. Prowadzi to do stanu, który V Dalajlama ujął w *'Cham yig*, czyli „Traktacie o tańcu”, następującymi słowami:

Co się tyczy pozycji ciała, sposobu dumnego wyprostowania, potrząsania włosami jak lew potrząsa swoją grzywą – wszystko to powinno być robione w zgodzie z nauczaniem mądrych ludzi. Co się tyczy głosu, nieustanne mamrotanie mantr nie powinno być przerywane, a co się tyczy umysłu, tancerz powinien wyobrażać so-

³⁰ M. Kalmus, *Symbolika i znaczenie tybetańskiego rytuału pho – bar rdo – gchog (ceremonia „rozbicia kamienia”)*, Kraków 2006, s. 28.

³¹ Większość tancerzy to pełnoprawni mnisi (*bhikṣu, dge slong*) lub przynajmniej nowicjusze, jednak niektóre postacie, jak na przykład atsarowie czy wojownicy, mogą być odgrywani przez świeckich praktykujących, posiadających odpowiednie inicjacje.

³² E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 58.

³³ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan religious Dance. Tibetan Text and Annotated Translation of the Cham Yig*, New Delhi 1996, s. 76.

³⁴ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 77.

³⁵ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan religious...*, s. 101.

³⁶ Tamże, s. 101.

³⁷ Zdarzało się, że w niektórych klasztorach czam przybierał postać zdegenerowaną. Pozbawiany był pierwszej fazy, będąc jedynie okazją dla zebrania datków i stając się zwykłą świecką sztuką odprawianą dla zabawy. Taka sytuacja jest postrzegana nie tylko jako niewłaściwa, ale wręcz niebezpieczna, ponieważ zwodzi tych widzów, którzy mają nadzieję wynieść ze spektaklu korzyść duchową. Dlatego też tak duże kontrowersje wzbudza wystawianie czamu na Zachodzie, gdzie odbywa się to w formie skróconej, pozbawionej fazy wstępnej, a ponadto odpowiednio dostosowanej do potrzeb i gustów wywodzącej się z innej kultury publiki.

bie siebie jako bóstwo, które reprezentuje i powinien przyjmować postawę dumną i niewzruszoną³⁸.

Transformacja, jaką przechodzi tancerz przygotowując się do występu, zachodzi na dwóch poziomach: wewnętrznym – poprzez odpowiednie praktyki medytacyjne i rytuały, oraz zewnętrznym, dokonującym się w chwili założenia kostiumu. Widz dostrzega jedynie finalny etap całej ceremonii, co jest zabiegiem jak najbardziej celowym. Oglądając czam, widz nie ma się zastanawiać nad tym, kto kryje się pod maską, ponieważ powodowałoby to odwrócenie uwagi od celu całego przedstawienia. Ma dostrzegać w aktorach personifikowane przez nich postacie i odnosić się do nich z szacunkiem należnym pozycji, jaką zajmują one w panteonie buddyjskim. W ten sposób dochodzi do konkretyzacji bóstwa, a tym samym wyobrażanego przez nie oświecenia, które w czasie trwania czamu staje się czymś realnym, a nie jedynie abstrakcyjnym celem. Wszyscy uczestnicy mają szansę wejść z nim w kontakt, co może zaowocować zgromadzeniem ogromnej zasługi, a w skrajnych przypadkach nawet doświadczeniem wyzwolenia³⁹.

Często – aczkolwiek nie jest to konieczny wymóg – dzień przed przedstawieniem odbywa się rodzaj próbnego przesłuchania. Mnisi tańczą bez masek, w strojach niewiele różniących się od codziennych szat. Z tej okazji również wielu świeckich przybywa na klasztorny dziedziniec, kierując się przekonaniem, że nawet czam oglądany w takiej „uproszczonej” formie pozwoli im zgromadzić zasługę.

Czasami przed ceremonią kreśli się na ziemi przy użyciu kredy lub mąki zarys mandali (*maṅḍala*, *dkyil 'khor*)⁴⁰ pod postacią dwóch koncentrycznych kręgów⁴¹. W centrum stoi jeden lub dwa słupy (tyb. *phya dar/cha dar*) związane z wysokiej rangi bóstwami biorącymi udział w czamie. Za pomocą wstążek w pięciu kolorach mocuje się do nich flagi przypominające zwykłe flagi modlitewne, często czarne lub ciemnoniebieskie, z wypisanymi formułami przywołującymi strażnika. Czasami do słupa są też przymocowane ogony jaka. Obok znajduje się rodzaj ołtarza, na którym umieszczone są różnego rodzaju naczynia rytualne z ofiarami, tormy (*gtor ma*)⁴², a czasami również broń służąca do pokonania demona. W pozostałych przypadkach

³⁸ Dalajlama V, *'Cham yig*, [w:] R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 113.

³⁹ Dotyczy to zarówno tancerzy, jak i widzów. Jest to możliwe, gdyż w społeczeństwach tradycyjnych podział na performerów i publiczność zaciera się. Prawdopodobieństwo to zwiększa fakt posiadania przez oboje takiego samego ciała. W odniesieniu do występujących mnichów, którzy przeszli transsubstancjację w bóstwo reprezentujące ostateczne jakości, może dojść u niektórych widzów do podobnej transformacji umysłu, czyli oświecenia. Tę potencjalność wzmacnia charakterystyczny dla sztuki tanecznej złożony status ontologiczny performerów oraz pojawiające się zarówno u widza, jak i u aktora doświadczenie synestetyczne.

⁴⁰ Symboliczne odwzorowanie makro- i mikrokosmosu.

⁴¹ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 59.

⁴² Tormy są to figurki z barwionego masła, do którego, w zależności od przeznaczenia, są dodawane inne, symboliczne substancje. Są niezbędnym elementem wielu rytuałów tantrycznych i ekwiwalentem popularnych w przedbuddyjskim Tybecie krwawych ofiar.

broń jest umieszczana na niskim stoliku, który stawia się po prawej stronie skóry lub dywanu, na którym klęka tancerz dokonujący rytualnego mordu⁴³.

Cała ceremonia skupiona jest na figurce wyobrażającej demona – lindze (*linga*). Kukła zrobiona jest z mąki wymieszanej z barwionym na czerwono masłem. Symbolizuje ego, które ma być zniszczone, a w trakcie tańca wprowadzane są w nią niekorzystne siły. Innym ważnym obiektem jest okazałych rozmiarów pułapka na demony – *mdos*⁴⁴. Ma ona czwórdzielną podstawę: na każdej części oparty jest kij z przymocowaną doń drewnianą poprzeczką. Tworzą one razem konstrukcję połączoną wieloma kolorowymi, przeplatającymi się niciami. *Mdos* stanowi symboliczne odwzorowanie całego wszechświata⁴⁵, a mistrz ceremonii zyskuje nad nim władzę i może manipulować i kontrolować rządzące nim siły⁴⁶. Dookoła otoczone jest licznymi mniejszymi pułapkami – *nam mkha*, a w centrum całej konstrukcji umieszczona jest wykonana z barwionego masła wymieszanego z mąką głowa Pana Śmierci. *Nam mkha* są siedzibą pomniejszych bóstw zaliczanych do orszaku Jamy (*Yama, gshin rje*)⁴⁷.

Taka „podstępna” forma radzenia sobie z demonem, przy użyciu różnego rodzaju figurek i pułapek, uważana jest za bezpieczniejszą. Ma na celu skołowanie wroga, który w bezpośredniej, otwartej konfrontacji mógłby okazać pełnię swojej mocy, niemożliwą do pokonania przez człowieka⁴⁸. Natomiast w kontekście rozumienia demonów jako negatywnych stanów umysłowych przeszkadzających w osiągnięciu wyzwolenia, czam daje możliwość bezpiecznego ich przeanalizowania.

Jako pierwsza wchodzi na scenę orkiestra, która w najwyższych rangach czamach mogła liczyć nawet stu uczestników; wykonuje ona tzw. muzyczny czam (*rol 'cham*)⁴⁹. Przed zajęciem wyznaczonego miejsca – zazwyczaj w przedśionku klasztornym – mnisi ubrani w zwykłe szaty okrążają powolnym krokiem dziedziniec, dmąc w długie trąbity – radongi (*rag dung/dung chen*) – i grając na bębnach i talerzach. Taka kolejność zapewne wiąże się z tym, że muzyka uważana jest za środek do przywoływania boskiej obecności, a ponadto jest nawiązaniem do fazy budowania w medytacji.

Po niej na dziedziniec wkracza cały orszak tancerzy prowadzony przez Jamę – Pana Śmierci. Poprzez okrążenie dziedzińca dokonuje się symbolicznego wyry-

⁴³ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 67.

⁴⁴ Tamże, s. 73,

⁴⁵ Kolejne poziomy i elementy *mdos* mają taką samą symbolikę jak stupa (sansk. *stūpa*, tyb. *mchod rten*). Odzwierciedlają między innymi części składowe wszechświata, drogę prowadzącą do oświecenia, związane z nim jakości.

⁴⁶ G. Tucci, *Mandala*, Kraków 2002, s. 36.

⁴⁷ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Oracles and Demons of Tibet. The Cult and Iconography of the Tibetan Protective Deities*, New Delhi 1996, s. 376.

⁴⁸ By efekt wprowadzenia przeciwnika w błąd był pełniejszy, schwytanemu demonowi ma się wydawać, że znajduje się w centrum pałacu, otoczony bogactwem i luksusem.

⁴⁹ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 69.

sowania mandali. Pojawienie się na scenie najważniejszego bóstwa jest zazwyczaj komunikowane przez dochodzący z wnętrza klasztoru dźwięk trąby⁵⁰.

Tancerz przez cały czas trwania przedstawienia powinien recytować mantry w ściśle określony sposób. Mantry te tworzą najbardziej sekretną część czamu⁵¹. Postawa ciała i wszelkie najdrobniejsze ruchy i gesty, ich natężenie i tempo są dokładnie określone, jako że stanowią reprezentację oświeconych jakości bytu. Nawet sposób zakładania rytualnego stroju jest odgórnie narzucony⁵². Im wyższy poziom tantry, tym bardziej subtelne gesty, aż w końcu funkcjonują one już tylko na poziomie mentalnym.

Kiedy stopy opadają na ziemię, symbolizuje to mądrość. Pstryknięcie palcami w kontekście mudry symbolizuje pustkę lub uwarunkowaną naturę wszelkich dźwięków. Kciuk i palec wskazujący symbolizują mądrość i współczucie, podczas gdy wszystkie dziesięć palców oznacza wiatr lub subtelne energie⁵³. Rytualne przedmioty mają być trzymane w dokładnie określony sposób. I tak na przykład bandha jest trzymana w lewej ręce, a phurba (*kīla, phur ba*)⁵⁴ w prawej, tak aby palce tworzyły mudrę zwaną *pad khor* („łotosowy krąg”).

Niewłaściwe ruchy tancerza mogłyby być szkodliwe⁵⁵. Zamiast wskazać naturę rzeczywistości i pomóc w osiągnięciu oświecenia, wzmocniłyby błędne poglądy, a tym samym spowodowały efekt odwrotny do zamierzonego – dalsze wikłanie się w sansarę. Ryzyko jest dodatkowo zwiększone przez synestetyczne właściwości tańca. Jego potencjalna zdolność do oddziaływania na wszystkie zmysły zwiększa szansę na wyniesienie korzyści z uczestnictwa w przedstawieniu, jednocześnie zagrożenie wprowadzeniem w błąd również wzrasta pięciokrotnie⁵⁶.

Czam dzieli się na części męskie i żeńskie⁵⁷, co można interpretować jako wyraz równego potencjału soteriologicznego wszystkich istot. Ponadto nawiązuje do konieczności wyzbycia się ograniczeń związanych z płcią i zjednoczenia symbolizowanej przez kobietę mądrości (*prajñā, shes rab*) i zręcznych środków kojarzonych z męskością. W czasie całego rytuału przeplatają się ze sobą frazy spokojniejsze i frazy szybsze, przedstawiane niemalże w zwolnionym tempie. Spokojne ruchy odzwierciedlają naturę oświeconego umysłu i usunięcie splamień utrudniających wgląd w naturę rzeczywistości. Dynamiczne kroki, podskoki i wirowanie ukazują

⁵⁰ Tamże, s. 70.

⁵¹ Tamże, s. 101.

⁵² E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 63.

⁵³ Tamże, s. 67.

⁵⁴ Rytualny sztylet służący do zwyciężania/przyszpilania wszelkich wrogów/negatywności.

⁵⁵ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 101.

⁵⁶ Buddyzm postuluje istnienie sześciu zmysłów. Oprócz pięciu uznawanych tradycyjnie, dodaje jeszcze umysł. W takim wypadku możemy nawet mówić o sześciokrotnie zwiększonym w trakcie uczestniczenia w spektaklu prawdopodobieństwie osiągnięcia postępu na ścieżce.

⁵⁷ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 64.

transformację pokojowej natury oświecenia w gniewną aktywność niszczącą, prowadzącą do wykorzenia pozostających ciągle w umyśle splamień. Rozpatrywane łącznie ustanawiają obecność oświeconego umysłu i jego manifestację⁵⁸.

'*Cham yig* następująco opisuje ruch taneczny: „Dolna część stroju powinna się poruszać jak wielki orzeł szybujący ku niebu; loki powinny falować jak u podnoszącego się lwa o turkusowych splotach; gracia ciała powinna być jak u indyjskiego tygrysa przeciągającego się z wdziękiem w lesie”⁵⁹. Nazwy kroków tanecznych odwołują się do symboli tantrycznych o potężnej mocy transformacji, jak swastyka, dordże (*vajra, rdo rje*), lotos, koło dharma itp. Co ciekawe, w kulturze tybetańskiej można znaleźć wiele innych odniesień do magicznej siły pewnych kroków. Wystarczy wspomnieć powszechnie spotykane odciski stóp znamienitych mistrzów pozostawione w skałach czy zaliczany do praktyk czarnomagicznych zwyczaj wkładania do buta karteczki z zapisanym imieniem wroga i złowrogą mantrą. Ciągłe deptanie po niej ma doprowadzić do zniszczenia przeciwnika⁶⁰. Również ikonografia buddyźmu tybetańskiego roi się od postaci gniewnych bóstw tańczących na ciałach pokonanych wrogów, rozumianych oczywiście jako przeszkody na ścieżce do wyzwolenia.

Faza główna w wydaniu tradycyjnym może zawierać nawet jedenaście części. Praktykujący zyskuje w niej cechy *jidama*⁶¹, co sprawia, że w głębokim znaczeniu nie ogląda się tancerzy, ale bóstwa oraz postacie historyczne i mityczne, które działają tu i teraz⁶². Najbardziej charakterystyczne elementy tej części rytuału to złota libacja (*gser skyems*), taniec czarnych kapeluszy (*zhva nag*), taniec szkieletów (*dur khrod bdaq po/ci ti pa ti*), oddzielenie od bóstw ochronnych i taniec czterech strażników bram (*gdug pa sgröl ba*), taniec jelenia i Jamāntaki (*Yamāntaka, gshin rje gshed/ rdo rje 'jigs byed*)⁶³.

Złota libacja polega na złożeniu ofiary z płynu i dokonaniu inicjacji ziemi, wiatru, wody i ognia. Sam termin *gser skyems* ma się wywodzić od legendarnego króla tybetańskiego. Zgodnie z tradycją ustną, ilekroć pił on piwo, umieszczał na dnie naczynia kilka złotych bryłek⁶⁴. Taka początkowa ofiara jest cechą charakterystyczną wszelkich rytuałów tantrycznych i zazwyczaj skierowana jest do dharmapali. W przypadku tańca adresatami są najczęściej widiadharowie (*vidyādhara, rig 'dzin*).

⁵⁸ C. Cantwell, *A Black Hat Ritual Dance*, „Bulletin of Tibetology” 1997, No 1, s. 16–17.

⁵⁹ Dalajlama V, *'Cham...*, s. 115.

⁶⁰ M. Schrempf, *Taming the Earth, Controlling the Cosmos: Transformation of Space in Tibetan Buddhist and Bon-po Ritual Dance*, [w:] *Sacred Spaces and Powerful Places in Tibetan Culture*, red. T. Huber, Dharamsala 1999, s. 212.

⁶¹ Tamże, s. 59.

⁶² D. Kalinowski, *Tybetański taniec czam. Perspektywa odbioru i kwestia widowiskowości*, „The Polish Journal of the Arts and Culture” 2012, nr 2, s. 183.

⁶³ Przytoczony poniżej opis czamu opiera się na badaniach terenowych przeprowadzonych w październiku 2012 roku w Ladakhu (Indie).

⁶⁴ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Oracles and Demons...*, s. 401.

Dzięki niej moc bóstw narasta w tańczących, którzy jednocześnie wyzbywają się indywidualnego myślenia o oświeceniu⁶⁵.

Tancerze ubrani są w czarne kapelusze zwieńczone symbolami słońca i księżyca, na piersiach mają zawieszane srebrne lustra, kostiumy są wykonane z brokatu, przyozdobione kolorowymi szarfami i rodzajem fartuchów z gniewnymi twarzami⁶⁶. Kiedy opuszczają świątynię, podchodzą do nich mnisi i nalewają do rytualnych naczyń mieszanek *campy* (*rtsam pa*) – prażonej mąki jęczmiennej – z tybetańskim piwem (*chang*) lub wręczają im naczynia z takim napojem. W trakcie tańca performerzy rozpryskują tę ofiarę⁶⁷ i w ten sposób symbolicznie oczyszczają środowisko wewnętrzne i zewnętrzne oraz usuwają wszelkie przeszkody na ścieżce do wyzwolenia. Poprzez błogosławieństwo tego tańca dziedziniec klasztorny zostaje transformowany w mandalę (*maṅḍala, dkyil 'khor*), a tancerze w bóstwa⁶⁸.

Pochodzenie tańca czarnych kapeluszy nie jest do końca jasne. Jedni upatrują jego źródeł w przedbuddyjskich wierzeniach szamanistycznych, inni twierdzą, że te postacie uosabiają tantrycznych kapłanów. Nebesky waha się pomiędzy tymi dwiema hipotezami. Zwraca uwagę na brak podobieństwa między strojem bonpów⁶⁹ a kostiumem czarnych kapeluszy. Wywodzenie tego tańca od bonu może mieć wartość symboliczną jako wyraz pragnienia podporządkowania sobie rdzennych lokalnych sił⁷⁰. Biorąc pod uwagę, że przewodnictwo w tej sekwencji często obejmuje wysoki dostojnik, a w dawnym okresie mógł to być nawet regent, logicznie nasuwa się wniosek, że taniec ten nawiązuje raczej do tantryzmu⁷¹.

Dwoma najbardziej charakterystycznymi elementami wizerunku tancerza są czarne kropki namalowane na policzkach oraz tytułowe czarne kapelusze. Te pierwsze są nawiązaniem do groźnych wizerunków w ikonografii tybetańskiej, natomiast kapelusze symbolizują zarówno *sansarę*, jak i środki, za pomocą których osiąga się oświecenie⁷². Taniec czarnych kapeluszy jest przypomnieniem zabicia Langdarmy (*glang dar ma*), żyjącego w IX wieku wrogiego buddyzmowi króla⁷³. Tradycyjne źródła buddyjskie przedstawiają go jako opętanego przez demona zwolennika bonu, który usiłował usunąć buddyzm z Tybetu, niszcząc klasztory, zmuszając mnichów do powrotu do świeckiego życia i paląc święte teksty. Kiedy jego prześladowania osiągnęły punkt krytyczny, pewien mnich o imieniu Palgji Dordże (*dpal gyi rdo rje*), kierując się pragnieniem ocalenia dharmy i wybawienia króla przed dalszym

⁶⁵ C. Cantwell, *A Black Hat...*, s. 17.

⁶⁶ M. Ricard, *Monk Dancers...*, s. 76.

⁶⁷ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 101.

⁶⁸ M. Ricard, *Monk Dancers...*, s. 76.

⁶⁹ Bonpo jest kapłanem bonu, przedbuddyjskich wierzeń tybetańskich.

⁷⁰ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 93.

⁷¹ Tamże, s. 80.

⁷² Szerzej C. Cantwell, *A Black Hat...*, s. 14–15.

⁷³ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 41.

gromadzeniem negatywnego karmana, zabił go w czasie występów tanecznych. Następnie kierując się podstępem zdołał zbiec i dożył sędziwego wieku, medytując w górach⁷⁴. Na innym poziomie taniec ten ukazuje pokonanie mentalnych przeszkód przez moc medytacji⁷⁵. Usuwa zgromadzone negatywności i działa jako podstawa do narastania form i emanacji Padmasambhawy; stanowi dla nich zaproszenie poprzez oczyszczenie zewnętrznego i wewnętrznego środowiska⁷⁶.

Taniec szkieletów nawiązuje do istotnego wydarzenia z życia Padmasambhawy⁷⁷. Pewnego dnia tańczył on na dachu pałacu swego ojca-króla, trzymając w jednej ręce wadźrę, w drugiej trójząb. Niechcący upuścił go w tak niefortunny sposób, że spadł on na głowę przechodzącego akurat tamtędy ministra. Minister zginął na miejscu, a Padmasambhawa za to i wiele innych nieprzystających do jego pozycji zachowań został zmuszony do zrzeczenia się królewskiego dziedzictwa i wygnany. Spędził wtedy dużo czasu na gruntach cmentarnych, gdzie ciała były porzucane na pożarcie zwierzętom. Wykorzystał tę sytuację do rozwoju duchowego, budując z czaszek świątynkę medytacyjną. Przebywając w niej, doznawał wielu pomocnych wizji, ale musiał też wielokrotnie zmagać się z wrogimi siłami i wtedy przybierał groźne formy⁷⁸.

Taniec ten stanowi również nawiązanie do cmentarzy znajdujących się w ośmiu kardynalnych punktach mandali. Symbolizuje oczyszczenie ośmiu aspektów świadomości i osiem porównań ilustrujących iluzoryczną naturę wszelkich fenomenów, w tym naszego ciała i stanów mentalnych. Kiedy ciało ignorancji i krew pożądania zostają usunięte, pozostaje jedynie sam szkielet czystej świadomości, niedualny stan oświecenia, który przewycięża wszelkie strachy⁷⁹.

Występujący to czterech tancerzy w kostiumach szkieletów. W przeciwieństwie do dumnych, bardziej statecznych kroków bóstw, ich ruchy są zwinne, lekkie, akrobacyjne. Symbolizują ulotność, nietrwałość i zmienność, co ma zachęcić do szybkiego podjęcia praktyki i efektywnego wykorzystania cennego ludzkiego odrodzenia.

Oddzielenie od bóstw ochronnych i taniec czterech strażników bram jest jedną z końcowych fraz tanecznych. Na początku sekcji pojawia się dwóch tancerzy, jeden noszący maskę sowy, drugi kruka. Ich zadaniem jest oddzielenie lingi od jej bóstw

⁷⁴ J. Powers, *Wprowadzenie...*, s. 154–155.

⁷⁵ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 41.

⁷⁶ C. Cantwell, *A Black Hat...*, dz. cyt., s. 17.

⁷⁷ Padmasambhawa (*Padmasambhava*), nazywany przez Tybetańczyków Guru Rinpoche (*gu ru rin po che*), czyli „drogocenny nauczyciel”, jest jedną z najważniejszych postaci w buddyźmie tybetańskim. Ten tantryczny jogin z Udijany (*Oḍḍiyāna, u rgyan*) miał odegrać nieocenioną rolę we wprowadzaniu buddyźmu do Tybetu w VIII wieku. Od niego też wywodzi się tradycyjnie zwyczaj odprawiania tańców sakralnych. Jak podają źródła tybetańskie, podczas budowy pierwszego w Kraju Śniegów klasztoru, Samje (*bsam yas*), odprawił taniec Wadźrakilaji (*Vajrakīlaya, rdo rje phur pa*) celem podporządkowania sobie wrogich buddyźmowi lokalnych sił oraz konsekrowania gruntu.

⁷⁸ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 37–38.

⁷⁹ M. Ricard, *Monk Dancers...*, s. 80.

ochronnych. Po nich na scenę wkraczają czterej strażnicy, reprezentujący cztery niezmierności. Noszą oni maski zwierząt: sępa, lwa, żurawia i wilka. Sęp symbolizuje stabilność medytacji i jest tym, który utrzymuje demona na miejscu. Lew reprezentuje medytację analityczną i wydobywa z lingi pozytywne jakości. Żuraw oznacza zdolność świadomości do wznoszenia się ku wyższym stanom bytu i uwolnienie jej od negatywnych intencji. Ostatnim strażnikiem jest wilk, który zjada wszystko, co napotka na swojej drodze i którego zadaniem jest pocięcie lingi na kawałki. Dzięki temu raz wyzwolona świadomość nie może wrócić do poprzedniego stanu.

Taniec jelenia w przypadku wielu czamów stanowi kulminacyjny moment ceremonii – ostateczne pokonanie demona za pomocą rytualnego sztyletu transcendentnej mądrości⁸⁰. Jeleń stanowi odniesienie do bonu, gdzie był ważnym elementem rytuałów ofiarnych, podobnie zresztą jak w wielu innych praktykach szamanistycznych. Do dzisiaj mamy poświadczenie tego stanu rzeczy w postaci bóstw buddyjskiego panteonu tybetańskiego, z których kilka to postacie z głowami jeleni⁸¹.

Dodatkowo przypomina on o kilku ważnych epizodach z historii buddyzmu w Tybecie. Nawiązuje do kolejnego wydarzenia z życia Guru Rinpocze, który pewnego razu ujrzał ducha boga wiatru jadącego na rogaczu i kradnącego umysły medytujących poprzez odwracanie ich uwagi od obiektu koncentracji. Padmasambhawa pokonał ducha, podporządkował go sobie i dosiadłszy jego wierzchowca zmusił go do ochraniać innych istot⁸².

Kiedy jeleni tańczy w grupie, jest postrzegany jako jedno z wielu bóstw ochronnych, a kiedy tańczy sam, nawiązuje do historii z życia Milarepy (*mi la ras pa*)⁸³. Kiedy Milarepa medytował w górskiej jaskini, pojawił się przed nim przerażony jeleni. Milarepa wyrecytował kilka wersów o znaczeniu nietrwałości, co uspokoiło zwierzę. Kiedy jeleni podszedł do niego, nadbiegł rozwścieczony pies. Milarepa ponownie wyrecytował wersy o nietrwałości i pies został całkowicie poskromiony. W tym momencie nadszedł myśliwy i ujrawszy swojego psa spokojnego i przyjacielskiego, wpadł w złość. Posłał w stronę Milarepy strzałę, która chybiła, a że był doskonałym strzelcem, zdał sobie sprawę, że nie był to wypadek i że ma do czynienia z wybitnym magikiem lub joginem. Milarepa jeszcze raz wyrecytował te same wersy o nietrwałości, co do tego stopnia poruszyło myśliwego, że złożył mu w ofierze swoje strzały, łuk, psa, a nawet własne ciało. Taniec ukazuje ogromną wdzięczność jelenia dla Milarepy i jego radość ze znalezienia w psie nowego przyjaciela⁸⁴.

Występ Jamantaki, czyli Pogromcy Pana Śmierci, będącego gniewnym aspektem Mandżuśriego (*Mañjuśrī, 'jam dpal dbyangs*), bodhisattwy mądrości, kończy się wrzuceniem tormy w ogień (*gtor rgyab*), co symbolizuje ostateczne rozprawienie się z wszelkimi przeszkodami. Aby nie zanieczyszczać konsekrowanej przestrzeni,

⁸⁰ Tamże, s. 82–83.

⁸¹ R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious...*, s. 78.

⁸² M. Ricard, *Monk Dancers...*, s. 83.

⁸³ Milarepa (XI wiek) jest jednym z najsłynniejszych joginów tybetańskich.

⁸⁴ E. Pearlman, *Tibetan Sacred...*, s. 38.

spalenie demona odbywa się poza murami klasztorными, gdzie jest on wynoszony w triumfalnej procesji. Niedopalone fragmenty tormy zbierane są przez tłum widzów, którzy wierzą, że są one rodzajem talizmanu, który zapewni im pomyślność na cały następny rok.

Czasami na miejsce przedstawienia przyprowadzane są zwierzęta; jeżeli się trzęsą, oznacza to, że bóstwa są usatysfakcjonowane; ma to zapewne korzenie szamanistyczne⁸⁵. Potem następuje kolejne ofiarowanie jedzenia dla gniewnych i spokojnych bóstw. Bóstwa są zapraszane, spokojne są usadzone po prawej, gniewne po lewej, a niewidzialni buddowie i bodhisattwowie zasiadają w centrum.

Po ostatecznym pokonaniu demona widzowie rozchodzą się do domu, a na dziedzińcu pozostaje jedynie kilku mnichów. Czytane są ostatnie modlitwy i dziękczynienia oraz odprawiana jest pudża ognia, co służy oczyszczeniu terenu. W czasie fazy końcowej uczestnicy ponownie wchodzi w medytację⁸⁶, odpowiadającą w tradycyjnej praktyce fazy spełniającej. Wszystkie wizualizacje ulegają rozpuszczeniu w pustecę, a pożytek i zasługa zgromadzona w trakcie rytuału zostaje dedykowana czującym istotom.

Podsumowanie – edukacyjna funkcja czamu

Taniec sakralny pełni w Kraju Śniegów dwojako rozumiane funkcje wychowawcze. Na jednym poziomie interpretacji jest źródłem edukacji „pospolitej”, dotyczącej historii kraju, genealogii możliwych rodów, władców i bóstw. Uczy właściwych wzorców zachowań i wpływa na harmonijne funkcjonowanie grupy społecznej. Upamiętnia wiele istotnych wydarzeń z historii Tybetu, buddyzmu i życia wielkich mistrzów, jak Padmasambhawa i Milarepa.

Miało to szczególne znaczenie w przypadku dawnego społeczeństwa tybetańskiego, gdzie umiejętność czytania i pisania nie była zbyt rozpowszechniona. Ponadto często bardzo skomplikowane językowo i filozoficznie kroniki historyczne i teksty religijne były poza zasięgiem nie tylko przeciętnego Tybetańczyka, ale i wielu gorzej wykształconych mnichów. Nie ulega zresztą wątpliwości, że wizerunek i obraz mają silniejszą moc oddziaływania, więc przedstawienie różnych wydarzeń i wartości za pomocą ruchomego obrazu było dużo łatwiejsze do uchwycenia i na dłużej zapadało w pamięć⁸⁷.

Efekt dodatkowo wzmacnia fakt, że niektóre postacie są kulturowymi archetypami⁸⁸, co w przypadku gorzej wykształconego widza zwiększa szansę na identyfikację i zrozumienie przekazu.

⁸⁵ Tamże, s. 60.

⁸⁶ Tamże, s. 58.

⁸⁷ F. Pommaret, *Dances in Bhutan: A Traditional Medium of Information*, „Journal of Bhutan Studies” 2006, Vol. 14, s. 31.

⁸⁸ Doskonałymi przykładami są tu postacie *Heszanga Mahajany* (*hwa shang ma hā yā na*), *Cagana Obo* (*rgan po dkar po/dkar rgan*) i *atsarów* (*a tsa ra*).

W tym wypadku taniec pełni rolę „literatury”, która komunikuje pewne treści w sposób bardziej kompleksowy, a dzięki temu, że język gestów, jakim posługuje się dana grupa jest niejako mimowolnie nabywany od dziecka, zrozumienie przekazywanych informacji leży w zasięgu każdego Tybetańczyka. Różnica może się pojawiać dopiero na poziomie interpretacji, ale to jest już uwarunkowane jednostkowo i zależy od indywidualnych zdolności i predyspozycji.

Na drugim poziomie taniec odpowiada za wychowanie „pozaświatowe”, które ma zaowocować osiągnięciem oświecenia i wyzwoleniem od cierpienia. W buddyzmie tybetańskim taniec i ruch są metodą obrazowego uzewnętrznienia energii postrzeganej jako pierwotna świadomość, z której wszystko wzięło początek⁸⁹. W ten sposób stanowią formę integracji rzeczywistości sacrum i profanum, a miejsce wykonywania tańca staje się pomostem pomiędzy tymi sferami, a w szerszym kontekście również pomiędzy prawdą absolutną i relatywną. Efekt ten dodatkowo wzmacnia fakt, że taniec jest najczęściej postrzegany jako aktywność ze sfery profanum (mimo że nie wykluczająca transcendencji). Tym samym wykorzystanie go do ukazania ostatecznej rzeczywistości prowadzi do sytuacji, którą Eliade określił terminem „paradoks”⁹⁰ – realność nie z tego świata przejawia się w przedmiotach świata świeckiego, które stają się w ten sposób czymś zupełnie innym, jednocześnie pozostając sobą. Tym samym dochodzi do podkreślenia postulowanej przez tantrę transformacji wszelkich negatywności w jakości pozytywne (a nie ich „wykorzenia”, jak proponował wczesny buddyzm) i zaniku wszelkich podziałów.

Taniec ma zainicjować ów proces transformacji, który rozpoczyna się od ciała, mowy i umysłu tancerzy, rozszerza na teren, na którym odbywa się rytuał, a w końcu obejmuje nawet publikę⁹¹. Wiąże się to z analogią pomiędzy mikro- i makrokosmosem, umysłem i przestrzenią itp. oraz z dążeniem do przekroczenia wszelkich tego typu polaryzacji.

Taniec sakralny stanowi również konfrontację wiedzy z niewiedzą. Wykonujący go mnisi podporządkowują sobie i usuwają to, co jest przeszkodą na drodze do oświecenia – czy to przeszkody zewnętrzne, czy wewnętrzne. Za pomocą odpowiednich kroków, gestów, inwokacji i trwającej nieprzerwanie przez cały czas odprawiania ceremonii recytacji mantr, wytwarzają rytualną przestrzeń, która jest chroniona i oczyszczana zarówno na poziomie mikrokosmosu, co jest tu rozumiane jako jednostkowe ciało, jak i na poziomie makrokosmosu, czyli całego lokalnego środowiska⁹². Sama nazwa najpopularniejszego tańca sakralnego w Tybecie, czam, ma się zresztą wywodzić od 'cham pa, co literalnie oznacza *mthum pa* i odnosi się właśnie do harmonii i porządku na tych dwóch płaszczyznach⁹³. W efekcie dwojako

⁸⁹ D. Kalinowski, *Tybetański taniec...*, s. 184.

⁹⁰ M. Eliade, *Sacrum a profanum. O istocie sfery religijnej*, Warszawa 2008, s. 7–8.

⁹¹ M. Schrempf, *Taming the Earth...*, s. 199.

⁹² M. Ricard, *Monk Dancers...*, s. 55.

⁹³ A. Ghosh, *Himalayan Drama*, „Bulletin of Tibetology” 1997, No 1, s. 102.

rozumiane negatywne siły są podporządkowane i istota budzi się do swojej ostatecznej natury, która jest wolna od cierpienia.

Bibliografia

- Cantwell C., *A Black Hat Ritual Dance*, „Bulletin of Tibetology” 1992, No 1.
- Dalajlama V, *Cham yig*, [w:] R. de Nebesky-Wojkowitz, *Tibetan Religious Dance*, New Delhi 1996.
- Eliade M., *Sacrum a profanum. O istocie sfery religijnej*, Warszawa 2008.
- Foster S.L., *Choreographing History*, [w:] *Choreographing History*, ed. S.L. Foster, Bloomington 1995.
- Ghosh A., *Himalayan Drama*, „Bulletin of Tibetology” 1997, No 1, s. 100–103.
- Hanna J.L., *To Dance Is Human. A Theory of Nonverbal Communication*, Chicago 1979.
- Hanna J.L., *The Representation and Reality of Religion in Dance*, „Journal of the American Academy of Religion” 1988, Vol. 56, No 2, s. 281–306.
- Kaeppler A.L., *Dance Ethnology and the Anthropology of Dance*, „Dance Research Journal” 2000, Vol. 32, No 1, s. 116–125.
- Kalinowski D., *Tybetański taniec czam. Perspektywa odbioru i kwestia widowiskowości*, „The Polish Journal of the Arts and Culture” 2012, nr 2, s. 181–194.
- Kalmus M., *Symbolika i znaczenie tybetańskiego rytuału pho – bar rdo – gchog (ceremonia „roz-bicia kamienia”)*, maszynopis pracy doktorskiej obronionej w Instytucie Religioznawstwa UJ, Kraków 2006.
- Kalmus M., *Tybet. Legenda i rzeczywistość*, Kraków 2009.
- Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011.
- Lange R., *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*, Poznań 2009.
- Mond-Kozłowska W., *Przekraczanie sztuki w metafizycznym doświadczeniu tańca*, Kraków 2010.
- Nebesky-Wojkowitz R. de, *Oracles and Demons of Tibet. The Cult and Iconography of the Tibetan Protective Deities*, New Delhi 1996.
- Nebesky-Wojkowitz R. de, *Tibetan Religious Dance. Tibetan Text and Annotated Translation of the Cham Yig*, New Delhi 1996.
- Pearlman E., *Tibetan Sacred Dance. A Journey into the Religious and Folk Traditions*, Rochester, Vermont 2002.
- Pommaret F., *Dances in Bhutan: A Traditional Medium of Information*, „Journal of Bhutan Studies” 2006, Vol. 14, s. 31–39.
- Powers J., *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, Kraków 1999.
- Ricard M., *Monk Dancers of Tibet*, Boston 2003.
- Schrempf, M., *Taming the Earth, Controlling the Cosmos: Transformation of Space in Tibetan Buddhist and Bon-po Ritual Dance*, [w:] *Sacred Spaces and Powerful Places in Tibetan Culture*, red. T. Huber, Dharamsala 1999.
- Sklar D., *Reprise: On Dance Ethnography*, „Dance Research Journal” 2000, Vol. 32, No 1, s. 70–77.
- Society and the Dance. The Social Anthropology of Process and Performance*, red. P. Spencer, Cambridge 1985.

Tethong R., *Conversations on Tibetan Musical Traditions*, „Asian Music” 1979, Vol. 10, No 2, s. 5–22.

The Lankavatasutra. A Mahayana Text, London 1978.

Tokarska-Bakir, J., *Wyzwolenie przez zmysły. Tybetańskie koncepcje soteriologiczne*, Wrocław 1997.

Tucci G., *Mandala*, Kraków 2002.

Williams D., *Anthropology and the Dance. Ten Lectures on Theories of the Dance*, Chicago 2004.

Educational Significance of the Tibetan Cham Dance ('cham)

Abstract

The aim of this article is to present educational properties of sacral Cham dance ('cham) in Tibet. In the introduction, communication qualities in the art of dance are discussed, the Tibetan concept of art is outlined and the course of the key phases of Cham is analysed. The summary presents two thematically divided groups of educational values in Cham: common – associated with gaining knowledge which improves earthly existence and unworldly – aimed at carrying out the soteriological goal, that is the perfect state of Buddha.

Key words: cham dance, sacred dance, soteriological goal, performative arts, Tibetan Buddhism

Nota o autorze

Mgr Anna Wolanin – doktorantka Instytutu Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania dotyczą przede wszystkim tybetańskich sztuk performatywnych oraz orientacji czystej ziemi w buddyzmie tybetańskim.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

II ARTYSTA W SZKOLE ŚREDNIEJ

Andrzej Laskowski

Między Dużym a Małym Krakowem.

Malarz i pedagog Apolinary Kotowicz (1859–1917)

Wprowadzenie

Wiek XIX wydał wielu znakomitych warsztatowo malarzy, którzy opanowawszy różnorakie techniki malarskie obierali różne artystyczne drogi. Artysta, któremu poświęcone są niniejsze rozważania¹, przyszedł na świat w małej, zaniedbanej galicyjskiej mieścinie, jaką w roku jego narodzin (1859) był Biecz – miejscowość o wspaniałej przeszłości: od średniowiecza siedziba kolejnych polskich starostów, chętnie odwiedzana przez monarchów, chlubiąca się zachowanym układem urbanistycznym typowym dla średniowiecznego miasta lokacyjnego, z relikdami zamku, ratuszem o potężnej wieży, murami miejskimi poprzedzonymi barbakanem, pamiętającym gotyk szpitalem, kilkoma cennymi budynkami mieszkalnymi, kościołem reformatów kryjącym szczątki jednego z naszych najwybitniejszych poetów baroku (Wacław Potocki), a nade wszystko wspaniałym kościołem farnym, gdzie kolejne epoki (od wieku XV aż po początek wieku XX) pozostawiły wiele dzieł najwyższej klasy artystycznej. Z racji swego znaczenia Biecz zyskał w dawnych wiekach miano

¹ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz, artysta malarz 1859–1917*, „Rocznik Jasielski”, t. III, 1990, s. 123–136. Biogramy artysty zob.: S. Oczkowski-Kotowicz, *Kotowicz Apolinary Stanisław (1859–1917)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIV, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969 [dalej: *PSB*], s. 481–482; *Kotowicz Apolinary Stanisław*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765–1965*, Warszawa 1973 [dalej: *SBTP*], s. 324; *Kotowicz Apolinary Stanisław*, [w:] *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających (zmarłych przed 1966 r.)*. *Malarze – rzeźbiarze – graficy*, t. IV: *Kl-La*, pod red. J. Maurin-Białostockiej i J. Derwojeda, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986 [dalej: *SAP*, t. IV], s. 180–181. Znaczniejsze, nowsze noty o malarzu zob.: *Muzeum Okręgowe w Rzeszowie. Malarstwo polskie XVIII–XX w. Katalog zbiorów*, oprac. T. Szetela-Zauchowa, Rzeszów 1998, s. 73–74; M. Ertman, *Apolinary Kotowicz*, [w:] *Artyści ze szkoły Jana Matejki. Wystawa jubileuszowa w 80. rocznicę początków i w 20. rocznicę restytucji Muzeum Śląskiego w Katowicach, luty–kwiecień 2004*, Katowice 2004, s. 93–94. Spośród licznych, drobnych wzmianek na temat jego twórczości odnotować należy przede wszystkim: E. Swieykowski, *Pamiętnik Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie 1854–1904*, Kraków 1905, s. 131 i il. na s. 132; T. Dobrowolski, *Nowoczesne malarstwo polskie*, t. II, Warszawa-Kraków 1960, s. 194 (gdzie również ryc. 124); J. Malinowski, *Malarstwo polskie XIX wieku*, Warszawa 2003, s. 240 i 316. O znaczeniu jego twórczości dla miasta i regionu zob.: A. Laskowski, *Jaśło w dobie autonomii galicyjskiej. Miasto i jego przestrzeń*, Kraków 2007, s. 65–66; B. Krasnowolski, *Między Wschodem a Zachodem. Studia nad historią i sztuką pogranicza polsko-łemkowskiego*, Toruń 2010, s. 273 i 277–278.

„Małego Krakowa”. Stan zapaści, w jakim ów Mały Kraków znalazł się w wieku XIX, był dojmujący. Równocześnie jednak w 2. połowie tegoż stulecia – w dobie dynamicznie rosnącego zainteresowania pamiątkami przeszłości – był dla miłośników zabytków i poszukiwaczy śladów dawno minionej narodowej świetności prawdziwą skarbnicą kultury. To spotkanie przeszłości z teraźniejszością znalazło szczególny wyraz w dekoracji malarskiej gotyckiego prezbiterium fary w Bieczu, którą na początku XX wieku zaprojektował uznany krakowski malarz Włodzimierz Tetmajer. Obok siebie, na ścianach i sklepieniu, spotkali się tu ze sobą odwiedzający niegdyś Biecz królowie i próbujący dźwignąć go z upadku współcześni². Co z wielu względów znamienne, w dziele tym miał swój udział także Apolinary Kotowicz – w owym czasie szanowany malarz i scenograf, początkujący nauczyciel, znany bieczanin. Współpraca z Tetmajerem w Bieczu zbiega się w czasie z podjęciem przezeń pracy pedagogicznej w sąsiednim Jaśle, dlatego obie te okoliczności to dobry punkt orientacyjny w życiu Kotowicza, odpowiedni do zwięzłego zaprezentowania jego dotychczasowych losów i artystycznych dokonań. Punkt pokazujący, z jakim „wianem” wchodził on w nowy, dwunastoletni okres swej działalności, spędzony w Jaśle – między Dużym a Małym Krakowem.

Lata edukacji

Apolinary Kotowicz opuścił rodzinny Biecz dość szybko, by kształcić się w gimnazjum. Naukę na tym poziomie edukacji zakończył w Tarnowie, a następnie w roku 1878 podjął studia w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych, które ukończył dopiero dziesięć lat później³. Tak długi okres studiów wynikać mógł z dużej aktywności młodego twórcy: wiemy, iż w roku 1883 podjął się on wykonywania dokumentacji rysunkowej dla Komitetu Restauracji Zabytków Pomnikowych Miasta Biecza, założonego wówczas z inicjatywy prof. Mariana Sokołowskiego⁴, a od roku 1885 wystawiał swoje prace w Towarzystwie Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie⁵. Studia

² O dekoracji tej zob.: ks. J.A. Nowobilski, *Sakralne malarstwo ścienne Włodzimierza Tetmajera*, Kraków 1994, s. 59–69.

³ J. Jeleniewska-Ślesińska, W. Ślesiński, A. Załuski (oprac.), *Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 1816–1895*, pod red. J. Dutkiewicza, Wrocław 1959, s. 237. Por. m.in.: *SAP*, t. IV, s. 180.

⁴ T. Ślawski, *O renowacji i konserwacji zabytków w Bieczu*, Biecz 2006, s. 64–65. Członkiem czynnym tego komitetu był m.in. ojciec artysty, Antoni Kotowicz, określony w relacji prasowej informującej o powołaniu komitetu jako *lekarz miejski i botanista stron tutejszych*.

⁵ Por.: E. Swieykowski, *Pamiętnik Towarzystwa...*, s. 131. Oznacza to, iż działalność wystawienniczą podjął w tym samym czasie, co studia na oddziale kompozycyjnym w SSP, przypadające na lata 1885–1888. Wśród przyszłych artystów studiujących wówczas na tym samym oddziale odnajdujemy takie między innymi nazwiska, jak: Stanisław Cercha, Edward Ignacy Lepsi, Tomasz Antoni Lisiewicz, Józef Unierzyski i Jan Styka, a pod koniec pobytu Kotowicza w szkole także: Karol Maszkowski, Stefan Matejko, Tadeusz Okoń i Wincenty Wodzinowski. Por.: *Wykaz w zestawieniu chronologicznym studiujących na oddziale kompozycyjnym w okresie wykładów Jana Matejki*, [w:] *Artyści ze szkoły Jana Matejki...*, s. 226.

artysty w Krakowie przypadają zatem na czas triumfów malarstwa historycznego i powszechnego zachwytu nad twórczością Jana Matejki, zwiastujący zarazem moment przesilenia i nadchodzącego przełomu, w którym kolejny uczeń Jana Matejki zaczął wychodzić dalece poza nauki swego mistrza, dając się ponieść awangardowym prądom sztuki przełomu stuleci.

Artystyczna edukacja Kotowicza nie zakończyła się na Krakowie. Najwidoczniej malarz czuł pewien niedosyt związany z systemem kształcenia obowiązującym w owym czasie w krakowskiej szkole i narzucaną siłą autorytetu Matejki wszechobecną tematyką historyczną, gdyż uzyskawszy stypendium rządowe, wzorem większości swoich rówieśników, udał się do Monachium. Tu jednak, inaczej niż jego poprzednicy, nie zapisał się do miejscowej Akademii ani też nie uczęszczał na nauki do Józefa Brandta, lecz zdecydował się kontynuować naukę u stosunkowo młodego wówczas pedagoga, węgierskiego malarza Simona Hollósy'ego, u którego uczył się w latach 1888–1890⁶. Hollósy (1857–1918), zaledwie dwa lata starszy od Kotowicza, założył w Monachium (w roku 1886, dwa lata przed przyjazdem bieżanina) prywatną szkołę malarstwa. Apolinary był jego piątym w kolejności polskim studentem, jednym z sześciu, jacy podjęli u niego naukę przed rokiem 1890. Z czasem uczniów tych przybywało, a szkoła Hollósy'ego systematycznie zdobywała rozgłos i zwiększała swe znaczenie, na przełomie XIX i XX wieku włączając do swego programu letnie plenery na Węgrzech⁷.

Zanim twórca ten przeniósł swoją szkołę na Węgry i założył kolonię artystyczną w Nagy-Bánya (zwaną „węgierskim Barbizonem” i składającą się, jak pisano, z „węgierskich impresjonistów”), przewinęło się przez jego monachijską szkołę około 30 Polaków, w tym 6 kobiet. W ich gronie spotykamy wielu znaczących z czasem artystów, m.in. Konrada Krzyżanowskiego, Edwarda Okunia, Mariana K. Olszewskiego, Karola Homolacza oraz Bronisławę Rychter-Janowską. Studia u tego pedagoga owocowały fascynacją pejzażem, umiejętnością jego uchwycenia, prawdą wyrazu w rodzajowych scenach figuralnych i swobodą operowania żywą plamą koloru⁸, a zatem cechami, które możemy śmiało przypisać malarstwu Apolinarego Kotowicza. Nie wiemy, kto zasugerował Kotowiczowi taki wybór, ale można śmiało powiedzieć, iż był on trafny, co potwierdziła nie tylko szybko rosnąca później sława wybranego przezeń mistrza, ale i zdecydowane przestawienie się malarza na nowe tory, jakże odległe od szkoły matejkowskiej.

⁶ O monachijskich latach edukacji Kotowicza, spędzonych u Hollósy'ego, wspominają wszystkie biografy artysty. W badaniach szczegółowych na ten temat odnajdujemy o pobycie Kotowicza w Monachium bardzo lakoniczne wzmianki. Zob.: H. Stępień, M. Liczbińska, *Artyści polscy w środowisku monachijskim w latach 1828–1914. Materiały źródłowe*, wyd. II, Kraków bd, s. 47, 79 i 183; H. Stępień, *Artyści polscy w środowisku monachijskim w latach 1856–1914*, Warszawa 2003, s. 99.

⁷ Por. H. Stępień, *Artyści polscy...*, s. 99.

⁸ Por.: Tamże, s. 142–143 oraz H. Stępień, M. Liczbińska, *Artyści polscy...*, s. 79.

Działalność po osiedleniu się w Krakowie

Po powrocie do kraju artysta najprawdopodobniej zamieszkał w Krakowie⁹, ale nie stronił od zewnętrznych zleceń i generalnie podróży, o czym świadczą podejmowane zajęcia i powstające wówczas dzieła. Jednym z najważniejszych jest bez wątpienia monumentalna praca zbiorowa *Panorama Tatr*, której wykonaniem w Monachium kierował niemiecki malarz Jakob Ludwig Wilhelm Boller¹⁰, a która wśród modnych wówczas panoram była jedyną panoramą *stricte* widokową, a nie historyczną. Podziwiana przez krytyków już w roku 1896 (w Monachium i w Warszawie), była wspólnym dziełem Stanisława Janowskiego (po śmiertelnym upadku Bollera, głównego jej wykonawcy) oraz Konstantego Makarego Mańkowskiego, Stanisława Radziejowskiego, Władysława Wankie, Kaspra Żelechowskiego, Teodora Axentowicza (partie figuralne) i właśnie Kotowicza¹¹. Jak komentował Kazimierz Tetmajer, w pracy tej „wydobyli [...] artyści zasadniczy ton Tatr, ten kolor, który by tak trudno było określić, a który jest im właściwy [...]. Tu się czuje Tatry, ma się je takie, jak są naprawdę: szare, zimne, twarde i strzeliste”¹². Odnotowany w prasie udział Kotowicza w powstaniu tej panoramy, stworzonej przez jego rówieśników w Monachium w latach 1894–1896¹³, zdaje się sugerować

⁹ Żaden z biogramów artysty nie precyzuje, co działo się z nim w latach 1890–1894.

¹⁰ Wiadomo, iż z tej okazji Boller gościł w Polsce, zapewne u swych polskich kolegów-malarzy. W ówczesnej prasie udało mi się (*notabene*: nieomal w sąsiedztwie reprodukcji portretu autorstwa Kotowicza) odnaleźć reprodukcję dzieła Bollera podpisanego jako *Część krajobrazu z okolic Raclawic* (zob.: „Świat”, R. VII, 1894, nr 21 z 1 XI, s. 501). Jak z tego wynika, Boller nie ograniczył się do podróżowania i malowania tylko w Tatrach. Praca ta ma niewątpliwą związek z faktem, iż Boller był współtwórcą najśłynniejszej polskiej panoramy – *Panoramy Raclawickiej*, w której opracowywał partie pejzażowe; w ramach przygotowań do tej pracy sporo czasu spędził w rejonie Raclawic, najpierw z samym Janem Styką, a później także z Wojciechem Kossakiem; z tym ostatnim wykańczał w Krakowie dwa szkice do panoramy. Jego udział w malowaniu panoramy dotyczył całego pejzażu, w czym pomagał mu Tadeusz Popiel; Boller osobiście i w całości malował niebo (por.: Z. Leśnicki, *Panorama europejska jako fenomen kulturowy oraz historia ośmiu panoram polskich*, Warszawa 1999, s. 56–57 i 62. Zob. także: R. Nowak, *Panoramy europejskie*, Wrocław 2001, s. 28–29).

¹¹ Zob.: H. Stępień, M. Liczbińska, *Artyści polscy...*, s. 183–184. Obszernie o *Panoramie Tatr* pisze Z. Leśnicki, *Panorama...*, s. 63–67, zwracając uwagę, iż pierwszym kierownikiem prac przy niej był Antoni Piotrowski (na s. 63) i odnotowując dodatkowo (na s. 64) udział w jej powstaniu Emiliana Jasińskiego.

¹² H. Stępień, M. Liczbińska, *Artyści polscy...*, s. 184.

¹³ S. Kozakowska, B. Małkiewicz, *Malarstwo polskie od około 1890 do 1945 roku [Katalogi zbiorów Muzeum Narodowego w Krakowie. Nowa seria. Nowoczesne malarstwo polskie. Katalog zbiorów pod redakcją Zofii Gołubiew, cz. 2]*, Kraków 1997, s. 176–177, poz. 462 i 463. Autorki katalogu podają, iż panorama – eksponowana w roku 1896 w Monachium, a następnie w Warszawie – została w roku 1900 nabyta na licytacji przez Jana Stykę, a następnie użyta przezeń we fragmentach jako płótno malarskie. Dwa sporych rozmiarów jej fragmenty (wysokie na 150 cm, długie na 200 i 305 cm) zostały przekazane do zbiorów Muzeum Narodowego w Krakowie w roku 1908 (fragment sygnowany w 1894 roku przez Janowskiego i Bollera, dar Edmunda Klemensiewicza) i 1947 (fragment sygnowany przez Janowskiego w 1894 roku, dar Bronisławy Rychter-Janowskiej).

jego obecność w tym mieście w omawianym czasie¹⁴, chyba że jego wkład w panoramę polegał głównie na notowanym w biogramach artysty wykonywaniu studiów z natury w Tatrach, ze szczytu Miedzianego nad Morskim Okiem¹⁵. Inne dzieło Kotowicza z tego czasu powstałe poza Krakowem to znajdujący się w zbiorach Muzeum Okręgowego w Rzeszowie, a sygnowany w 1900 roku w Stanisławowie, jeden z licznych kobiecych portretów Kotowicza, który poświęca wschodni kierunek jego podróży w tym okresie¹⁶. Za biogramami artysty możemy również podać, iż swoje prace pokazywał wówczas nie tylko w Krakowie (w Towarzystwie Przyjaciół Sztuk Pięknych i w salonie Henryka Frista), ale również w warszawskim salonie Krywultra oraz w Salonie Artystycznym Jana de Latoura we Lwowie.

Wiemy też, iż stale powracał do swej rodzinnej miejscowości, o czym przekonują prace malarskie ukazujące różne zakątki Biecza¹⁷, a także wykonywane przez niego fotografie, ilustrujące zarówno zabytki Biecza, jak i codzienne życie jego mieszkańców – tak przed, jak i po pamiętnym pożarze w 1903 roku¹⁸.

Nade wszystko jednak w okresie krakowskim Kotowicz podejmował współpracę z różnymi teatrami i sporo przebywał z ludźmi teatru. Dla scen w Poznaniu i Krakowie wykonywał dekoracje, portretował aktorów (m.in. w roku 1899 wykonał ołówkowy portret cenionej aktorki Tekli Trapszo, wywodzącej się ze znanej w owym czasie aktorskiej rodziny¹⁹) i projektował afisze teatralne. W roku 1897 wraz z dwudziestoma innymi artystami (m.in. Kazimierzem Sichulskim, Włodzimierzem Tetmajerem i Wincentym Wodzinowskim) był współautorem dużego zbiorowego obrazu dedykowanego Ludwikowi Solskiemu (obraz uległ zniszczeniu w Warszawie w 1939 roku). Rok później zaprojektował afisz do sztuki Sydona Friedberga *Śpiący rycerze w Tatrach* (zilustrowanej muzycznie przez Michała Świerzyńskiego), zaliczony do grupy najstarszych polskich afiszy teatralnych²⁰.

¹⁴ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 123 wiąże udział Kotowicza w tym przedsięwzięciu z jego pobytem w Krakowie (pisze: „Po powrocie do kraju [z Monachium – A. L.] osiadł w Krakowie, gdzie wziął udział w malowaniu studiów pejzażowych do wielkiej panoramy Tatr”).

¹⁵ Sugerują to niektóre biogramy Kotowicza, datując te wyprawy na lata 1894–1895 (por.: *PSB*, s. 481; *SAP*, t. IV, s. 180).

¹⁶ *Muzeum Okręgowe w Rzeszowie...*, s. 73–74.

¹⁷ Wiele prac Kotowicza ilustrujących Biecz prezentowanych było na wystawach jego twórczości organizowanych przez tamtejsze Muzeum Regionalne (od 2003 roku pod nazwą Muzeum Ziemi Bieckiej), np. w roku 1997 i 2011. Z racji pierwszej z wystaw muzeum to przygotowało jednostronicową ulotkę, z okazji drugiej – kolorowy folder-składankę, z reprodukcjami kilku dzieł Kotowicza, ilustrujących tę miejscowość. Zob. również: *SAP*, t. IV, s. 180.

¹⁸ Zob. reprodukcje fotografii zamieszczone w: *Biecz w dawnej grafice i fotografii*, oprac. G. i T. Ślawscy, Biecz 2004, s. 51–52, 63–80, 83–86 i 88–91.

¹⁹ *Trapszo Tekla*, [w:] *SBTP*, s. 751–752. Warto odnotować, iż była ona synową wspomnianego wcześniej Aleksandra Krywultra, właściciela słynnego warszawskiego salonu sztuki, w którym Kotowicz wystawiał swoje prace.

²⁰ O afiszu tym pisała nawet ówczesna krytyka – zob.: P. Ettinger, *O plakatach artystycznych w ogóle i polskich w szczególności*, „Tygodnik Ilustrowany” 1904, nr 25 z 18(5) V, s. 496.

Właśnie od roku 1898 datuje się jego, trwająca do 1903 roku, ścisła współpraca w charakterze dekoratora z teatrami krakowskimi. W jej ramach pomagał nieco starszemu od siebie dekoratorowi Janowi Spitziarowi (1854–1915) – również uczniowi Jana Matejki oraz szkół malarskich w Wiedniu i Monachium, zatrudnionemu w Teatrze Miejskim (obecnie im. Juliusza Słowackiego) na stanowisku... głównego maszynisty²¹ – m.in. w wykonywaniu dekoracji do *Szklanej góry* i *Kopciuszka*. Za pierwszej dyrektury Tadeusza Pawlikowskiego (1893–1899) jego obrazy (*Wiosna* i *Lato*) były elementem scenografii wnętrza mieszkalnego w sztuce M. Wołowskiego *Kropka nad i*²². Współpracował też z tutejszym Teatrem Ludowym. W okresie tym wraz ze Stanisławem Janowskim opatrzył ilustracjami I wydanie powieści *Tamten* Gabrieli Zapolskiej (opublikowanej pod pseudonimem Józef Maskoff), które ukazało się drukiem we Lwowie w roku 1903. Był to ten sam twórca, u boku którego Kotowicz niemal dekadę wcześniej malował *Panoramę Tatr*, a zarazem brat malarki Bronisławy Rychter-Janowskiej i – w czasie powstawania ilustracji do *Tamtego* – mąż Gabrieli Zapolskiej²³.

Działalność w okresie jasielskim

Większość dotychczasowych opracowań podaje, iż w roku 1904 Apolinary Kotowicz zdecydował się opuścić Kraków (podobno pod wpływem zamknięcia w owym czasie Teatru Ludowego, z którym był związany) i osiadł w Jaśle, gdzie rozpoczął pracę w charakterze nauczyciela rysunku w miejscowym gimnazjum²⁴. Z miastem tym i z tą szkołą pozostał związany do końca życia, to jest do roku 1917²⁵.

W podobnym czasie (1888–1889) Stanisław Wyspiański prowadził prace nad plakatem *Wnętrze* do dramatu Maurycego Maeterlincka (zob.: T. Gryglewicz, *Wnętrze. Interpretacja plakatu Stanisława Wyspiańskiego do dramatu Maurycego Maeterlincka*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Historii Sztuki”, t. CCCCLXXIX, z. 14, 1977, s. 89–103).

²¹ Zob.: *Spitziar Jan*, [w:] *SBTP*, s. 672.

²² J. Michalik, *Dzieje teatru w Krakowie w latach 1893–1915. Teatr Miejski*, Kraków 1985 [*Dzieje teatru w Krakowie*, t. 5, cz. I, wol. 2], s. 176.

²³ Janowski i Zapolska byli małżeństwem w latach 1901–1910. O relacjach tych zob.: S. Kozakowska, B. Małkiewicz, *Malarstwo polskie...*, s. 176.

²⁴ W. Gajewska, (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 123 twierdzi nawet, iż Kotowicz po przybyciu do Jasła pracował w tym charakterze w dwu jasielskich gimnazjach. Nie było to jednak możliwe, gdyż drugie gimnazjum w Jaśle, żeńskie, powstało dopiero w roku 1909, o czym piszę dalej.

²⁵ Kilkanaście lat pracy pedagogicznej Kotowicza w Jaśle można śmiało uznać za najslabiej do tej pory przebadany wątek działalności malarza, dlatego – wychodząc naprzeciw tematyce sesji zorganizowanej przez Wydział Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – został on tutaj zaprezentowany możliwie szczegółowo. Głównym źródłem były roczne sprawozdania dyrekcji jasielskiego gimnazjum (każdorazowo: *Sprawozdanie Dyrekcji C. k. Gimnazjum w Jaśle za rok/rok szkolny* [rok/rok szkolny], Jasło [rok wydania] – dalej cyt. jako: *Sprawozdanie* [do 1905: *rok*, od 1906: *rok szkolny*, poczynając od roku szkolnego 1905/1906]) oraz wspomnienia jasielskich uczniów Kotowicza, zebrane przez Wandę z Oczkowskich Gajewską i opublikowane w 1990 roku (por. przyp. 1). O samych sprawozda-

Okoliczności przybycia i osiedlenie się w Jaśle

Początek pracy Apolinarego Kotowicza w jasielskim gimnazjum wyznacza rozporządzenie c. k. Rady Szkolnej Krajowej (l. 11598), która dnia 29 marca 1905 roku zezwoliła, aby nauki rysunków udzielał tu *artysta malarz Apolinary Kotowicz z Biecza*, a to w miejsce dotychczasowego kierownika szkoły ludowej Andrzeja Stopińskiego, który otrzymał posadę inspektora szkół ludowych w Nisku. Zmiana ta dokonała się formalnie 1 kwietnia 1905 roku²⁶. Rozporządzenie to przynosi zatem korektę dotychczasowych twierdzeń, jakoby Kotowicz pracował w jasielskiej szkole już w roku 1904²⁷. Co więcej, nie zauważono do tej pory, iż artysta jasielską szkołę znał dobrze z młodości, był bowiem jej uczniem (choć nie absolwentem)²⁸.

Obejmując swą posadę w jasielskim gimnazjum, Kotowicz uczyć miał przedmiotu, który w programie tej szkoły znajdował się od roku 1892. Już wtedy obowiązywał wymiar 6 godzin tygodniowo, przedmiot miał charakter nadobowiązkowy, a uczył go Andrzej Stopiński, wówczas jeszcze szeregowy nauczyciel szkoły ludowej. To niewątpliwie z jego inicjatywy szkoła zakupiła w owym czasie pierwsze książki i modele gipsowe jako pomoce do nauki tego przedmiotu oraz zaczęła gromadzić obrazy historyczne²⁹.

Zapisy dotyczące pierwszych lat pracy malarza w tutejszym gimnazjum określają go konsekwentnie mianem „artysta malarz z Biecza”, co może oznaczać, iż początkowo nie mieszkał on w Jaśle na stałe, lecz dojeżdżał doń z rodzinnego Biecza³⁰.

nian zob.: M. Matysik, *Sprawozdania dyrekcji c. k. gimnazjum w Jaśle*, [w:] *125 lat Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868–1993*, Jasło 1992, s. 107–125.

²⁶ *Sprawozdanie 1905*, s. 6 i 8.

²⁷ Być może błąd wynikał z faktu, iż rozpoczynając pracę wiosną 1905 roku definiował jej podjęcie, posługując się periodyzacją szkolną, to jest operując pojęciem roku szkolnego (a w jego przypadku pierwszym rokiem szkolnym spędzonym w jasielskim gimnazjum był rok szkolny 1904/1905).

²⁸ Por.: *Wykaz dyrektorów i profesorów Zakładu*, [w:] *Księga pamiątkowa 70-lecia Państwowego Gimnazjum imienia Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868–1938*, Jasło 1938, s. 113, gdzie przy jego nazwisku znajduje się adnotacja: b. uczeń Zakładu. Równocześnie brak jego nazwiska w zawartym tamże (s. 115–126) spisie absolwentów („wykazie uczniów klas ósmych od roku szkolnego 1875/6”) świadczy o tym, iż swoją edukację w Jaśle ukończył na jakimś pośrednim etapie, a następnie kontynuował ją i ukończył gdzie indziej, zapewne w Tarnowie, jak podaje większość jego biogramów.

²⁹ W tym pierwszym roku nauki frekwencja na zajęciach wynosiła 48 uczniów. Zob.: *Sprawozdanie 1892*, s. 5, 13 i 22. W czasach Stopińskiego fachowe inspekcje tego przedmiotu przeprowadzał Antoni Stefanowicz (por. *Sprawozdanie 1895*, s. 27).

³⁰ Konsekwentne podkreślanie związku Kotowicza z Bieczem w pierwszych latach jego działalności w Jaśle zdaje się sugerować, iż trafił on do jasielskiego gimnazjum z Biecza (poprzez Biecz), a nie bezpośrednio z Krakowa. Być może ta „biecka pauza” miała związek z pożarem, jaki strawił tę miejscowość w 1903 roku, a którego skutki Kotowicz skrzętnie udokumentował przy pomocy aparatu fotograficznego. Niewykluczone, iż w tej tragedii ucierpiał m.in. rodzinny dom artysty, usytuowany blisko zniszczonego przez ogień centrum, co mogło spowodować go do opuszczenia Krakowa i powrotu w rodzinne strony. Innym ku temu argumentem mogła być prowadzona restauracja miejscowej fary, w ramach której planowano

Gdyby chodziło tu jedynie o jego silną identyfikację z Bieczem, to pewnie w sprawozdaniu z roku szkolnego 1909/1910 (i w kolejnych, aż do śmierci artysty) przy jego nazwisku nie pojawiłoby się nowe określenie, zredukowane do lakonicznego stwierdzenia: „artysta malarz”³¹. Ze zmiany tej można wnioskować, iż najpóźniej w 1910 roku Kotowicz osiadł w Jaśle na stałe. Wybrał miasto, w którym – nie wiemy, od kiedy – mieszkała przy ul. Bednarskiej jego siostra, wdowa z dwójką dzieci³².

Stanisław Szczepański, jeden z uczniów malarza w jasielskim gimnazjum, wspominał, iż poznał swojego przyszłego nauczyciela (a było to „chyba w r. 1905/6”), kiedy jako mały chłopak został przezeń zaproszony po sąsiedzku do pracowni malarskiej. Sam bohater wspomnień mieszkał wówczas w jednej z kamienic przy jasielskim rynku (obecnie Rynek 17). Była to kamienica zlokalizowana w pierzei północnej, blisko (choć nie w bezpośrednim sąsiedztwie) gmachu starostwa, znana z usytuowanej na parterze apteki, której właścicielem był niegdyś Ignacy Łukasiewicz. Jako wzniesiona na rzucie podkowy miała na tyłach budynku frontowego (od wschodu i zachodu) dwa równoległe skrzydła, ujmujące wewnętrzny dziedziniec. Państwo Szczepańscy, mieszkający nad apteką, zajmowali skrzydło zachodnie (mieścił się w nim w każdym razie pokój dziecienny autora przywoływanych tu wspomnień), zaś Apolinary Kotowicz mieszkał w skrzydle wschodnim, naprzeciwko okien pokoju

pokrycie wnętrza świątyni dekoracją malarską. Kiedy w roku 1905 podjęto prace przy jej wykonaniu, Kotowicz znalazł się w kilkusobowym gronie malarzy zatrudnionych u boku jej projektanta, Włodzimierza Tetmajera. Oprócz Kotowicza w przedsięwzięcie to zaangażowani byli jeszcze Józef Krasnowolski i Józef Wrześniński (zob.: T. Ślawnski, *Z zagadnień konserwatorskich Biecza i najbliższej okolicy*, [w:] *Teka konserwatorska. Polska południowo-wschodnia*, Rzeszów 1982, s. 56; por.: tenże, *O renowacji i konserwacji zabytków w Bieczu*, Biecz 2006, s. 76). Udział wymienionych osób w powstaniu polichromii bieckiej zignorował zupełnie (w poświęconej jej części swej książki o Tetmajerze) ks. J.A. Nowobilski, *Sakralne malarstwo...*, s. 59–69. Równocześnie w innych ustępach swej książki autor ten odnotował, iż tenże Józef Wrześniński w roku 1909 pracował wraz z Tetmajerem przy wykonaniu polichromii w kaplicy Matki Boskiej Pocieszenia przy kościele Św. Mikołaja w Kaliszu, a w latach 1935–1937 wraz z Janem Bukowskim przeprowadził konserwację polichromii Tetmajera w kościele parafialnym p.w. Wniebowzięcia NMP (obecnie katedralnym) w Sosnowcu (tamże, s. 42–43 i 77). Stawia to wspomnianego malarza w gronie sprawdzonych, bliskich współpracowników Włodzimierza Tetmajera. Z kolei ks. K. Szopa, *Dzieje parafii Bożego Ciała w Bieczu w latach 1805–1925*, Biecz 2008, s. 173 widzi w gronie dodatkowych współpracowników Tetmajera jeszcze Mieczysława Hebenstreta i Bolesława Gałczyńskiego, powołując się na... obecność ich nazwisk na tynku w prezbiterium kościoła bieckiego wraz z datą 3 IX 1903 r. (sic!).

³¹ *Sprawozdanie 1909/1910*, s. 6.

³² Por.: S. Proń, *Wspomnienia z dawnego Jasta*, „Rocznik Jasielski”, t. III, 1990, s. 173. Ta zmiana mogła wynikać m.in. z dwóch istotnych faktów. Po pierwsze: począwszy od roku szkolnego 1908/1909 wymiar czasu pracy Kotowicza w jasielskim gimnazjum zwiększył się do 8 godzin tygodniowo, co wiązało się z wprowadzeniem nauki rysunków w czterech oddziałach, nadal w wymiarze po 2 godziny tygodniowo w każdym z oddziałów (*Sprawozdanie 1908/1909*, s. 40 i 51). Po drugie: począwszy od roku szkolnego 1909/1910 w Jaśle rozpoczęła działalność Prywatne Gimnazjum Żeńskie, w którym zatrudniono i Kotowicza (zob. dalej). Obie te okoliczności oznaczały znaczące zwiększenie obowiązków w mieście i musiały mieć wpływ na podjęcie decyzji o zamieszkaniu w Jaśle na stałe.

małego Stasia. Nieco później, w roku szkolnym 1906/1907, Stanisław Szczepański, będąc już uczniem drugiej klasy gimnazjum, odwiedzał Kotowicza w jego mieszkaniu znajdującym się w malowniczej willi koło parku miejskiego (obecnie ul. Staszica 8), której projektantem był wybitny architekt Teodor Talowski³³. Willa ta powstała jeszcze przed przybyciem Kotowicza do Jasła, trudno więc przypuszczać, by był on jej właścicielem³⁴. Budynek ten budził powszechną ciekawość z uwagi na swą malowniczą bryłę i różnorodność dekoracji, cechy typowe dla dzieł Talowskiego. Warto jednak odnotować nie tylko jej wyjątkowe w skali miasta walory estetyczne, ale także bardzo korzystną lokalizację – w położonej blisko historycznego centrum miasta i cieszącej się znakomitą reputacją dzielnicy willowej, zamieszkaną głównie przez jasielską inteligencję, w rejonie monumentalnego gmachu sądu, w bezpośrednim sąsiedztwie parku miejskiego, tuż obok siedziby Banku Austro-Węgierskiego i – co wydaje się ważne – w zasięgu krótkiego spaceru od gmachu jasielskiego gimnazjum męskiego i od początkowej siedziby gimnazjum żeńskiego, w których malarz pracował jednocześnie od 1909 roku³⁵.

Między Parnasem a Wawelem – patriotyzm w c. k. gimnazjum klasycznym

Gimnazjum, do którego trafił Apolinary Kotowicz, było szkołą średnią przeznaczoną dla chłopców, założoną w 1868 roku jako pierwsza szkoła tego szczebla na Podkarpaciu, usytuowaną w mieście, które w okresie autonomii galicyjskiej przeżywało drugi (po późnym średniowieczu) i znacznie bardziej owocny od pierwszego okres swego dynamicznego, wieloaspektowego rozwoju. Można śmiało powiedzieć, że szkoła ta znajdowała się stale w centrum uwagi władz miasta i powiatu, i traktowana była bardzo serio jako istotny czynnik miasto- i kulturotwórczy. Konsekwencją takiego podejścia były jej solidne podstawy materialne, które w stosunkowo krótkim czasie pozwoliły na wybudowanie okazałego gmachu projektu krakowskiego architekta Sławomira Odrzywolskiego, a po pewnym czasie także zbudowanej w jego pobliżu kaplicy gimnazjalnej i położonej w pewnym oddaleniu bursy gimnazjalnej. Każdy z tych obiektów był starannie wykończony i odpowiednio wyposażony.

Jasielskie gimnazjum prowadziło biblioteki (nauczycielską i dwie odrębne dla uczniów: z dziełami polsko- i niemieckojęzycznymi), czytelnie oraz specjalistyczne

³³ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 130–131. Szczepański tak opisywał ten budynek: „Domek, projektowany przez Talowskiego, wyglądał jak mauzoleum, z dużą latarnią nad wejściowymi schodami. Okno wychodziło na park miejski”.

³⁴ O willi tej zob.: A. Laskowski, *Nieznana willa Teodora Talowskiego w Jasle*, „Rzeszowska Teka Konserwatorska”, t. I, 1999, s. 95–115. Stanisław Szczepański wspominał, iż Kotowicz w chwili śmierci zajmował mieszkanie stanowiące własność niewymienionej z imienia i nazwiska kobiety (zob.: W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 135).

³⁵ Więcej na temat tej części miasta i jej przekształceniach zob.: A. Laskowski, *Kształtowanie nowoczesnego centrum Jasła w ostatniej ćwierci XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Rozwój przestrzenny miast galicyjskich położonych między Dunajcem a Sanem w okresie autonomii galicyjskiej*, pod red. Z. Beiersdorfa i A. Laskowskiego, Jasło 2001, s. 217–240. O pierwszych siedzibach gimnazjum żeńskiego w Jasle piszę nieco dalej.

gabinety. Zachowane w sprawozdaniach dyrekcji szkoły informacje na temat rocznych nabytków pozwalają na stwierdzenie, iż komórki te były znakomicie zaopatrzone i systematycznie wzbogacane o ważne pozycje, co w głównej mierze było zasługą opiekujących się tymi zbiorami nauczycieli. Przyczyniali się do tego również sami uczniowie, którzy przy dokonywaniu wpisu do szkoły obowiązani byli uiścić kwotę kilku (najpierw 2, potem 4) koron z przeznaczeniem na szkolne zbiory naukowe.

Już na samym początku XX wieku w zbiorach szkolnej biblioteki nauczycielskiej wśród wielu specjalistycznych pozycji z różnych dziedzin wiedzy znajdowały się liczne albumy i katalogi wystaw oraz opracowania, materiały i szkice z historii sztuki. Wśród nich odnaleźć można sporo solidnych syntez w języku niemieckim oraz należące do kanonu dyscypliny książki takich autorów, jak Józef Kremer (o starożytnej Grecji), Ludwik Łętowski (o katedrze na Wawelu), Władysław Łoziński (o sztuce lwowskiej w XVI i XVII wieku) czy Władysław Matlakowski (o budownictwie ludowym na Podhalu), by wymienić ledwie kilka z nich, na podstawie opublikowanego w 1901 roku katalogu³⁶. Biblioteka ta była systematycznie rozbudowywana o kolejne ważne pozycje, w tym m.in. o publikacje przekazywane przez krakowską Akademię Umiejętności oraz objęte prenumeratą specjalistyczne czasopisma (w języku polskim i niemieckim). Systematyczne uzupełnienia i dary (np. księgarni Strzetelskiego³⁷) były też udziałem biblioteki polskiej dla uczniów.

Z kilku specjalistycznych gabinetów funkcjonujących w jasielskim gimnazjum na szczególną uwagę zasługuje gabinet historii sztuki i archeologii, założony tu 26 września 1900 roku dzięki środkom własnym szkoły i specjalnej dotacji c. k. Ministerstwa Wyznań i Oświaty, dysponujący zrazu pewną ilością dzieł i obrazów wydzielonych z biblioteki nauczycielskiej i z gabinetu geograficznego³⁸. Jego pierwszym opiekunem (jak wówczas mawiano: *zawiadowcą*) był gimnazjalny profesor Wojciech Błotnicki, uczący w szkole języka łacińskiego i języka greckiego³⁹. Ścisłe określona specjalizacja opiekuna oraz profil ówczesnych gimnazjów sprawiły, iż w gabinecie tym dominowały tablice, mapy, reprodukcje dzieł sztuki i publikacje

³⁶ *Sprawozdanie 1901*, s. III–XIII. Wśród interesujących późniejszych nabytków warto zwrócić uwagę chociażby na dzieło H. Muthesiusa, *Sztuka stosowana i architektura*, Kraków 1909 (*Sprawozdanie 1913/1914*, s. 27).

³⁷ Mowa zapewne o Tadeuszu Strzetelskim (1882–1934), księgarzu, który po odbyciu praktyk zawodowych we Lwowie i w Krakowie założył w Jaśle własną księgarnię połączoną z wypożyczalnią książek. Nieco informacji o nim dostarcza strona internetowa pod adresem: <http://mojagenealogia.blog.pl/id,5513816,title,Artur-Strzetelski-ojciec-mojego-pradziadka,index.html> [dostęp: 11.01.2014].

³⁸ *Sprawozdanie 1901*, s. 28–30. Bywał on wymiennie nazywany gabinetem archeologicznym, względnie gabinetem historii i archeologii. Jeszcze przed powstaniem tego gabinetu w szkole gromadzono reprodukcje ważnych dzieł sztuki, w tym przede wszystkim obrazów historycznych Jana Matejki, ale też prac o podobnej tematyce autorstwa Artura Grottgera, Wojciecha Kossaka czy Januarego Suchodolskiego, a z artystów obcych np. Van Dycka.

³⁹ Tamże, s. 1.

(atlasy, książki) oraz gipsowe modele i popiersia, odnoszące się w głównej mierze do starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu, okraszone od czasu do czasu akcentami polskimi, aczkolwiek także z wyraźną orientacją na antyk (jak chociażby album poświęcony twórczości Henryka Siemiradzkiego). Wśród zgromadzonych tu przedmiotów zdarzały się prawdziwe osobliwości, jak np. zbroja lochaga greckiego (tj. dowódcy oddziału zbrojnego) wykonana przypuszczalnie w warsztatach kolejowych w Nowym Sączu (ofiarowana szkole przez związanego z nimi Władysława Dmochowskiego), będąca modelem naturalnej wielkości skonstruowanym z połączonej tektury, blachy cynkowej i dębowego drzewa⁴⁰. Warto też odnotować gipsowe popiersia Kazimierza Wielkiego i Zygmunta Starego (ofiarowane gabinetowi przez miejscową Komunalną Kasę Oszczędności)⁴¹. Innym cennym darem był otrzymany od niejkiej W. Dutkiewiczowej zbiór 93 monet pochodzących z różnych państw i z różnych czasów, wśród których było też 10 monet „z czasów Rzpltej Polskiej”⁴². Z kolei profesor gimnazjalny Aleksander Truszkowski przekazał gabinetowi 400 stalorytów, a uczeń Walerian Mercik ofiarował doń plan współczesnego Rzymu⁴³. Nic zatem dziwnego, że zbiory te dynamicznie się powiększały. Co więcej, w księgozbiorniku gabinetu znajdowało się mnóstwo solidnych specjalistycznych opracowań niemieckojęzycznych, których nie powstydziałaby się żadna ówczesna specjalistyczna biblioteka uniwersytecka.

Kiedy Wojciech Błotnicki opuścił szkołę, kontynuowana była tradycja powierzenia opieki nad tym gabinetem nauczycielom łaciny i greki. Do I wojny światowej opiekunami tymi byli kolejno gimnazjaliści profesorowie: Ignacy Korcył, Wojciech Hadała, Karol Kramarczyk (bardzo krótko; ten wyjątkowo uczył greki i polskiego) i Franciszek Hajduk.

Warto też odnotować, iż realna perspektywa wzniesienia obszernego budynku bursy gimnazjalnej oraz hojny dar pieniężny złożony przez radcę górniczego Kazimierza Kostkiewicza skłoniły dyrekcję szkoły do założenia w październiku 1909 roku warsztatów szkolnych, z czasem ulokowanych w bursie i objętych subwencjami c. k. Rady Szkolnej Krajowej i Wydziału Krajowego. Uczniowie nabywali tam praktyczną wiedzę zawodową w trzech działach (tokarskim, stolarskim i introligatorskim), które wymagały od uczniów nie tylko precyzji i cierpliwości, ale też pewnej wrażliwości i poczucia estetyki. Plonem prowadzonych tam prac były wykorzystywane przez szkołę: ramy do obrazów, wałki i listwy do map, ławki do ogrodów gimnazjalnych czy altana. Na zajęcia te – zwane nauką zręczności lub slójdem

⁴⁰ Tamże, s. 30.

⁴¹ *Sprawozdanie 1905*, s. 26.

⁴² *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 27–28.

⁴³ *Sprawozdanie 1911/1912*, s. 38 (dar Truszkowskiego) i *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 30 (dar Mercika).

– uczęszczało kilkudziesięciu uczniów, od początku pozostających pod opieką nauczyciela szkoły ludowej w Jasle – Józefa Kosydara⁴⁴.

W jasielskim gimnazjum co jakiś czas odbywały się ambitne, okazjonalne odczyty i prezentacje, często połączone z dyskusjami i projekcjami. Na przykład w roku szkolnym 1907/1908 prof. Wojciech Hadała miał dwa wykłady „z obrazami świetlnymi” poświęcone arcydziełom sztuki greckiej, a uczeń klasy VIII Józef Kranz zaprezentował swój wykład o Stanisławie Wyspiańskim⁴⁵.

Zagadnienia z historii sztuki, archeologii czy generalnie kultury często pojawiały się wśród tematów pisemnych wypracowań szkolnych, zarówno tych w języku polskim, jak i w języku niemieckim. Dotyczyły one kultury antycznej (kultury mykeńskiej, starożytnej Grecji czy Rzymu), kultur obcych (np. kultury Arabów), kultury ojczystej (twórczość Jacka Malczewskiego, Grunwald w literaturze i plastyce, zamek Horeszków, analiza treści obrazów Jana Matejki czy Artura Grottgera) czy arcydzieł sztuki dawnej (obraz Rafaela *Madonna della Sedia*) oraz tematów lokalnych, związanych z Jasłem bądź jego okolicami.

Na baczne przyjrzenie zasługuje także szkolna i pozaszkolna działalność w sferze szeroko rozumianej kultury kadry nauczycielskiej gimnazjum, na co jednak trudno sobie w ramach artykułu pozwolić. Niech zatem za swoiste *pars pro toto* posłuży przypadek profesora Romana Molendy, który nie tylko uczył tu historii i geografii, nie tylko był „zawidowcą” zbiorów do nauki śpiewu i muzyki, ale również zdobył się na opublikowanie ciekawej rozprawy zatytułowanej *O kulturze estetycznej luźne uwagi*, w której starał się uzasadnić potrzebę istnienia takiej kultury, ukazywał rolę estetyki w procesie wychowania oraz analizował związki sztuki z historią⁴⁶.

Na nieco uwagi zasługują również rutynowe działania polegające na dekorowaniu wnętrza obiektów służących uczniom. Obok standardowego wyposażenia trafiały się tam elementy wystroju niebędące może dziełami sztuki, ale pozwalające na obcowanie z przywoitą ich namiastką. Można tu dla przykładu wymienić trzy dary, jakie w roku szkolnym 1912/1913 trafiły od różnych osób do nowo otwartej bursy gimnazjalnej. Były to: popiersie ks. Piotra Skargi, autotypia *Olszynka* autorstwa Kossaka oraz światłodruk Juliusza Kossaka *Ks. Józef Poniatowski zwiedzający stadninę Mohorta*⁴⁷. Jednoznaczna tematyka tych prac pokazuje, jak wielką wagę przywiązywano w szkole do wychowania w duchu patriotycznym. Warto też zwrócić uwagę na publikowane czasem w sprawozdaniach dyrekcji szkoły okólniki c. k. Rady Szkolnej Krajowej, świadczące o staraniach, mających na celu kształtowanie wrażliwości uczniów. I tak na przykład, w sprawozdaniu za rok 1912/1913 ukazał się okólnik wydany 21 maja 1913 r., „zachęcający młodzież do zdjęć pięknych

⁴⁴ Zob.: *Sprawozdanie 1909/1910*, s. 25; *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 36 i 45; *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 40.

⁴⁵ *Sprawozdanie 1907/1908*, s. 103.

⁴⁶ R. Molenda, *O kulturze estetycznej luźne uwagi*, [w:] *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 1–32.

⁴⁷ *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 54.

widoków lub dzieł sztuki w czasie wycieczek w celu ewentualnego użycia negatywów tych zdjęć do wydawnictwa polskich obrazów szkolnych”⁴⁸.

Możliwość obcowania z oryginalnymi dziełami sztuki była w prowincjonalnych warunkach dość ograniczona. Dlatego za szczególne wydarzenie w dziejach szkoły z okresu przed I wojną światową uznać należy niewątpliwie udostępnioną w gimnazjalnej sali gimnastycznej w kwietniu 1913 roku (w okresie świąt wielkanocnych) okrężną wystawę dzieł malarzy polskich. Wystawę tę wszyscy uczniowie szkoły zwiedzili bezpłatnie, pod opieką nauczycieli i w towarzystwie artysty malarza Jankowskiego. Można tylko żałować, że nie znamy dokładniej zawartości tej intrygującej ekspozycji⁴⁹.

Ważnym elementem procesu wychowawczego były również w jasielskim gimnazjum wycieczki, np. do Krakowa czy Zakopanego, w Pieniny, Tatry czy w Dolinę Popradu, a z bliższych np. do ruin zamku w Odrzykoniu koło Krosna czy do rafinerii nafty w podjasielskich Niegłowicach. Starano się też organizować wyjazdy specjalne, jak np. tygodniowy wyjazd wakacyjny, na trasie którego miały znaleźć się m.in. Sandomierz, Kazimierz Dolny, Puławy, Warszawa, Częstochowa i Kraków, a który to wyjazd ostatecznie nie doszedł do skutku, pomimo otrzymania subwencji c. k. Rady Szkolnej Krajowej⁵⁰. Sporadycznie zdarzały się też ambitne wyprawy zagraniczne; ich koszty uczniowie musieli jednak pokrywać sami. Jedną z najbardziej spektakularnych, odbytych pod opieką profesorów Maksymiliana Wiśniowieckiego i Wojciecha Hadały, była polska pielgrzymka uczniów do Rzymu w dniach 15 kwietnia – 1 maja 1905 roku, w której udział wzięła dość liczna grupa uczniów jasielskiego gimnazjum. Na trasie ich podróży znalazły się m.in.: Budapeszt, Fiume i Ankona, a w drodze powrotnej Florencja, Bolonia i Wenecja. W jej trakcie uczniowie zwiedzili dość dokładnie Rzym, w tym jego najważniejsze zabytki, galerie, muzea i kościoły. Uczestniczyli też w audiencji u papieża, a w Muzeum Laterańskim i w katakumbach św. Kaliksta roli ich przewodnika podjął się osobiście ks. arcybiskup Józef Bilczewski. Ponadto jeden z uczniów wraz z profesorami miał w czasie tej wyprawy sposobność zobaczenia Neapolu i Pompejów⁵¹.

Nauczyciel rysunków i opiekun gabinetu rysunkowego w jasielskim gimnazjum

W momencie podjęcia się przez Kotowicza nauczania rysunków w jasielskiej szkole był to przedmiot nadobowiązkowy, który pozostał takim aż do śmierci artysty. Jego program zakładał początkowo naukę w trzech oddziałach, po dwie godziny tygodniowo, a od roku szkolnego 1908/1909 – w czterech, również po dwie godziny tygodniowo. Jak wolno się domyślać ze sprawozdań szkolnych, podział na owe oddziały wynikał ze stopnia zaawansowania uczniów w nauce rysunków

⁴⁸ Tamże, s. 32.

⁴⁹ Tamże, s. 39 i 47.

⁵⁰ Zob.: *Sprawozdanie 1910/1911*, s. 22–23 i *Sprawozdanie 1911/1912*, s. 25. W ówczesnych realiach politycznych był to w znacznej mierze wyjazd zagraniczny.

⁵¹ *Sprawozdanie 1905*, s. 37–38.

i nie pokrywał się z podziałem na poszczególne klasy (których w ówczesnych gimnazjach było aż osiem), ani też niekoniecznie musiał uwzględniać różnice w wieku uczęszczających do poszczególnych oddziałów uczniów. Prowadzone skrupulatnie statystyki szkolne pokazują pewną prawidłowość, która polegała na tym, iż w jasielskim gimnazjum na przedmiot ten uczęszczali głównie uczniowie młodszych klas (szczególnie pierwszej i drugiej), a z wiekiem ich udział systematycznie i gwałtownie malał, zapewne z uwagi na większe zaangażowanie w przedmioty warunkujące powodzenie w dalszej edukacji.

W świetle postanowień szkoły odnośnie do przedmiotów nadobowiązkowych ci uczniowie, którzy zdecydowali się uczęszczać na taki przedmiot (w klasach niższych można to było zrobić tylko za wiedzą rodziców), nie mogli przerwać jego nauki przed końcem roku szkolnego, chyba że zgodziłaby się na to dyrekcja szkoły. Szkoła zastrzegła też, że opuszczanie lekcji i zaniedbywanie się w nauce takiego nadobowiązkowego przedmiotu wpłynie na „obniżenie ogólnej cenzury z pilności”.

Frekwencja na lekcjach rysunków prowadzonych przez Apolinarego Kotowicza była zmienna i wynosiła w poszczególnych latach szkolnych od czterdziestu kilku do siedemdziesięciu kilku uczestników⁵², co stanowi wartość porównywalną do frekwencji na tym przedmiocie notowaną za czasów jego poprzednika⁵³.

Praca Apolinarego Kotowicza w opisywanym charakterze była poddawana nadzorowi przez zwierzchnie władze szkolne. Wiadomo, iż wczesną wiosną 1913 roku c. k. Minister Wyznań i Oświaty powierzył funkcję inspektora zawodowego nauki rysunku w jasielskim gimnazjum Ludwikowi Misky'emu, profesorowi c. k. I szkoły realnej w Krakowie. Co ciekawe, już 19 maja tegoż roku Misky przybył do Jasła celem wypełnienia swej misji⁵⁴.

⁵² Frekwencja ta w poszczególnych latach szkolnych kształtowała się następująco: 1905/1906 – 55 (s. 80), 1907/1908 – 59 (s. 91), 1908/1909 – 71 (s. 73), 1909/1910 – 66 (s. 41), 1910/1911 – 73 (s. 40), 1911/1912 – 43 (s. 47) i 1912/1913 – 51 (s. 45). Zaskakująco niska była natomiast w roku szkolnym 1913/1914 – tylko 26 osób (s. 49). Powyższe dane podaję za sprawozdaniami dyrekcji za wskazane lata, z zaznaczeniem w nawiasie numeru strony, na której pojawiały się w konkretnym sprawozdaniu przytoczone dane.

⁵³ Przykładowo frekwencja ta wynosiła w poszczególnych, wybranych latach: 1892 – 48 (s. 22), 1894 – 32 (s. 21), 1897 – 48 (s. XXV), 1901 – 43 (s. 33), 1903 – 70 (s. 36), 1904 – 60 (s. 44). Informacje podane na podstawie tych samych źródeł i według tej samej zasady, co w poprzednim przypisie.

⁵⁴ *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 33 i 50. Ludwik Misky (1884–1938) był malarzem i grafiką, artystą znacznie młodszym od Kotowicza. Ukończył krakowską Akademię Sztuk Pięknych, studiował filozofię i historię sztuki na Uniwersytecie Jagiellońskim, uzupełniał studia artystyczne w kilku znaczących ośrodkach zagranicznych. Ze szkolnictwem związany był od 1907 roku, zrazu jako nauczyciel rysunku, później jako inspektor. Sporo publikował, brał czynny udział w życiu artystycznym. Tematyka jego prac malarskich (pejzaż, portret, sceny rodzajowe) była zbieżna z tematyką prac Kotowicza. Szczególne zamiłowanie do pejzażu i widoków miast z ich zabytkami wynikało zapewne z nauk pobieranych przezeń u Jana Stanisławskiego. Więcej o tym artyście zob.: H. Bartnicka-Górka, *Misky Ludwik*, [w:] *SAP*, t. V: *Le-M*, pod red. J. Derwojeda, s. 591–593.

W momencie objęcia obowiązków nauczyciela rysunków w jasielskim gimnazjum Apolinary Kotowicz stanął wobec konieczności z(re)organizowania szkolnego gabinetu rysunkowego. Znajdował się on wówczas w powiśniętych – w roku szkolnym 1902/1903 składało się nań zaledwie 26 pozycji inwentarzowych. Wkrótce, jeszcze przed przybyciem Kotowicza, zakupiono doń 15 sztuk niewielkich drewnianych modeli do nauki rysunku perspektywicznego, liczne modele gipsowe i publikacje dotyczące ornamentów roślinnych i roli roślin w sztuce dekoracyjnej. W okresie pracy Kotowicza w szkole jego zbiory systematycznie zaczęły się powiększać o nowe nabytki⁵⁵. Przykładowo w roku szkolnym 1905/1906 dokonano zakupu „54 modeli do rysunków i malowania (kopie waz starogreckich, narzędzia i naczynia dzisiejsze, rośliny i owoce suszone, motyle)”⁵⁶. W roku szkolnym 1912/1913 na liście nabytków znalazło się: „1) 5 trzymadeł do rysunków systemem Żaaka, 2) Dwa metry materii wełnianej do draperyi, 3) Zbiór modeli narzędzi stolarskich (11 sztuk), 4) Zbiór modeli brył z drzewa (12 sztuk), 5) 5 naczyń glinianych polewanych”⁵⁷. W roku szkolnym 1913/1914 z inicjatywy Kotowicza w gabinecie znalazły się kolejne rekwizyty i materiały pomocnicze: „3 pudła, 3 kosze, 2 sita, 1 cebryk, 8 pudełek aptecznych, 5 naczyń z mieniącego się kolorowo szkła, 10 motyli krajowych w oszklonych pudełkach, 3 ptaki wypchane (sroka, gawron i sowa), 1 wieiórka wypchana, 4 naczynia gliniane naśladowujące staro-rzymskie brzozy, 5 naczyń glinianych polewanych, 2 Kufel (Steingut) z cynową pokrywką”⁵⁸.

Apolinary Kotowicz wprowadził w jasielskim gimnazjum coroczny zwyczaj publicznego wystawiania najciekawszych prac swoich uczniów. O jednej z nich, być może pierwszej (zorganizowanej w 1908 roku), pisano: „Dnia 20 czerwca urządził nauczyciel rysunków artysta malarz A. Kotowicz wystawę rysunków swych uczniów, która dała obraz jego sumiennej i rozumnej pracy. Szczególnie korzystnie wyróżniały się rysunki i akwarele Stanisława Spiegła ucznia klasy VIII”⁵⁹. Na kolejnej wystawie, zorganizowanej równo rok później, „szczególniej korzystnie wyróżniły się rysunki Stanisława Szczepańskiego ucznia kl. IV i Stanisława Ziołowskiego ucznia kl. VII”⁶⁰. Z kolei wystawa zorganizowana pod koniec roku szkolnego 1912/1913 „wyborem tematów jak i wykonaniem zrobiła dodatnie wrażenie. Chlubnie wyróżniły się prace: Stanisława Szczepańskiego ucz. kl. VIII i Tadeusza Brąglewicza ucz.

⁵⁵ Dynamikę tę obrazuje podawana corocznie łączna liczba pozycji inwentarzowych, pod którymi wpisywano zbiory gabinetu. Ich systematyczny wzrost w kolejnych latach przedstawia się następująco: 1905/1906 – 33 (s. 61), 1907/1908 – 113 (s. 76), 1908/1909 – 126 (s. 68), 1909/1910 – 130 (s. 36), 1910/1911 – 135 (s. 34), 1911/1912 – 138 (s. 39), 1912/1913 – 174 (s. 28), 1913/1914 – 219 (s. 31). Powyższe dane podano według zasad jak w przyp. 52 i 53.

⁵⁶ *Sprawozdanie 1905/1906*.

⁵⁷ *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 28–29.

⁵⁸ *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 31.

⁵⁹ *Sprawozdanie 1907/1908*, s. 104.

⁶⁰ *Sprawozdanie 1908/1909*, s. 86.

kl. VII⁶¹. Podobna wystawa, również dobrze przyjęta, odbyła się w kolejnym roku szkolnym⁶².

Ostatnie lata życia i pracy Apolinarego Kotowicza w jasielskim gimnazjum przypadają na okres I wojny światowej, toczonych w okolicach krwawych walk i często przechodzącej przez tę część Galicji linii frontu. Odbiło się to niekorzystnie na stanie inwentarza szkoły, której gmach przez dłuższy czas zajmowało wojsko. I tak na przykład w gabinecie historii sztuki i archeologii, liczącym pod koniec roku szkolnego 1913/1914 246 pozycji inwentarzowych, pozostało zaledwie 49 pozycji, w tym 49 dzieł (książek) w 54 tomach i 77 obrazów oraz 7 pustych ram do obrazów⁶³. Relację o podległym mu bezpośrednio gabinecie rysunkowym Apolinary Kotowicz przedstawił następująco: „Urządzenie sali rysunkowej, jak stoły, stołki, sztalugi, trzymadła, zostały zniszczone. Z inwentarza wykazanego w roku szkolnym 1913/14 (69 liczb, 219 sztuk) ocalało prawie wszystko. Dokładne zbadanie z powodu ciągłego zajęcia gmachu przez wojskowość niemożliwe”⁶⁴.

Z powodu wybuchu wojny i działań wojennych⁶⁵ prowadzonych w okolicy, rok szkolny 1914/1915 nie odbył się, a w następnym nadrabiano w szkole tę stratę, organizując w ciągu 11 miesięcy kurs dwuletni. Nie zrezygnowano jednak przy tym z przedmiotu nadobowiązkowego, jakim cały czas były rysunki. W ośmioklasowym gimnazjum nauczano ich jak wcześniej, tj. w czterech oddziałach, w każdym w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Zapewne jednak warunki do nauki tego przedmiotu nie były sprzyjające, skoro dyrekcja szkoły zmuszona była do stosowania okólnika c. k. Rady Szkolnej Krajowej z 9 czerwca 1916 r., zalecającego oszczędzanie wszelkich przyborów szkolnych, w tym zeszytów, papieru, piór⁶⁶. W takich warunkach przedmiot nadobowiązkowy, z natury rzeczy materiałochłonny, nie mógł liczyć na szybki powrót do normalności.

Powrót ten skomplikował się jeszcze bardziej wraz ze śmiercią Apolinarego Kotowicza, która nastąpiła wiosną 1917 roku. Jan Wodyński, ówczesny uczeń malarza, tak opisywał ten szczególny okres spędzony w ławach jasielskiego gimnazjum:

Powrót do normalnej nauki przychodził z trudem. Brak podręczników i pomocy naukowych. W tych warunkach, gdy brak było nauczycieli z powodu poboru wojskowego, nie było mowy o kontynuowaniu lekcji rysunku, zwłaszcza że po śmierci Kotowicza nie było odpowiedniego nauczyciela tego przedmiotu⁶⁷.

⁶¹ *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 15.

⁶² *Sprawozdanie 1913/1914*, s. 18.

⁶³ *Sprawozdanie 1915/1916*, s. 37.

⁶⁴ Tamże, s. 38.

⁶⁵ O okresie tym zob.: tamże, s. 3–4 i 24–25.

⁶⁶ Tamże, s. 40.

⁶⁷ J. Wodyński, [Wspomnienie wychowanka], [w:] *Księga pamiątkowa. Stulecie Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868–1968*, Kraków 1968, s. 137.

Ramy programowe i metody pracy

Prześledzenie zmieniających się w kolejnych latach założeń programowych przedmiotu formułowanych przez nauczających pozwala na zauważenie pewnych prawidłowości, a w odniesieniu do samego Kotowicza na prześledzenie ewolucji jego osobistego stosunku do tych zajęć, oczywiście w zakresie, na jaki pozwalały narzucane ogólnie ramy programowe.

Wedle danych z przełomu XIX i XX wieku, a zatem jeszcze przed przybyciem Kotowicza do Jasła, w ramach dwóch godzin rysunków tygodniowo (w każdym z trzech oddziałów) realizowano w jasielskim gimnazjum następujące założenia:

W I. oddziale: w 1. półroczu ornamenta geometryczne według metody J. Grandauera, w 2. półroczu ornament krzywoliniowy. W II. oddziale: perspektywiczny rysunek brył geometrycznych z modeli drewnianych z uwzględnieniem światła i cienia. Rysunek ornamentów płaskich podług wzorów Vardaia. Nauka o barwach. W III. oddziale: rysunek ornamentu plastycznego z modeli gipsowych seryi IV. Rysowanie głów ludzkich z modeli seryi V⁶⁸.

W tak nakreślonym programie z chwilą pojawienia się w szkole Kotowicza doszło – przypuszczalnie już z jego inicjatywy – do pewnych modyfikacji. I tak w oddziale I w 2. półroczu pojawiły się „rysunki liści i ornamentów płaskich, zestawienie ornamentów z figur geometrycznych, powtarzanie dawnych rysunków na pamięć”. W oddziale II w 1. półroczu nadal był to rysunek z modeli drewnianych, ale w 2. półroczu „rysunki z natury różnych przedmiotów nakładem czarną farbą oraz ćwiczenia pamięciowe. W oddziale III oprócz wspomnianych rysunków z modeli były to jeszcze rysunki z natury podkładane czarną farbą, czasem kolorami i komponowanie ornamentu na podstawie tych rysunków” oraz – podobnie jak w oddziale II – „ćwiczenia pamięciowe”⁶⁹.

Jeszcze głębsza zmiana programu została odnotowana w roku szkolnym 1908/1909 i w niej, jak się wydaje, najmocniej odcisnął swe piętno Kotowicz. W programie tym czytamy:

I oddział rysował przedmioty bryłowe prostolinijne i w liniach skrajnych, jak naczynia ze zbiorów szkolnych, sylwetki naczyń, liści, gałązek itp., a czasem pamięciowe rysunki – z wiosną o ile pogoda pozwoliła, lekcje odbywały się na podwórzu szkolnym, uczniowie rysowali sprzęty gospodarcze. II oddział, grupy mniejsze ze zbiorów szkolnych, ćwiczenia pamięciowe, sylwetki, a poza obrębem sali przyrządy gospodarskie i t. p. III oddział martwe natury ze zbiorów szkolnych i o ile można było z wypożyczonych przedmiotów, ptaki, owoce, a w dniu pogodne poza miastem drobne widoczki a przeważnie części architektoniczne⁷⁰.

⁶⁸ *Sprawozdanie 1900*, s. 70 i *Sprawozdanie 1901*, s. 18. Modele kilku tak oznaczonych seryi znajdowały się w dyspozycji szkoły.

⁶⁹ *Sprawozdanie 1905*, s. 16.

⁷⁰ *Sprawozdanie 1908/1909*, s. 51. Identycznie w kolejnych latach – por.: *Sprawozdanie 1909/1910*, s. 17; *Sprawozdanie 1910/1911*, s. 15–16; *Sprawozdanie 1911/1912*, s. 15–16.

Z kolei w roku szkolnym 1912/1913 program wyglądał następująco:

Uczniowie oddziału I rysowali motywy ornamentalne, płaskie, oparte na kształtach geometrycznych, stylizowali liście z natury, układając na ich podstawie ornamenta i ćwiczyli się w rysunku pamięciowym. Rysunki wykonywali akwarelą i temperą. Uczniowie oddziału II rysowali kształty bryłowe, przy czym odbywało się objaśnienie zjawisk perspektywicznych; rysowali kształty z otoczenia w grupach i pojedynczo, ćwiczyli się w rysunku pamięciowym i ornamentyce. Rysunki wykonywali akwarelą i temperą. Uczniowie oddziału III rysowali grupy z natury (naczynia, kwiaty, owoce, ptaki i. t. p. malowali akwarelą i temperą). Uczniowie oddziału IV rysowali i malowali przedmioty z otoczenia, układając je samodzielnie w większe, artystyczne grupy, ćwiczyli się w rysunku głowy z natury i w rysunku przedmiotów z wszystkich dziedzin, posługując się temperą, akwarelą, pastelą i farbami olejnymi⁷¹.

Podobnie było i później, choć program był stale modyfikowany. Po trzech latach, w roku szkolnym 1915/1916, zmiany dotyczące I i II oddziału były nieznaczne. Polegały one jedynie na tym, iż w oddziale I ćwiczenia pamięciowe odbywały się raz w miesiącu i nie podano, jakimi technikami malarskimi posługiwali się uczniowie. Z kolei oddział II pracował tylko w grupach, koncentrował się na rysunkach pamięciowych, operował tylko farbami wodnymi. Większe były za to zmiany w odniesieniu do oddziału III i IV. Dość lakoniczne, zmodyfikowane założenia programowe, wspólne dla obu tych oddziałów, brzmiały tak: „grupy, z natury przedmioty z gabinetów fizycznego i historii naturalnej, podczas dni ciepłych [uczniowie] malowali na świeżem powietrzu przedmioty architektoniczne farbami olejnymi, wodnymi i pastelami”⁷².

Te dość suche, czysto sprawozdawcze opisy uzupełnić możemy szczęśliwie bezpośrednimi relacjami uczniów Kotowicza. Stanisław Szczepański wspominał odbywane z nauczycielem zajęcia plenerowe:

Przed moją maturą zdarzało mi się pójść z mistrzem na „pejzaż”. Najczęściej z farbami akwarelowymi, podczas gdy A. Kotowicz zabierał gruntowane tektury, przycięte na wielkość kasyety olejnej. [...] Płótna olejne na blejtramicie rzadziej z sobą zabierał.

O jego pracy pedagogicznej pisał:

Lubiany pedagog miał do pracy z młodzieżą wyjątkowo rzetelny i głęboki stosunek. Wnikliwie wyczuwał uzdolnienia ucznia, fantastycznie programował stopniowanie trudności rysunkowo-malarskich, wymyślał indywidualne sposoby uwrażliwiania oka na kształty, barwy, oświetlenie, rozwijania zdolności manualnych.

Ze wspomnień Szczepańskiego wyłania się również pedagog autentycznie zainteresowany losem ucznia, a nawet już absolwenta:

⁷¹ *Sprawozdanie 1912/1913*, s. 15.

⁷² *Sprawozdanie 1915/1916*, s. 30.

Mnie osobiście zaszczycał odwiedzinami swymi na przygórku, który był moją pracownią malarską, przychodził zwłaszcza po mojej maturze ilekroć dowiedział się, że coś nowego namalowałem. Matce mojej mówił, że mam talent, ale odradzał zawód artysty dla syna. Najwidoczniej życie osobiste nie układało się dla niego samego po różach i od takich trudności chciał swego wychowanka ustrzec⁷³.

Nie mniej ciekawe są uwagi zanotowane przez Józefa Jaremeę:

Korzystałem z „lekcji” Kotowicza w gimnazjum i z każdej okazji, aby być z nim; pamiętam, jak chodziliśmy we dwóch na pejzaż. Jego uwaga czy sugestia notowane były przeze mnie głęboko i z ufnością, bo czuło się w Kotowiczu autentycznego malarza, prawdziwego człowieka sztuki, górującego nad przeciętnym poziomem ówczesnej kultury artystycznej. Dla mojego 16 i 17-letniego umysłu Kotowicz był rewelacją prawdziwego stosunku do sztuki. Niezależnie bowiem od stylów, realizujących nowe formy ekspresji, nowe koncepcje estetyczne – stosunek do sztuki, do jej funkcji ludzkiej, do jej sensu, zawsze będzie najważniejszych kryterium prawdy artysty-człowieka. Co do mnie, czasem jedno słowo, czasem kilka dotknięć pędzla czy kredki na moim studium, na moim namalowanym pejzażu, czy na rysunku w czasie „lekcji”, rozbudzały świadomość koloru i linii, prostowały błędy, fałszywe koncepcje estetyczne, rozbudzały krytycyzm w stosunku do pseudo-mistrzów, do miernot, do „gwiazdorów” ogólnej zresztą niekultury malarskiej. [...] postać Apolinarego Kotowicza na jasielskim partykularzu była zjawiskiem, była gwarancją (i odbudową przede wszystkim) kulturalnego poziomu, wielkości artysty i świadectwem, że istnieją kryteria odróżniania dzieła sztuki od „Kitschu”, od błogiego kołtuństwa pseudo-artystów – świadectwem, które dla szukających prawdy umysłów młodocianych, staje się dowodem, drogowskazem ku czemuś NIEWĄTPLIWEMU – co JEST, będąc niemożliwym (jak pisał M. Blanchot)⁷⁴.

W świetle powyższych informacji i relacji można sformułować wniosek, iż główną zasługą Kotowicza w nauczaniu rysunków w jasielskim gimnazjum było zdecydowane postawienie na rysowanie z natury i z pamięci, wyjście w plener (zrazu celem rysowania sprzętów gospodarczych, a później także plenerowych widoczków i detali architektonicznych), a nawet komponowanie martwych natur. Wprowadził też: rysowanie w grupach i pojedynczo, rozróżnianie i stosowanie różnych technik malarskich, zastosowanie zasad perspektywy i światłocienia oraz rysowanie głowy z natury. Taki kierunek zmian był zgodny z ogólną tendencją zauważalną w szkolnictwie artystycznym tego czasu.

Uczniowie

Nowatorskie metody i bezpośredniość w kontaktach z uczniami przyniosły znakomite efekty. Jak oceniała po latach jego siostrzenica,

⁷³ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 132–134.

⁷⁴ Tamże, s. 135–136.

jako nauczyciel gimnazjalny zjednuje sobie Kotowicz szacunek i przywiązanie (przede wszystkim wykazuje umiejętność wyzwiania w uczniach talentów [...]). [...] otaczała go zawsze plejada akademików, których dawniej w gimnazjum uczył rysunków i malarstwa. [...] Zawsze można było zastać u niego któregoś z nich. [...] Swobodny i przyjacielski w obejściu, łatwo zjednywał sobie młodzież, która odnosiła się do niego z uszanowaniem i podziwem⁷⁵.

Z dzisiejszej perspektywy widać bardzo wyraźnie, iż nieśmiertelność wśród potomnych zapewnić mogą artyście nie tylko jego własne dzieła malarskie, ale i owoce jego pracy pedagogicznej. Nawet jeśli mało kto słyszał o Apolinarym Kotowiczu i jego malarstwie, to prędzej czy później spotka na swej drodze grono jego wybitnych uczniów, których – ucząc w jasielskim gimnazjum – zdołał zarazić artystyczną pasją. Są wśród nich:

Stanisław Szczepański (1895–1973) – jego artystyczna droga była w wielu aspektach (tematyka prac, stosowane techniki malarskie, edukacja artystyczna w kraju i za granicą, działalność pedagogiczna na różnych poziomach, gotowość do nauczania malarstwa amatorów, zaangażowanie w tworzenie scenografii teatralnych) bardzo zbliżona do drogi Apolinarego Kotowicza. Chcąc zostać architektem, studiował zrazu w Wiedniu, później podjął studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, by w końcu odbyć regularne studia malarskie w krakowskiej ASP i kontynuować naukę we Francji (u Józefa Pankiewicza, a następnie sporo malując w plenerze). W ten oto sposób ze współpracownika Warsztatów Krakowskich z okresu krakowskiego przemienił się w kapistę. Jako pedagog pracował przez pewien czas w jasielskim gimnazjum, włączając się również (wzorem Kotowicza) w rozwój miejscowego teatru amatorskiego; później zatrudniony był w słynnym Liceum Krzemienieckim. W czasie okupacji prowadził tajne komplety, a po wojnie – już jako profesor – wykładał w Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Poznaniu i ASP w Warszawie. Był autorem ciekawego poradnika pt. *Rysunek i malarstwo. Wskazówki dla artystów amatorów*, wydane w 1957 roku. Swoje wizyty u Apolinarego Kotowicza, uskuteczniiane w czasach szkolnych z kolegami, wspominał tak: „Nasze wizyty były zachwycające: oglądaliśmy prace mistrza, albumy reprodukcji, rozmawialiśmy o malarstwie i malarzach”. Jak dodawał, chodząc na lekcje rysunków w gimnazjum ze starszymi kolegami, usiłował „dociągnąć się” w swojej pracy malarskiej do ich poziomu „dzięki życzliwej, pedagogicznej pomocy profesora Kotowicza”⁷⁶.

Zdzisław Truskolaski (1899–1949) – jego akademickie wykształcenie w zakresie malarstwa ograniczyło się do roku studiów w krakowskiej ASP, uzupełnione później teoretycznie na Wydziale Historii Literatury i Malarstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mimo to stale malował, a z czasem kształcił się u Stanisława Ignacego Witkiewicza, mieszkając u niego w Zakopanem. Był bardzo aktywnym amatorem życia artystycznego w Polsce południowo-wschodniej, na nowo budując

⁷⁵ Tamże, s. 123 i 128.

⁷⁶ Tamże, s. 130–131.

w latach 1944-1949 jego zręby. Uznawany jest za jednego z najwybitniejszych polskich ekspresjonistów, chociaż jego dorobek artystyczny w ogromnej mierze unicestwiła II wojna światowa. W roku 1985 otrzymał pośmiertnie tytuł Sprawiedliwy wśród Narodów Świata za pomoc udzielaną Żydom w czasie okupacji hitlerowskiej.

Józef Jarema (1900-1974) – brat Marii Jaremy, uczeń Jacka Malczewskiego w krakowskiej ASP i Józefa Pankiewicza w Paryżu; w okresie międzywojennym kolorysta, współpracownik pisma „Głos Plastyków” i współzałożyciel teatru Cricot; po przejściu szlaku bojowego z armią generała Andersa (znaczonym także działalnością artystyczną) osiadł na Zachodzie (najpierw w Rzymie, później w Nicei), odnajdując się w stylistyce abstrakcji geometrycznej i projektowaniu tkanin artystycznych, wykonywanych osobiście we własnej pracowni tkackiej; zmarł w Monachium, w którym spędził kilkanaście ostatnich lat życia.

Jan Wodyński (1903-1988) – uczeń Wojciecha Weissa w krakowskiej ASP, naukę kontynuował w warszawskiej SSP, a następnie na uczelniach we Francji i we Włoszech. Później był współzałożycielem warszawskiego oddziału ZPAP i grupy Pryzmat, a niedługo przed wojną został asystentem prof. Felicjana Kowarskiego w SSP w Warszawie. Po wojnie był wykładowcą uczelni bądź kierunków artystycznych w Katowicach, Toruniu i Gdańsku (w latach 1949-1950 był nawet rektorem tutejszej Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych), a przez ostatnich kilkanaście lat aktywności akademickiej pracował w ASP w Warszawie. Oprócz malarstwa zajmował się też dekoracją wnętrz (dekorował m.in. wnętrza Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie) oraz zdobił elewacje budynków (w Gdańsku i w Lublinie). Swojego pierwszego nauczyciela i okoliczności jego poznania wspominał tymi słowami:

W klasie pierwszej gimnazjum o programie klasycznym zwrócił przede wszystkim moją uwagę nadobowiązkowy przedmiot: rysunki odręczne. Nauczycielem był Apolinary Kotowicz, artysta-malarz, akwarelista, stary kawaler [...]. Świetny pedagog, zapalony myśliwy, był związany z miastem, które często było tematem jego akwarel. [...] pochodził z Biecza i był postacią popularną i ogólnie lubianą. Ja byłem jednym z tych smarkaczy, których zapalił swym entuzjazmem do malarstwa⁷⁷.

Juliusz Studnicki (1905-1978) – uczeń Józefa Mehoffera, Wojciecha Weissa i Karola Frycza w krakowskiej ASP, Felicjana Szczęsnego Kowarskiego w Krakowie i w Warszawie oraz Józefa Pankiewicza w Paryżu; współzałożyciel grupy Pryzmat. W czasie okupacji niemieckiej był więźniem obozu w Oświęcimiu. Po wojnie działał jako nauczyciel akademicki w Sopocie i Gdańsku, sprawując kilka ważnych funkcji i inicjując sopocki Festiwal Sztuk Plastycznych. Rozgłos przyniosły mu monumentalne dekoracje ścienne wykonywane w tym czasie w przestrzeniach publicznych Trójmiasta i Warszawy. Od 1963 roku związany był z Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie. Jego małżonką była malarka i wykładowczyni tych samych uczelni Krystyna Łada-Studnicka. O swoim mistrzu powiedział:

⁷⁷ J. Wodyński, *[Wspomnienie wychowanka]...*, s. 136-137.

Uważam Apolinarego Kotowicza za wybitnego, rasowego malarza polskiego XIX wieku – oddanego bez reszty malarstwu – zapomnianemu niesłusznie z powodu wyjątkowej skromności i bezpretensjonalności, któremu należy się urządzenie wystawy retrospektywnej oraz wydanie monografii⁷⁸.

Tę standardowo przywoływaną grupę malarzy-wychowanków Apolinarego Kotowicza z okresu jasielskiego poszerzyć można o co najmniej kilka kolejnych wybitnych postaci, reprezentujących różne dziedziny kultury. Są wśród nich:

Stanisław Aleksander Spiegel (vel Dąbrowski; 1889–1969) – aktywny niemal na całym terytorium przedwojennej Polski aktor (grający m.in. w Teatrze im. Juliusza Słowackiego w Krakowie i wielu teatrach objazdowych), scenograf, znawca kostiumów teatralnych i czołowy polski historyk teatru (w szczególności prowincjonalnego), pedagog, współtwórca *Słownika biograficznego teatru polskiego*.

Tadeusz Malicki (1892–1943) – malarz, grafik, ceramik i fotografik, od 1923 roku związany na stałe z Zakopanem; wybitny działacz Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego, wieloletni prezes Tatrzańskiego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego, wytrawny speleolog. Autor licznych tekstów (w tym opowiadań) na temat Podhala i Tatr, twórca ceramiki zdobionej motywami podhalańskimi.

Stanisław Ziółowski (1892–1940) – architekt, absolwent i – w latach 20. XX wieku – pracownik naukowy Wydziału Architektonicznego Politechniki Lwowskiej, współtwórca modernistycznej zabudowy Gdyni (w tym projektant będącego sztandarowym przykładem polskiego funkcjonalizmu domu mieszkalnego Funduszu Emerytalnego Pracowników Banku Gospodarstwa Krajowego), więzień Starobielska zamordowany w Charkowie.

Zestawienie to, z całą pewnością niepełne, prowadzi do wniosku, iż w ciągu niepełna 12 lat pracy pedagogicznej w jasielskim gimnazjum, ucząc przedmiotu nadobowiązkowego, potrafił Kotowicz wychować spore grono wrażliwych na piękno ludzi, którzy postanowili w dorosłym życiu poświęcić się pracy twórczej, organizacyjnej i pedagogicznej, sporo wnosząc do kultury narodowej, tak w okresie międzywojennym, w czasach okupacji, jak i po II wojnie światowej. Ich pasje pedagogiczne, inklinacje do projektowania form przestrzennych oraz niespożyty zapał do animowania życia kulturalnego wydają się być ich wspólnym mianownikiem i atutami, których posiadanie w znacznej mierze zawdzięczają właśnie Apolinaremu Kotowiczowi.

Nauczyciel rysunków w jasielskim gimnazjum żeńskim

W roku 1909 Eugenia Midowicz, żona profesora gimnazjum męskiego w Jaśle Kazimierza Midowicza, założyła w tym mieście Prywatne Gimnazjum Żeńskie. Pomimo początkowych problemów z naborem uczennic, szkoła stopniowo rozwijała się, posiadała też pełne prawa szkoły publicznej. Nie mając stałej siedziby, aż do okresu międzywojennego naukę prowadzono w zakładzie stolarskim Knebla, mieszczącym się naprzeciwko gimnazjum męskiego (w podwórzu kamienicy przy

⁷⁸ Cyt. za: W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 136.

ul. Czackiego 11), a następnie w kamienicy Mroczkiewicza przy ul. Jagiełły. Kadra nauczająca w szkole składała się w interesującym nas okresie z pedagogów miejscowego gimnazjum męskiego⁷⁹. Dyrektorem nowo powstałej szkoły został – jak miało się okazać: na pierwszych 15 lat jej istnienia – wspomniany wcześniej Kazimierz Midowicz, od 1 września 1905 roku uczący w jasielskim gimnazjum męskim, a od 22 września 1913 roku będący również dyrektorem tej szkoły (aż po rok 1929)⁸⁰. Zapewne dzięki tym zależnościom w gronie nauczycielskim gimnazjum żeńskiego znalazł się również Apolinary Kotowicz⁸¹.

Uczennice poszczególnych klas w tej szkole charakteryzowały się sporą rozpiętością wieku – mogło je dzielić nawet 4–5 lat. Zdecydowana większość mieszkała w Jaśle lub powiecie jasielskim, wywodziły się głównie z rodzin rzemieślników, kupców, urzędników państwowych i nauczycieli, co czwarta uczennica była wyznania mojżeszowego. I tę szkołę dotknęły w latach 1914–1915 zniszczenia wojenne, aczkolwiek jej zasoby udało się dość szybko odtworzyć⁸². Chociaż o szkole tej (a w szczególności o pierwszych latach jej istnienia) wiadomo stosunkowo niewiele, to zachowała się informacja, że Stanisław Szczepański, wspomniany już uczeń Kotowicza z jasielskiego gimnazjum, wykonał w roku 1924 portret Marii Curie-Skłodowskiej, który w grudniu tegoż roku uświetnił poranek ku jej czci, a następnie (już na stałe) zdobył jedną z sal szkolnych⁸³.

Animator miejscowej sceny teatralnej

Bazując na swych bogatych doświadczeniach poznańskich i – przede wszystkim – krakowskich, nie mógł Kotowicz pozostać obojętnym względem wyraźnie widocznego w Jaśle zainteresowania teatrem. Dostrzegali to uczniowie, o czym zaświadcza Stanisław Szczepański, wspominając: „Mistrz opowiadał mi o swej przyjaźni z dyrektorem Teatru Słowackiego w Krakowie Pawlikowskim i o swej pracy scenografa w tymże teatrze. Dekoracja teatralna pociągała go bardzo”⁸⁴. Miasto odwiedzały teatry objazdowe, działało zainicjowane przez miejscową inteligencję kółko teatralne, swoje sztuki wystawiała też młodzież gimnazjalna. Wszystko to stwarzało Kotowiczowi sposobność do kontynuowania twórczej pracy także na rzecz teatru. W Jaśle szczególnie dał się zapamiętać wykonaniem kurtyny, która przyozdobiła

⁷⁹ J. Żychiewicz-Cynarska, *O Prywatnym Gimnazjum Żeńskim w Jaśle (1909–1939)*, [w:] *125 lat Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle 1868–1993*, Jaśło 1992, s. 126–128.

⁸⁰ J. Kasprzak, *Dzieje Państwowego Gimnazjum imienia Króla Stan. Leszczyńskiego w Jaśle*, [w:] *Księga pamiątkowa 70-lecia...*, s. 11.

⁸¹ Por. *Dyrekcja, nauczyciele oraz absolwentki Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Bł. Jolanty w Jaśle*, [w:] *125 lat Gimnazjum i Liceum ...*, s. 221 oraz W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 123.

⁸² J. Żychiewicz-Cynarska, *O Prywatnym Gimnazjum...*, s. 128–130.

⁸³ Tamże, s. 131.

⁸⁴ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Stanisław Kotowicz...*, s. 132.

scenę w budynku miejscowego „Sokoła” – to właśnie tam swe sztuki wystawiało miejscowe amatorskie kółko dramatyczne. Kurtyna ta była zestawiana przez współczesnych z kurtyną Siemiradzkiego w Teatrze Miejskim w Krakowie, a przedstawiała grupę postaci alegorycznych w strojach greckich, której towarzyszyła dwójka efebów ulokowana na kwiecistej łące. Równocześnie Kotowicz malował dekoracje do wystawianych przez to kółko sztuk, służył mu radą, był jego duszą⁸⁵. O jednej z jego inicjatyw na tym polu pisano:

On to podsunął projekt wystawienia „Zaczarowanego Koła” Rydla, baśni scenicznej granej uprzednio w Krakowie. Przedstawienie to było dla jaślan nie lada przeżyciem, dobra gra, stylowe kostiumy, piękne dekoracje. Nawet oświetlenie elektryczne na scenie montował sam z pomocą S. Spiegła, nieodłącznego towarzysza tatrzańskich wycieczek⁸⁶.

Stanisław Szczepański tak wspominał jasielskie związki Kotowicza z teatrem i wymienione przed chwilą przedstawienie:

[...] młodzież gimnazjalna paliła się do organizowania występów teatralnych, upraszając zawsze chętnego profesora-artystę do zorganizowania oprawy scenicznej. Mając lat 13 pomagałem profesorowi malować forum romanum do „Irydiona”, powiększałem przez kratki na duże płótno mały obrazek starożytnego Rzymu, przygotowywałem „dekstrynowe” farby w garnkach, dowiadywałem się tajemnic i recepty związanych z pracą malarską w teatrze. Z przedstawień koła amatorów utkwiło mi w pamięci „Zaczarowane koło” Rydla, do którego A. Kotowicz wymyślił jazdę na skrzydle wiatraka dla „Kusego” (Stasia Spiegła), wiernie sportretowanego na wyciętej tekturze, co stało się sensacją wieczoru⁸⁷.

Należy z żalem odnotować, iż żadne materialne świadectwa aktywności Kotowicza na rzecz jasielskiego teatru amatorskiego, przynajmniej w samym Jaśle, nie zachowały się. Jej obraz pozwalają naszkicować jedynie przytoczone wspomnienia.

Działalność artystyczna

Owocna działalność pedagogiczna i zaangażowanie w życie obu jasielskich gimnazjów nie spowodowały u Kotowicza zarzucenia czy też drastycznego ograniczenia własnej pracy artystycznej. W okresie jasielskim kontynuował te gatunki malarstwa, z których dał się poznać już wcześniej. Były to: pejzaż (w szczególności pejzaże tatrzańskie), portret (maluje członków rodziny, przyjaciół, jasielskich notabli), malarstwo rodzajowe (w szczególności ulubione sceny z targu). Malował temperą, olejami, akwarelą, stosując często tekturowe podobrazie⁸⁸. W pamięci wielu

⁸⁵ Tamże, s. 125 i 127–128.

⁸⁶ Tamże, s. 127–128.

⁸⁷ Tamże, s. 133.

⁸⁸ Por. tamże, s. 124.

jaślan Kotowicz żyje nadal dzięki serii barwnych pocztówek wydanych w 1914 roku przez drukarnię Jana Czerneckiego w Wieliczce, opracowanych z wykorzystaniem jego akwarel⁸⁹. Znajdujemy wśród nich zarówno widoki starej zabudowy (gotycki kościół farny, charakterystyczne domy z gankami przy ul. Floriańskiej, wikarówka), nowe gmachy publiczne i obiekty sakralne prężnie rozwijającego się miasta (m.in. Rada Powiatowa, Komunalna Kasa Oszczędności, kościoły: wizytek i franciszkanów, wreszcie: gimnazjum i kaplica gimnazjalna), jak i nastrojowe widoki, w których miejska tkanka jest tylko pretekstem do oddania klimatu konkretnego zakątka i nastroju danej chwili (kasztany w rejonie Sądu Obwodowego). Od zniszczenia Jaśła przez hitlerowców na przełomie 1944 i 1945 roku pocztówki te nabrały dodatkowego znaczenia, dokumentując miejsca i obiekty dzisiaj już nieistniejące, a w najlepszym razie znacząco przekształcone⁹⁰.

Dla współczesnych ważniejsze od pocztówek były oryginalne dzieła artysty, które często zdobiły wnętrza jasielskich domów. Dla potwierdzenia tych słów podajemy, iż dzieło Kotowicza w jednym z nich, starym dworku pod numerem spisowym 180 przy ul. Koralewskiego, uwiecznił w swych wspomnieniach Stanisław Proń:

Z czasów mego dzieciństwa zapamiętałem dobrze urządzenie wewnętrzne domu [...] najbardziej wartościowy był obraz – akwarela – artysty malarza Antoniego [sic!] Apolinarego Kotowicza [...], przedstawiający kościół parafialny w Jaśle od strony południowej: ściana z basztą obronną i z prezbiterium w surowym kamieniu rzecznym. Niezapomniany jest urok tego arcydzieła⁹¹.

Potrafił też Kotowicz płatać niespodziewane, artystyczne figle, jak wówczas, gdy dla blisko zaprzyjaźnionej Janiny Dembińskiej wykonał z tektury i gipsu tak znakomicie podrobiony imieninowy tort z lukrowanymi inicjałami, że solenizantka chciała poczęstować nim gości, usiłując pokroić go na kawałki⁹².

⁸⁹ A. Borkowski, J. Ruciński, *Jaśło na starych pocztówkach i dokumentach*, Rzeszów 2006 (reprodukcje pocztówek z pracami Kotowicza na il.: 22, 28, 32, 44, 48, 104, 110, 120, 132 i 158). Jerzemu Rucińskiemu serdecznie dziękuję za udostępnienie reprodukcji pochodzących z jego zbioru pocztówek ilustrujących dawne Jaśło, w tym również i tych bazujących na akwarelach Kotowicza.

⁹⁰ Spośród obiektów wymienionych wyżej II wojnę światową przetrwały jedynie (nie bez uszczerbków) kościół farny i kaplica gimnazjalna. Co szczególnie cenne, niektóre z reprodukowanych na pocztówkach akwarel pokazują zniszczone budowle w ujęciach, które nie są znane z żadnych fotografii, pomagając w sporządzeniu ich opisów rekonstrukcyjnych (por.: A. Laskowski, *Nieistniejący kościół Franciszkanów w Jaśle i jego twórca Michał Łużeczki. Przyczynek do biografii*, „Sacrum et Decorum” 2011, z. IV, s. 20–43). Inne dokumentują dany obiekt na ważnym etapie jego przekształceń, jak chociażby w przypadku miejscowej fary (zob.: A. Laskowski, *Kościół farny w Jaśle w latach 1772–1939*, [w:] „*Na świadectwo ducha religijnego...*”. *Z dziejów powstania, odbudowy i konserwacji kościoła farnego w Jaśle*, pod red. A. Laskowskiego, Jaśło 2004, s. 150, przyp. 63).

⁹¹ S. Proń, *Wspomnienia...*, s. 172–173.

⁹² Por. W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 133.

W okresie jasielskim nie zapominał Kotowicz o rodzinnym Bieczu, w którym w roku 1905 współpracował z Włodzimierzem Tetmajerem przy wykonaniu polichromii ścian i sklepienia gotyckiego prezbiterium bieckiej fary. W kolejnych latach w kościele tym angażował się w prace konserwatorskie prowadzone przy epitafiach, stallach i portretach Wielopolskich⁹³. Z tego okresu pochodzi też zapewne część wspomnianych już fotografii rodzinnego miasteczka, dokumentujących jego stan po pożarze w 1903 roku.

Sądząc z daty zachowanej na jednym z obrazów olejnych, w roku 1912 przebywał i malował w Tatrach, nad Morskim Okiem⁹⁴. Tatry przez cały czas pobytu w Jaśle pozostawały zresztą ulubionym celem jego wypraw i plenerów malarskich, a także opowieści i opisów, które dedykował również sławnym mieszkańcom i miłośnikom Podhala⁹⁵. Zapewne z okresu jasielskiego pochodzi sporo jego niedatowanych prac, malowanych w nieodległych, rodzinnych stronach, w okolicach Gorlic⁹⁶. Same Gorlice malował też w pamiętnym roku 1915, kiedy miasto to zostało zrujnowane w czasie słynnej bitwy gorlickiej⁹⁷.

We współczesnych opracowaniach i wzmiankach na temat Kotowicza brak informacji, aby w okresie jasielskim wystawiał nadal w Krakowie bądź Lwowie, w literaturze jednak spotkać można informacje o tego typu działalności w samym Jaśle (w latach 1910–1914)⁹⁸. Co ciekawe (i typowe dla tamtej epoki), w Jaśle wykonane przez Kotowicza „małe, urocze akwarele można było oglądać na witrynach co wytworniejszych sklepów”, o czym w swoich wspomnieniach napisał Jan Wodyński⁹⁹.

Dramat obu światowych wojen, który silnie dotknął Jasło, sprawił, iż bezpowrotnie przepadły kotowiczowskie: kurtyna i dekoracje teatralne z „Sokoła” (w I wojnie światowej) oraz obraz z ołtarza bocznego kaplicy gimnazjalnej, przedstawiający stygmatyzację św. Franciszka (pod koniec II wojny światowej)¹⁰⁰. Wolno się domyślać, iż podobny los spotkał wiele prac artysty znajdujących się w posiadaniu jasielskich mieszczan, zmuszonych do natychmiastowego wysiedlenia i brutalnie pozbawionych dobytku w wyniku planowej akcji rabowania ich mienia, a następnie

⁹³ *Biecz w dawnej grafice...*, s. 30 i 49.

⁹⁴ Z datą tą łączy się hipotetycznie kilka innych dzieł artysty ukazujących Tatry (por. *SAP*, t. IV, s. 181).

⁹⁵ Por. W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 126 i 132.

⁹⁶ W ich tytułach pojawiają się lokalne nazwy, jak Kobyłanka czy Ropa (rzeka) – por. *SAP*, t. IV, s. 181.

⁹⁷ Por. W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, il. na s. 131.

⁹⁸ *PSB*, s. 31; *SAP*, t. IV, s. 181.

⁹⁹ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 129.

¹⁰⁰ Tamże, s. 125. O dawnym wyposażeniu kaplicy, w tym o obrazie Kotowicza, nie wspomina – z uwagi na brak zachowanych źródeł – monografista tego obiektu (zob.: Z. Świątek, *Kaplica gimnazjalna w Jaśle*, Jasło 1992).

niszczenia zabudowy miasta. Wiadomo za to, iż nieco dzieł przetrwało w mieszkaniu zajmowanym do śmierci przez Kotowicza¹⁰¹.

Zakończenie

Apolinary Kotowicz zmarł 21 kwietnia 1917 roku¹⁰² w Jaśle, gdzie został pochowany na tymczasowym cmentarzu przyległym do cmentarza wojennego z I wojny światowej, usytuowanego w północnej części miasta¹⁰³. W roku 1929 ciało artysty zostało stąd przeniesione na cmentarz w jego rodzinnym Bieczu.

Kotowicz powiedział ponoć o Matejce: „Stary trzeszczał manekinami” i generalnie wspominał go niechętnie¹⁰⁴. Pomimo tak surowej oceny i dość radykalnego stosunku do swego nauczyciela z akademii (wówczas jeszcze: Szkoły Sztuk Pięknych), Kotowicz nie popłynął na fali ówczesnej awangardy. Nie spotkamy go ani wśród krakowskiej bohemy, ani w szeregach założonego tam u schyłku 1897 roku, awangardowo nastawionego, Towarzystwa Artystów Polskich „Sztuka”¹⁰⁵. Pozostał artystą „osobnym”¹⁰⁶, który rezygnując z życia w prowincjonalnym, choć mającym wysokie aspiracje Krakowie, przeniósł się na głęboką prowincję, by tam obserwować i oddawać kolorami tętniące swoim własnym rytmem codzienne życie. Wyróżniał się tu strojem, uznawanym w Jaśle za atrybut krakowskiej bohemy: „chodził zawsze w kapeluszu filcowym z duży rondem, w czarnej pelerynie zarzuconej na ramiona”¹⁰⁷. Oddał się tu pracy, która przyniosła piękne owoce w postaci kilku wychowanków-artystów, których znaczenie i sława przerosły pozycję ich mistrza. Nic dziwnego zatem, że szkoła, w której uczył, pożegnała go wzruszającym nekrologiem, w którym czytamy: „Artysta niepośledniej miary, wytrawny przewodnik młodzieży na drodze do poznania prawdziwego piękna, niestrudzenie czynny i uczynny

¹⁰¹ Stanisław Szczepański wspomina o stosunkowo nielicznych obrazach Kotowicza, które się uratowały z pożogi I wojny światowej i zachowały u właścicielki. Nie było już wśród nich oglądanych przezeń u mistrza w 1906 r. kilku dużych olejnych aktów z wygryzionymi przez myszy dziurami w miejscach, gdzie farba była grubiej nałożona (por.: W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 135). Późniejszy los zachowanych wówczas dzieł nie jest mi znany.

¹⁰² Data taka podawana jest w większości biogramów artysty. Tymczasem *Sprawozdanie 1916/1917* podaje dwie odmienne, jeszcze inne wersje: 24 kwietnia 1917 roku (s. 14) i 22 kwietnia 1916 roku (s. 32).

¹⁰³ Jest to cmentarz oznaczony numerem 22, zachowany do dzisiaj w stanie niekompletnym. Por.: R. Frodyma, *Galiczyjskie cmentarze wojenne. Przewodnik*, t. I: *Beskid Niski i Pogórze*, Warszawa–Pruszków 1995, s. 63–64.

¹⁰⁴ W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 131–132.

¹⁰⁵ Por. *Stulecie Towarzystwa Artystów Polskich „Sztuka”*, red. A. Baranowa, Kraków 2001.

¹⁰⁶ Tę osobność, wykuwającą się w samotnych poszukiwaniach, znakomicie scharakteryzował Stanisław Szczepański – por. W. Gajewska (z Oczkowskich), *Apolinary Kotowicz...*, s. 135.

¹⁰⁷ Tamże, s. 127.

pracownik i doradca na polu sztuki, zabrał ze sobą do grobu niemałą część życia kulturalnego w naszym mieście. – Cześć Jego pamięci”¹⁰⁸.

Between Big and Small Kraków. Apolinary Kotowicz, a Painter and Teacher (1859–1917)

Abstract

The article is dedicated to Apolinary Kotowicz, a painter born in Biecz (once referred to *Parva Cracovia* – Small Kraków), an alumni of Kraków’s School of Fine Arts, a student of Jan Matejko and Simon Hollósy in Munich. Having spent more than ten years in Kraków – where he had lots of exhibitions, was a decorator in the Municipal Theatre and People’s Theatre – the artist decided to go back to his homeland and accept the position of a drawing teacher in a grammar school in Jasło, the oldest institution of this level in the entire Subcarpathia. Working in this capacity until his death (i.e. in the years 1905–1917), he lived in an impressive villa built in the vicinity of the municipal park in Jasło, designed by Teodor Talowski. While working artistically for the entire time (he specialized in aquarelles, using which he created mainly landscapes and genre scene), he bonded tightly with the school, inspiring its pupils to commune with art, which in the case of a few of them led to taking an artistic path, not infrequently marked by success. Despite being unfulfilled artistically himself, Kotowicz had thusly paid the debt to his homeland.

Key words: Apolinary Kotowicz, Biecz, Jasło, Kraków, Munich, grammar school, Academy of Fine Arts (School of Fine Arts) in Kraków, Galicia, aquarelles, monumental painting

Nota o autorze

Dr Andrzej Laskowski – historyk sztuki, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Adiunkt w Zakładzie Dziedzictwa Kulturowego i Studiów Miejskich UNESCO Katedry Historii Gospodarczej i Społecznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, starszy specjalista w krakowskim Oddziale Terenowym Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Specjalizuje się w historii urbanistyki i architektury XIX–XX w., historii sztuki witrażowej i zagadnieniach dotyczących ochrony dziedzictwa kulturowego. Autor i redaktor kilku książek oraz ponad 60 artykułów naukowych publikowanych w kraju i za granicą. W latach 1999–2002 redaktor „Rzeszowskiej Teki Konserwatorskiej”.

¹⁰⁸ *Sprawozdanie 1916/1917*, s. 32.



Apolinary Kotowicz przed 1905 rokiem. Za: E. Swieykowski, *Pamiętnik Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie 1854–1904*, Kraków 1905, s. 132

Pocztówka z 1901 roku ukazująca w centrum willę projektu Teodora Talowskiego w Jaśle (obecnie przy ul. Staszica 8), w której mieszkał Apolinary Kotowicz. Na pierwszym planie budynek Banku Austro-Węgierskiego. Reprodukacja pocztówki ze zbiorów Jerzego Rucińskiego z Rzeszowa



Pocztówka z 1914 roku wykonana według akwareli Apolinarego Kotowicza, ukazująca kaplicę gimnazjalną (na pierwszym planie) i gimnazjum męskie (w głębi) w Jaśle, z którym artysta był związany od 1905 roku. Reprodukacja pocztówki ze zbiorów Jerzego Rucińskiego z Rzeszowa



Nieistniejące już domy przy ul. Floriańskiej w Jaśle na pocztówce z 1914 roku wykonanej według akwareli Apolinarego Kotowicza. Reprodukacja pocztówki ze zbiorów Jerzego Rucińskiego z Rzeszowa



Apolinary Kotowicz w pracowni.
Za: Wikipedia

Apolinary Kotowicz z siostrami przed atelier w domu rodzinnym w Bieczu w 1903 roku. Za: *Biecz w dawnej grafice i fotografii*, oprac. G. i T. Ślawnscy, Biecz 2004, s. 90



Scena rodzajowa w Bieczu (w głębi: szpital gotycki) sfotografowana przez Apolinarego Kotowicza w 1900 roku. Za: T. Ślawnski, *O renowacji i konserwacji zabytków w Bieczu*, Biecz 2006, s. 261

Jesienna impresja z Jasła na pocztówce z 1914 roku wykonanej według akwareli Apolinarego Kotowicza. Reprodukacja pocztówki ze zbiorów Jerzego Rucińskiego z Rzeszowa



Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Małgorzata Petry

Inicjatywy pedagogów na rzecz wychowania plastycznego w latach 1864–1914

Gwałtowne przeobrażenia gospodarcze lat 70. XIX wieku w Królestwie Polskim stwarzały nowe potrzeby w dziedzinie oświaty. Rozwijający się przemysł zwiększał zapotrzebowanie na kadre z wykształceniem technicznym. Odzwierciedlenie tej tendencji obserwujemy przede wszystkim w prasie pozytywistów warszawskich, dostrzegających w nowym modelu oświaty ważny czynnik przyspieszający rozwój nowego układu stosunków społeczno-ekonomicznych. Wiedza o dziecku docierała poprzez liczne tłumaczenia publikacji dotyczących światowych osiągnięć w tym zakresie, a w polskiej prasie pedagogicznej relacjonowano na bieżąco wyniki badań zachodnich psychologów, wpływając na zmianę podejścia do nauki rysunku¹.

Przedmiotem ożywionej polemiki postępowych środowisk pedagogicznych stał się w końcu XIX wieku problem kryzysu wykształcenia ogólnego i konieczność stworzenia nowego systemu szkolnego, dostosowanego do potrzeb rozwoju gospodarczego. Szkoła tradycyjna hołdowała swoistemu encyklopedyzmowi, przeceniała wartość kształcenia w zakresie treści poznawczych, kosztem samych metod poznania. Wymagała od uczniów przeważnie ścisłej reprodukcji nabytych wiadomości, nie stwarzała natomiast możliwości stosowania i sprawdzenia w praktyce wiedzy teoretycznej. W miejsce szkoły klasycznej postulowano szkołę realną, z przewagą przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Czołowi przedstawiciele pozytywizmu dużo miejsca poświęcali szkołom i kursom przygotowującym młodzież do pracy zawodowej, a więc problemowi kształcenia fachowców potrzebnych w przemyśle, handlu i rzemiośle. Piotr Chmielowski (1848–1904) w dziedzinie pedagogiki

¹ W 1895 roku ukazała się praca W. Preyera, *Rozwój umysłowy dziecka od pierwszego dnia życia*. W tym samym roku wydano także B. Pereza, *Charakter od lat dziecięcych do wieku dojrzałego*. W 1905 roku ukazała się książka J. Sally'ego, *Psychologia wychowawcza*, w artykule opublikowanym na łamach „Wychowania w Domu i Szkole” z 1911, nr 1, s. 39, na temat „Badania dziecka w związku z elementarnym artystycznym wykształceniem”, podając obszernie omówienie opracowania Earla Barnes'a *Child study i relation to elementary art education*, zamieszczonego w książce zbiorowej pt. *Art education in the public schools of the United States*, New York 1908.

przeciwstawiał się jednak tym skrajnie utylitarnym tendencjom. Bronił treści artystycznych w wychowaniu. Ich brak, jego zdaniem, prowadził do spłylenia i zawężenia ideałów życiowych wychowanka².

W dziejach rozwoju polskiej myśli pedagogicznej okresu pozytywizmu jedno z ważniejszych miejsc zajmuje Adolf Dygasiński (1839–1902). Formułował on ideał jednostki wszechstronnie rozwiniętej. Wyróżniał zmysły i związane z nimi zdolności obserwacyjne³. Ciekawe uwagi wypowiedział w odniesieniu do konieczności wyrabiania umiejętności spostrzegania u małych dzieci. Pisał: „dzieci nie umieją wyróżniać w przedmiocie części, pomijają własności, nie zdają sobie sprawy z kształtu, barwy, materiału, użyteczności itd...”⁴. Wychowawcze znaczenie kategorii piękna zawartego w sztuce i przyrodzie (łączonego z moralnością) dostrzeżono dzięki napływowi na nasze ziemie estetycznych poglądów J. Ruskina (1819–1900).

Główna rola w kształtowaniu wychowania plastycznego od strony pedagogicznej przypadła herbartyzmowi⁵. Poglądy właściwe tej doktrynie w dominujący sposób określały pedagogiczne myślenie twórców badanej dziedziny i znalazły w niej najpełniejszy wyraz. Pedagogika tradycyjna celów wychowania upatrywała w ogólnoludzkich wartościach etyczno-moralnych. Twórcy wychowania plastycznego w Polsce odwoływali się do doktryny J.H. Herbart, najbardziej znanej i ugruntowanej w praktyce wychowawczo-dydaktycznej. Zgodnie z teorią herbartowską taki cel wychowawczy, a więc silny charakter moralny, może być osiągnięty poprzez oddziaływanie głównie na rozwój umysłowy uczniów, gdyż wola i charakter rozwijają się razem z rozumem. Powyższy pogląd był konsekwencją herbartowskiej psychologii, głoszącej, iż całość życia psychicznego oparta jest na wyobrażeniach i ich ustawicznym ruchu, który podlega prawom „mechaniki umysłu”. W takiej perspektywie kształcenie umysłu miało podstawowe znaczenie. Nauczanie, obok kierowania dziećmi i młodzieżą oraz karności, było głównym środkiem kształtowania moralnie silnych charakterów. Nauczanie wychowujące, jak nazywał je Herbart, zajmowało w tej teorii miejsce przed wychowaniem. Obowiązki wychowawcze miały

² R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958, s. XL.

³ A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, opracował i wstępem opatrzył W. Danek, Wrocław 1957, s. VII, IX.

⁴ „[...] niechaj [dziecko] każdą rzecz mierzy, porównując ją z miarą znaną, czy też ze znanymi przedmiotami... Naocznie ma się ono przekonać o położeniu właściwym każdemu przedmiotowi w przestrzeni: co jest poziome, pionowe, pochyłe. Kształty rzeczy oraz części rzeczy domagają się też dobrego przyjrzenia i jak najdokładniejszego oznaczenia przez nazwę. [...] Kiedy mowa o barwie, wtenczas wychowawca ma pamiętać, aby uczeń jego rozróżniał dobrze odcienie różnych barw i nie nazywał ich takimi ogólnikami jak czerwony lub niebieski ale: pąsowy, szkarłatny, różowy, ceglasty, granatowy, szafirowy, błękitny itd.”. Tamże, s. 21.

⁵ Johann Friedrich Herbart (1776–1841), niemiecki pedagog, psycholog, profesor uniwersytetu w Getyndze i Królewcu; z psychologicznej analizy procesu nauczania wyprowadził szereg dyrektyw praktycznych i rozwinął formalny system teorii nauczania (herbartyzm).

spoczywać głównie na rodzinie. Podstawowym zadaniem szkoły powinna być natomiast troska o rozwój intelektualny uczniów.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rolę jaką nadawała pedagogika, nie tylko tradycyjna, nauczaniu pogładowemu. Nauczanie pogładowe i związana z nim nauka o rzeczach – specjalny przedmiot nauczania w niższych klasach szkoły elementarnej, po raz pierwszy systematycznie opracowana już przez Johanna H. Pestalozziego, wzbogacona przez J.F. Herbarta i A. Froebła, w istotny sposób została rozwinięta w początkach XX wieku w oparciu o badania nad rozwojem dziecka. Na gruncie polskim podstawy nauki o rzeczach określili pedagogzy pozytywizmu, przede wszystkim Henryk Wernic⁶ w opracowaniu *Nauka o rzeczach* i Adolf Dygasiński⁷ w książce *Pierwsze nauczanie w domu i szkole*.

Założony w 1882 roku „Przegląd Pedagogiczny” w pierwszych latach istnienia szeroko propagował wykształcenie realne, przeciwstawiając je systemowi formalnemu. Już w 1899 roku J. Chrząszczewska w artykule pt. *O wpływie obrazków na dzieci*⁸ podkreślała konieczność odpowiedniego doboru tematów reprodukcji do wieku i percepcji dziecka w szkole, zwracając uwagę na formę plastyczną obrazków, ich kolor, rysunek i perspektywę. Stosowała kryterium realizmu. Równocześnie w prasie pojawiły się głosy krytykujące powszechnie wykorzystywane w szkołach plansze do różnych przedmiotów. Krytyka, co istotne, dotyczyła nie tylko treści, ale przede wszystkim formy plastycznej. Opinie takie wyrażali nauczyciele rysunków i innych przedmiotów. Np. K. Chmielewski, uczący przyrody, stwierdził, że dobrze jest posługiwać się reprodukcjami dzieł J. Chełmońskiego, S. Witkiewicza czy J. Fałata, „aby dziecku [...] dawać arcydzieła myśli plastycznej jego narodu”⁹. Dalej pisał, że drzewa z atlasów botanicznych są martwe, a drzewa Stankiewiczówny czy Rapackiego „mówią” do dziecka.

Idee, głoszone pod koniec XIX wieku m.in. przez Johna Ruskina (1819–1900), Ernesta Lindego (1864–1943), Hermana Mautheziusa (1861–1927), Ernesta Webera (1873–1921)¹⁰ i Ludwika Volkmana (1870–1947), zaowocowały powstawaniem w całej niemal zachodniej Europie licznych inicjatyw i organizacji na rzecz wychowania estetycznego. W 1883 roku w Londynie powstało „Art for School Association”, w 1896 roku w Hamburgu „Towarzystwo pielęgnowania estetycznego

⁶ H. Wernic, *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1874.

⁷ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i szkole*, Warszawa 1885.

⁸ J. Chrząszczewska, *O wpływie obrazków na dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 22, s. 41.

⁹ P. Chmielewski, *W sprawie piękna i prawdy*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 9, s. 826.

¹⁰ Ernst Weber, niemiecki fizjolog i psycholog; profesor uniwersytetu w Lipsku. Inicjator badań psychofizycznych; twórca wraz z G.T. Fechnerem prawa Webera-Fechnera.

wykształcenia”, w 1901 roku we Francji „L’art pour tous”, a w 1904 roku „Société populaire de Beaux Art”. Podobne towarzystwa założono w Belgii i Szwecji¹¹.

Problem rozwoju ekspresji plastycznej dzieci był jednym z najwcześniej badanych i diskutowanych w środowiskach pedagogów na początku naszego stulecia. Pierwsze analizy cykli rysunkowych dzieci różnego wieku wykazały istnienie ewolucji zarówno w wyborze motywów, jak i w formach określających kształty rzeczy i ich usytuowanie przestrzenne. Wzorce artystyczne pochodziły z realistycznej konwencji obowiązującej w sztuce. Realizm był jedynym kryterium wartości dla pedagogów i psychologów jeszcze przez wiele lat następnego stulecia. Największym błędem w rozumowaniu badaczy tej orientacji było mniemanie, iż rozwój rysunku dziecięcego od form uproszczonych i zdeformowanych ku realistycznemu widzeniu rzeczy jest drogą „od gorszego ku lepszemu”. Nie odróżniano przy tym trzech ważnych zjawisk, które domagają się rozdzielenia: pierwsze można nazwać „rozwojem poznania rzeczywistości”, ujawniającym się niewątpliwie w ekspresji plastycznej dziecka rozpatrywanej na przestrzeni kilku lat jego życia; drugie to rozwój naśladownictwa wzorów kulturowych popularnych w środowisku dziecka i powolne przystosowanie się do nich; trzecie to ewolucja poznania artystycznego.

Duża popularność modernizmu w ówczesnym społeczeństwie zaważyła na koncepcjach wychowania estetycznego i jego roli w praktyce wychowawczej. Żywe zainteresowanie się problemami wychowania estetycznego było więc protestem przeciw jednostronności ówczesnego wychowania¹². Było ono również konsekwencją poglądów w sztuce, zrywających z tradycją i szablonem. Zostawiało twórcy swobodę doboru środków wyrazu.

Ważną rolę w upowszechnianiu wychowania estetycznego w praktyce szkolnej odegrał kierunek określany mianem „nowego wychowania”, który „nie tylko podkreślał wartość wychowania estetycznego z punktu widzenia ogólnopedagogicznego i teoretycznego, lecz starał się także nadać temu wychowaniu formy konkretne, praktyczne”¹³. „Nowe wychowanie” w różnych dziedzinach sztuki dostrzegało dogodne warunki dla rozwoju spontanicznej aktywności dziecka, która była jednym z jego postulatów pedagogicznych. Powoływano się też na przykłady krajów zachodnioeuropejskich. Opis jednej z takich inicjatyw z naświetleniem stosowanej metody realizacji znajdujemy w cyklu artykułów J. Modzelewskiego pt. *Szkoły nowego typu*¹⁴. Były to szkoły średnie, w których lekcje poświęcone sztuce miano powierzać wybitnym artystom. Przy oglądaniu np. reprodukcji nie żądano ich analizy, lecz tylko określenia wrażeń. Postulowano poszerzenie nauki rysunków o zwiedzanie muzeów i wystaw. Trudność widziano w braku bezpłatnych galerii.

¹¹ A. Szymański, *Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej*, Kraków 1913, s. 47–48.

¹² I. Moszczyńska, *Rozwój smaku estetycznego u dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, s. 86–88.

¹³ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1971, s. 1435.

¹⁴ „Przegląd Pedagogiczny” 1905, nr 21, s. 283–285.

Wysuwano wnioski, by Towarzystwo „Zachęta” czy Salon Krywulta wyznaczyły określone godziny dla młodzieży szkolnej. Jak argumentowano, leżało to w interesie samych tych instytucji¹⁵. Zdarzały się jednak i głosy przestrzegające przed sztuką współczesną, jako za trudną dla dzieci. M. Stempkowska-Koziarska przestrzegała np. przed prowadzeniem dzieci na wystawy sztuki współczesnej, „bo sztuka ta jest w poszukiwaniu nowych dróg i często występuje dziwactwo kształtów i barw, nie mające nic wspólnego ze spokojnym i harmonijnym pięknem”. Jako przykłady tego rodzaju twórczości podawała „rzeźby Biegasa, kartony Mehoffera, bolesne wizje Malczewskiego, mgliste i nastrojowe krajobrazy Stanisławskiego itd.”¹⁶. Uważała, że dla dzieci należy organizować specjalne wystawy i jako przykłady wymienia dzieła takich twórców, jak: Matejko, Simmler, Grottger, Brandt, Kossak, Wierusz-Kowalski, Fałat i Axentowicz.

Na terenie zaboru rosyjskiego silniej niż w pozostałych zaborach przejawiała się tendencja do nauki w domu. Nauczanie domowe stanowiło charakterystyczne zjawisko drugiej połowy XIX wieku w Królestwie Polskim. W warunkach ucisku politycznego i likwidacji szkolnictwa narodowego nauczanie domowe upowszechniło się jako główny tor kształcenia dzieci i młodzieży. Obejmowało ono około 50% dzieci uczęszczających do szkół rządowych. Dzięki ożywieniu życia politycznego i kulturalnego szerokich warstw społeczeństwa oraz pewnemu zelżeniu ucisku zaborcy zaczął się kształtować coraz wyraźniej niezależny od niego system oświaty. Głównym osiągnięciem w tym zakresie było szkolnictwo prywatne wszystkich stopni oraz oświata dorosłych. Spośród różnych akcji oświatowych wymienić należy zorganizowanie m.in. Uniwersytetu dla Wszystkich. W związku z tym opracowano *Podręcznik dla samouków* w kilkunastu tomach, uwzględniający szczególnie ekonomię i nauki przyrodnicze. Działała „Polska Macierz Szkolna”. To właśnie na terenie zaboru rosyjskiego ukazały się książki A. Dygasińskiego: *Pierwsze nauczanie w domu i szkole* (Warszawa 1882) i *Jak uczyć się i jak uczyć innych* (1889) oraz A. Szykównej *Nauka w domu* (Warszawa 1896). W latach 1905–1906 na terenie Królestwa powstało kilkadziesiąt różnorodnych stowarzyszeń kulturalno-oświatowych, takich jak: Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Towarzystwo Kultury Polskiej, Towarzystwo „Światło” (w guberni lubelskiej)¹⁷, Uniwersytet Ludowy Ziemi Radomskiej, Towarzystwo Krzewienia Oświaty w Łodzi, Towarzystwo Kursów Popularnych im. A. Asnyka w Kaliszu i wiele innych. Wymienione wyżej Towarzystwo „Światło” w ramach organizowanych przez siebie

¹⁵ R. Róża, *Sztuka a szkoła*, „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 12, s. 154.

¹⁶ M. Stempkowska-Koziarska, *Myśli o wychowaniu estetycznym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, nr 17, s. 202.

¹⁷ W skład pierwszego zarządu Towarzystwa Oświatowego „Światło” w 1906 roku wchodził: Faustyna Morzycka, Stefan Żeromski, Gustaw Daniłowski, Przemysław Rudzki, Maria Bogdanowiczówna, Helena Dulęba, Kazimierz Dulęba, Felicja Sułkowska, Julia Rudzka.

kursów uwzględniało również naukę rysunków, jak miało to miejsce na 3-tygodniowych kursach zorganizowanych w Nałęczowie¹⁸.

Już w końcu XIX wieku A. Dygasiński podkreślał, że w kształceniu nauczycielek konieczne jest zdobycie wszechstronnego przygotowania w zakresie wychowania estetycznego.

Elementarna nauczycielka musi niejednokrotnie stosować ćwiczenia należące do zakresu szkółki freblowskiej, pomijając może tylko niektóre z nich, mniej ważne jak [...] wyszywanie, wyplatanie. Za to rysowanie od ręki, modelowanie z gliny, śpiew, gimnastykę musi nieuchronnie stosować. Powinna się więc z przedmiotem swoim obeznać teoretycznie i praktycznie¹⁹.

Na terenie Królestwa Polskiego działały następujące organizacje nauczycielskie: Polski Związek Nauczycielski oraz Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego. Pismem Polskiego Związku Nauczycielskiego były „Nowe Tory”, na którego łamach publikowano m.in. projekty nowych programów nauczania²⁰. W dalszych latach w dyskusjach pedagogów zwracano uwagę na istnienie dość dużej liczby różnego rodzaju szkółek rysunków i malarstwa, przy równoczesnym braku tych umiejętności u osób najbardziej ich potrzebujących, to jest u nauczycielek²¹. Sprawa ta powracała na łamy „Przeglądu Pedagogicznego”. Podkreślano, że umiejętność rysowania jest potrzebna wszystkim nauczycielkom przy nauce wszystkich przedmiotów, w związku z czym zachęcano do korzystania z otwieranych kursów wieczorowych, wymieniając kursy organizowane przy szkole rysunkowej pani A. Conti, gdzie zajęcia miał prowadzić artysta malarz Jasiński²².

Powszechny był już wtedy pogląd, że rysowanie jest umiejętnością przydatną każdemu i dlatego jego nauka powinna figurować w programie kształcenia ogólnego, odrębnego od kształcenia artystów²³. Niewątpliwie o wzrastającej randze rysunku świadczyło także powstawanie różnych inicjatyw i organizacji zrzeszających nauczycieli i osoby zainteresowane sprawami wychowania plastycznego. Przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego powstała sekcja rysunkowa, której pierwsze posiedzenie odbyło się 22 listopada 1906 roku, a o jej działalności donosiła prasa pedagogiczna²⁴. Działalność sekcji rysunkowych nabierała z każdym rokiem rozmachu, co przejawiało się w prowadzeniu akcji odczytowej, dyskusjach, inicjowaniu różnych akcji. Wymieńmy tu niektóre z odczytów: K. Kar-

¹⁸ Ulotka wydana przez Towarzystwo Oświatowe „Światło”.

¹⁹ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 188.

²⁰ *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, wyd. trzecie, Warszawa 1984, s. 9–19.

²¹ „Przegląd Pedagogiczny” 1893, nr 3, s. 33.

²² „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 23, s. 286.

²³ *Educateur, Nauka rysunków w szkole początkowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1884, s. 52.

²⁴ W. Ciot-Mazowiecka, *Sprawozdanie z działalności sekcji rysunkowej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4, s. 307.

powicz, *O warunkach racjonalnego ogłaszania konkursów rysunkowych*; W. Ciot-Mazowiecka, *Nauczanie rysunku w szkole ludowej oraz Szerzenie z pomocą prasy myśli o konieczności rozwijania kultury duchowej*²⁵; A. Nieniewski, *O architekturze*, W. Jeziński, *Przyroda jako źródło piękna*²⁶; M. Massonius, *Wychowanie estetyczne*, S. Heilpern, *Złudzenia optyczne*²⁷; K. Urbańska, *O sztuce japońskiej*²⁸. Z inicjatywy sekcji rysunkowej przy Warszawskim Towarzystwie Rysunkowym podjęto zamiar wydawania materiałów ilustracyjnych dla celów szkolnych. Przewidywano 10 zeszytów: Krajobrazy polskie, Etnografia, Architektura, Rzeźba, Malarstwo, Przemysł rodzinny, Stroje polskie, Wojskowość, Heraldyka, Numizmatyka i sfragistyka²⁹.

Muzeum Rzemiosła i Sztuki Stosowanej w Warszawie zwołało w dniach 6–8 stycznia 1907 roku konferencję nauczycieli rysunków, na której wiele miejsca poświęcono sprawie ujednostajnienia programu tego przedmiotu w szkołach³⁰. Zwołany w Warszawie pierwszy zjazd polskich nauczycieli rysunku zgromadził około 200 osób ze wszystkich zaborów (głównie z Królestwa, lecz byli też obecni przedstawiciele pozostałych zaborów). Trzydniowe obrady prowadzono w dwóch sekcjach: rysunku odręcznego i modelowania oraz rysunku technicznego i zawodowego. Poruszana na zjeździe problematyka koncentrowała się przede wszystkim wokół zagadnień ówczesnego stanu nauki rysunku w szkolnictwie polskim, rozwoju tej nauki na Zachodzie, a także spraw związanych z wychowawczą funkcją rysunków i zagadnień programowo-metodycznych. Sformułowano cały szereg wniosków: zalecono m.in. opracowanie i ustalenie polskich nazw dla przyrządów i znaków rysunkowych oraz pojęć geometrycznych; podkreślano również konieczność zdecydowanego odejścia od kopiowania i oparcia nauczania na racjonalnych zasadach. Zjazd zainicjował wiele nowych pomysłów programowo-metodycznych, podjął próbę rozszerzenia dotychczasowych ram tego przedmiotu, a tym samym umocnił jego znaczenie. Zawiązała się też sekcja pedagogiczna (rysunkowa) przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym (16 stycznia 1908 roku), do której wstąpili uczestnicy wymienionej konferencji zarówno miejscowi, jak i z prowincji. Przewodniczącym sekcji został P. Malanowicz, a członkami zarządu: K. Biske, S. Dąbrowski, W. Nałęcz, F. Roliński, F. Słupski i K. Waroczewski³¹. Na konferencji nauczycieli tego przedmiotu szkół początkowych i średnich w 1907 roku uchwalono 12 postulatów³²:

²⁵ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 1, s. 83.

²⁶ Tamże, s. 86.

²⁷ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 4, s. 414.

²⁸ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 3, s. 316.

²⁹ „Muzeum” 1913, t. II, nr 9, s. 745.

³⁰ *Międzynarodowe kongres nauczania rysunku i sztuki stosowanej 1900–1937. Zjazdy i konferencje nauczycieli rysunku w Polsce 1907–1923*, Warszawa 1938.

³¹ „Sprawy Szkolne” 1908, nr 5, s. 397.

³² „Szkoła Polska” 1907, nr 2, s. 54.

1. Rysunek jest najpotężniejszym środkiem uświadomienia form świata zewnętrznego i wypowiedzania wrażeń. Każdy powinien go posiadać.
2. Rysunek jest skutecznym środkiem rozwoju umysłowego i estetycznego i jego nauka powinna być powszechna i obowiązkowa. Rysunek powinien mieć wszystkie prawa przedmiotu obowiązkowego.
3. Nauka rysunku powinna się zaczynać wraz z nauką czytania i pisania.
4. Zakłady Freblowskie powinny przygotować dziecko do nauki rysunku.
5. Równocześnie uczyć rysunku odręcznego i geometrycznego.
6. Nauka rysunku powinna się odbywać w odpowiednich warunkach: właściwie urządzone i oświetlone sale rysunkowe, odpowiednie przybory i modele.
7. Jak najszerzej stosować rysunek przy wykładzie innych przedmiotów.
8. Równocześnie z rysunkiem stosować modelowanie jako sposób poznawania form.
9. Nauka rysunku w szkołach ludowych i średnich ma rozwijać umysł i przygotowywać do zastosowania rysunku w praktyce.
10. Ujednoczyć znaki i symbole w rysunku technicznym.
11. W szkołach średnich nauka rysunku powinna dać znajomość najważniejszych stylów i treściwe wiadomości z historii sztuki.
12. Znajomość rysunku powinna być włączona do wymagań stawianych przez cechy przy wyzwalaniu uczniów na czeladników.

Najistotniejszą cechą i wartością podejmowanych poczynąń, publikowanych artykułów i innych głosów było ugruntowujące się zrozumienie charakterystycznych właściwości i specyficznej odrębności plastycznej twórczości dziecięcej oraz odchodzenie od nauki rysunku widzianej tylko jako wyrobienie pewnej wąskiej umiejętności – w kierunku poszerzenia programu tego przedmiotu o różnorodne techniki i o wiedzę teoretyczną³³.

Również na odbytym w tym samym roku I Zjeździe Pedagogicznym, który miał miejsce w Warszawie w dniach 2–5 stycznia 1907 roku, znalazł się głos o znaczeniu estetyki w szkole³⁴. Dyskutowano o:

- zastępowaniu abstrakcyjnych wzorów modelami wziętymi z natury,
- jednoczesnym kształtowaniu form i barw przedmiotów,
- robieniu szkiców w celu zaprawiania do robienia analizy, szybkiej orientacji w położeniu modelu, jego proporcjach i cechach charakterystycznych,
- samodzielnym ilustrowaniu wrażeń zewnętrznych,
- kształceniu poczucia piękna od najmłodszych klas³⁵.

³³ E. Niewiadomski, *Historia sztuki w Polsce. Wskazówki dla pragnących studiować ten przedmiot*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4, s. 225; E. Niewiadomski, *Estetyka w wychowaniu szkolnym i domowym*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 8, s. 587.

³⁴ „Szkoła Polska” 1907, nr 3–4, s. 171.

³⁵ W. Ciot-Mazowiecka, *Kilka słów o konferencji nauczycieli rysunku odbytej w dniach 6, 7, 8 stycznia 1907 roku*, „Szkoła Polska” 1907, nr 6, s. 226.

Wspomniana sekcja pedagogiczna przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym zorganizowała Wystawę rysunków szkolnych (1910), w której udział wzięło zaledwie 20 szkół³⁶. Eksponowano prace uczniów i uczennic szkół prywatnych średnich i niższych ogólnokształcących w Warszawie³⁷. Metoda rysowania z natury była powszechna, realizowano samodzielne ćwiczenia kompozycyjne, projekty z zakresu sztuki użytkowej, afisze, okładki książkowe itp. Niektóre szkoły już od niższych klas wprowadziły malowanie, czego dawniej nawet w klasach wyższych nie stosowano. Sporadycznie w niektórych szkołach uprawiano modelowanie. To, co stanowiło najistotniejszą cechę wystawionych prac, to oparcie większości kompozycji na obserwacji natury i modeli (a nie wzorów, jak dawniej) oraz bardzo duża różnorodność stosowanych technik: ołówek, węgiel, kredki, akwarela, pastel, wycianka, modelowanie, a nawet farby olejne. Wystawę w ciągu 9 dni zwiedziło 1500 osób.

W rok po wystawie prac uczniowskich Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych zorganizowało wystawę *Sztuka w życiu dziecka*. Trzy sale Pałacu Sztuki zajęły książki dla dzieci, zabawki, litografie oraz urządzenie wzorcowego pokoju dziecięcego. Eksponowano wydawnictwa francuskie, angielskie, rosyjskie, niemieckie, szwedzkie, holenderskie, japońskie i polskie³⁸,

Zauważyć należy, że okres pozytywizmu przyniósł powszechną świadomość kryzysu wykształcenia ogólnego. Pedagogika tradycyjna, upatrująca cel wychowania w ogólnoludzkich wartościach etyczno-moralnych, drogę do jego osiągnięcia widziała w stymulowaniu rozwoju umysłowego.

Okres Młodej Polski przynosi zainteresowanie pedagogiki sztuką traktowaną jako środek na przezwycięzenie jednostronności intelektualnego wychowania. Kierunek nowego wychowania związany z rozwojem psychologii, zmierzający do pobudzania kreatywności dzieci, podkreślał wartość wychowania estetycznego. Pedagodzy tego okresu zdawali sobie sprawę, że bez odpowiednio przygotowanej kadry nauczycieli realizacja programu wychowania estetycznego byłaby niemożliwa, stąd przywiązywali dużą wagę do różnych kursów, szkoleń, konferencji i form samokształcenia. Wzrost rangi rysunku wiązał się z powstawaniem organizacji zrzeszających ludzi zainteresowanych ideą wychowania plastycznego. I tak, przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego powstała sekcja rysunkowa (1906). Muzeum Rzemiosła i Sztuki Stosowanej zwołało zjazd polskich nauczycieli rysunków (1907). Zawiązała się sekcja pedagogiczna (rysunkowa) przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym (1908). Organizowano także wystawy rysunków szkolnych (1910) i dotyczące sztuki w życiu dzieci (1911).

³⁶ „Muzeum” 1910, s. 220.

³⁷ Z. Skorobohata-Stankiewicz, *Z wystawy rysunków w gmachu Stowarzyszenia techników*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 6, s. 586.

³⁸ F. Roliński, *Z powodu wystawy*, „Sztuka w życiu dziecka”, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 9, s. 783.

Bibliografia

- Chmielewski P., *W sprawie piękna i prawdy*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 9.
- Ciot-Mazowiecka W., *Kilka słów o konferencji nauczycieli rysunku odbytej w dniach 6, 7, 8 stycznia 1907 roku*, „Szkoła Polska” 1907, nr 6.
- Ciot-Mazowiecka W., *Sprawozdanie z działalności sekcji rysunkowej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4.
- Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889.
- Dygasiński A., *Pierwsze nauczanie w domu i szkole*, Warszawa 1885.
- Dygasiński A., *Pisma pedagogiczne*, opracował i wstępem opatrzył W. Danek, Wrocław 1957.
- Educateur, *Nauka rysunków w szkole początkowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1884.
- Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, wyd. trzecie, Warszawa 1984.
- Międzynarodowe kongresy nauczania rysunku i sztuki stosowanej 1900–1937. Zjazdy i konferencje nauczycieli rysunku w Polsce 1907–1923*, Warszawa 1938.
- Moszczyńska I., *Rozwój smaku estetycznego u dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902.
- Niewiadomski E., *Estetyka w wychowaniu szkolnym i domowym*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 8.
- Niewiadomski E., *Historia sztuki w Polsce. Wskazówki dla pragnących studiować ten przedmiot*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4.
- Sizeranne R. de la, *Ruskin i kult piękna*, Lwów 1898 (wyd. 2. 1908).
- Roliński F., *Z powodu wystawy „Sztuka w życiu dziecka”*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 9.
- Róża R., *Sztuka a szkoła*, „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 12.
- Ruskin J., *Droga do sztuki. Wybór pism*. T. 1: *Malarstwo i poezje*. T. 2: *Sceny z podróży, widoki z natury*, Warszawa 1900.
- Skorobohata-Stankiewicz Z., *Z wystawy rysunków w gmachu Stowarzyszenia techników*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 6.
- Stempkowska-Kozierska M., *Myśli o wychowaniu estetycznym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, nr 17.
- Szymański A., *Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej*, Kraków 1913.
- Wernic H., *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1874.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1971.
- Wroczyński R., *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958, s. XL.

Teachers' Initiatives in Visual Arts Education in the Years 1864–1914

Abstract

On the territory of Russian partition sector and under the conditions of liquidation of national education system, the establishment of the University for All and the Polish Educational Society should be noted among other educational endeavours. The period of Young Poland movement brought pedagogical interest in art treated as a means to overcome the unilateral character of intellectual education. The increased significance of drawing was related to the founding of organizations which associated people interested in the idea of visual arts education. And thus a drawing section was created by the Polish Teachers' Association (1906). The Museum of Craftsmanship and Applied Art convened a meeting of Polish teachers of drawing (1907). A pedagogical (drawing) section was established by the Warsaw Art Society

(1908). Also, exhibitions of school drawing (1910) and those related to art in children's life (1911) were organized.

Key words: visual arts education, J.H. Herbart, drawing education, University for All, Polish Educational Society

Nota o autorze

Dr Małgorzata Petry – absolwentka ekonomii Akademii Ekonomicznej w Krakowie oraz architektury Politechniki Krakowskiej, doktor nauk technicznych. Od 1987 roku pracownik Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi m.in. następujące przedmioty: technologia informatyczna, seminarium licencjackie, wiedza o mediach i kulturze audiowizualnej. Zajmuje się szeroko rozumianym wychowaniem przez sztukę. Autorka książki: *Edukacja plastyczna dawniej: programy, metody, inicjatywy pozaszkolne do 1914 roku* (Kraków 2001) oraz publikacji dotyczących wychowania estetycznego, e-learningu, wykorzystania Internetu i komputerów w kształceniu.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Agnieszka Janczyk

Nauczanie rysunków przez Saturnina Świerzyńskiego jako próba kształtowania gustu estetycznego i świadomości obywatelskiej uczniów

Niniejszy artykuł poświęcony jest jednemu, wybranemu aspektowi aktywności zawodowej Saturnina Świerzyńskiego (1820–1885) – działalności pedagogicznej i związanej z nią autorskiej koncepcji nauczania rysunków. Badając powyższe zagadnienie, autorka poddała analizie pozostałe po tym krakowskim malarzu, konserwatorze i pedagogu rękopisy: *Pamiętnik mojego życia* i *Spis obrazów przeze mnie malowanych jako też dochodów malarskich i rysunkowych tudzież dochód z lekcji przeze mnie udzielanych*¹, a także dzieła plastyczne oraz fotografie zaginionych prac. Zanim zostaną przedstawione jego spostrzeżenia i propozycje dotyczące nauczania rysunku w szkołach, zarówno niższego, jak i średniego szczebla, należy najpierw omówić jego edukację artystyczną oraz dorobek malarski. Świerzyński, który ukończył krakowskie Liceum św. Anny, wspominał, że w czasie pobytu w szkole uczył się rysunku (przedmiotu nadobowiązkowego) u Józefa Sonntaga (1786–1834), Jana Nepomucena Głowackiego (1802–1847) i Jana Nepomucena Bizańskiego (1804–1878); od 1836 roku kontynuował naukę u prof. Wojciecha Kornelego Statlera (1800–1875) w Szkole Sztuk Pięknych, w której studiował – z przerwami – aż do roku akademickiego 1848/1849². Ważnym dokumentem jest zaświadczenie

¹ Biblioteka Narodowa w Warszawie, Zbiory Specjalne (Dział Rękopisów), posiada w sych zbiorach: S. Świerzyński, *Pamiętnik mojego życia*, rkps, sygn. akc. 12 776 (dalej cytowany jako S. Świerzyński, *Pamiętnik*); tegoż, *Spis obrazów przeze mnie malowanych jako też dochodów malarskich i rysunkowych tudzież dochód z lekcji przeze mnie udzielanych*, sygn. akc. 12777 (dalej cytowany jako S. Świerzyński, *Spis obrazów*); tegoż, *Brulion życiorysu sporządzonego dla dyrekcji krakowskiego Gimnazjum św. Jacka* [1882], rkps, k. [1], zbiory prywatne, kserokopia w posiadaniu autorki (dalej jako S. Świerzyński, *Życiorys*); W.K. Stattler, *Zaświadczenie o przebiegu nauki w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych* [1849], rkps, k. [1], Maria i Andrzej Ochalscy Dom Aukcyjny Okna Sztuki, Aukcja 22 (172), 15 października 2011, Warszawa 2011, s. 197, nr kat. 517 (dalej jako W.K. Stattler, *Zaświadczenie*) oraz S. Świerzyński, *Wniosek o przyznanie funduszy na wydawnictwo wzorów* [1873], rkps, k. [1], jw., nr kat. 518 (dalej jako S. Świerzyński, *Wniosek*). Dziękuję za pomoc p. Andrzejowi Ochalskiemu. We wszystkich cytatach została zachowana oryginalna pisownia i interpunkcja.

² S. Świerzyński, *Życiorys*.

o przebiegu nauki, wystawione 21 czerwca 1849 roku przez jego mistrza Stattlera, potwierdzone dodatkowo przez Józefa Podolskiego, dyrektora Instytutu Technicznego, w którym czytamy:

Świadczę jako P. Saturnin Świerzyński tu w Krakowie w r. 1820 zrodzony, po odbytej prywatnej nauce Rysunku, do Szkoły publicznej Sztuk pięknych od roku 1841 na kursa nauki Malarstwa z całym zamiłowaniem Sztuki uczęszczał a wysoko w niej usposobiony w roku 1845 do konkursu „bycia wysłanym zagranicę”, z zaszczytem Szkoły ubiegał się. Następnie pomimo prywatnej praktyki jako artysta – portretowy Nauk szkolnych nie poprzestał i dotąd [1849 – A.J.] jak najdokładniej im się poświęca³.

Niestety Świerzyński, podobnie jak wielu innych przedstawicieli jego generacji, nie miał możliwości rozwijania swych umiejętności warsztatowych oraz poszerzania wiedzy z historii sztuki na zagranicznych uczelniach. Jego edukacja ograniczyła się do krakowskiej Szkoły Sztuk Pięknych.

Analiza dorobku Świerzyńskiego dowodzi, że tworzył zarówno kompozycje o tematyce religijnej (obrazy do ołtarzy i feretronów, chorągwie), jak i portrety, widoki oraz wnętrza budowli; wykonywał też na zamówienie kopie dzieł innych artystów⁴. Jak z tego wynika, był malarzem wszechstronnym, choć sam uważał, że najważniejszą częścią jego *œuvre* są „wnętrza Kościołów perspektywiczne, które jako specjalny dział dla siebie obrałem”⁵. Badania naukowe prowadzone przez autorkę artykułu⁶ wykazały, że Świerzyński wykonał niemal siedemset prac w różnych technikach, w tym prawie czterysta obrazów olejnych oraz wiele rysunków⁷.

³ W.K. Stattler, *Zaświadczenie*.

⁴ Zob. S. Świerzyński, *Spis obrazów* oraz tegoż, *Życiorys*.

⁵ S. Świerzyński, *Życiorys*.

⁶ Autorka artykułu zajmuje się twórczością Saturnina Świerzyńskiego od 2000 r., głównym przedmiotem jej zainteresowania są dzieła o tematyce wawelskiej oraz widoki Krakowa i pejzaże. W wyniku badań powstały artykuły naukowe i popularnonaukowe oraz noty katalogowe, m.in. A. Janczyk, *Saturnina Świerzyńskiego wnętrza katedry wawelskiej*, „Studia Waweliana” 2002, 9/10, s. 221–229; teźże, *Kaplica Zygmuntowska w malarstwie Saturnina Świerzyńskiego*, „Spotkania z Zabytkami” 2003, nr 10, s. 14–15; teźże, *Rysunki z przedstawieniami kościołów krakowskich Saturnina Świerzyńskiego*, „Spotkania z Zabytkami” 2005, nr 3, s. 9–12; teźże, *Przedstawienia kaplic w katedrze na Wawelu w twórczości Saturnina Świerzyńskiego*, „Studia Waweliana” 2009, 14, s. 259–264. Temu malarzowi poświęcony jest też artykuł „Z przeszłości całej zostały tylko świetne wspomnienia” – obraz wzgórze wawelskiego w twórczości Saturnina Świerzyńskiego, [w:] *Wzgórze wawelskie w słowie i w obrazie – z badań nad kulturą wieku XIX*, red. J. Winiewicz-Wolska, J. Ziętkiewicz-Kotz, Kraków 2014, s. 28–38. Twórczość Świerzyńskiego była też tematem wystąpień autorki w Polskiej Akademii Nauk (Kraków, 2011) oraz na sesji naukowej „Wzgórze wawelskie w słowie i w obrazie – z badań nad kulturą wieku XIX” (Kraków, Zamek Królewski na Wawelu, 2012).

⁷ S. Świerzyński, *Życiorys*; tegoż, *Spis obrazów*. Jego prace znajdują się w wielu muzeach polskich i zagranicznych, m.in. Muzeum Historycznym Miasta Krakowa, Muzeach Narodowych w Kielcach, Krakowie, Poznaniu, Wrocławiu, Warszawie, Zamku Królewskim na Wawelu i Lwowskiej Galerii Sztuki.

Pracował zarówno na zlecenie osób prywatnych, m.in. arystokratów (Włodzimierza Dzieduszyckiego, Eugeniusza Dzieduszyckiego i Piotra Moszyńskiego), krakowskich mieszczan (Anny i Wincentego Łatkiewiczów, Adama i Eleonory Otfinowskich, członków rodziny Armatusów), poety Wincentego Pola, jak i duchowieństwa. Wiele zamówień otrzymał od krakowskich klarysek, dla których nie tylko tworzył malowidła, ale i konserwował obrazy będące w ich posiadaniu.

Tradycyjny akademicki model kształcenia poprzez kopiowanie wzorów wywarł silny wpływ na twórczość plastyczną Świerzyńskiego, w dużym stopniu anachroniczną. Często pojawiały się w niej tematy i ujęcia popularne w malarstwie biedermeieru, przykładem są sceny rodzinne: *Wnętrze pokoju wraz z żoną, synem ośmiomiesięcznym i mną* (1855), *Zacisze domowe* (1876), *Imieniny ojca* (obraz znany też jako *Powinszowanie ojcu*, 1879), czy też *Koncert domowy* (1882)⁸. Kompozycję zdominował rysunek, perspektywa linearna i przesadna wierność w oddawaniu detali, które były ważniejsze niż perspektywa powietrzna. Przykładem takich tendencji – oprócz wymienionych obrazów – może być *Widok Wawelu od południowego zachodu* (1874, Zamek Królewski na Wawelu, nr inw. 4076). Kolor w obrazie, zdaniem artysty, nie stanowił wartości samej w sobie, ale miał jedynie wypełniać siatkę linii. Także sposób opracowania powierzchni malarskiej, zwłaszcza wedut i wnętrz, przywodzi na myśl prace jego poprzedników, przede wszystkim wspomnianego już Jana Nepomucena Głowackiego i Marcina Zaleskiego (1796–1877). Świerzyński brał regularnie udział w wystawach, prezentował prace w krakowskim i lwowskim Towarzystwie Przyjaciół Sztuk Pięknych, oraz w warszawskim Towarzystwie Zachęty Sztuk Pięknych. Jako malarz był na ogół porównywany z bardziej popularnym i wyżej cenionym Aleksandrem Gryglewskim (1833–1879), młodszym od niego o kilkanaście lat.

Znamienne są słowa Jerzego Mysińskiego, często później przytaczane jako argument w dyskusji o wartościach artystycznych obrazów Świerzyńskiego:

Jest tam za to jeden poczciwy, do ostatnich lat życia w polskim stroju chodzący, uczeń starego pejzażysty Głowackiego, urodzony w Krakowie w r. 1820, Saturnin Świerzyński, wykształcony tylko w starej szkole Stattlera po r. 1840 i następnie aż do swej śmierci w r. 1885 nie wykraczający nigdy w swych pracowitych utworach po za tę dawną technikę i manierę nieco drewnianego starego pejzażu z owego okresu narodzin późniejszej krakowskiej szkoły. Za Kraków nie wyjeżdża on też nigdy i maluje tam albo bardzo słabe widoki Wawelu z różnych stron brane, które wyglądają jak bardzo sumiennie wykonane olejodruki, albo całe szeregi poprawnych wnętrz kościołów i gmachów starego Krakowa [...] wśród tego maluje także i bardzo słabe portrety, jak ten olejny portret własny z 1851 na lwowską wystawę ze zbiorów Pawlikowskich udzielony, blade odbicie blaszanych krakowskich wizerunków z przed r. 1850⁹.

⁸ S. Świerzyński, *Spis obrazów*, k. 7v., nr 96; k. 21v., nr 337; k. 23r., nr 360; k. 25r., nr 382.

⁹ J. Mysiński, *Sto lat dziejów malarstwa w Polsce*, Kraków 1902, s. 684.

Ocena Mycielskiego jest chyba zbyt surowa dla malarza. Autorka artykułu, prowadząca od 2000 roku¹⁰ badania nad twórczością tego artysty, uważa, że w przypadku obrazów i rysunków Świerzyńskiego najważniejsza jest ich wartość ikonograficzna, a nie poziom artystyczny. Analiza zgromadzonych materiałów ikonograficznych (m.in. fotografii zaginionych prac) pozwoliła na stwierdzenie, że dzięki owym „z wielkim mozołem wypracowanym” wnętrzem czy wedytom można przywrócić pamięci dziewiętnastowieczny Kraków, choćby widok wnętrza katedry sprzed wielkiej restauracji na przełomie XIX i XX wieku¹¹.

To krótkie omówienie twórczości malarskiej Świerzyńskiego było konieczne dla lepszego zrozumienia jego teorii dotyczącej nauki rysunków. Najpewniej w czerwcu 1882 roku Świerzyński musiał na żądanie dyrekcji Gimnazjum św. Jacka przedstawić odpowiednie kwalifikacje „do zajmowania posady Nauczyciela rysunków w tymże Gimnazjum”¹², czego śladem jest wspomniany wyżej, zachowany w zbiorach prywatnych, brulion życiorysu, w którym przedstawił dokładnie swą karierę nauczycielską. Pisał:

Co do drugiego to jest nauczania – udzielałem lekcji po pensjonatach męskich i żeńskich, w domach prywatnych i szkołach publicznych – z prywatnych u J. Eksc. p. Ministra Dunajewskiego w roku 1876. 1877. u Hr. Piotra Moszyńskiego lat 7 (mam świadectwo) P. Hr. Stockiej – Baronowej Taube – Hr. Micielskich – Hr. Koziębrodzkich – Hr. Dzieduszyckich – Pawlikowskich – P. Szlachtowskich – Ściborowskich – Kirchmajerów – Makowskich – Sobolewskich i wielu innych – z pensjonatów P. Józefczyka – Pietraszkiewicz – Pani Dutkiewicz Szawłowskiej Kamińskiej Holskiej – Krynickiej Stanowskiej – od r. 1868 dawałem lekcje w III Szkole ludowej przez lat 5 (mam świad.) [...] udzielałem w Szkole S. Andrzeja w klasie V i VI od roku 1871. po dziś dzień – a w Gimnazjum S. Jacka od roku 1859 bez przerwy po dzień dzisiejszy¹³.

Jak wynika z analizy *Pamiętnika* oraz przytoczonego powyżej tekstu, artysta zaczął wcześniej pracować jako nauczyciel. Już na początku lat czterdziestych dawał lekcje m.in. dzieciom Antoniego Fochta, właściciela traktierni i znanego krakowskiego działacza niepodległościowego, „mając u niego w miejsce pieniędzy dany codziennie obiad”¹⁴. Uczył wówczas także dzieci Adama Koziębrodzkiego i jego żony Matyldy z Zagórkich¹⁵. Jego uczniem był Władysław Koziębrodzki (1839–1893),

¹⁰ Zob. przyp. 6.

¹¹ Zob. A. Janczyk, *Saturnina Świerzyńskiego wnętrza...; teje, Przedstawienia kaplic...*, il. 1–2.

¹² S. Świerzyński, *Życiorys*.

¹³ Tamże.

¹⁴ S. Świerzyński, *Pamiętnik*, s. 80. Antoni Focht za „przestępstwa polityczne skazany został na Syberyę do robót w kopalniach przez lat cztery i na konfiskatę majątku”; wyrok z 31 lipca 1851 opublikował „Dziennik urzędowy gubernii radomskiej”, 1852, nr 9 (16/28 lutego), s. 131–132.

¹⁵ S. Świerzyński, *Pamiętnik*, s. 83–84.

powstaniec 1863 roku, polityk, komediopisarz i publicysta¹⁶. W roku 1852 Świerzyński założył rodzinę, co jeszcze pogorszyło jego trudną sytuację materialną. Artysta zmuszony był w dalszym ciągu łączyć działalność artystyczną i zarobkową, jak bowiem wynika ze sporządzonych przez niego notatek, jego twórczość malarska, w tym czasie przede wszystkim portretowa, nie przynosiła wystarczającego dochodu¹⁷. Do jego prywatnych uczniów, jak sam nadmienił, można zaliczyć m.in. dzieci Juliana i Marii z Estreicherów Dunajewskich oraz Władysława Ludwika i Julii z Dunajewskich Ściborowskich. Jeżeli chodzi o lekcje w prywatnych instytucjach naukowych, to udało się zidentyfikować jedynie niektórych właścicieli. Wiadomo, że Świerzyński prowadził naukę rysunków na pensji Zuzanny Szawłowskiej oraz równoległe u Andrzeja Józefczyka (1816–1878) – wybitnego pedagoga, w późniejszym czasie dyrektora seminarium nauczycielskiego męskiego i dyrektora szkoły przemysłowej w Krakowie¹⁸. Dłużej związany był z pensją Karoliny Krynickiej¹⁹, o której jako właścicielce „renomowanego pensjonatu dla dziewcząt” wzmiankuje m.in. Maria Estreicherówna, wspominając ją jako osobę aktywnie wspierającą powstanie styczniowe²⁰.

Szkołą, która odegrała największą rolę w karierze pedagogicznej Świerzyńskiego, było jednak bez wątpienia krakowskie Gimnazjum św. Jacka, w którym pracował, jak sam podał, od roku 1859 aż do roku 1883²¹. We wspomnianym rękopisie z roku 1873 opisał warunki, na jakich pracował jako nauczyciel nadetatowy (rysunki w dalszym ciągu były przedmiotem nadobowiązkowym):

w publicznym Instytucie zacząłem udzielać w roku 1859. w Gimnazjum przy Ulicy Kanonnej a dzisiaj dominikańskim za upoważnieniem Wys. Rządu Krajowego [...] i od tegoż roku 1859. po dzień dzisiejszy bez żadnej przerwy udzielam z tem nadmienieniem, że do roku 1872. byłem wynagradzany przez uczniów których uczyłem od roku 1872 stosownie do postanowienia Wysokiej Rady Szkolnej mam już naznaczona pensją którą w roku przeszłym z Kasy otrzymałem²².

Drugim ważnym miejscem pracy była sześcioklasowa przyklasztorna szkoła PP. Franciszkanek (czyli klarysek), zwana też szkołą św. Andrzeja; uczył w niej od

¹⁶ J. Zdrada, *Koziebrodzki Władysław*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIV, Kraków 1968, s. 616–618.

¹⁷ S. Świerzyński, *Spis obrazów*, k. 2.

¹⁸ Tamże, k. 53.

¹⁹ Tamże, k. 61r.–64v.

²⁰ M. Estreicherówna, *Życie towarzyskie i obyczajowe Krakowa w latach 1848–1863*, Kraków 1968, s. 210.

²¹ O pracy Świerzyńskiego zob. też F. Woźniak, *Z dziejów II Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Św. Jacka w Krakowie 1857–1950*, Kraków 1967, s. 8, 22. Informacje te zawarte są też w corocznych wydaniach *Szematyzmów Królestwa Galicyi i Lodomerji z wielkim księstwem Krakowskiem* oraz *Kalendarza Krakowskiego Józefa Czecha*. Gimnazjum zostało założone jako niższe w 1857 r., przekształcone w 1868 r. w C.K. Wyższe Gimnazjum św. Jacka.

²² S. Świerzyński, *Wniosek*.

września 1871 do grudnia 1884 roku²³. Świerzyński pracował też w III szkole męskiej czteroklasowej przy ul. św. Jana, od października 1868 do końca 1872 roku, o czym wspominał w wyżej cytowanym dokumencie²⁴.

Po krótkim omówieniu drogi zawodowej Saturnina Świerzyńskiego jako pedagoga można przejść do przeanalizowania jego metod nauczania rysunku, należy przy tym pamiętać, że ze względu na różnorodne doświadczenie, czyli pracę w szkołach publicznych, prywatnych, klasztornych, a także dawanie lekcji prywatnych, artysta był w stanie opracować kompleksowy program nauczania. Naśladowanie czy też, ujmując to inaczej, kopiowanie wzorów stanowiło najważniejszy element edukacji artystycznej we wszystkich typach szkół²⁵. Przez cały wiek XIX w szkołach korzystano głównie z gotowych wzorników. Były popularną pomocą naukową, posiadały je nawet mniejsze placówki. Zwykle był dostępny zespół litografowanych rysunków autorów obcych, motywy zaś ograniczone były do przedstawień głów, rąk, dłoni, draperii. Bardziej zaawansowani uczniowie mogli kopiować pejzaże. Były to przedstawienia uniwersalne, nie zawierały elementów charakterystycznych dla danego kraju, np. rodzimej architektury czy scen historycznych. Ewa Piwowarska wzmiankuje zachowany w Archiwum Narodowym w Krakowie, pochodzący z roku 1841 *Spis wzorów rysunkowych dla Szkoły Wydziałowej na Kazimierzu w Krakowie*, w którym wymieniono m.in.:

Większe krajowidoki – 7 sztuk. [...] 6. Wzór wyobrażający / uszy sztychowany i cieniowany przez Gabrielego. 7. Wzór wyobrażający nosy, usta sztychowany i cieniowany przez Gabrielego. [...] 9. Wzór wyobrażający głowy przez Gabrielego – 5 sztuk. 10. Wzory początkowe linearne – 2 sztuki. 11. Wzory wyobrażające różne rośliny, landszafty i drzewa. Sztychowane i cieniowane przez Schindlera – 12 sztuk [...] 14. Ręce rysowane i cieniowane przez Teofila Baumanna²⁶.

Wiedząc, jak ważną rolę odgrywało w edukacji szkolnej kopiowanie, trudno się dziwić, że pełniąc obowiązki nauczyciela, Świerzyński systematycznie korzystał ze wzorów rysunkowych. Pierwsze pomoce naukowe nabył, pracując na pensji Zuzanny Szawłowskiej i w Gimnazjum św. Jacka w roku 1860, ostatnie we wrześniu 1882 roku, a więc na ponad dwa lata przed śmiercią²⁷. Z pewnością na częstotliwość zakupów miał wpływ proces szybkiego niszczenia się wzorów na podłożu papierowym. Sam Świerzyński pisał o tym w referacie, który wygłosił na walnym zjeź-

²³ O szkole św. Andrzeja zob. *Stulecie szkoły żeńskiej P.P. Franciszkanek przy kościele Śgo Andrzeja w Krakowie 1803–1903*, Kraków [1903]. Opis szkoły w czasach, kiedy uczył w niej Świerzyński, znajduje się na s. 28–31. Założona w roku 1803 szkoła mieściła się przy ul. Grodzkiej, tuż przy kościele św. Andrzeja.

²⁴ S. Świerzyński, *Życiorys*.

²⁵ Por. K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998, s. 117–120.

²⁶ E. Piwowarska, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX i XX wieku*, Częstochowa 2003, s. 59, przyp. 2.

²⁷ S. Świerzyński, *Spis obrazów*, k. 44v.

dzie Towarzystwa Pedagogicznego w Kołomyi w roku 1870, chwając nauczyciela rysującego wzory na tablicy:

Kładę nacisk „na tablicy” – bo tylko tym sposobem można rzeczywiście czegoś nauczyć, i uważam za jedyny, najlepszy i najpraktyczniejszy sposób, aby dzieci z tablicy przez wszystkie cztery lata rysowały – bo wiem aż nadto z doświadczenia, że mając wzory rozdane, używać będą wszelkich możliwych środków przebijania rysunków, bądź przekłuwając punkta, bądź wygniatając obwody, a gdy papier dosyć cienki w zeszytach, rysując na podkładanych wzorach, lub za pomocą bibułek przezroczystych; któremi to wszystkimi sposobami, niszczą i zużywają się prędko wzory, a uczniowie bardzo małą, albo żadnej nie odnoszą korzyści²⁸.

Artysta przedstawił na zjeździe opracowany przez siebie dokładny program nauki w czterech klasach szkoły ludowej oraz w czterech klasach gimnazjum. W szkole niższego typu proponował rozpocząć od rysowania konturów przedmiotów codziennego użytku (I klasa), by następnie przejść do kopiowania łatwiejszych wzorów według wzornika wydanego przez krakowskiego malarza i pedagoga Maksymiliana Cerchę (II klasa), kreślenia linii krzywych oraz rysowania naczyń (III klasa), a nauka kończyła się kopiowaniem widoków (IV klasa)²⁹. Zdolniejsi uczniowie mogli kontynuować edukację w gimnazjach, w których rozpoczynali „od łatwych widoków konturowych, przy objaśnianiu ogólnych zasad perspektywicznych, przechodzić do coraz trudniejszych cieniowanych” (I klasa)³⁰. W następnej klasie wprowadzał rysunek konturowy twarzy, głowy, popiersia oraz całej postaci, a następnie dodać cieniowanie; za najlepsze do tego rodzaju nauki uważał wzory Bernarda-Romaina Juliena (1802–1871)³¹. Jego wybór był zgodny z obowiązującymi wówczas standardami, wystarczy wspomnieć wydaną w roku 1858 w Warszawie publikację *Wzory rysunków ręcznych podług Juliena, Lassala i Calama*, litografowane przez Maksymiliana Fajansa³². Świerzyński następnie proponował, by w klasie trzeciej uczniowie kopiowali w rysunku konturowym dzieła wybitnych mistrzów, m.in. Rafaela, Michała Anioła, Tycjana i Rubensa. Jak sam zauważył:

²⁸ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków w ogólności, a w szkołach ludowych w szczególności*, [w:] *Walny Zjazd Członków Towarzystwa Pedagogicznego na dniu 18, 19 i 20 Lipca 1870 r. w Kołomyi. Sprawozdanie podług stenogramów Towarzystwa polsko-ruskich stenografów, z dodaniem rozpraw: S. Świerzyńskiego... i Dra I. Szaraniewicza: Словянськи пачатку у склоновъ Карпаты*, Lwów 1871, s. 107 (dalej cytowany jako S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*).

²⁹ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*, s. 105–108.

³⁰ Tamże, s. 110.

³¹ Tamże.

³² „Gazeta Warszawska” 1858, nr 297 (28 X/09 XI), s. 4: „Lecz ważniejszym daleko dziełem Zakładu Fajansa są Wzory rysunków ręcznych, podług Juliena, Lassala i Calama, kosztem Okręgu Naukowego Warszawskiego dla użytku szkół wydane. Podzielone są na cztery klasy, z tych trzy pierwsze kosztują po 40 kop., a ostatnie przepyszne wzory po kop. 70. Doskonałe te kopije zagranicznych mistrzów, pożytecznie przyczynić się mogą do ukształcenia ręki i smaku uczniów, i nie małą staną się pomocą nauczycielom rysunku”.

Takich wzorów wprawdzie dotąd nie znamy, bo to, co nam z zagranicy przychodzi, z innych źródeł czerpane, zanadto jest liche i niskie; toby potrzeba ze zbiorów dobrych rycin przerobić tylko sam kontur. Ja tym sposobem postępując, przyszedłem do dosyć wielkiego zasobu wzorów, które z wielką korzyścią dawałem uczniom do naśladowania³³.

Właśnie taki jest zespół wzorów, przygotowany przez Świerzyńskiego, znajdujący się w klasztorze Klarysek³⁴. Uwieńczeniem nauki w gimnazjach miało być „rysowanie z gipsatów” (IV klasa)³⁵.

W ogólnych zarysach program dla obu typów szkół nie odbiegał od ogólnie obowiązującego, jednak Świerzyński znacząco zmodyfikował go poprzez propozycję wprowadzenia własnych, autorskich wzorów do kopiowania. Analizując je trzeba pamiętać o tym, iż artysta aktywnie angażował się w działalność patriotyczną, a także interesował się losem krakowskich zabytków, które bardzo często stanowiły główny motyw jego obrazów. Taka postawa wywarła silny wpływ na tematykę przygotowywanych wzorów, które w jego zamyśle miały nie tylko wzmacniać świadomość obywatelską uczniów, ale też kształtować ich gust. W tym przypadku ważny był więc rodzimy charakter przedstawianych zabytków oraz wartości artystyczne. Artysta w wystąpieniu na zjeździe Towarzystwa Pedagogicznego podkreślał, iż jest to niezbędne dla odpowiedniej edukacji uczniów:

Budynki kościołów dla tego także zalecam, że są naszymi narodowymi pamiątkami; a nam potrzeba w wychowaniu i kształceniu młodzieży, opierać się na przeszłości, ciągle ją oczom ich przedstawiać, i na tej zdrowej podstawie budować przyszłość. Mamy wprawdzie bardzo wiele wzorów z za granicy, różnych rysowników niemieckich, którymi się posiłkować możemy, jak np. Hermes, Meichelta, Bamhauera i wiele innych dla początkujących; a Huberta, Jacoteta, Calama, Julienu, Adama i innych dla więcej uzdolnionych; ale wszystko to jest obce. Lepiej by było, gdybyśmy mieli swoje własne, a i ziemia nasza bogatą jest w piękne widoki i wspaniałe budynki³⁶.

Co ciekawe, miał na myśli tych uczęszczających do czwartej klasy szkoły ludowej, wtedy bowiem uczono się kopiować widoki.

Świerzyński jednocześnie podkreślał, jakie korzyści przynosi uczniom szkół ludowych dobrze prowadzona nauka rysunku:

jest rzeczą niemałej wagi, jakie wzory mamy do naśladowania; gdyż podług mnie, wzór każdy, jako wzór powinien być doskonałym, choćby się składał z kilku tylko linii, – i błędnie sądzono dawniej, że na początek takim, co nic jeszcze albo mało

³³ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*, s. 111.

³⁴ Dzięki dokładnej kwerendzie przeprowadzonej w archiwum klasztornym i pomocy s. Elżbiety Sander OSC udało się odszukać zbiór wzorów rysunkowych autorstwa Świerzyńskiego w opisaną tece, który nie został uwzględniony w opublikowanej przez Sander w 2010 roku monografii szkoły.

³⁵ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*, s. 111.

³⁶ Tamże, s. 109.

co umie, dać jakikolwiek wzór, aby tylko trochę lepszy od tego co sam potrafi narysować, to wystarczy. Zapominano o tem, że tu mamy do kształcenia nie tylko rękę; ale zarazem oko – a oprócz tego z bogacąc pamięć i zasilając młodą wyobraźnię. Nic więc krzywego, koszlawego, niedoskonałego w danym wzorze być nie powinno [...]. I dlatego za pierwszy warunek dobrej nauki kładę: dawać dobre wzory do naśladowania; a skutek z tego będzie, że wygonimy raz na zawsze wszelkie bohomyzy, tak dzisiaj w wielu jeszcze miejscach rażące oczy nasze. Powtóre: aby od samego początku przyzwyczajając uczniów do jak najwierniejszego i najdokładniejszego naśladowania wzorów; bo ztąd rozliczne wypływają korzyści: oprócz głębszego zbadania przedmiotu, lepszego utwierdzenia w pamięci, większej wartości rysunku, przyzwyczajamy zarazem do pracowitości i usilności³⁷.

Po przedstawieniu swojej teorii nauczania rysunku Świerzyński przeszedł do części praktycznej. W tym samym roku, w którym napisał swój referat (1870), przystąpił do tworzenia wzorów rysunkowych, zapisał tę informację we wspomnianym wyżej *Spisie obrazów* w maju 1870 roku: „rysowanie w konturze widoków kościołów krakowskich”³⁸. Technika rysowania jest istotna, gdyż omawiając walory edukacyjne różnych rodzajów rysunku, uważał, że „kontur zawsze jest najpierwszą i najważniejszą częścią rysunku; od konturów zaczynamy każdy rysunek i on stanowi jakoby podwalinę czyli fundament rysunku; nie dziw przeto, że i w nauczaniu rysunku on jest najważniejszą i najgruntowniejszą jego częścią”³⁹. Praca nad *Wzorami* zajęła mu dwa lata.

Kwerenda przeprowadzona w Archiwum Narodowym w Krakowie wykazała, że znajduje się tam teka z naklejką: *Wzory Rysunkowe perspektywiczne zdejmowane z natury i wykonane przez Świerzyńskiego Saturnina Nauczyciela Rysunków Sztuk 48*, zawierająca obecnie aż 68 sztuk: zarówno rysunki konturowe, jak i cieniowane, a także jedną akwarelę⁴⁰. Do pierwotnego zespołu można zaliczyć rysunki wykonane przez artystę w latach 1870–1872, czyli trzydzieści osiem prac ukazujących Kraków od strony Zwierzyńca, katedrę, kościoły krakowskie, dziedziniec Biblioteki Jagiellońskiej, Bramę Floriańską, strzelnicę: krakowską i lwowską, willę Włodków, opactwo tynieckie, Lanckoronę i Kalwarię Zebrzydowską, kaplicę na Cmentarzu Rakowickim, cerkiew Wołoską, katedrę św. Jura i kościół OO. Dominikanów we Lwowie (wszystkie opatrzone podziałką), a także widok kościoła św. Wojciecha (pozbawiony podziałki, ale stylistycznie będący częścią zespołu) oraz dziewięć przedstawień grobowców z cmentarza Rakowickiego⁴¹. Tak wydzielony zespół jest

³⁷ Tamże, s. 104.

³⁸ S. Świerzyński, *Spis obrazów*, k. 18v.

³⁹ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*, s. 98.

⁴⁰ Archiwum Narodowe w Krakowie, sygn. bibl. 14166-01-68.

⁴¹ Większość wymienionych rysunków powstała na kartach o wymiarach zbliżonych do 25 x 34 cm i 30 x 40 cm. Odbiegają od nich jedynie przedstawienia monumentów nagrobnych, które są nieco mniejsze, około 20 x 30 cm. Trzydzieści prac powstało w latach 1870–1871, szesnaście (wśród których większość stanowią grobowce) w roku 1872. Dwie niedatowane

jednorodny, prace łączy funkcja – bez wątpienia były przeznaczone do kopiowania, na co wskazuje choćby umieszczona na większości prac, u dołu i przy marginesie, podziałka. Artysta przedstawił dany obiekt – budowlę bądź jej fragment – posługując się perspektywą linearną. Z konieczności, tak by możliwe było naśladowanie wzoru przez ucznia, niektóre elementy zostały oddane w sposób uproszczony, przykładem fasada krakowskiego kościoła Wizytek. Autor wprowadził także elementy liternic-twa, co jest widoczne w pracach przedstawiających kościół Pijarów czy też kaplicę cmentarną. Rysunki cieniowane to m.in. widok Krakowa od strony Zwierzyńca czy widok Tyńca. Analizując ten zespół prac, łatwo zauważyć, że architektura oraz elementy rzeźbiarskie zostały wykonane staranniej niż drzewa iglaste i liściaste, które często są potraktowane bardzo schematycznie.

Rysunki zostały wykonane na dość wysokim poziomie artystycznym i nie są łatwe do skopiowania, pojawia się zatem problem adresata wzorów. Jak okazało się po przestudiowaniu zachowanych archiwaliów, przede wszystkim wspomnianego pisma z 16 listopada 1873 roku dotyczącego wzorów, a także przygotowanego przez Świerzyńskiego życiorysu z roku 1882, artysta wykonał komplet wzorów do kopiowania dla szkół ludowych:

Czuając potrzebę wzorów rysunkowych dla Szkół ludowych postanowiłem ułożyć i wydać cały zbiór systematycznej Szkoły Rysunkowej i miałem zaszczyt cały ten zbiór przedstawić Wysokiej Radzie Szkolnej Krajowej przesyłając je na ręce JW. Prezydenta Dietla zyskawszy uznanie ich za dobre i odpowiednie brak tylko fundus-zów, nie pozwolił mi zająć się wydawnictwem⁴².

Utworzyłem Szkołę rysunku dla Szkół ludowych i tę przesłałem do Lwowa Wys. Radzie Szkolnej Krajowej – od której mam uznanie iż są dobre i stosowne z upo-ważnieniem ich wydania – czego dla braku funduszków nie skuteczniłem lecz uży-wałem ich w Szkole a będąc członkiem Towarz. Pedagogicznego miałem odczyt w Kołomyi o nauce Rysunków w Szkołach ludowych miałem przy tem sposobność okazać w praktyce ich użyteczność dawszy na Wystawę Szkolną w Kołomyi roboty mych uczniów podług tych wzorów – a rozprawa moja o Nauce Rysunków wzorów w opisie Kołomyjskiego walnego Zgromadzenia⁴³.

Wydaje się więc, że zachowane w Archiwum Narodowym rysunki mogą stano-wić część przygotowanego wówczas zespołu. Analizując prace, trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że są one zbyt trudne do skopiowania dla uczniów czwartej klasy szkoły ludowej. Jest oczywiste, że dla ich autora pierwszoplanowy był ambitny do-bór tematów, poprzez który chciał kształtować zarówno smak artystyczny uczniów (w zespole znalazły się wizerunki najważniejszych zabytków architektury z terenu Krakowa i Galicji), jak i rozbudzać w nich zamiłowanie do ojczystej sztuki. Uważał,

prace – sarkofagi Tadeusza Kościuszki i Władysława Łokietka – powstały w roku 1871 lub 1872, kiedy Świerzyński rysował zabytki katedralne.

⁴² S. Świerzyński, *Wniosek*.

⁴³ S. Świerzyński, *Życiorys*.

że „do zawodów artyzmu lub z nim będących w bliskiej styczności, potrzebny jest rysunek perspektywiczny, chociaż służyć także może jako uzupełnienie lub udoskonalenie poprzedniego [czyli „zawodów rękodzielniczych i mechanicznych” – A.J.]”⁴⁴.

Stosunek Świerzyńskiego do zabytków przeszłości oraz nadanie im tak szczególnego znaczenia we wzorach przypomina model edukacji patriotycznej i artystycznej proponowany uczniom przez Szymona Dutkiewicza (1802–1877) – kolekcjonera i pedagoga, prowadzącego w Krakowie przy ul. Kanoniczej renomowany pensjonat prywatny. Uczęszczał do niego m.in. wychowanek Świerzyńskiego Emanuel Moszyński (poległy w powstaniu styczniowym). Dutkiewicz starał się uczyć młodzież szacunku dla rodzimej sztuki; być może skierowanie uwagi na wartości edukacyjne malarstwa sprawiło, że w jego zbiorach były także kopie. Niestety, mamy niewiele informacji o uczniach Świerzyńskiego, zarówno gimnazjalnych, jak i prywatnych, trudno więc ocenić, na ile zaproponowane przez niego metody edukacji sprawdziły się w praktyce. Jakkolwiek znane są spisy (nie wiadomo jednak, czy kompletne) uczniów, którym udzielał lekcji, to jednak z trudem można odnaleźć wśród nich osoby, które w późniejszym czasie miały bliższy kontakt ze sztuką. Najlepszym przykładem praktycznego zastosowania proponowanego systemu nauczania są bez wątpienia trzej synowie Świerzyńskiego: Stanisław (1854–1922), Władysław (1861–1886) i Jan Marian (1864–1939). Pierwszy z nich, jak ojciec, uczył przez jakiś czas rysunków w szkole czteroklasowej męskiej przy ul. św. Jana⁴⁵. Było to jednak zajęcie przejściowe, głównym polem jego działalności było budownictwo miejskie; zachował się po nim spory zbiór rysunków architektonicznych. Władysław, podobnie jak ojciec, studiował w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych, jego karierę artystyczną przerwała przedwczesna śmierć w roku 1886. Trzeci z synów, Jan Marian został inżynierem. W krakowskim Archiwum Narodowym zachowała się wykonana przez niego kopia rysunku ojca, ukazującego lwowską cerkiew św. Jura⁴⁶.

Czy można więc uznać, że przygotowana przez Świerzyńskiego koncepcja nauki rysunku przyniosła oczekiwane efekty, że wpłynęła na ukształtowanie gustu estetycznego i tożsamości uczniów? Niestety, wnioski płynące z przeanalizowania zmodyfikowanej przez Świerzyńskiego metody nauczania nie są zbyt optymistyczne, artyście nie udało się zaszczepić zamiłowania do sztuki większej grupie uczniów. Bezsporną zasługą malarza jest natomiast upowszechnianie wiedzy o starożytnościach polskich wśród dzieci i młodzieży oraz propagowanie ojczystych zabytków w formie wzorów rysunkowych.

Współczesny malarzowi Jan Rotter z Krakowa, autor m.in. publikacji *Kilka uwag o rysunku*, wydanej w Krakowie w roku 1886, pośrednio potwierdził słuszność działań pedagogicznych Świerzyńskiego, pisząc:

⁴⁴ S. Świerzyński, *O ważności nauki rysunków*, s. 104.

⁴⁵ *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomerji z wielkiem księstwem Krakowskiem na rok 1873*, Lwów 1873, s. 398.

⁴⁶ Rysunek Saturnina z 1871, sygn. bibl. 14166-62; rysunek Jana z 1886, sygn. bibl. 14166-63.

Równie ważną, a można nawet twierdzić konieczną jest ona [biegłość rysunku] dla badacza starożytności, w ogóle dla tych, którym utrzymanie pomników sztuki wieków minionych leży na sercu. Jak często niejedyn zabytek pomnikowy ginie bezpowrotnie, szczególnie w mniejszych u nas miejscowościach, gdzie mimo znacznej nieraz liczby 'ogólnie wykształconych', nie znalazł się nikt, ktoby na wartości tego lub owego przedmiotu się rozumiał, doniosłość tego lub owego, niepozornego dla oka pomnika samodzielnie ocenić zdołał, ba, co gorzej, któryby wskazaną listownie może przez znawcę rzecz na tegoż żądanie skopiować tylko potrafił i tem choć od zupełnej zagłady ją uchronił⁴⁷.

Do niezrealizowanej idei Świerzyńskiego pośrednio nawiązał wiele lat po śmierci artysty nauczyciel gimnazjalny Jan Bryl, członek Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa. Na Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa podniósł on kwestię wydania „tablic z zabytkami krakowskimi dla nauki w szkołach”; jak napisano w sprawozdaniu za rok 1905: „po dyskusji postanowiliśmy zająć się z poradą pedagogów wydaniem tablic szkolnych do nauki sztuki na podstawie zabytków krakowskich, o ile fundusze i czas współpracowników na to pozwolą”⁴⁸. O tej inicjatywie Bryla wspomniano także w „Muzeum”, czasopiśmie poświęconym edukacji:

drugi objaw to odzew pozgonny ś.p. prof. Jana Bryła, miłośnika niezwykłego zabytków artystycznych Krakowa i propagatora znajomości archeologii w szkole. Oto czytamy w sprawozdaniu z dorocznego w. zgromadzenia Tow. miłośników historii i zabytków m. Krakowa, że wydział tegoż towarzystwa poczynił już zarządzenia, potrzebne do urzeczywistnienia wniosku nieboszczyka, który się domagał wydania tablic z zabytkami krakowskimi dla nauki w szkołach. Oby myśl ta weszła w życie jak najprędzej!⁴⁹

Bibliografia

- Dormus K., *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998.
- „Dziennik urzędowy gubernii radomskiej” 1852, nr 9 (16/28 lutego), s. 131–132.
- Estreicherówna M., *Życie towarzyskie i obyczajowe Krakowa w latach 1848–1863*, Kraków 1968.
- „Gazeta Warszawska” 1858, nr 297 (28 X/09 XI), s. 4.
- Janczyk A., *Kaplica Zygmuntowska w malarstwie Saturnina Świerzyńskiego*, „Spotkania z Zabytkami” 2003, nr 10, s. 14–15.
- Janczyk A., *Przedstawienia kaplic w katedrze na Wawelu w twórczości Saturnina Świerzyńskiego*, „Studia Waweliana” 2009, 14, s. 259–264.

⁴⁷ J. Rotter, *Kilka uwag o rysunku*, Kraków 1886, s. 18.

⁴⁸ *Sprawozdanie Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa za rok 1905*, „Rocznik Krakowski” 1906, t. 8, s. 192.

⁴⁹ *Wychowanie estetyczne*, „Muzeum” 1906, R. 22, t. 2, z. 1, s. 78.

- Janczyk A., *Rysunki z przedstawieniami kościołów krakowskich Saturnina Świerzyńskiego*, „Spotkania z Zabytkami” 2005, nr 3, s. 9–12.
- Janczyk A., *Saturnina Świerzyńskiego wnętrza katedry wawelskiej*, „Studia Waweliana” 2002, 9/10, s. 221–229.
- Janczyk A., „*Z przeszłości całej zostały tylko świetne wspomnienia*” – obraz wzgórza wawelskiego w twórczości Saturnina Świerzyńskiego, [w:] *Wzgórze wawelskie w słowie i w obrazie – z badań nad kulturą wieku XIX*, red. J. Winiewicz-Wolska, J. Ziętkiewicz-Kotz, Kraków 2014, s. 28–38.
- Mycielski J., *Sto lat dziejów malarstwa w Polsce*, Kraków 1902.
- Piowarska E., *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX i XX wieku*, Częstochowa 2003.
- Sprawozdanie Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa za rok 1905*, „Rocznik Krakowski” 1906, t. 8, s. 192.
- Stattler W.K., *Zaświadczenie o przebiegu nauki w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych* [1849], rkps, k. [1], Maria i Andrzej Ochalscy Dom Aukcyjny Okna Sztuki, Aukcja 22 (172), 15 października 2011, Warszawa 2011, s. 197, nr kat. 517.
- Stulecie szkoły żeńskiej P.P. Franciszkanek przy kościele Śgo Andrzeja w Krakowie 1803–1903*, Kraków [1903].
- Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z wielkim księstwem Krakowskim na rok 1873*, Lwów 1873.
- Świerzyński S., *Brulion życiorysu sporządzonego dla dyrekcji krakowskiego Gimnazjum św. Jacka* [1882], rkps, k. [1], zbiory prywatne.
- Świerzyński S., *O ważności nauki rysunków w ogólności, a w szkołach ludowych w szczególności*, [w:] *Walny Zjazd Członków Towarzystwa Pedagogicznego na dniu 18, 19 i 20 Lipca 1870 r. w Kołomyi. Sprawozdanie podług stenogramów Towarzystwa polsko-ruskich stenografów, z dodaniem rozpraw: S. Świerzyńskiego... i Dra I. Szaraniewicza: Словяньски пачатку у склоновъ Карпатъ*, Lwów 1871.
- Świerzyński S., *Pamiętnik mojego życia*, rkps, Biblioteka Narodowa w Warszawie, Zbiory Specjalne (Dział Rękopisów), sygn. akc. 12776.
- Świerzyński S., *Spis obrazów przeze mnie malowanych jako też dochodów malarskich i rysunkowych tudzież dochód z lekcji przeze mnie udzielanych*, Biblioteka Narodowa w Warszawie, Zbiory Specjalne (Dział Rękopisów), sygn. akc. 12777.
- Świerzyński S., *Wniosek o przyznanie funduszów na wydawnictwo wzorów* [1873], rkps, k. [1], Maria i Andrzej Ochalscy Dom Aukcyjny Okna Sztuki, Aukcja 22 (172), 15 października 2011, Warszawa 2011, s. 197, nr kat. 518.
- Woźniak F., *Z dziejów II Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Św. Jacka w Krakowie 1857–1950*, Kraków 1967.
- Wychowanie estetyczne*, „Muzeum”, 1906, R. 22, t. 2, z. 1.
- Zdrada J., *Koziebrodzki Władysław*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIV, Kraków 1968, s. 616–618.

Saturnin Świerzyński's Drawing Education as an Attempt to Shape Pupils' Aesthetic Taste and Civil Awareness

Abstract

The present article discusses chosen aspects of pedagogical work of a Kraków's painter and conservator Saturnin Świerzyński (1820–1885). The painter's manuscripts – preserved in the collections of libraries, archives and private libraries – printed material, as well as a set of drawing templates of his work are examined. Świerzyński began his pedagogical work while studying at the Kraków's School of Fine Arts; he continued the activity concurrently with painting and conservation activity. He worked as a teacher of drawing in private homes, boarding schools and public schools; he was associated with St. Jack Grammar School for the longest period of time. He was well-acquainted with the current curriculum of teaching drawing, based on copying templates by foreign authors. He noticed the flaws of this system and thus developed his own concept aiming at influencing aesthetic taste of his pupils by providing them with templates for copying prepared specially by him. The analysis of preserved sources about the artist's work has allowed for drawing a conclusion that his original method of teaching did not lead to an increase in the interest in art among pupils, but directed their attention to the historical buildings in their nearest environment.

Key words: Saturnin Świerzyński, drawing template, St. Jack Grammar School, people's school, perspective drawing, Pedagogical Society, artistic schooling

Nota o autorze

Mgr Agnieszka Janczyk – historyk sztuki, kurator wystaw, kustosz w Dziale Malarstwa, Grafiki i Rzeźby Zamku Królewskiego na Wawelu. Ukończyła historię sztuki na Uniwersytecie Jagiellońskim; po studiach pracowała w Galerii Sztuki Polskiej XIX wieku w Sukiennicach (Muzeum Narodowe w Krakowie); od 1995 roku związana z Zamkiem Królewskim na Wawelu. Specjalizuje się w sztuce polskiej XIX i XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości artystów ze środowiska krakowskiego (m.in. Jana Nepomucena Głowackiego, Saturnina Świerzyńskiego, Jana Matejki). Jest autorką artykułów naukowych i popularnonaukowych, licznych not w katalogach wystaw krajowych i zagranicznych, a także wystaw: „Xawery Dunikowski. Dzieła w zbiorach wawelskich” (2001, Kraków, Zamek Królewski na Wawelu; 2004, Stalowa Wola, Muzeum Regionalne), „Polski Korona. Motywy wawelskie w sztuce polskiej 1800–1939” (2005, Kraków, Zamek Królewski na Wawelu) oraz współautorką ekspozycji „Na znak świętego zwycięstwa” (2010, Kraków, Zamek Królewski na Wawelu).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Anna Urszula Wnuk

Życie, dokonania artystyczne i pedagogiczne Józefa Rachwała

Tekst ma na celu ukazanie biografii mało znanego artysty rzeźbiarza z Lubelszczyzny Józefa Rachwała. Zostanie scharakteryzowana jego działalność artystyczna i pedagogiczna oraz aktywność społeczna.

Józef Rachwał urodził się 1 grudnia 1889 r. w Popkowicach jako syn najemnych pracowników dworskich Andrzeja i Julianny z Mazurów, małżonków Rachwał. Jego pochodzenie społeczne nie sprzyjało edukacji. Od wczesnych lat życia wykazywał wszechstronne uzdolnienia artystyczne. Dlatego też ówczesny właściciel majątku w Popkowicach, dziedzic Józef Piasecki, zainteresował się uzdolnieniami czternastoletniego chłopca i skierował go na naukę do Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie¹. Przez cały okres edukacji, a także po jej zakończeniu, otrzymywał wsparcie ze strony Józefa, a następnie Zofii Piaseckiej. Szczególna troska o podopiecznego znalazła też odbicie w jej testamencie: „Ja niżej podpisana przytomna na ciele i umyśle, właścicielka 25 tysięcy rubli w listach zastawnych Banku miasta Lublina przekazanymi przez męża mego kochanego Józefa Piaseckiego rozporządzam w następujący sposób: [...] 9) Józefowi Rachwałowi Rzeźbiarzowi rubli tysiąc”. Zofia Piasecka spisała powyższy testament 7 czerwca 1919 r. w Popkowicach, a zmarła 14 lipca 1919 roku².

Młody stypendysta z Warszawy przeniósł się do Krakowa i na Akademii Sztuk Pięknych studiował rzeźbę i jednocześnie uczęszczał do szkoły muzycznej w klasie skrzypiec³. Był bardzo zdolny oraz wszechstronny i szybko przyswajał sobie wiedzę. Nauczył się malarstwa, fotografii, gry na skrzypcach, ale najbardziej pasjonowała go rzeźba. Po wybuchu I wojny światowej musiał przerwać naukę w Krakowie i dyplomu już nigdy nie uzyskał. Mimo to został wpisany do rejestru artystów rzeźbiarzy

¹ A. Latos, *Życie – dokonania rzeźbiarskie, nagrobkowe i artystyczne Józefa Rachwała*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1995, s. 40–41.

² Testament Zofii Piaseckiej z archiwum rodzinnego Tadeusza Piaseckiego z Puław.

³ A. Latos, *Życie – dokonania rzeźbiarskie...*, s. 40.

w ówczesnym ministerstwie kultury. Po I wojnie światowej przez jakiś czas pracował w Krakowie, m.in. przy odbudowie krużganków oraz odnawianiu głów ze stropu w sali poselskiej na Wawelu.

W 1919 roku Rachwał powrócił w rodzinne strony. Podjął pracę w urzędowskim progimnazjum, gdzie uczył rysunku, muzyki, śpiewu, robót ręcznych i kaligrafii. Była to prywatna szkoła polska z programem naukowym szkół średnich. Założona została w 1906 roku przez spółkę na czele z ziemianinem Leonem Hemplem. Spełniała bardzo ważną rolę w środowisku lokalnym. Zdolne, ale niezbyt zamożne dzieci otrzymały szansę na zdobycie wykształcenia w szkole średniej. Kadra nauczycielska składała się z wybitnych pedagogów, którzy pochodzili w większości z byłego zaboru austriackiego. Nauka i wychowanie patriotyczne były bardzo cenione przez miejscową społeczność. Efektem tego był fakt, że z Urzędowa wyszło wielu młodych ludzi, którzy w przyszłości zostali profesorami różnych dziedzin, lekarzami, inżynierami, duchownymi, nauczycielami czy artystami. Część z nich walczyła o wolną Polskę na różne sposoby i na wielu frontach. Plon rzucony na podatną glebę przez światłych pedagogów nie poszedł na marne⁴.

W Urzędowie Józef Rachwał założył rodzinę. Jako utalentowany absolwent szkół artystycznych rozpoczął też działalność rzeźbiarską – rzeźbił w drewnie, gipsie, a najchętniej w piaskowcu i czerwonym granicie. Jak wspominali wychowankowie, potrafił realizować różne zadania i podejmował nowe wyzwania. Pracował jako nauczyciel i jednocześnie rozwijał działalność artystyczną. Był wzorem dla wielu młodych ludzi, którzy obserwowali jego zaangażowanie. Choć czasy były trudne, a szkoła funkcjonowała w wynajmowanych izbach, Józef Rachwał swoje obowiązki wypełniał bardzo sumiennie. Zwracał uwagę wychowanków na bogactwo i złożoność otaczającego świata, wyprowadzał dzieci w plener, uczył łączyć barwy, robił z uczniami piękne witraże, a nawet wycinał z cieniutkiej, białej bibułki firanki. Dzięki niemu okna domów na przedmieściach urzędowskich przystrajano świątecznie pięknymi wycinankami. Przypominał często wychowankom o swoim pochodzeniu, niełatwej drodze edukacji i wartościach kultury wiejskiej, która go bardzo fascynowała. Zapoznawał dzieci ze sztuką ludową i miejscowym rzemiosłem. W ramach tych działań zabierał też dzieci na przedmieście Bęczyn do garncarzy. Istniało tam wówczas jeszcze kilka pieców, gdzie wypalano charakterystyczną ceramikę.

Piękno ziemi urzędowskiej utrwał na artystycznych fotografiach. Na lekcjach śpiewu uczył dzieci pieśni Stanisława Moniuszki, którego był wielbicielem. Po rozwiązaniu progimnazjum oddał się całkowicie rzeźbie i fotografice. Mieszkał w Urzędowie przy drodze prowadzącej do Rynku (dziś ulica Błażeja Dzikowskiego). Materiał na rzeźbę sprowadzał z okolic Kielc. Pracował pod gołym niebem. Najpierw przygotowywał projekty, a potem długie godziny spędzał na wykonywaniu kolejnych etapów obróbki kamienia dłutami aż do uzyskania kształtu zbliżonego do projektu. Dbał o uzyskanie zgodności kształtu bryły z modelem, co dawało w efekcie

⁴ J. Gałkowski, *Gimnazjum w Urzędowie w latach 1945–1954*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 5.

zamierzoną formę. Wykończenie powierzchni i szczegółów stanowiło etap końcowy, zwany obróbką ostateczną. Wreszcie, kiedy wykonał wszystkie elementy potrzebne do całości zaprojektowanej konstrukcji, przewoził je na właściwe miejsce i składał w całość. W ten sposób stał się wykonawcą bardzo wielu rzeźb i pomników nagrobkowych.

W okresie międzywojennym Józef Rachwał brał aktywny udział w życiu społecznym niewielkiej osady, jaką był Urzędów. Chętnie podejmował zadania, które miały służyć dobru wspólnemu najbliższego środowiska. Niestety trudności i braków było wiele, jednak istniała tu grupa ludzi, którzy podobnie jak on starali się wprowadzać zmiany. Dużą rolę odgrywała miejscowa inteligencja, która dbała o spuściznę historyczną, kulturę i rozwój gospodarczy tego terenu. Podejmowane inicjatywy miały też znaczenie estetyczne i kulturowe, a Józef Rachwał brał w nich czynny udział. Jego autorstwa jest m.in. napis na mleczarni w Urzędowie o treści: „PODGÓRZANKA” „SPÓŁDZIELNIA MLECZARSKA”⁵. Budynek ten znajdował się w sąsiedztwie jego domu, a precyzyjnie wykonany element do dzisiaj stanowi ozdobę architektoniczną przy jednej z głównych ulic prowadzących do centrum osady. Z podobnych pobudek powstała piękna płaskorzeźba na szczycie sklepu nr 1 przy rynku w Urzędowie oraz napis: „Spółdzielcze Stowarzyszenie Spożywców Jedność – Społem”.

Dziełem Józefa Rachwała są dwa pomniki ufundowane przez mieszkańców Urzędowa. Jeden z nich wykonany został w piaskowcu, a usytuowano go na placu obok kościoła, gdzie kiedyś była szkoła. Powstał w 1936 roku, a poświęcony jest marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu i Polskiej Organizacji Wojskowej. Na szczycie pomnika umieszczono rzeźbę orła, pod nim medalion z popiersiem i napisem w otoku: „Józef Piłsudski – Marszałek”, a poniżej „Wodzowi i Bojownikom o Wolność i Niepodległość – Legioniści i Peowiaci powiatu janowskiego”. Na dole znajduje się dopisek: „Zniszczony w 1946 r., odbudowany w 70-tą rocznicę odzyskania niepodległości Polski w 1988 roku”.

Drugi pomnik usytuowano na placu, przy skarpie nad ulicą Podwalną, na południowo-wschodniej części miejskich wałów obronnych. Pomnik Orłąt Lwowskich wzniesiony został staraniem grona nauczycielskiego „Jagiellonki” i społeczeństwa Urzędowa. To skromne, ale piękne dzieło poświęcono bohaterom walk o Lwów, a napis brzmiał: „Orłatom – dzieciom bohaterom poległym w latach 1918/19 w walkach o polskość Lwowa i niepodległość Ojczyzny – dzieci i nauczycielstwo Szkoły Powszechnej. Urzędów dnia 22.V.1926 roku”. Zbudowany został z gładkich narzutowych oraz z granitu, a zwieńczony orłem karmiącym orłęta. Ten pomnik powstał głównie z inicjatywy Leopolda Warchałowskiego, kierownika szkoły w Urzędowie⁶. Gdy w dniach od 1 do 22 listopada 1918 roku toczyły się zacięte walki o Lwów, do którego wkraczali Ukraińcy, na odsiecz polskiemu miastu pośpieszył z Urzędowa

⁵ A. Latos, *Życie – dokonania rzeźbiarskie...*, s. 40.

⁶ M. Barwa-Grotkowska, *Publiczna 7-klasowa Szkoła Powszechna „Jagiellońska” w Urzędowie lata 1923–1939*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 9.

oddział kilkudziesięciu młodych peowiaków. Pomnik upamiętnia te dramatyczne momenty polskiej historii. Odświeżenie pomnika odbyło się 13 czerwca 1926 roku. Na uroczystości byli obecni m.in.: inspektor szkolny, nauczyciele z Urzędowa i okolicy, żołnierze z 24. Pułku Ułanów i orkiestra straży ogniowej z Kraśnika, organizacje miejscowe, młodzież szkolna i tłumy publiczności. Po nabożeństwie ruszono na wał, gdzie odbyło się odświeżenie i poświęcenie pomnika oraz liczne przemówienia. Przedsięwzięcie to było wielkim wydarzeniem patriotycznym w osadzie⁷.

Józef Rachwał pozostawił liczne pamiątki po swojej działalności. Są wśród nich rzeźby w kościele w Urzędowie, np. aniołki. Piękne dzieło sztuki rzeźbiarskiej tego artysty to figura Chrystusa ukrzyżowanego umieszczona wysoko na frontonie kościoła urzędowskiego. Proboszcz urzędowski ks. Wiktor Jezierski usunął w okresie międzywojennym zniszczony obraz patrona świątyni św. Mikołaja na blasze, a miejsce jego zajął wspomniany krucyfiks, rzeźbiony w cemencie⁸. Natomiast na cmentarzu w Popkowicach wykonał płaskorzeźby na bramie do kaplicy grobowej rodziny Piaseckich. W ten sposób wyraził swoją wdzięczność rodzinie, która pomogła mu w zdobyciu wykształcenia.

Najwięcej pomników dłuta Rachwała znajduje się: w Lublinie na cmentarzu przy ul. Lipowej kilka nagrobków, w Urzędowie dziesięć, w Kraśniku jeden, w Dzierzkowicach cztery, ponadto w Rzeczycy, Krężnicy, a w Potoku Górnym pomnik ku czci poległym w powstaniu styczniowym 1863 roku. Na grobie urzędowskiej nauczycielki Aleksandry Decyusz wykonał skromny pomniczek, który niestety został zastąpiony nowym. Jednym z dzieł Rachwała na cmentarzu przy ulicy Lipowej w Lublinie jest rzeźba kobiety, na podwiniętych nogach, która ma opuszczone i skrzyżowane ramiona, mocno przechyloną głowę na bok, tak, że kaskada włosów spływa do ziemi. Jej obnażone ramię podkreślono zaokrągloną fałdą sukni. Rzeźbę wykonał Rachwał dla zakładu kamieniarskiego J. Szyjki⁹.

Aktywność artystyczna i praca pedagogiczna nie przeszkadzały Rachwałowi w podejmowaniu działalności społecznej. W 1926 r. artysta został prezesem Związku Strzeleckiego w Urzędowie oraz sekretarzem Komitetu Przysposobienia Wojskowego. W latach trzydziestych otrzymał krzyż zasługi za szerzenie oświaty sanitarnej¹⁰. W 1937 r. rozpoczął pracę w spółdzielni „Społem” w charakterze rachmistrza i pracował tam do 1945 roku. W pracy wykazał się jako człowiek bardzo uczciwy, rzetelny, nadzwyczaj koleżeński, udzielający fachowych rad, ceniony i szanowany przez współpracowników.

⁷ *Sprawozdanie Zarządu Publicznej siedmioklasowej Szkoły Powszechnej „Jagiellońskiej” w Urzędowie za rok szkolny 1925/26*, Lublin 1926, s. 69.

⁸ L. Warchołowski, *Pyłki monograficzne Urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Zarządu Publicznej siedmioklasowej Szkoły Powszechnej „Jagiellońskiej” w Urzędowie za rok szkolny 1925/26*, Lublin 1926, s. 22-44.

⁹ M. Gmiter, B. Kotowski, K. Kucharska, B. Laskowska, L. Popek, *Cmentarz rzymskokatolicki przy ulicy Lipowej w Lublinie*, Lublin 1990, s. 37.

¹⁰ L. Warchołowski, *Pyłki monograficzne Urzędowa...*, s. 44.

W latach powojennych Józef Rachwał wspólnie z nauczycielką Heleną Bogusławską zaprojektował kapliczkę w Skorczykach ku czci siedemnastu pomordowanych w 1943 roku mieszkańców tej wsi i sąsiednich miejscowości. Wykonał tympanon, czyli trójkątne rzeźbione pole wewnątrz frontonu budowli. Zostały tam przedstawione snopy zboża, stojący nad nimi anioł, z drugiej strony smok, który siedzi na czaszkach ludzkich, a na jego grzbiecie znajduje się kula ziemiska. Na środku umieszczony jest krzyż i napis: „POKÓJ WAM JAM JEST”.

W 1945 roku Józef Rachwał powrócił raz jeszcze do zawodu nauczyciela. Rozpoczął pracę w Prywatnym Gimnazjum w Urzędowie jako nauczyciel rysunku, śpiewu i prac ręcznych chłopców. Pomagał w zorganizowaniu biblioteki szkolnej, sam oprawiał książki. Przygotowywał dekoracje do przedstawień. W latach 1947–1948 należał do Ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego w Urzędowie i był przewodniczącym Sądu Koleżeńskiego¹¹.

W gimnazjum Rachwał pracował do 30 czerwca 1948 roku i w tym też roku wraz z rodziną przeniósł się do Lublina. Pracował w księgowości, a potem w kancelarii Szkoły Muzycznej w Lublinie. Z tej pracy odszedł na emeryturę w latach 50. XX wieku. Chciał nadal tworzyć, ponieważ sztuka była sensem jego życia. W tym czasie został wezwany przez Ministerstwo Kultury i Sztuki do odbudowy Warszawy. W stolicy pracował w przedsiębiorstwie KAM (Konserwacja Architektury Monumentalnej) w pracowni profesora Bohdana Pniewskiego. W 1950 roku rozpoczęła się odbudowa pałacu Potockich. Rekonstrukcji budowli podjął się inżynier architekt Dąbrowski. Przyjął on za podstawę do opracowania swojego projektu umowy spisane między fundatorem pałacu Ludwikiem Tyszkiewiczem a architektem Kamzetterem i rzeźbiarzem Le Brun'em. Jednym z mistrzów, pracującym z dżutem w ręku nad bryłą marmuru, był Józef Rachwał. Jako artysta sztukator kierował brygadą, składającą się z wysoko wykwalifikowanych robotników: Mieczysława Kossaka, Ryszarda Dytwalda i kilku pomocników. Zespół pracował m.in. nad rekonstrukcją słynnych kominków w sali balowej. Z odłamków i szczątków robotnicy dobierali wzory filigranów i przekuwali je w marmurze. W mniej zniszczonych kominkach uzupełniali braki i uszkodzenia¹². W latach 1954–1965 wraz z zespołem innych specjalistów przeprowadzał prace renowacyjne i rozbudowę Teatru Wielkiego¹³. Między innymi rzeźbił tam w marmurze wazy. Jego dziełem były frontony kominków do pałacu Radziwiłłów w Warszawie. Uzupełniał również ubytki w wielu rzeźbach zniszczonych przez działania wojenne.

Józef Rachwał był też wykonawcą innych zleceń artystycznych, m.in. w Lublinie. Były to na przykład: herb Lublina na froncie budynku Poczty Głównej w Lublinie, orzeł na Banku Polskim przy Krakowskim Przedmieściu, rozety przy Placu Łokietka, elementy dekoracyjne na budynku Dworca Kolejowego w Lublinie, dwa medaliony

¹¹ Archiwum Państwowe w Kraśniku, Inspektorat Szkolny w Kraśniku, sygn. 394, Wykaz członków Ogniska Nauczycielskiego 1947–1949, s. 27.

¹² *Warszawscy robotnicy – artyści*, „Stolica” 1953, nr 8, s. 5.

¹³ *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 21, red. J. Wojnowski, Warszawa 2004, s. 204.

na KUL-u, pomnik Jana Kochanowskiego przy ulicy Gabriela Narutowicza w Lublinie, dekoracje na jednej z kamienic na Starym Mieście w Lublinie. Artysta przyjmował też zamówienia na drobne prace, takie jak figura św. Antoniego wykonana w drewnie dla sióstr zakonnych, płaskorzeźba Józefa Piłsudskiego w drewnie lipowym, portret Jadwigi Serbinówny-Puff – odlew gipsowy lakierowany, wizerunek Chrystusa ukrzyżowanego – rzeźba pełna (15 cm)¹⁴.

Wiele innych prac Józefa Rachwała znajduje się na cmentarzach. Wymagają one konserwacji, a niektóre nie są rozpoznane. Ich twórca był nie tylko wspaniałym nauczycielem, ale również nieprzeciętnym artystą, który swoim talentem przerastał otoczenie. Zmarł w Lublinie 19 listopada 1974 roku¹⁵. Pozostawił po sobie duży dorobek artystyczny, a pomniki, które wykonał dla ziemi urzędowskiej, świadczą o jej historii i są chlubą tego regionu. Był osobą bardzo pracowitą. Dbał o utrzymanie i wykształcenie córek. W wolnych chwilach lubił grać na skrzypcach.

Urzędowianie uczcili pamięć Józefa Rachwała, fundując zmarłemu artyście pamiątkową tablicę w budynku Zespołu Szkół Orłąt Lwowskich. Zdjęcia ukazujące dorobek artystyczny Rachwała posłużyły młodzieży do wykonania wystawy pod hasłem: „Człowiek odszedł, dzieła pozostały”. W dniu 22 listopada 2005 r. odbyły się obchody „Dnia Patrona”, a następnie miała miejsce uroczystość odsłonięcia tablicy pamiątkowej tego artysty.

Nie ulega wątpliwości, że Józef i Zofia Piaseccy, ziemianie z Popkowic, odkryli talent dziecka swoich pracowników, a realizując hasła pozytywistyczne „pracy u podstaw” zapewnili środki i nadali kierunek jego edukacji. Światli obywatele, prawdziwi patrioci dostrzegali wartość i potencjał chłopca. Byli jego mecenasami aż do wybuchu I wojny światowej, kiedy to Józef kończył studia w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych.

Wykształcony artysta wrócił w rodzinne strony, spłacał zaciągnięty dług, ucząc innych, pozostawiając po sobie pomniki i rzeźby nagrobkowe, które wciąż cieszą oko.

Mimo wielu przeszkód wiejski ubogi chłopiec stał się artystą. Niestety trudności okresu międzywojennego i brak wsparcia ze strony dotychczasowych protektorów utrudniały mu swobodną twórczość. Możemy się domyślać, w jakich okolicznościach i za jaką cenę młody zdolny człowiek stał się nauczycielem sztuki w urzędowskiej szkole. W środowisku lokalnym był twórcą, który upamiętniał ważne wydarzenia, zmarłe osoby i postacie w historii ojczystej. Pełnił funkcję animatora kultury w środowisku lokalnym. W procesie kształcenia młodego pokolenia zwracał uwagę na odkrywanie talentów artystycznych. Przekazywał umiejętności i wiedzę, wychowywał i upowszechniał kulturę wysoką. Jego twórczość rzeźbiarska dzieli się na architekturę religijną, nagrobną, pomnikową, rzeźbę figuralną i dekoracyjną.

Józef Rachwał jako artysta upiększał budynki i upamiętniał przeszłość, a w szarej rzeczywistości tonących w błocie okolic Urzędowa odnajdywał cenne wartości.

¹⁴ A. Latos, *Życie – dokonania rzeźbiarskie...*, s. 41.

¹⁵ M. Barwa-Grotkowska, *Sylwetki niektórych nauczycieli w latach 1918–1939*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 14–15.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Kraśniku, Inspektorat Szkolny w Kraśniku, sygn. 394, Wykaz członków Ogniska Nauczycielskiego 1947–1949, s. 27.
- Barwa-Grotkowska M., *Publiczna 7-klasowa Szkoła Powszechna „Jagiellońska” w Urzędowie lata 1923–1939*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 9.
- Barwa-Grotkowska M., *Sylwetki niektórych nauczycieli w latach 1918–1939*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 14–15.
- Gałkowski J., *Gimnazjum w Urzędowie w latach 1945–1954*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1996, s. 5.
- Gminter M., Kotowski B., Kucharska K., Laskowska B., Popek L., *Cmentarz rzymskokatolicki przy ulicy Lipowej w Lublinie*, Lublin 1990.
- Latos A., *Życie – dokonania rzeźbiarskie, nagrobkowe i artystyczne Józefa Rachwała*, „Głos Ziemi Urzędowskiej” 1995, s. 40–41.
- Sprawozdanie Zarządu Publicznej siedmioklasowej Szkoły Powszechniej „Jagiellońskiej” w Urzędowie za rok szkolny 1925/26*, Lublin 1926.
- Testament Zofii Piaseckiej z archiwum rodzinnego Tadeusza Piaseckiego z Puław.
- Warchołowski L., *Pyłki monograficzne Urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Zarządu Publicznej siedmioklasowej Szkoły Powszechniej „Jagiellońskiej” w Urzędowie za rok szkolny 1925/26*, Lublin 1926, s. 22–44.
- Warszawscy robotnicy – artyści*, „Stolica” 1953, nr 8, s. 5.
- Wielka Encyklopedia PWN*, t. 21, red. J. Wojnowski, Warszawa 2004, s. 204.

Józef Rachwał's Life, Artistic and Pedagogical Achievements

Abstract

The paper presents education of boy coming from rural areas, who manifested artistic abilities. His professional and social activity, as well as body of work is discussed. Special attention is devoted to Józef Rachwał's pedagogical activity, as well as his body of work.

Key words: 20th century sculpture, gravestone, restoration of Warsaw, Urzędów

Nota o autorze

Dr Anna Urszula Wnuk – absolwentka historii KUL. Odbiła studia doktoranckie na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL i obroniła pracę doktorską na temat: „Mieszczanie lubelscy z końca XVI i pierwszej połowy XVII wieku w świetle testamentów i inwentarzy pośmiertnych”, uzyskując w 2011 r. stopień naukowy doktora. Od 1996 r. pracuje jako nauczyciel. Od 1999 r. działa w Towarzystwie Ziemi Urzędowskiej. Jest autorką wielu opracowań o tematyce historycznej. Uczestniczyła jako prelegent w kilku konferencjach naukowych. Obszar zainteresowań badawczych: kultura materialna i mentalność mieszczan oraz dzieje ziemiaństwa.

[174]

Anna Urszula Wnuk



Grono nauczycielskie i uczniowie progimnazjum w Urzędowie. Józef Rachwał siedzi w pierwszym rzędzie jako pierwszy, ok. 1920



Józef Rachwał, mistrz-sztukator, ukończył kurs w szk. szt. pięknych.

Józef Rachwał przy pracy, 1953



Pomnik Marszałka Józefa Piłsudskiego w Urzędowie

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Małgorzata Reinhard-Chlanda

Włodzimierz Hodys – indywidualność pedagoga i animatora sztuki

W szkolnictwie artystycznym powojennego Krakowa Włodzimierz Hodys był przez ponad czterdzieści lat postacią niezwykle aktywną i popularną. We wspomnieniach wielu dawnych uczniów, a także mieszkańców Krakowa starszego pokolenia, jest przywoływany jako nauczyciel i popularyzator sztuki, erudyta, przyjaciel młodzieży, pasjonat.

Do początków lat 80. XX wieku był wychowawcą kilku pokoleń artystów, nieustrudzonym animatorem amatorskiego ruchu artystycznego, aktywnym prelegentem na obszarze całej Polski południowej, krytykiem sztuki, niemal jednoosobową instytucją monopolizującą upowszechnianie sztuki w różnych zakresach i na różnych poziomach. Tworzył i kierował Liceum Plastycznym w Krakowie, wykładał w Akademii Sztuk Pięknych i kilku krakowskich uczelniach, prowadził cykle wykładowe w domach kultury, organizował wystawy, pisał¹. Dla wielu był mistrzem i autorytetem w przekazywaniu wiedzy, wyróżniał się dużą siłą oddziaływania na słuchaczy, umiejętnością sugestywnego wyrażania myśli. W pamięci wielu pozostał nauczycielem, który „zarażał” sztuką. Dlatego postać Włodzimierza Hodysa, tak integralnie wpisująca się w koloryt życia artystycznego Krakowa, zasługuje na przypomnienie.

Jakimi cechami obdarzony był ten pedagog? Jakie istotne wartości wniósł do nauczania? Jak przedstawia się jego dorobek dydaktyczny z perspektywy lat? Na te pytania można szukać odpowiedzi, śledząc długą działalność profesora rozwijaną we Lwowie i Krakowie – ich cezurą był czas wojny.

W bogatym dorobku pedagogicznym Włodzimierza Hodysa rysują się trzy główne dziedziny jego aktywności: dydaktyka, upowszechnianie sztuki, praca organizacyjna, towarzyszące mu przez długie życie zawodowe.

¹ Dowodzi tego dokumentacja jego dorobku znajdująca się w posiadaniu autorki, która nie zetknęła się osobiście z prof. Hodysem. Patrz: Materiały biograficzne Włodzimierza Hodysa w posiadaniu autorki [dalej Dok.].

Urodził się 19 lutego 1905 roku w Bratkowcach koło Stryja w województwie stanisławowskim na Ukrainie, w rodzinie wyznania greckokatolickiego. Był synem Gabriela i Heleny z Motylewskich. W 1918 roku, kiedy miał 12 lat, zmarł jego ojciec, co zobowiązało go przez następne lata życia do pomocy finansowej matce i rodzinie. Wyznał później, że pragnął przede wszystkim poświęcić się malarstwu, ale trudne warunki materialne skłoniły go do wybrania zawodu nauczycielskiego, któremu poświęcił się całkowicie². Po ukończeniu gimnazjum utrakwistycznego w Stryju (polsko-ukraińskiego) w 1925 roku podjął pierwszą pracę nauczyciela w gimnazjum prywatnym we Lwowie. Równocześnie uczęszczał do męskiego Seminarium Ukraińskiego Towarzystwa Pedagogicznego „Ridna Szkoła”, które ukończył w 1930 roku. Odtąd zawód nauczyciela stanie się jego posłannictwem; będzie uprawiał go w różnych placówkach oświatowych i na różnych poziomach edukacyjnych. Od 1930 roku przez kolejne dwa lata studiował w Kunstgewerbeschule w Wiedniu na kierunku teoria sztuki oraz w Akademii Sztuk Pięknych w Pradze. W 1931 roku powrócił do Lwowa, gdzie zdał w trybie eksternistycznym maturę w językach polskim i rosyjskim. W 1932 roku podjął studia z zakresu historii sztuki, germanistyki i filologii klasycznej na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Pasjonowała go filozofia i estetyka. Gruntowne wykształcenie humanistyczne poszerzyło jego horyzonty intelektualne. Historię sztuki studiował pod kierunkiem profesorów: Władysława Podlachy, Edmunda Bulandy, Władysława Kozickiego i Mariana Gębarowicza. Głównym obszarem jego zainteresowań była archeologia starożytna i średniowiecze. W 1935 roku wyjechał na roczne stypendium uniwersytetu do Włoch, gdzie w Peruggi studiował etruskologię, odbył też podróże artystyczne do Francji i Niemiec. Pracę magisterską „Architektura gotycka w Polsce” na seminarium profesora Podlachy obronił w 1936 roku. Otrzymał wtedy etat asystenta w katedrze archeologii u profesora Bulandy. Po trzech latach, w czerwcu 1939 roku, przed samym wybuchem wojny, uzyskał tytuł doktora nauk humanistycznych na podstawie dysertacji „Drogi i pozostałości romańskiej architektury na ziemiach wschodniosłowiańskich”, napisanej pod kierunkiem profesorów Podlachy i Bulandy. Okres przedwojenny w karierze Hodysa obfituje zarazem w liczne doświadczenia pedagogiczne w szkołach stopnia średniego i przygotowuje grunt pod jego przyszłą działalność w tym zakresie. W latach 1933–1939, równocześnie z karierą naukową, pracował w charakterze nauczyciela języka niemieckiego w państwowym VIII Gimnazjum imienia Stefana Żółkiewskiego. Znajomość języków obcych była szczególnie mocną jego stroną – biegle władał niemieckim, francuskim, angielskim, rosyjskim, ukraińskim, czeskim, łaciną i greką. W tym okresie rozpoczął też akcję upowszechniania kultury plastycznej, prowadząc wykłady dla rzemieślników w Towarzystwie Szkoły Ludowej oraz w Instytucie Doskonalenia Rzemiosł Artystycznych przy Muzeum Przemysłowym we Lwowie. Po latach wspominał:

² Dok. „Oświadczenie o pracy pedagogicznej do wniosku o zatrudnienie na ASP”, 1954.

Były to dla nich zajęcia obowiązkowe. Przychodzili wysyłani do mnie przez przełożonych, każdej niedzieli o godzinie dwunastej. Brakowało mi wtedy rutyny, swady, metodyki, przerażali słuchacze. Traciłem orientację. Nie potrafiłem wykrztusić słowa. Z czasem przełamałem opory. Rozmawiałem się w tej pracy³.

Po aneksji Lwowa przez Związek Radziecki nadal udzielał się w szkolnictwie. W październiku 1939 roku otrzymał skierowanie do pracy w Szkole Powszechnej nr 49, następnie w pierwszym okresie okupacji niemieckiej był dyrektorem szkoły średniej przy ul. św. Kingi. Po zamknięciu tej szkoły, w kwietniu 1942 roku, pracował jako sprzedawca w sklepie, a w wieczornych godzinach wykładał na tajnych kursach gimnazjalnych. W swoim mieszkaniu przy ul. Dąbrowskiego ukrywał żydowską dziewczynę⁴. Podczas drugiej sowieckiej okupacji Lwowa, od 1944 do 1945, był nauczycielem języków obcych w Szkole Średniej nr 33 oraz wykładowcą w Państwowej Szkole Przemysłu Artystycznego. Do jego uczniów z tego okresu zaliczali się późniejsi znani artyści, m.in. Aleksander Kobzdej, Adam Smolana, Juliusz Joniak oraz Roman Cieślewicz.

Aktywność zawodowa Hodysa na stanowisku kierowniczym w trudnym okresie okupacji zapewne musiała być zagwarantowana lojalnością wobec władz sowieckiego reżimu. Nie wiadomo, czy był to z jego strony tylko przejaw pragmatyzmu politycznego, który mógł być wymogiem *sine qua non* chroniącym szkołę, czy też akces głębszego zaangażowania dyrektora w nowy porządek polityczny? W ankiecie personalnej wypełnionej w 1954 roku w zgodzie z obowiązującym wówczas kierunkiem politycznym w Polsce przyznaje się, że w dowód wyróżnienia za pracę oświatową we Lwowie został w 1940 roku wysłany przez Związek Zawodowy Pracowników Szkół Średnich na cztery tygodnie do Moskwy. Później mogło to dla niego stanowić dobrą rekomendację⁵.

W związku z wysiedleniem polskiej ludności ze Lwowa, Hodys znalazł się w październiku 1945 roku w Krakowie. W grudniu tego roku, w ramach restrukturyzacji Instytutu Sztuk Plastycznych, powstała pierwsza powojenna szkoła plastyczna z nową siedzibą przy ul. Juliusza Lea 18. Profesor Hodys od początku włączył się aktywnie w jej tworzenie – najpierw jako nauczyciel, następnie w 1948 roku zostaje przez Ministerstwo Kultury i Sztuki mianowany dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych, którym będzie kierował do 1955 roku⁶. Szkołę, w początkowej fazie z dwuletnim programem nauczania, przekształcono w 1947 roku

³ A. Sawicki, *Żeby kontakt ze sztuką stał się nawykiem*, „Gazeta Krakowska” 1969, nr 26 (31 I), s. 3; S. Ciepły, *Szaman*, „Gazeta Południowa” 1976, nr 184 (14–15 VIII), s. 1, 3.

⁴ Informacja uzyskana od siostrzenicy prof. Hodysa, p. Bogusławy Rzehak, której bardzo dziękuję za życzliwą pomoc.

⁵ Dok. „Ankieta dla ubiegającego się o tytuły naukowe samodzielnego pracownika nauki w wyższych szkołach artystycznych”, 1954.

⁶ *Jubileusz 50-lecia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*, Kraków 1996, s. 13. Podany w publikacji rok 1946 objęcia dyrekcji liceum przez Hodysa nie jest zgodny z dokumentem mianowania.

w czteroletnie liceum. Będzie to znamienny, wręcz heroiczny okres dla młodej szkoły i jej dyrektora. Jego mocna osobowość i niewątpliwy talent pedagogiczny, w połączeniu z darem porywającego wykładowcy, nadadzą szkole bardzo indywidualny charakter i przysporzą sympatię wielu uczniów, mimo panującego na zewnątrz niesprzyjającego klimatu politycznego. Paradoksalnie, w tym trudnym czasie wyniszczonego wojną społeczeństwa, potrzeba tworzenia wyzwalała erupcję młodych talentów, które Hodys umiejętnie rozpoznawał i stymulował do dalszego rozwoju. Skupiał wokół siebie zdolniejszych i wyróżniających się zainteresowaniami uczniów i poświęcał im dodatkowe godziny, prowadząc ważne dla nich rozmowy i dyskusje. Przez jednych zapamiętany został jako pedagog z charyzmą liberała, przez innych postrzegany jako autorytet nazbyt pryncypialny. Wśród uczniów miał opinię znakomitego wykładowcy. Jego wykłady odbiegały daleko od oficjalnego programu szkoły, ogarniały szerokie horyzonty dziejów kultury intelektualnej i artystycznej. Znał się bowiem na literaturze, muzyce, filozofii, pilnie śledził przemiany sztuki współczesnej. Nie ograniczał się tylko do prezentowania wielkich osobowości twórczych, ale wnikał głębiej w istotę dzieła artystycznego, by wysuwać konstruktywne wnioski i rozwijać świadomość młodych adeptów, dodawać im entuzjazmu do pracy. Roman Polański, uczeń z rocznika 1950, tak wspomina zapał dyrektora, mimo iż stał się ofiarą jego surowej kary⁷:

[...] pasjonujące wykłady z historii sztuki zachęciły mnie do rozległych lektur [...]. Hodys stanowił w stalinowskiej Polsce odchylenie od normy; był autokratą, który rządził szkołą jak udzielnym księstwem⁸;

Jedno z licznych dziwactw Hodysa polegało na tym, że kazał nam przychodzić do szkoły na godzinę przed lekcjami, by słuchać, jak czyta w oryginale wiersze niemieckich romantyków. Nikt inny nie mógłby pozwolić sobie na taki kaprys. Dziewiętnastowieczna poezja niemiecka nie miała żadnego związku z naszym programem, ale Hodys przejawiał w stosunku do niej taki entuzjazm, że uważaliśmy te dodatkowe zajęcia za niegroźne wariactwo – za niewygórowaną cenę jego fascynujących wykładów z historii sztuki⁹;

[...] w tym właśnie okresie otworzył się przede mną świat, który miał na zawsze zmienić mój sposób postrzegania i myślenia¹⁰.

Wśród jego powojennych wychowanków licealnych znajdują się m.in.: Roman Cieślewicz, Franciszek Starowieyski, Bronisław Chromy, Marian Kruczek, Marian Konieczny, Teresa Rudowicz, Marian Warzecha, Ryszard Horowitz, Zblyut Grzywacz, Jacek Waltoś, Tadeusz Nyczek. Większość zawdzięczała mu bardzo wiele, podziwiali

⁷ R. Polański, *Roman*, Warszawa 1989, s. 72. Wspomina, że w wyniku wyrzucenia ze szkoły maturę zdawał w Liceum Plastycznym w Katowicach, gdzie pechowo komisji przewodniczył prof. Hodys.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 78.

¹⁰ Tamże, s. 73.

jego erudycję, łatwość z jaką poruszał się po różnych obszarach sztuki. Jacek Waltoś wspomina: „Za progiem szkoły był terror stalinowski, a potem «odwilż», a w końcu październik 1956. A my, wbrew panującemu materializmowi dialektycznemu, słyszeliśmy od prof. Hodysa o Rillem, Charlesie Peguy, o mistyce w filozofii i sztuce”¹¹. Z kolei Bronisław Chromy dodaje: „Dyrektor Hodys wykładał historię sztuki z ogromną wiedzą uzupełnioną historią muzyki, literatury i poezji. Można było słuchać tego bez końca [...] Młodzież go uwielbiała”¹². „[...] Potrafił zachęcić i podniecić. Pomagał mnóstwu ludziom [...] Różni sławni artyści wiele mu zawdzięczali”¹³. Szczególnie ważne były dla nich wykłady poświęcone sztuce współczesnej. Dzięki Hodysowi poznawali mało znaną w latach 50. sztukę Picassa, Pollocka, Mondriana, Klee i radzieckich futurystów¹⁴. Ryszard Horowitz w niedawno udzielonym wywiadzie Adamowi Michnikowi, na pytanie o decydujące momenty jego losów, odpowiada: „Miałem dwóch genialnych belfrów, którzy pomogli mi ukształtować się intelektualnie i plastycznie, których pokochałem. To był Adam Hoffman i Włodzimierz Hodys. O nich też będę pamiętał i o nich myślał do końca życia. To jest jakby kluczowy moment, jakby początek mojej pracy twórczej”¹⁵.

Równocześnie z pracą w szkole podjął od 1948 roku wykłady w Akademii Sztuk Pięknych i Studium Dziennikarstwa UJ. Po kilku latach związał się na stałe z Akademią, gdzie kierował katedrą historii sztuki aż do swojego przejścia na emeryturę w 1971 roku. Z wielką pasją oddawał się tam wykładom ilustrowanym bogatym wyborem kolorowych reprodukcji, organizował plenery. Dopełnieniem dydaktyki były atrakcyjne wycieczki dla profesorów i studentów po Polsce i za granicę – zarówno na Wschód, jak i na Zachód, w czasach gdy graniczyło to prawie z cudem. Intensywne zwiedzanie „z Hodysem” dawało możliwość nie tylko dogłębnego obcowania z zabytkami i sztuką współczesną, ale także z teatrem, filharmonią, operą, których był zagorzałym miłośnikiem. Jego studentami często bywali dawni uczniowie z liceum plastycznego, których wspierał w organizowaniu wystaw i pisząc wstępy do katalogów (m.in. kilkakrotnie Bronisławowi Chromemu). W późniejszych latach był wykładowcą niemal we wszystkich krakowskich uczelniach, m.in. Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej, Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej, Akademii Ekonomicznej oraz gościnnie w Akademii Medycznej i Akademii Górniczo-Hutniczej.

Oprócz pracy dydaktycznej rozwijał też swoją ulubioną działalność „upowszechniania kultury plastycznej” oraz „wychowania przez sztukę”. W 1948 roku powołany został na stanowisko dyrektora Państwowego Ogniska Kultury Plastycznej przy Wojewódzkim Domu Kultury. Na terenie Krakowa organizował kółka pla-

¹¹ *Jubileusz 50-lecia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych...*, s. 58.

¹² Tamże, s. 52.

¹³ J. Olczak-Ronikierowa, *Piwnica pod Baranami czyli Koncert ambitnych samouków*, Warszawa 1997, s. 20.

¹⁴ S. Rodziński, *Profesor Włodzimierz Hodys*, „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 13, s. 6.

¹⁵ *Ryszard Horowitz w rozmowie z Adamem Michnikiem*, 2014, <http://ninateka.pl/film/ryszard-horowitz-rozmowy-poszczegolne>.

styczne dla dzieci, młodzieży, dorosłych, które zrzeszały ponad 1500 uczestników. Współpracowało z nim kilku artystów-pedagogów: Janina Muszkietowa, Zofia Leśniak, Jan Książek. Zlikwidowano je w 1955 roku. Swoją ideą wychowawczą przekładał na wiedzę teoretyczną w zakresie metodyki nauczania w formie wykładów dla nauczycieli szkół artystycznych oraz instruktorów placówek plastycznych. Na zlecenie Ministerstwa Kultury i Sztuki prowadził specjalistyczne kursy w Jadwisinie, Bielsku, Nałęczowie; pisał artykuły o sensie i sposobach rozwijania uzdolnień plastycznych. Drugim nurtem animowania była organizacja amatorskiego ruchu artystycznego. Stał się odkrywcą wielu talentów, doradcą i opiekunem nieprofesjonalnych twórców. Opiekował się klubami plastyków amatorów i klubami twórców ludowych. Jego zadaniem było dostarczać tym placówkom ludzi z inwencją twórczą i tak ustawić metodycznie ich działalność, by sprzyjała rozwijaniu talentów. Odkryciem Hodysa byli m.in. rzeźbiarz Heródek z Lipnicy Wielkiej, hafciarka Amalia Fidykova z Jaworzna, malarka Irena Trzaskowska¹⁶. Organizował im wystawy, popularyzował słowem, kolekcjonował ich prace. Jako konsultant Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego w Warszawie przez lata prowadził plenery malarskie z metodyki dla instruktorów plastyki wojewódzkich domów kultury, które odbyły się w: Bolkowie, Bystrzycy Kłodzkiej, Płocku, Mosznie, Nałęczowie, Opatowie, Przemyślu, Darłówwku, Skokach.

Najwięcej jednak energii wkładał w popularyzację wiedzy o sztuce. Od 1949 roku związał się na trwałe z Wojewódzkim Domem Kultury (później przemianowanym na Krakowski) w Pałacu pod Baranami, gdzie przez lata prowadził cieszące się dużym uznaniem „Studium wiedzy o sztuce”. W cyklach tematycznych, obejmujących po kilkanaście wykładów w ciągu półrocza, przedstawiał różne zagadnienia w ujęciu monograficznym, problemowym, a także z zakresu estetyki czy metodyki wiedzy o sztuce. Jego wykłady poświęcone były sztuce polskiej i europejskiej z różnych okresów oraz sztuce najnowszej; ich treści rozpatrywał na szerokim tle porównawczym, starając się odsłaniać tajemnice twórczości. Walorem wykładów Hodysa była niezwykła umiejętność docierania do istoty zagadnienia. Każdy, kto słuchał tych wykładów, podziwiał jego wiedzę i talent oratorski. Ich rolą było dostarczyć słuchaczom pewną sumę wiedzy o sztuce i zachęcać do kontaktu z dziełem sztuki. Marzył, by zetknięcie ze sztuką stało się dla tych ludzi przeżyciem, a następnie nawykiem¹⁷. Przez wiele lat niestrudzenie wygłaszał wykłady w wielu prowincjonalnych ośrodkach kultury na terenie południowej Polski – w Myślenicach, Rzeszowie, Nowym Sączu, Tarnowie, Łańcucie, Jaworznie, Olkuszu, Gorlicach. Kiedy przeszedł na emeryturę, niemal codziennie, w wyznaczone dni tygodnia, docierał autobusem PKS-u do odległych miejscowości. W Myślenicach od 1951 roku prowadził „Niedzielne *rendez-vous* ze sztuką”, w Rzeszowie od 1963 roku współpracował z BWA. „Wychowanie przez sztukę” starał się zaszczepiać nawet w środowiskach robotniczych – wykładając w domach kultury przy kopalni w Jaworznie czy przy

¹⁶ S. Ciepły, *Szaman...*, s. 3.

¹⁷ A. Sawicki, *Żeby kontakt ze sztuką stał się nawykiem...*, s. 3.

kombinacie w Nowej Hucie. W zależności od środowiska różnicował materiał treściowy i ilustracyjny, stosował język zrozumiały nawet dla najprostszego odbiorcy¹⁸. Od początku towarzyszyło mu przekonanie o słuszności obranej drogi. Wyjaśniał:

Nie można traktować upowszechniania kultury jako zawodu. Nie chodzi nawet o fakt, że człowiek wykonujący tę pracę nie ma określonego zawodu. Do tego przecież nie przygotowują żadne studia. Mogą być tylko pomocne. A łatwość nawiązywania kontaktu ze słuchaczami ułatwia psychologia a nawet aktorstwo? [...] Wychowanie człowieka przez sztukę to mój główny cel, od którego nigdy nie odstępuję. Do poznania sztuki prowadzi stan emocjonalny, przeżycie. Osiągnięcie tego stanu jest tym co określa społeczną funkcję sztuki, jej rolę wychowawczą i uszlachetniającą. Bez tego sztuka jest „rzeczą samą w sobie” – sztuką dla sztuki¹⁹.

Według relacji dawnych świadków, Hodys uatrakcyjniał swoje wykłady bogatym materiałem wizualnym, na który składały się liczne przeźrocza, reprodukcje, a także ożywiał anegdotami. Przygotowywał do jednego wykładu około 150 przeźroczy. Sale odczytowe zawsze wypełnione były do ostatniego miejsca; jego zapalę udzielał się słuchającym, ścigał na salę tłumy młodzieży²⁰. Stanisław Rodziński wspomina, że te spotkania „były niezwykłym seanssem informacji, wspomnień, aluzji, żartów. Były [...] inspiracją, zmuszały do lektur, do szperania w antykwariatach, do malowania”²¹. W 1975 roku studenci AGH wystąpili spontanicznie do władz uczelni z inicjatywą wprowadzenia dodatkowych zajęć w postaci „Seminarium wiedzy o sztuce” prowadzonego przez prof. Hodysa. „Eksperyment” – jak to określono na technicznej uczelni – cieszył się tak dużym zainteresowaniem, że zaproszono profesora do wygłoszenia dodatkowego cyklu wykładów przez studencki radiowęzeł. Dla podniesienia atrakcyjności tego seminarium wprowadził elementy muzyki i poezji w wykonaniu studentów szkół artystycznych²².

Bardzo istotny był dla Hodysa wybór i jakość środków wizualnego przekazu, które z zamiłowaniem i poświęceniem skrzętnie gromadził przez lata. Nie było to przecież łatwe w okresie ubóstwa poligrafii PRL-u i „żelaznej kurtyny”. Posiadał pasję kolekcjonowania reprodukcji i książek o sztuce, które wykorzystywał do celów dydaktycznych. W okresie „odwilży” zabiegał o nie drogą wymiany bezpośrednio u zagranicznych wydawców, głównie z wydawnictwa Skira²³. Korespondował też w tej sprawie z Felixem Klee (synem Paula) z Berna, Konstantym „Kotem” Jeleńskim z Paryża, wydawnictwem Prisme des Arts z Paryża, z którym podjął nawet współ-

¹⁸ A. Lisowski, *Pasja Włodzimierza Hodysa*, „Życie Warszawy” 1977, nr 166 (15 VII), s. 7.

¹⁹ W. Czubałowa, *Wychowanie przez sztukę*, „Gazeta Krakowska” 1967, nr 113 (12 V), s. 3.

²⁰ J. Walawski, *Co słychać?*, „Dziennik Polski” 1962, nr 125 (27–28 V), s. 5.

²¹ S. Rodziński, *Profesor Włodzimierz Hodys...*, s. 6.

²² [TB], *Eksperyment*, „Gazeta Krakowska. Magazyn” 1975, nr 41 (9–15 V), s. 4.

²³ Otrzymywał dwa egzemplarze albumów, z których jeden przeznaczał na wycinanie reprodukcji.

pracę jako recenzent polskich wystaw²⁴. Wartość reprodukcji widział w kategoriach koncepcji „muzeum wyobraźni” André Malraux – jako uniwersalny sposób dostępu do wiedzy w skali globalnej, uaktywniania wyobraźni, pogłębiania sfery przeżywania. Dostrzegął, że staje się ona środkiem sztuki samym w sobie, wykorzystywanym również w celach artystycznych²⁵. W 1966 roku zorganizował w Domu Kultury „Pod Baranami” wystawę „100 reprodukcji Picassa”, która stała się niejako sensacją w okresie ograniczonego dostępu do sztuki z Zachodu. Ze zbiorów Hodysa powstawały też inne tematyczne wystawy, m.in. „Pieriedwiżnicy” w KDK (1948), „Malarstwo współczesne na Zachodzie” (tamże, 1956) oraz „Malarstwo europejskie i obce” w BWA w Rzeszowie w 1967 roku²⁶.

Włodzimierzowi Hodysowi przypisuje się też udział w inicjatywie utworzenia w Krakowie kabaretu „Piwnica pod Baranami” inspirowanego podobnymi miejscami o charakterze egzystencjalnym w Paryżu. Po powrocie stamtąd zaraził tą ideą młodych artystów i wyjednał dla nich lokum u dyrektora Krakowskiego Domu Kultury. Bronisław Chromy, współzałożyciel Piwnicy w 1956 roku, wspomina: „Właściwie historia Piwnicy zaczyna się od Włodzimierza Hodysa”²⁷. W okresie popaźdźnikowej „odwilży” 1956–1957 współpracował także z legendarnym już krakowskim dwutygodnikiem literacko-artystycznym „Zebra”, który wydawali m.in. jego dawni uczniowie: Stefan Berdak, Adam Harasymowicz, Kazimierz Wiśniak, Roman Cieślewicz. Włodzimierz Hodys niemal w każdym numerze zamieszczał teksty o klasykach i wstępujących artystach awangardy francuskiej. Bogaty materiał ilustracyjny pozyskiwał z zagranicznych wydawnictw.

Długa jest lista wystaw indywidualnych i zbiorowych, które Hodys urządzał i opatrywał wstępami w katalogach. Od 1967 roku prowadził w Krakowskim Domu Kultury autorską „Oficynę Debiutów Artystycznych”, do której zapraszał w porozumieniu z profesorami ASP utalentowanych absolwentów i studentów²⁸. W jednym z katalogów pisze o swojej misji:

Każdorazowe wystąpienie wychowanka Liceum i Akademii Sztuk Pięknych napawa mnie obawą a zarazem troską jak będzie przyjęty przez społeczeństwo, przez krytykę. Nie jest to, i nie może być obojętnym dla pedagoga świadomego swojej roli. „Jestem pomostem” powiedział kiedyś Gustave Moreau do swoich uczniów, tak też pojmowałem i ja swoją rolę. Rozmawiać, nauczyć się uczyć, wszczepić poczucie godności osobistej, a to już wiele²⁹.

²⁴ Dok. Listy Felixa Klee, Konstantego Kota Jeleńskiego, Prisme des Arts do W. Hodysa.

²⁵ W. Hodys, *O reprodukcji artystycznej*, [w:] *Katalog reprodukcji w oprawie. Malarstwo polskie i obce, wystawa „Dom Sztuki”, Rzeszów, XII 1966 – I 1967*.

²⁶ S. Ciepły, *Szaman...*, s. 3.

²⁷ J. Olczak-Ronikierowa, *Piwnica pod Baranami...*, s. 20.

²⁸ P. Skrzynecki, *Oficyna Debiutów – pierwszą prezentacją*, „Echo Krakowa” 1967, nr 118 (21 V), s. 3.

²⁹ W. Hodys, *Wstęp*, [w:] *Józef Zathey, rzeźby – siedziska*, katalog wystawy, BWA Kraków 1967.

Według Rodzińskiego, Hodys „uformował żywy stosunek do sztuki całego pokolenia ludzi o znaczących dzisiaj w kulturze nazwiskach”³⁰. Troskliwą opieką otaczał również artystów nieprofesjonalnych – amatorów i twórców ludowych – organizując wystawy, spotkania im poświęcone, przekonując ich do dalszego tworzenia.

W 1967 roku powołał i kierował „Akademią Twórczości Dziecka” przy Domu Kultury „Pod Baranami”. Jej formuła polegała na otwartej, ogólnie dostępnej pracowni dla chętnych, w wieku od 4 do 17 lat. Zajęcia prowadzone były, bez godzinowego limitu czasowego, przez Jana Rzehaka, późniejszego dyrektora liceum plastycznego. Prace uczestników prezentowano na wystawach indywidualnych i grupowych we własnej galerii. Akademia uchodziła za trzecią tego typu placówkę w Europie – po Paryżu i Leningradzie³¹.

Swój entuzjazm i otwartość do ludzi Hodys prznosił na grunt domowy: „Mimo że z upodobania był samotnikiem, jego mieszkanie przy Koletek pełne było ludzi: studentów, uczniów, twórców nieprofesjonalnych, pracowników domów kultury, cudzoziemców” – wspominali bliscy³².

Z czasem swoje doświadczenia związane z upowszechnianiem kultury Hodys wykorzystywał w ośrodkach zagranicznych. Od lat 70. był angażowany co roku podczas wakacji przez francuskie ministerstwo kultury do prowadzenia zajęć plenerowych dla instruktorów plastyki z całej Francji. Podobne zajęcia powierzył mu syndykat francuski w Ecole du Louvre. Ponadto wykładał w języku francuskim metodykę upowszechniania plastyki dla instruktorów domów kultury w XVIII dzielnicy Paryża. Udzielał się też w ośrodku robotniczym w Lille oraz Domu Kultury w Marsylii. Robił to nieodpłatnie w zamian za książki, pisma, materiały ilustracyjne, które mógł potem prezentować na swoich wykładach w Krakowie³³.

Budzi zdumienie rozległość jego działalności, wszechstronność zainteresowań, pracowitość. Był uosobieniem aktywności nauczyciela i popularyzatora. Jego działalność może stać się przyczynkiem do badań nad życiem artystycznym powojennego Krakowa. Należał do pokolenia nauczycieli humanistów, którzy z łatwością poruszali się po różnych obszarach wiedzy i chętnie się nią dzielili. Jego pracę przenikał głęboki ideał wychowawczy, a przyświecało mu przesłanie z książki André Malraux *Les Voix du Silence*: „Historia sztuki jest częścią chwały narodu, gdyż na nią się składa nie tylko to co artysta daje światu, ale także to, na ile ten świat staje się bogatszym przez zrozumienie, a stąd i umiłowanie tego co daje mu życie. Sztuka to zwierciadło życia, to niezastąpiony podręcznik”³⁴. Stanisław Rodziński dodaje: „Mówiąc o sztuce

³⁰ S. Rodziński, *Profesor Włodzimierz Hodys...*, s. 6.

³¹ „Przekrój” 1967, nr 1179 (12 XI), s. 9; J. Antecka, *Akademia Twórczości Dziecięcej*, „Dziennik Polski” 1967, nr 268 (14 XI), s. 3.

³² (j.r.) [Jan Rzehak], *Profesor Włodzimierz Hodys*, „Echo Krakowa” 1987, nr 105 (20 III), 4.

³³ S. Ciepły, *Szaman...*, s. 3.

³⁴ A. Lisowski, *Pasja*, „Politechnik” 1978, nr 9 (26 II), s. 6–7.

mówił o niej nie jak o dodatku do życia, lecz jak o powinności, aktywności duchowej, azylu uciszenia, ale też znaku ludzkiej godności³⁵.

Ostatni okres życia, przypadający na lata 80., Włodzimierz Hodys spędził we Francji, gdzie poświęcił się pracy naukowej związanej z bliską mu od młodości kulturą ukraińską. Z powodu stanu wojennego przez kilka lat odkładał powrót do kraju. Osiedł w Sarcelles koło Paryża, w siedzibie emigracyjnego Towarzystwa Naukowego im. Szewczenki, dla którego opracowywał hasła do wielkiej *Encyklopedii Ukrainoznawstwa* pod redakcją prof. Włodzimierza Kubijowicza (wybitnego badacza i przedwojennego działacza ruchu ukraińskiego w Krakowie)³⁶ oraz do encyklopedii Larousse'a. Jego autorstwa są noty dotyczące sztuki Łemków: architektury cerkiewnej, tkactwa, dekorowania pisanek, związków Ukrainy z Polską. Na okres wakacji przyjeżdżał jednak do Krakowa, gdzie zamierzał powrócić na stałe jesienią 1987 roku.

Włodzimierz Hodys zmarł w szpitalu w Gonesse pod Paryżem 28 lutego 1987 roku w wieku 82 lat³⁷.

Bibliografia

- Adamczewski J., *Kraków od A do Z*, Kraków 1992.
- Antecka J., *Akademia Twórczości Dziecięcej*, „Dziennik Polski” 1967, nr 268 (14. XI), s. 3.
- Cieply S., *Szaman*, „Gazeta Południowa” 1976, nr 184 (14–15 VIII), s. 1, 3.
- Czubałowa W., *Wychowanie przez sztukę*, „Gazeta Krakowska” 1967, nr 113 (12 V), s. 3.
- Horowitz R., *Życie niebywałe. Wspomnienia fotokompozytora*, Kraków 2014.
- (j.r.) [Jan Rzehak], *Profesor Włodzimierz Hodys*, „Echo Krakowa” 1987, nr 105 (20 III), s. 4.
- Jubileusz 50-lecia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*, Kraków 1996.
- Lisowski A., *Pasja Włodzimierza Hodysa*, „Życie Warszawy” 1977, nr 166 (15 VII), s. 7.
- Lisowski A., *Pasja*, „Politechnik” 1978, nr 9 (26 II), s. 6–7.
- Olczak-Ronikierowa J., *Piwnica pod Baranami czyli Koncert ambitnych samouków*, Warszawa 1997.
- Polański R., *Roman*, Warszawa 1989.
- Rodziński S., *Profesor Włodzimierz Hodys*, „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 13, s. 6.
- Sawicki A., *Żeby kontakt ze sztuką stał się nawykiem*, „Gazeta Krakowska” 1969, nr 26 (31 I), s. 3.
- Skrzynecki P., *Oficyna Debiutów – pierwszą prezentacją*, „Echo Krakowa” 1967, nr 118 (21 V), s. 3.
- Walawski J., *Co słycać?*, „Dziennik Polski” 1962, nr 125 (27–28 V), s. 5.
- Ryszard Horowitz w rozmowie z Adamem Michnikiem*, 2014, <http://ninateka.pl/film/ryszard-horowitz-rozmowy-poszczegolne>.

³⁵ S. Rodziński, *Profesor Włodzimierz Hodys...*, s. 6; (j.r.) [Jan Rzehak], *Profesor Włodzimierz Hodys...*, s. 4.

³⁶ *Encyclopedia of Ukraine*, red. W. Kubijowicz, I–V, University of Toronto Press, 1985–1993.

³⁷ Spoczywa na cmentarzu Rakowickim w Krakowie.

Włodzimierz Hodys – individuality of a teacher and art manager

Abstract

The work of Włodzimierz Hodys – the first principal of the Secondary School of Visual Arts and forms teacher of a few generations of artists in the post-war period – has become legendary in Kraków. The paper presents the role of a history of art teacher, his methods as well as skills and tools, the impact he exerted on the shaping of artistic attitudes first among pupils and then among students of the Academy of Fine Arts.

Professor Hodys also manifested a great didactic passion as a populariser of many exhibitions and historical building tours. His pedagogical work during the communist era in Poland is recalled on the basis of recollections of the students and preserved archive materials.

Key words: National School of Artistic Industry in Lviv, artistic schooling of Kraków after WWII, history of art didactics, popularizing art, Secondary School of Visual Arts in Kraków, Academy of Fine Arts in Kraków, "Pod Baranami" Kraków's Culture Centre

Nota o autorze

Dr Małgorzata Reinhard-Chlanda – jest historykiem sztuki, adiunktem w Instytucie Historii Sztuki i Kultury Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II oraz wykładowcą Akademii Sztuk Pięknych im. J. Matejki. Głównym obszarem jej zainteresowań jest sztuka XIX i XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem sztuki dekoracyjnej i sakralnej Krakowa.



Włodzimierz Hodys, Lwów 1931



Dyrektor Włodzimierz Hodys na wycieczce z młodzieżą Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych, 1952



Plakat proj. Romana Cieślewicza, 1949.
Zbiory autorki



Prelekcja Włodzimierza Hodysa w Zakładowym Domu Kultury Huty im. Lenina, 1966.
Fot. W. Rospondek

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Paulina Woźny

Działalność dydaktyczna Adama Hoffmanna w relacjach jego uczniów – członków grupy „Wprost”

Adam Hoffmann (1918–2001) w historii powojennej sztuki polskiej zapisał się jako wybitny rysownik. Obok własnej twórczości prowadził działalność dydaktyczno-wychowawczą. Dla swoich uczniów i wychowanków pozostał na zawsze przewodnikiem i przyjacielem. Jego stosunek do ucznia może stanowić wzór dla całych pokoleń nauczycieli, a on sam jest nadal widziany jako wielka osobowość pedagogiki artystycznej. Swoją przygodę z dydaktyką rozpoczął w roku 1949 od pracy w katowickim Liceum Plastycznym (wówczas Liceum Technik Plastycznych). W latach 1952–1979 pracował w Liceum Plastycznym w Krakowie. Przez wiele lat godził pracę dydaktyczną w obu szkołach. Był nauczycielem rysunku i kompozycji. W odgórnie narzucony program wplatał naukę nonkonformizmu artystycznego. Jak był w stanie temu podołać? Nauczanie było jego pasją, „żywołem pełnym emocji, ale i precyzyjnie przemyślaną i wnikliwie realizowaną metodą z pojedynczym uczniem i z grupą, przy sztaludze, w czasie korekty, ale i w prywatnej rozmowie, przy przeglądaniu szkicowników, na wycieczce czy na korytarzu w czasie przerwy”¹. Praca z młodzieżą stojącą u progu dorosłości, jeszcze nieukształtowaną, podatną na wpływy, łaknącą autorytetu – temu pragnął podołać Adam Hoffmann. Zadaniem, które stawiać przed sobą powinien nauczyciel sztuki, jest „przyśpieszenie dojrzewania młodzieży i nauka odpowiedzialności za słowo”². Aby sprostać temu swoistemu powołaniu, niemal zrezygnował z malowania. Podróże między Krakowem a Katowicami nie pozwalały mu spędzać zbyt wiele czasu przed sztalugami. Na rysunek natomiast zawsze znajdował czas. Szkicował wszędzie, w przerwie między zajęciami, na szkolnym korytarzu i w oczekiwaniu na pociąg.

Wielu spośród jego wychowanków zostawiło ważny ślad w sztuce polskiej. Wielu jest nadal aktywnych. Zostali wychowani przez Mistrza, trudno powiedzieć, kim byliby, jak ukształtowałyby się ich osobowości i artystyczne losy, gdyby

¹ S. Rodziński, *Wyraz życia*, „Wiadomości ASP” 2001, nr 18, s. 5.

² Z. Grzywacz, *Adam Hoffmann (1918–2001)*, „Wiadomości ASP” 2001, nr 18, s. 6.

w kluczowym dla formacji momencie go nie spotkali. Do grona jego uczniów należą m.in.: Bogumił Buczyński, Arkadiusz Waloch, Ryszard Horowitz, Henryk Waniek. Najsilniej oddziaływał na czworo młodych ludzi, którzy po latach będą mówili „wprost”, organizując wystawy pod taką samą nazwą. Do grona tych uczniów, a tym samym członków grupy „Wprost”, należeli: Maciej Bieniasz (ur. 1938), Zbylut Grzywacz (1939–2004), Jacek Waltoś (ur. 1938) oraz uczeń Hoffmanna z Katowic, Leszek Sobocki (ur. 1934). Dla nich Adam Hoffmann nie był jedynie kolejnym spotkanym nauczycielem. Uczył i kształtował nie tylko widzenie sztuki, ale też szeroko rozumianej humanistyki (filozofii, literatury, muzyki). Trafnie podsumował to Tadeusz Nyczek: „Tak się rodzi historia, uczeń mistrzów zostaje mistrzem uczniów”³.

„Wprostowcy” uczęszczali do krakowskiego Liceum Plastycznego w latach 1951–1956. Hoffmann podjął w nim pracę, kiedy Bieniasz, Grzywacz i Waltoś byli uczniami drugiej klasy. W związku z tym, że prowadził najwięcej godzin zajęć dydaktycznych, został też wychowawcą klasy. Waltoś po latach komentuje tę sytuację z właściwą sobie ironią: „Myśmy byli pierwsi, więc wszystko na nas wyeksperymentował. Ciągłe mu potem wypominałem, że byliśmy ofiarami jego systemu. Inaczej byśmy się wspaniale rozwinieli, swobodnie, luźno i przyjemnie, a nie że ten rygor potworny tego belfra, który nam tyle rzeczy kazał robić”⁴.

Sekretem jego dydaktyki było to, co sam uważał za najważniejsze dla adepta sztuki – rozmiłowanie w twórczości. Coś, co łatwo powiedzieć, ale trudniej zrealizować, prowadząc uczniów w takim kierunku. Jak to robił? Podstawową zasadą, czymś czego bezwzględnie wymagał od wszystkich swoich uczniów, było codzienne rysowanie w szkicowniku. Stanowić miało to podstawę dla rozwijania uzdolnień oraz charakteru. Młody człowiek mógł w takiej formie ujawnić drzemiący w nim talent. Zapełnianie szkicowników pozwala na „szybsze opanowanie techniki, [...], zyskanie nawyku codziennej pracy i myślenia kategoriami języka plastycznego”⁵. Według Hoffmanna najlepiej byłoby, gdyby uczeń na rysowanie szkiców poświęcał co najmniej jedną godzinę dziennie. Dzięki temu możliwe staje się wyrobienie sprawności technicznej, zdobycie biegłości w operowaniu narzędziem⁶. Zalecał, by na pierwszej stronie odnotować słowa Pliniusza o Apellesie: *Nulla dies sine linea*. Trzy szkice dziennie stanowić miały minimum. Traktować je należało jako ćwiczenie oka i ręki. O roli szkicownika w dydaktyce Adama Hoffmanna pisał po latach Zbylut Grzywacz:

Rysuj, choćby to było i automatyczne gryzmolenie. Szkicowniki to rzecz prywatna, tu można i trzeba sobie na wszystko pozwolić. Wdech i wydech, napięcie i rozluźnienie, rysowanie to nauka, ale i autoterapia, gromadzenie motywów – świadomych

³ T. Nyczek, *Uczeń mistrz*, „Tygodnik Powszechny”, 28 lipca 1996, przedruk w: Z. Grzywacz, *Szkoła rysunku Adama Hoffmanna* [katalog wystawy], Galeria Osobliwości ESTE, 1998.

⁴ Rozmowa z Jackiem Waltosiem, przeprowadzona przez autorkę w Krakowie, 15.10.2013.

⁵ A. Hoffmann, *Szkicowniki i ich rola w nauczaniu plastycznym*, „Zeszyty Naukowo-Artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1992, nr 2, s. 120.

⁶ Tamże.

i podświadomych. Inspiracją bywa natura, oglądane dzieło sztuki, fotografia, własny rysunek, czasem nawet narzędzie, którym się rysuje. Dlatego trzeba rysować różnymi narzędziami. Warsztat kształtuje wyraz, podsuwa pomysły. Możesz zamknąć uszy na zrzędzenie nauczyciela, ale otwórz oczy na to, co robili mistrzowie, przebywaj w ich, najlepszym z możliwych, towarzystwie⁷.

Każdy szkicownik składać się miał z trzech działów. W części pierwszej uczeń rysował szkice z dzieł mistrzów: ich „kopię” i analizę. Hoffmann zalecał szczególnie Dürera, traktował go z takim namaszczeniem, że wkrótce wśród uczniów zdobył takie przezwisko. Według Hoffmanna Dürer w swej twórczości skondensował niemal wszystko, czego można nauczać w zakresie sztuki: „od kompozycji, poprzez konstrukcję przestrzenną przedmiotu, studium form geometrycznych i biologicznych, syntezę i analizę formalną, anatomię, perspektywę, proporcje”⁸. Hoffmann zwracał przy tym uwagę, że nie samo kopiowanie, ale analiza części składowych (kompozycji) jest w tym ćwiczeniu cenna. Skłaniał swoich uczniów głównie ku analizie sztuki renesansowej i antycznej. Ubolewał nad współczesnym stosunkiem do kopiowania mistrzów w nauczaniu plastycznym (rzekomo ćwiczenia takie stoją na przeszkodzie w rozwoju osobowości adepta sztuki). Wielu artystów uczyło się na pracach swych wielkich poprzedników, takich jak: Rafael, Rembrandt, Rubens, Ingres, Delacroix, Cezanne, van Gogh, Picasso i inni.

Drugi dział szkicownika zawierać powinien grupę rysunków powstałych „przed naturą i z natury”⁹. Pierwszy typ – jako realistyczne studium natury, może mieścić w sobie elementy twórczo przetworzone; drugi jest jedynie bezwolnym, poprawnym rysunkowo odwzorowaniem natury. Ostatni, trzeci dział poświęcony być powinien rysunkom z pamięci i wyobraźni. Zawierać ma rysunki „poobserwacyjne”, rysunki „z przypomnienia” (jako ciąg dalszy ćwiczeń z natury) oraz rysunki z wyobraźni (powstające na przykład w efekcie zachęcenia przez nauczyciela do zilustrowania ulubionej lektury z dzieciństwa).

W każdy poniedziałek Hoffmann sprawdzał zawartość szkicowników. Uczniowie zazwyczaj wywiązywali się z normy 21 rysunków. Niektórzy, jak np. Leszek Sobocki, by zabłysnąć przed nauczycielem, rysowali ponad niezbędne minimum: „Zawsze miałem szkicownik, nawet z nadprodukcją, bo chciałem się podlizać, chciałem być chwalony”¹⁰.

Hoffmann zdawał sobie sprawę z tego, że uczniowie traktują swoje szkicowniki jako notatniki myśli, powierniki tajemnic. Najważniejsza była szczerowość szkiców. Hoffmann, na co zwracają uwagę jego uczniowie, potrafił tę szczerowość uszanować. Uważał ponadto, że jej brak w szkicownikach świadczy nie najlepiej o nauczycielu,

⁷ Z. Grzywacz, *Adam Hoffmann i jego szkicowniki*, „Zeszyty Naukowo-Artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1992, nr 2, s. 130.

⁸ Tamże, s. 126.

⁹ Tamże.

¹⁰ Rozmowa z Leszkiem Sobockim, przeprowadzona przez autorkę w Krakowie, 26.08.2013.

a nie o uczniu: szkicownik taki „ujawnia błędy dydaktyki prowadzącego, jego belferskie nawyki, brak szacunku dla osobowości ucznia i niejednokrotnie brutalność”¹¹. Krytykował z umiarem, uważnie dobierał słowa, tak by nie zranić uczuć, nie ośmieszyć. Sugerował inny kierunek, w jakim podążać mogłaby praca. Błędy ewidentnie rysunkowe, konstrukcyjne, brak proporcji korygował natychmiastowo. Poza sztuką wielką pasją jego życia była psychologia. Jacek Waltoś wspomina, że w trakcie publicznie odbywających się korekt analizował rysunki uczniów z tejże strony. Dostrzegał wiele, komentował uważnie. Gdy zauważył jakiś motyw, mówił o nim, nie formułując bezpośrednio wniosków. Zawsze wypowiadał własne zdanie, ale w sposób niekrzywdzący dla ucznia. Waltoś podsumował te uwagi słowami: „Jego korekty przy całym szyderstwie były bardzo delikatne odnośnie dotykania spraw uczuciowych. Zauważał wiele, ale mówił o jakimś wybranym tylko fragmencie lub problemie. Nie chciał nikomu wpakowywać się z butami do jego spraw”¹². Hoffman „lubił wszechstronność na tym etapie poznania. Ja to pamiętam. To szukanie i nakłanianie do równowagi tych wszystkich elementów, żeby nie wchodzić w stylizację, żeby nie wpadać w jedną koleinę, żeby odświeżać różne rzeczy”¹³.

Bazą dla autorskiego programu nauczania Hoffmanna był rysunek i malarstwo z natury. Jego metoda, wychodząc od studium natury, prowadzić miała do interpretacji rzeczywistości. Wartością nadrzędną była autentyczność; Hoffmann jako nauczyciel „tępił pozory”¹⁴. Podstawą jego dydaktyki była kompozycja. Propagował „konstrukcyjność” rysunku. Korekty, których udzielał, polegały na sprawdzeniu rysunku jako konstrukcji kompozycyjnej. Kolor zawsze był czymś wtórnym. Waltoś wspomina: „Zawsze był rzecznikiem tyleż obserwacji i wnikliwości co równoczesnego budowania formy lub kompozycji”¹⁵. Był miłośnikiem malarstwa dawnych mistrzów. Zachęcał swoich uczniów do analizowania twórczości artystów *quattrocenta* i *cinquecenta*, głównie florenckich, bo urzekło go współistnienie w ich dziełach obserwacji i przemyślanej konstrukcji. W czasie kiedy jego uczniowie malowali lub rysowali, on sam opowiadał im o sztuce. O artystach, którzy godni są uwagi i naśladowania. Mówił o Rembrandcie, Michale Aniele, w późniejszym czasie też o van Goghu. Ujmował ich twórczość w kategoriach osobistego przekazu dzieła sztuki.

„Wprostowcy” wspominają, że pod koniec liceum, w czasie kiedy krystalizowały się wybory dotyczące metody pracy, Hoffmann tłumaczył im cézanne’owski sposób ścisłego budowania formy i koloru¹⁶. Tak jak pierwszych uczniów (m.in. Grzywacza, Bieniasza i Waltosia) kierował w stronę kubizmu jako racjonalnego sposobu budowania formy, tak tych późniejszych zachęcał do bliższego przyjrzenia się fowizmowi. Mimo iż w czasach licealnych „wprostowcom” nieznane były prace

¹¹ A. Hoffmann, *Szkicownicy i ich rola...*, s. 122.

¹² Rozmowa z Jackiem Waltosiem...

¹³ Tamże.

¹⁴ S. Rodziński, *Wyraz życia...*, s. 5.

¹⁵ Rozmowa z Jackiem Waltosiem...

¹⁶ Tamże.

Hoffmanna, to jednak na ASP stało się oczywiste, że przejęli pewne cechy jego rysunków, jak np. linearność. Przyglądając się twórczości „wprostowców”, nietrudno zauważyć, że rysunek jest dla nich bardzo ważny – to piętno bycia wychowankami Adama Hoffmanna.

Jego metoda dawała uczniom umiejętności warsztatowe oraz zdolność do świadomego budowania i organizowania kompozycji. Hoffmann dał im do ręki oręż, to co z tymi umiejętnościami mieli zrobić w przyszłości, stanowić miało ich własny wybór. Uczył wolności wyboru. Wykładając o sztuce Rembrandta, podkreślał wartość samopoznania dla artysty, stawiania sobie wysokich wymagań i nieustępliwości. Odwołując się do swoich mistrzów, uczył, że aby rozwinąć się artystycznie, trzeba ponosić pewne konsekwencje, wiele od siebie wymagać. Tworzyć w zgodzie ze sobą, bez oglądania się na aplauz publiczności. Hoffmann uznawał mit samotności artysty, uczył, jak nim być. Bardzo ważne dla młodego człowieka stojącego u progu artystycznej drogi jest spotkanie z osobą, która objaśni, czym jest zawód malarza i jakie rozterki ze sobą niesie. Tę świadomość „wprostowcy” zawdzięczają Hoffmannowi.

Mimo iż jego mistrzami byli wielcy artyści przeszłości, zwracał uwagę swoich uczniów również na zjawiska współczesnej sztuki, np. na plakat polski. Sam przez wiele lat współpracował z krakowskim teatrem Groteska, projektując dla niego szereg plakatów (m.in. do sztuk Tadeusza Różewicza i Konstantego I. Gałczyńskiego).

Adam Hoffmann darzył „wprostowców” szczególną sympatią. Był dla nich nie tylko nauczycielem, autorytetem artystycznym, ale niekiedy zastępował im ojca. Widzieli go tak zwłaszcza Grzywacz i Sobocki, którego ojciec zginął, gdy przyszły malarz był jeszcze chłopcem. Grzywacz, najbardziej ze wszystkich, naśladował mistrza. Według relacji Waltoś¹⁷, Ewa Kierska, żona Hoffmanna, nazywała go „synalikiem” swego męża.

Dla „wprostowców” Hoffmann był mistrzem i jako takiego pragnęli go naśladować. Przejęli od niego szerokie zainteresowania humanistyczne, umiłowanie do rysunku, a Bieniasz i Grzywacz również pragnienie nauczania młodszych pokoleń. Obaj ukończyli prowadzone przez Hoffmanna Studium Pedagogiczne na ASP. Prowadzili własne pracownie na Akademii Sztuk Pięknych (Grzywacz w Krakowie, Bieniasz w Katowicach). Waltoś, mimo iż nie ukończył wspomnianego studium, po kilku latach od dyplomu również zaczął pracę w Krakowie i Poznaniu, prowadząc własną pracownię malarstwa. Dla nich Hoffmann był nie tylko mistrzem, ale też autorytetem artystycznym i dydaktycznym. Maciej Bieniasz wspomina go jako

cudownego ojca i starszego kolegę od początku [...]. Ponieważ sam jestem nauczycielem, miałem okazję niejednokrotnie przekonać się, że jest zwykle tylko pobożnym życzeniem takie radykalne przekroczenie granicy pomiędzy belfrem a uczniem. Może być dobra wola ze strony nauczyciela, ale u ucznia, u studenta jest

¹⁷ S. Rodziński, *Wyraz życia...*, s. 5.

często wyhamowujący respekt, dystans. Z Adamem Hoffmannem było o tyle inaczej, że on był malarzem i my byliśmy malarzami¹⁸.

Drogi Hoffmanna oraz „wprostowców” spotkały się w 1952 roku w Liceum Plastycznym w Krakowie i nigdy się nie rozeszły. Po ukończeniu szkoły średniej zmienił się status znajomości: „Kiedy kończyliśmy liceum przeszliśmy na «ty». To był ogromny gest z jego strony, a dla nas olśnienie”¹⁹. Od tej pory zaczęło się utrzymywanie kontaktów towarzyskich, narodziła się przyjaźń trwająca przez całe życie.

Z perspektywy czasu Jacek Waltoś podsumowuje osobę Hoffmanna i rolę, jaką odegrał w ich życiu słowami:

To był ojciec – na pewno duchowy, artystyczny mentor, stale obecny, nawet jako adresat naszego sprzeciwu [...]. Adam miał ciekawą osobowość: był dynamiczny i żywy; rzecznik liberalizmu, jednocześnie apodyktyczny z usposobienia. To było ciekawe połączenie. Nigdy nie mieliśmy poczucia, że jest naszym obciążeniem. Był w sposób naturalny ciekawy naszego rozwoju, ale po latach zdajemy sobie sprawę z tego, że wywierał mimowolny nacisk. Chociaż w liceum uczył nas wolności, to wszyscy rysowaliśmy jak on, ciągle odnosiliśmy się do niego, do jego wyborów, do jego poglądów. To była więź nierozzerwalna – chcieliśmy ją zerwać, zdystansować się, ale identyfikację mamy do dzisiaj²⁰.

Bibliografia

- Adam Hoffmann (1918–2001). *Rysunki. Obrazy. Plakaty*, red. J. Gaj, Z. Grzywacz, T. Nyczek, J. Waltoś, katalog wystawy, Muzeum Narodowe w Krakowie, 2003.
- „Bez więzi przyjacielskiej nie byłoby zaufania, które do siebie mieliśmy, przy różnicy zainteresowań”. Z Jackiem Waltosiem rozmawia Grzegorz Bednarski, Małgorzata Kitowska-Łysiak, Krzysztof Nosal, [w:] *Świat przedstawiony? O grupie „Wprost”*, red. M. Kitowska-Łysiak, Lublin 2006.
- Grzywacz Z., *Adam Hoffmann i jego szkicowniki*, „Zeszyty Naukowo-Artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1992, nr 2.
- Grzywacz Z., *Adam Hoffmann /1918–2001/*, „Wiadomości ASP” 2001, nr 18.
- Hoffmann A., *Szkicowniki i ich rola w nauczaniu plastycznym*, „Zeszyty Naukowo-Artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1992, nr 2.
- „Katowice są moim miastem”. Z Maciejem Bieniaszem rozmawia Małgorzata Kitowska-Łysiak, [w:] *Świat przedstawiony? O grupie „Wprost”*, red. M. Kitowska-Łysiak, Lublin 2006.
- Rodziński S., *Wyraz życia*, „Wiadomości ASP” 2001, nr 18.

¹⁸ „Katowice są moim miastem”. Z Maciejem Bieniaszem rozmawia Małgorzata Kitowska-Łysiak, [w:] *Świat przedstawiony? O grupie „Wprost”*, red. M. Kitowska-Łysiak, Lublin 2006, s. 106.

¹⁹ Tamże.

²⁰ „Bez więzi przyjacielskiej nie byłoby zaufania, które do siebie mieliśmy, przy różnicy zainteresowań”. Z Jackiem Waltosiem rozmawia Grzegorz Bednarski, Małgorzata Kitowska-Łysiak, Krzysztof Nosal, [w:] *Świat przedstawiony?...*, s. 220.

Waltoś J., *Mistrz umarł*, „Wiadomości ASP” 2001, nr 18.

Nagrania rozmów autorki z Maciejem Bieniaszem, Leszkiem Sobockim i Jackiem Waltośiem, w posiadaniu autorki.

Didactic Work of Adam Hoffmann in the Relationships of his Students – Members of “Wprost” Group

Abstract

Adam Hoffmann (1918–2001) was a painter by education and a teacher by vocation. He taught students of the Secondary School of Visual Arts in Kraków and Katowice. Concurrently, he carried out his pedagogical work at the Academy of Fine Arts in Kraków and its branch in Katowice. He devoted himself to teaching so much that he could not find time for his own creative output. He set developing in his students a liking for art as the most important goal. As recalled after the years by one of his pupils, Zbylut Grzywacz, the subject of his teaching, apart from drawing and composition, was also educating students in terms of “common sense, anti-academicism and artistic non-conformism”. Drawing in sketchbooks served as basis for his teaching. He advised his students to make at least three sketches a day. An element of the sketchbook was copying and analysing works of past masters. Among his students (first at the level of secondary school and then university) were the members of Wprost group (in Kraków: beside the above mentioned Grzywacz, also Maciej Bieniasz and Jacek Waltoś, and in Katowice Leszek Sobocki), who unanimously describe him as a master, teacher and spiritual leader.

Key words: “Wprost” group, Secondary School of Visual Arts in Kraków, sketchbook, *Nulla dies sine linea*, artistic non-conformism

Nota o autorze

Mgr Paulina Woźny – absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej na UJ oraz historii, specj. sztuka na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Prowadzi zajęcia artystyczne dla młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym oraz osób dorosłych cierpiących na zaburzenia ze spektrum autyzmu. Współpracuje z Działem Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie. Przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą twórczości członków krakowskiej grupy „Wprost”. Zainteresowania naukowe: sztuka polska XX wieku (ze wskazaniem na okres PRL-u), rzeźba XX wieku.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Iwona Brandys

Ekspresjonizm Wincentego Drabika

Dzisiaj powszechnie uznaje się, że zadaniem scenografa jest scharakteryzowanie utworu dramatycznego we współczesnych konwencjach plastycznych, z uwzględnieniem specyfiki danego teatru. Tak rozumiana rola scenografa kształtowała się od początku dwudziestego wieku¹. Wtedy we wszystkich dziedzinach sztuki doszło do zasadniczej rewolucji poglądów na sprawy formalne, w sztuce teatralnej nazywano ten proces Wielką Reformą². W niniejszym artykule zostaną zasygnalizowane najważniejsze aspekty życia i twórczości Wincentego Drabika, jednego z najważniejszych przedstawicieli ekspresjonizmu scenicznego, którego twórczość i działalność pedagogiczna zmieniły plastyczne oblicze polskiej sceny teatralnej i są kontynuacją zachodnioeuropejskiej reformy. Należy też zaznaczyć, że jego działalność jest wciąż otwartym polem do badań zarówno w kontekście historii polskiego malarstwa, jak i scenografii okresu międzywojennego.

¹ 80. rocznicę śmierci W. Drabika uczczono wystawą pt. *Wincenty Drabik – teatr malarski*, która odbyła się w Jaworznie (rodzinnym mieście artysty) w listopadzie 2013 roku. Organizatorem wystawy było Muzeum Miasta Jaworzna. Również z inicjatywy Muzeum w 2011 roku zorganizowano obchody 130. rocznicy urodzin artysty, na które składały się wystawa i sesja naukowa pt. „Wincenty Drabik – w kierunku teatru totalnego”. Projekt zrealizowano przez Muzeum Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie oraz Katedrę Scenografii, Muzeum Teatralne w Warszawie, Muzeum Miasta Jaworzna oraz Stowarzyszenie Historyków Sztuki (oddział krakowski).

Podczas sesji naukowej zorganizowanej przez Katedrę Scenografii Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie w 2011 roku prezentowałam artystę w referacie pt. *Różnorodność stylowa Wincentego Drabika w dziele Wielkiej Reformy Teatru w Polsce*, zob. I. Brandys, M. Sokołowska, *Wincenty Drabik – w kierunku teatru totalnego*, katalog wystawy, Kraków 2011; I. Brandys, *Wincenty Drabik w kierunku teatru totalnego*, „Wiadomości ASP” 2011, nr 57. Twórczość W. Drabika prezentowałam w referacie pt. *Ekspresjonizm Wincentego Drabika w dziele Wielkiej Reformy Teatru w Polsce* (Sesja: Konteksty Sztuki Współczesnej, organizator Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Katowice 2006).

² Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna*, Warszawa 1963, s. 13.

W kreowaniu nowego kształtu inscenizacji teatralnej mieli swój udział nowatorscy inscenizatorzy i wybitni malarze. Renomowane francuskie teatry, będące kolebką przemian, zaprosiły do współpracy najbardziej uznanych, awangardowych twórców. Przykładowo dla Théâtre d' Art tworzyli: Paul Gauguin, Edouard Vuillard, Émile Bernard, Moris Denis. Istotnym wydarzeniem, które niejako skupiło uwagę na malarskich wartościach scenografii, był przyjazd do Paryża w 1909 roku rosyjskiego baletu Siergieja Diagilewa, gdzie swoje prace prezentowali Leon Bakst, Natalia Gonczarowa i Michaił Łarionow. Około 1915 roku już kilkudziesięciu artystów malarzy współpracowało z Diagilewem. Byli wśród nich najwięksi: André Derain, Juan Gris, Henri Matisse, Pablo Picasso. W Polsce Wielka Reforma przebiegała w zupełnie odmiennych warunkach. Panowała wciąż moda na gotowe projekty sprowadzane z Wiednia. Zmiany dokonywały się powoli i z dużym opóźnieniem w stosunku do zachodnioeuropejskich scen. Tu, w przeciwieństwie do innych krajów, plastyczne oblicze sceny zdołała zmienić niewielka grupa malarzy. Jej liderami byli Karol Frycz, Wincenty Drabik i Andrzej Pronaszko.

Swoistym zjawiskiem była twórczość Wincentego Drabika. Jego osobowość można rozpatrywać w dwóch wymiarach. W wymiarze społecznym zaistniał jako „człowiek teatru”, któremu leżała na sercu przyszłość polskiej sceny, kontynuujący wizję Stanisława Wyspiańskiego o Teatrze Ogromnym. Ta przejawiała się u niego przetwarzaniem dramatu w wartości malarskie, co było swoistym odkryciem w inscenizacji³. Drugi wymiar ma charakter czysto artystyczno-formalny. Jako malarz – ukształtowany na gruncie młodopolskiej, krakowskiej secesji – szybko przyswajał sobie najnowsze style malarskie – od ekspresjonizmu, fowizmu, po kubizm i futurizm. W efekcie przeobraził się w awangardowego, zaskakującego scenografa. Na tym gruncie jego nazwisko zrosło się ze swoistym stylem dekoracji teatralnej, nazywanym „dekoracjami drabikowskimi”⁴ – wybujałymi, rozsadzającymi ramy sceny.

Biografia artystyczna

Kim był Wincenty Drabik? Skąd pochodził? Co ukształtowało jego twórczą postawę? Poszukując odpowiedzi na te i inne pytania, można napotkać pewne trudnościami, ponieważ dotąd nie ukazało się opracowanie analizujące wyczerpująco twórczość artysty. Jego nazwisko można znaleźć w słownikach biograficznych⁵, w wielu

³ W. Zawistowski, *Teatr warszawski między wojnami*, Warszawa 1971, s. 64–66.

⁴ M. Treter, *Rola artysty plastyka w teatrze*, [w:] *Wincenty Drabik 1881–1933*, red. M. Rulikowski, Warszawa 1936, s. 19.

⁵ Por. J. Lorentowicz, *Wincenty Drabik*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. V, red. J. Konepczyński, Kraków 1939–1946, s. 360–361; M. Bardini, *Wincenty Drabik*, [w:] *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających*, red. A. Ryszkiewicz, D-G t. II, Warszawa 1975, s. 91–95; *Wincenty Drabik*, [w:] *Słownik biograficzny Teatru Polskiego 1765–1965*, t. I, red. Z. Raszewski, Warszawa 1973, s. 143.

recenzjach teatralnych z okresu dwudziestolecia międzywojennego⁶. Wówczas ukazały się też pierwsze publikacje poświęcone artyście⁷. Jego nazwisko wymieniane jest w większości opracowań dotyczących historii polskiego teatru. Artystę stawia się w nich obok wielkich mistrzów sztuki scenicznej; są to na ogół informacje pisane przez teoretyków teatru⁸. Powstały również na jego temat dwie prace magisterskie (niepublikowane)⁹ i praca doktorska Mirelli Korzus wydana w 2009 roku w Toruniu¹⁰. Autorka, idąc śladem wcześniejszych badaczy, ukazuje najważniejsze osiągnięcia Drabika, skupiając się szczególnie na realizacjach wykonanych po 1918 roku dla Teatru Polskiego i Teatru Narodowego w Warszawie.

Wincenty Drabik urodził się 3 listopada 1881 roku w Jaworznie¹¹, małym galicyjskim miasteczku, leżącym przy granicy ze Śląskiem, słabo rozwiniętym kulturalnie, które nie dawało szans na rozkwit talentu dziecka pochodzącego ze skromnej górniczej rodziny. Wincenty, po odbyciu praktyki u miejscowego malarza i dekoratora Stanisława Bernadzikiewicza¹², za namową tutejszego proboszcza ks. Pawlikowskiego, udał się w 1896 roku na kurs malarstwa do Krakowskiej Szkoły Przemysłowej, gdzie za wybitne zdolności przyznano mu stypendium rządowe. Od 1902 do 1903 roku studiował w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych w pracowni Józefa Unierzyńskiego¹³. Jeszcze w 1903 roku wyjechał do Wiednia, by próbować swoich sił w Kunstgewerbeschule (Szkoła Przemysłu Artystycznego). W stolicy

⁶ Najczęstszym recenzentem był W. Brumer, publikujący recenzje scenografii Drabika na łamach: „Kuriera Porannego”, „Dziennika Polskiego”, „Życia Teatru”.

⁷ W. Zawistowski, *Wincenty Drabik. Katalog wystawy pośmiertnej*, Warszawa 1934; M. Treter, *Wincenty Drabik jako scenograf i człowiek teatru*, „Sztuki Piękne” 1934, R. 10, nr 1, s. 5–6; tenże, *Rola artysty plastyka w teatrze*, [w:] *Wincenty Drabik 1881–1933*, red. M. Rulikowski, Warszawa 1936, s. 19.

⁸ Np.: J. Degler, D. Ratajczak, J. Popiel, J. Błoński, *Dramat i teatr dwudziestolecia międzywojennego*, Wrocław 1992; Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna...*, s. 308–329.

⁹ B. Augustyniak, *Udział scenografii Wincentego Drabika w kształtowaniu „Teatru Ogromnego”*, Warszawa 1969, praca magisterska, promotor prof. dr J. Starzyński, Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego; J. Iberle, *Wincenty Drabik*, Warszawa 1952, praca magisterska, promotor prof. dr J. Starzyński, Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego.

¹⁰ M. Korzus, *Twórczość scenograficzna Wincentego Drabika*, Toruń 2009.

¹¹ Urodził się w dzielnicy Niedzieliska, w domu nr 12. Był jednym z sześciorga dzieci (Stanisław, Jan, Józef, Romuald, Wincenty, Helena) Franciszka i Katarzyny z Kozakiewiczów. Zob.: *Księga chrztów parafii Jaworzno*, t. 20, s. 119. Rodzina Drabików zamieszkiwała następnie w Śródmieściu w domu przy ul. Jagiellońskiej 214, późniejszej Grunwaldzkiej 216. Drabik z pierwszą żoną Michaliną miał dwie córki – Kazimierę i Eugenię (aktorkę), natomiast ze związku z Aliną Halską (aktorką) syna Jerzego. Artysta brał udział w życiu kulturalnym Jaworzna, np. w 1909 roku stworzył dekoracje do sztuki *Kościuszko pod Raclawicami*, przedstawienia zorganizowanego przez Jaworzniacki Oddział Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Zob.: *Słownik polskich teatrów niezawodowych*, t. 1, red. M. Lukas, Wrocław 1992, s. 77.

¹² S. Bernadzikiewicz był absolwentem Krakowskiej Szkoły Przemysłowej.

¹³ Archiwum ASP w Krakowie, Wincenty Drabik – akta studenckie, inwentarz nr KS 2, t. 18b; *175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w Krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, red. J.L. Ząbkowski i in., Kraków 1994, s. 359.

monarchii i silnym ośrodkiem artystycznym pogłębiał swoje umiejętności w pracowniach dekoratorskich Hermana Burghardta i Johanna Kautsky'ego. Z braku środków powrócił do kraju i w latach 1904–1905 kontynuował naukę na Akademii pod okiem Stanisława Wyspiańskiego¹⁴. Tu też miał okazję zetknąć się z działającymi wówczas profesorami: Julianem Fałatem, Józefem Mehofferem, Janem Stanisławskim i Leonem Wyczółkowskim.

Akademia zyskiwała w tym czasie nowe oblicze, wyznaczone przez młodych profesorów. Ugruntowany w drugiej połowie XIX wieku model zawodu malarza jako pracownika społecznej, swoistej „służby narodowej” był konfrontowany z nowymi ideami. Krakowskie środowisko artystyczne było skupione na sukcesie Stanisława Wyspiańskiego i premierze jego inscenizacji *Dziadów* i *Wesela*. Wydarzenia te, jak i osobowość mistrza, były przełomowe w kształtowaniu się artystycznej drogi młodego scenografa z Jaworzna, który zapewne w tym czasie mógł spojrzeć na sztukę również w kategoriach ideowych i społecznych.

W 1905 roku, pod kierunkiem Stanisława Jasińskiego, rozpoczął pracę w malarzni Teatru Miejskiego we Lwowie¹⁵. Malował w tym czasie liczne portrety i pejzaże. U boku Jasińskiego poznał nowe urządzenia techniczne i zaczął projektować kostiumy. Jako malarz zdobył wówczas dużą wiedzę techniczną. Zaowocowało to jego późniejszym zamiłowaniem do malarstwa kulisowo-prospektowego, w którym nie miał sobie równych. Jego uczniowie wspominali:

Drabik malował fantastycznie. Często sam jeden w ciągu nocy wykańczał podmalowany z grubsza przez malarzy ogromny prospekt. Wprowadził nową technikę malowania: swobodne kładzenie farby, bez zbytej precyzji, kolory czyste, cienie kolorowe. Dla malarzy był bardzo surowy i wymagający. W pracowni panowała atmosfera twórcza bardziej niż na scenie¹⁶.

W 1911 roku razem z Jasińskim przeniósł się do Warszawy i objął stanowisko dekoratora Warszawskich Teatrów Rządowych¹⁷. Jednak dobre warunki dla rozwoju swojego talentu uzyskał dopiero w Teatrze Polskim, gdzie w latach 1912–1915 z Karolem Fryczem pełnił funkcję kierownika działu dekoracyjnego. „Frycz brylujący inteligencją, wykształceniem, werwą i znajomością sztuki światowej, bywalec po centrach kultury europejskiej, oddziaływał na kształtującą się postawę artystyczną zaledwie 4 lata młodszego od siebie kolegi z krakowskiej Akademii i wiedeńskiej Kunstgewerbeschule”¹⁸. Choć obaj wychowali się na krakowskim

¹⁴ Tamże, s. 361.

¹⁵ *Wincenty Drabik, [w:] Słownik biograficzny Teatru Polskiego...*, s. 143.

¹⁶ Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna...*, s. 328.

¹⁷ M. Bardini, *Wincenty Drabik...*, s. 93.

¹⁸ L. Kuchtówna, *Karol Frycz*, Warszawa 2004, s. 33. Karol Frycz (1877–1963) studiował w tym samym czasie co Drabik w krakowskiej Akademii, a w 1903 roku obaj zapisali się do Kunstgewerbeschule w Wiedniu. Zob.: *Słownik, teatr i dramat*, red. E. Olinkiewicz, Wrocław 2003, s. 110.

postimpresjonizmie, to pod względem możliwości malarskich Drabik znacznie przewyższał Frycza, którego umiłowanie szczegółu, znajomość stylów i harmonia często przegrywały z malarskim rozmachem młodego jaworznianina.

Tu wreszcie mógł rozwijać swoje ambicje inscenizatorskie. Zaprojektował dekoracje i kostiumy do ponad 41 sztuk, posługując się przy tym nowoczesnymi urządzeniami technicznymi, sprowadzonymi tu przez dyrektora Adolfa Szyfmana¹⁹. Pierwsze samodzielne przedstawienie to *Gromiwoja* Arystofanesa z 1913 roku oraz realizacje sztuk *Wąsy i peruki* Zelwerowicza oraz *Damy i huzary*. Prace wyróżniały się umiarem i dobrze zaprojektowanymi wnętrzami. Po latach Mieczysław Treter docenił umiejętność Szyfmana w pozyskiwaniu wybitnej kadry teatralnej. Pisał: „Szyfman wyczuł ducha czasu, bo pozyskawszy taki wielki talent jakim był Drabik wysunął na plan pierwszy sztuki plastyczne”²⁰. Należy wspomnieć, że w Teatrze Polskim wprowadzono zasadę odrębnej scenografii do każdej sztuki, co wiązało się ze ścisłą współpracą reżysera z wszystkimi innymi artystami. Była to zarazem realizacja idei jedności wszystkich sztuk, która była bliska zarówno Szyfmanowi, jak i Drabikowi, a zarazem była kontynuacją założeń Wyspiańskiego.

Po wybuchu I wojny światowej artysta jako poddany austriacki, chcąc uniknąć wcielenia do wojska w roku 1915, wyjechał do Moskwy. Pobyt w rosyjskiej metropolii pozwolił mu zaznajomić się z działalnością słynnej Szkoły Przemysłu Artystycznego im. Strogonowa. Nie bez znaczenia był jego kontakt z Aleksandrem Tairowem, twórcą moskiewskiego Teatru Kameralnego²¹. Następnie przeniósł się do Samary, a potem do Kijowa. Od 1916 roku pracował tam w utworzonym przez Arnolda Szyfmana Teatrze Polskim²², w którym zaprojektował scenografię do 26 sztuk, wśród nich do *Księcia niezłomnego* Calderona, uważaną za przełomową w historii polskiego malarstwa scenicznego. Kijowski rozdział życia i twórczości Drabika wiąże się ze współpracą z Juliuszem Osterwą. Obu łączyły wspólne ideały, obu zależało na przewartościowaniu teatru. Tam rozpoczęła się również jego kariera nauczyciela. Wykładał w tamtejszej Szkole Sztuk Pięknych perspektywę malarską. Tę działalność będzie kontynuował później w warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych²³.

W 1818 roku Wincenty Drabik powrócił do warszawskiego Teatru Polskiego i pracował w nim do 1921 roku. Arnold Szyfman powierzył Drabikowi i Śliwińskiemu

¹⁹ L. Kuchtówna, *Karol Frycz...*, s. 142.

²⁰ M. Treter, *Wincenty Drabik...*, s. 263.

²¹ Teatr Aleksandra Tairowa powstał jako coś pośredniego pomiędzy kabaretem literackim a studium awangardowych malarzy. Wczesny okres twórczości Tairowa charakteryzuje się monumentalnością oraz widać w nim ślady kubizmu malarskiego, w którym tworzył Wincenty Drabik. Zob.: K. Braun, *Wielka reforma teatru w Europie*, Wrocław 1984, s. 236–237.

²² Projektuje tam scenografie m.in. do *Dziadów* Mickiewicza i *Bolesława Śmiałego* Wyspiańskiego.

²³ W 1933 roku założył grupę plastyków scenicznych *Maska*, skupiającą studentów ASP, którzy w latach 1930–1932 ukończyli kurs dekoracji teatralnych. Zob.: J. Lorentowicz, *Wincenty Drabik...*, s. 361.

stronę malarską przedstawień. Trudno wyjaśnić, dlaczego Frycz został pominięty²⁴. Na te lata przypadł drugi wspaniały okres w twórczości Drabika²⁵. Jego dokonania znalazły przełożenie na pochlebne recenzje prasowe. O scenografii do komedii *Wiele hałasu o nic* Shakespeare'a w „Kurierze Warszawskim” pisano: „Ozdobiona pełnymi powabem i lekkością dekoracjami Drabika wystawa ta to niepospolite dzieło! Drabik to wielki, naprawdę wielki, czarodziej sztuki dekoracyjnej. Jak on czuje epokę i duszę dramatu, jak on przedziwnie kombinuje kształt, światło, barwę. Zaiste nie tylko polskie teatry uczyć się winny od niego bo nawet na rynku europejskim znalazłby mało równych sobie mistrzów”²⁶. Kolejne słowa uznania pojawiły się po premierze sztuki *Mieszczanin szlachcicem* Moliera. Uznano, że scenograf z Jaworzna i Schiller stworzyli pierwszą w Polsce próbę groteskowania Moliera w reinhardowskim stylu, a prymitywizm tej dekoracji miał charakter „buffo”²⁷. Po wystawieniu w Teatrze Polskim *Pana Twardowskiego* publiczność wiwatowała Drabikowi, którego wywołano zza kulis i ten musiał dziękować za oklaski. Popularność niosła artyście zarówno zachwyty, jak i niezrozumienie. Jego nowatorstwo na ogół było uznawane za pewien wybujały styl. Zyskał miano „opętanego” przez teatr, niszczącego wszystkie formy, okrzyknięto go nawet futurystą. Prace powstałe w tym okresie przyniosły mu rozgłos również poza granicami kraju. Z tego okresu pochodzi 50 realizacji²⁸.

W 1921 roku objął stanowisko głównego kierownika działu malarskiego i technicznego Teatrów Miejskich, a w 1925 funkcję kierownika plastycznego Teatru Narodowego²⁹. Projekty z tego okresu znajdowały się pod wyraźnym wpływem plastyki braci Pronaszków. Wtedy rozpoczął współpracę się z Leonem Schillerem. Pod jego wpływem wprowadził do swoich prac trójwymiarowe elementy oraz oszczędne minimalistyczne rozwiązania kompozycyjne. Jako znany malarz teatralny prezentował swoje prace na Wystawie Sztuki Teatralnej w Galerie Carpentier w Paryżu oraz na Międzynarodowej Wystawie Sztuki Teatralnej w Nowym Jorku. Po niewątpliwych sukcesach nadszedł dla Drabika trudny czas. W 1929 roku Teatry

²⁴ L. Kuchtówna, *Karol Frycz...*, s. 177.

²⁵ Najbardziej nowatorsko zrealizowane scenografie wg Władysława Zawistowskiego to: *Księżę Niezłomny* z 1918 roku (powtórzenie przedstawienia z 1916 roku), *Nie-Boska komedia* z 1921, *Miłosierdzie* z 1920, *Faust* z lat 1923–1924, *Sen srebrny Salomei* z 1926, *Nie-Boska komedia* z 1920 oraz w drugim przedstawieniu z 1926, *Król Agis* z 1927. Z projektów niezrealizowanych to: *Akropolis* z lat 1932–1933 i *Weneckie Podziemia* z 1923 roku.

²⁶ *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 66.

²⁷ Tamże, s. 301.

²⁸ M.in.: *Don Juan* E. Zoli, *Szopka staropolska* L. Schillera w 1919 roku, *Wyzwolenie* w 1918 roku i *Noc Listopadowa* Wyspiańskiego w 1921 roku, *Nie-Boska komedia* Krasińskiego w 1920 roku. Swoje projekty realizował w teatrach: Wielkim (m.in.: *Pan Twardowski* L. Rózyckiego, 1921, *Faust* Ch. Gounoda, 1923); Reducie (*Pastorałki* Schillera, 1922); Narodowym (m.in.: *Don Juan* Zorilli, 1924 i *Sen srebrny Salomei* Słowackiego).

²⁹ M. Bardini, *Wincenty Drabik...*, s. 93.

Miejskie przeszły w prywatną dzierżawę i Drabik nie wrócił już na swoje stanowisko. Ówczesną sytuację artysty komentowano we francuskiej prasie.

W relacji z 1 listopada 1931 roku z Salonu Jesiennego jeden z krytyków sekcji polskiej pisał o wystawieniu 634 prac polskiej dekoracji teatralnej: „Na szczęście Francuzi nie wiedzą, że tak świetny teatr polski, o tak świetnej przeszłości ilustrowanej znajduje się teraz w upadku, ani o tym, iż wybitny Wincenty Drabik został wprost pozbawiony pracy”³⁰. Trudności nie przeszkodziły mu w dalszej pracy. Odtąd malował we własnym mieszkaniu, przekształcając je w warsztat pracy. Na trudny okres w jego życiu przypada współpraca z różnymi teatrami: Wielkim, Polskim, Ateneum i Teatrem Artystów. Projektował również dla chicagowskiej opery.

Ogółem stworzył projekty do 307 sztuk. Wielu z nich nie zrealizował. Nieznane są do końca jego związki z filmem³¹ i rewiami, ale wiadomo, iż miał w nich swój scenograficzny i kostiumologiczny wkład. Próbował również swoich sił jako teoretyk sztuki. Na łamach czasopism zajmujących się sztuką chętnie dzielił się swoimi ciekawymi spostrzeżeniami. Oto jedno z nich, zamieszczone w 1925 roku na łamach „Muzyki”: „Z wielkich obrazów przeszłości i terażniejszości spływa muzyka, a w każdym dziele muzycznym aż roi się od żywych, ruchomych obrazów. Jeżeli muzyka rzeczywiście «mówi» to nigdy słowami, zawsze – obrazami”³². Niejako podsumowaniem i wyrazem uznania dla jego twórczości było odznaczenie go w 1930 roku Krzyżem Oficerskim Odrodzenia Polski za działalność artystyczno-kulturalną.

Wincenty Drabik zmarł 1 lipca 1933³³, został pochowany na Cmentarzu Powązkowskim. Informacja o jego śmierci pojawiła się w prasie polskiej i zagranicznej, zaraz po śmierci powstał Komitet Uczczenia jego pamięci, do którego zgłosiło się 16 artystów. Pośmiertnie odznaczono go Złotym Krzyżem Zasługi za osiągnięcia artystyczne, wychowawcze i społeczne. W katalogu wystawy pośmiertnej Władysław Zawistowski stwierdził, że wraz ze śmiercią artysty odchodzi pewna epoka zapoczątkowana przez samego Wyspiańskiego. Obaj wielcy, jak twierdził, odczuwali w podobny sposób duchowość teatru, nie walczyli o nowy dramat w teatrze ani o nowe malarstwo, ale o nowy teatr w Polsce.

Teatr malarski

Najbardziej znanym postulatem Wincentego Drabika była konieczność zespolenia formy malarskiej z koncepcją reżyserską. Zastosowane przez niego metody polegały na przetwarzaniu nowoczesnego malarstwa na język dramatu. Jego subiektywne interpretacje materiału literackiego doskonale odpowiadały poetyce

³⁰ *Polskie życie artystyczne...*, s. 213.

³¹ Stworzył scenografię do filmu fabularnego *Orle* w reżyserii W. Bigańskiego. Powierzono mu również kierownictwo artystyczne przy filmie *Moralność pani Dulskiej* w reżyserii B. Newolina.

³² W. Drabik, *Muzyka a malarstwo sceniczne*, „Muzyka” 1925, R. 2, nr 10, s. 14.

³³ Przyczyną śmierci Wincentego Drabika były powikłania pooperacyjne.

polskiego dramatu romantycznego i sztukom Wyspiańskiego. Drabika uważa się za jego spadkobiercę, szczególnie za sprawą podjęcia idei narodowego stylu w scenografii i stworzenia teatru monumentalnego³⁴. W praktyce przejawiało się to w opowiadaniu treści utworu za pośrednictwem malarstwa scenicznego. To nowe podejście stawiało malarza na równi z innymi twórcami spektaklu i wynosiło malarstwo sceniczne do roli *dramatis personae* przedstawienia. Nie bez powodu mówi się o teatrze malarskim Drabika. Technika, jaką zastosował, opierała się na stosunkowo prostym rozwiązaniu malowania na płaskim prospekcie iluzyjnej przestrzeni.

Początkowe prace Drabika nawiązują do impresjonizmu i secesji. Falista i miękka linia pojawiała się nawet w najpóźniejszych jego pracach. W inscenizacji sztuk *Szopka Staropolska* Leona Schillera, *Pan Twardowski* Ludomira Różyckiego oraz *Serduszko* Baranowica chciał uchwycić istotę dekoracji baletowych, malarskich i wielobarwnych. Zastosował ostre, zdecydowane kolory rodem z ludowego zdobnictwa. W inscenizacji *Pana Twardowskiego* wprowadził formy płaskie i symetryczne inspirowane ludową wycinanką. W *Serduszku* ogromnych rozmiarów ornament zmonumentalizował scenę, co ujawniło charakterystyczny rys artysty, skłonnego do przesady, dla którego niejednokrotnie przestrzeń sceny wydawała się zbyt mała.

W innych realizacjach głównym środkiem kształtowania napięcia sceny był kolor, co zbliżało go do malarzy fowistycznych. W *Księżu niezłomnym* w reżyserii Juliusza Osterwy z 1918 roku intensywne, czyste kolory nakładał na duże płaszczyzny, co nadawało im wymiar wręcz symboliczny. Wydaje się, że Drabik dosłownie potraktował wskazania Wyspiańskiego dotyczące pierwszoplanowego znaczenia koloru w inscenizacji teatralnej.

Choć w prasie pojawiły się uwagi krytyczne, mówiące o szaleństwach kolorystycznych w jego dekoracjach i brawurze malarskiej to po latach oceniono owe prace jako świadome już dzieła inscenizatorskie i zapowiedź jego najlepszych realizacji. Zenobiusz Strzelecki twierdził, że ekspresjonizm w scenografii teatralnej najpełniej wyraził się w twórczości Wincentego Drabika³⁵. Niestety nie ma jak dotąd żadnej pogłębionej analizy przedstawiającej ten charakterystyczny rys twórczości Drabika na tle teorii ekspresjonizmu europejskiego i innych twórców o tej orientacji stylowej.

Drabik nie był formalnym członkiem żadnego z trzech ugrupowań o nowatorskich orientacjach ideowych powstałych po 1918 roku. Nie związał się z grupą Formistów, ani z poznańskim Buntem, choć rozwiązania jego późniejszych inscenizacji wykorzystujących sztukę ludową wskazują na znajomość prac np. Zofii Stryjeńskiej. Nie wiemy też, czy była mu znana dramaturgia Stanisława Przybyszewskiego, uznanego za ojca chrzestnego polskiego ekspresjonizmu, którego eseje należały do podstawowych tekstów teoretycznych „Zdroju” – podstawowego czasopisma „wyznawców” tego nurtu. Autor podjął w nich próbę powiązania tego kierunku z polskim romantyzmem, co w latach dwudziestych znalazło wyraz m.in. w twórczości Drabika.

³⁴ M. Bardini, *Wincenty Drabik...*, s. 94.

³⁵ J. Popiel, Z. Raszewski, *Dramat i teatr dwudziestolecia międzywojennego*, Wrocław 1992, s. 154.

W zacytowanym na wstępie stwierdzeniu Strzeleckiego chodziło raczej o ekspresjonistyczną postawę artysty, jego indywidualny rys charakteryzujący się wiarą w moc poezji, intuicyjność, wizyjność, chęć budowania nastroju. Wśród wielu nieświadomych, jakie narosły wokół jego osoby, pozostaje pewne, że artysta był doskonale zorientowany w nowych ideach artystycznych. Posługiwał się typowymi dla ekspresjonistycznego scenografa środkami plastycznymi, takimi jak: kontrasty kolorystyczne, synteza form, śmiałe skróty perspektywiczne, deformacja, ruch.

Do jego prac zrealizowanych w tym nurcie należy zaliczyć inscenizację *Nie-Boskiej komedii* z 1920 roku w reżyserii Arnolda Szyfmana³⁶. Zerwał w niej z historycyzmem i realizmem, rozpoczynając nowy rozdział w scenografii polskiej. Minimalistyczne, symboliczne opracowanie niektórych scen pojawiło się na przemian z innymi, rozbudowanymi malarsko i perspektywicznie. Rozwiązanie to, ocenione wówczas krytycznie za brak spójności, było celowym zabiegiem Drabika, mającym spotęgować niepokój. Atmosferę tworzył prostymi środkami, które można by określić mianem znaków. Niejednokrotnie przestrzeń sceny budował za pomocą prostych plansz umieszczonych centralnie, zaledwie sugerujących charakter wnętrza. W tego rodzaju rozwiązaniach kolor miał zasadnicze znaczenie kompozycyjne i symboliczne. Np. w scenie *W szpitalu* główna postać – hrabia Henryk – ubrany był w czarny surdut. Z kolei jego żona, leżąca w białej sukni wyróżniała się akcentem rudych włosów. Postacie odcinały się od płaskiej plamy szaroniebieskiego muru. Ściankę ustawioną na podejściu sceny zamykały ramy kulisów oliwkowych, niebieskich i czarnych – najbardziej znaczących w inscenizacjach ekspresjonistycznych. Dopomagały one w podkreśleniu wyizolowania postaci od reszty świata, skupieniu uwagi na konkretnych elementach ciała aktora. Tych kilka syntetycznych form etażu teatralnego budowało dramatyzm. Należy tu zwrócić uwagę na brak szczegółów i opisowości. Projektant wykazywał się odwagą, jak na tamte czasy, zdumiewającą. W innych teatrach wciąż panowała dziewiętnastowieczna moda na stosowanie wielofunkcyjnych prospektów.

Z kolei w innych scenach wprowadzał rozbudowane skróty perspektywiczne. Np. w scenie *Korowodu przechrztów* spiętrzył dwa plany. Znajdujące się w głębi wertykalne, czerwono-czarne linie lasu, ujął w ramy diagonalnych brył skał z pierwszego planu. W innych odsłonach wprowadził systemy schodów częściowo malowanych, a częściowo budowanych jako pełnoprzestrzenne formy. Różnego rodzaju podesty, pochylenia i schody były formami stosowanymi dla podkreślenia ekspresjonistycznej dramaturgii i zilustrowania motywu człowieka w procesie „stawania się”, przemiany. Dodatkowo, następujące po sobie sceny były zestawione na zasadzie kontrastów kolorystycznych.

³⁶ Prace Drabika zaliczane do tego nurtu to: *Nie-Boska komedia* (1921, 1926), *Miłosierdzie* (1920), *Faust* Gounoda (1923), *Sen Srebrny Salomei* Słowackiego (1927), *Lelewel* (1928), *Legion* (1930) i *Sędziowie* (1923) Wyspiańskiego.

Najistotniejszy z rozdziałów zjawiskowej twórczości Drabika, nazwany przez Strzeleckiego „monumentalnym ekspresjonizmem”³⁷, widoczny jest w inscenizacji *Fausta* Charles’a Gounoda w reżyserii Adolfa Popławskiego, wystawionej w 1923 roku na deskach Teatru Wielkiego. Drabik sięgnął po deformację, środek wyrazu spopularyzowany głównie dzięki ekspresjonistycznemu kinu niemieckiemu.

W projektach do sceny *Nocy Walpurgii* iluzje przestrzeni Drabik uzyskał za pomocą malowanych prospektów, na których przeaccentowana perspektywa wciąga w głąb obrazu. Elementy scenografii poddane są siłom dośrodkowym lub odśrodkowym, deformującym ich kształt. W jednym z projektów widzimy na pierwszym planie łamiące się skały, nieomal wysypujące się z ram sceny. W jedynej zachowanej fotografii z premiery widać, że na pierwszy plan składają się abstrakcyjne strzeliste formy, przypominające rury biegnące w górę wprost w otwarte „oko nieba”. Ich kształt przeplata się z pasami węzowatych linii. Środkowa część sceny wypełniona jest różnorodnymi bryłowatymi formami, na które działa wirująca siła odśrodkowa, deformująca kolumny, schody i wszystko, co napotka na swej drodze. Był to niemal symultaniczny ruch przedmiotów o fowistycznej proveniencji. To efektowne rozwiązanie przestrzeni sceny nie współgrało z obecnością aktorów³⁸. Żywe postacie, niemogące poddać się deformacji prospektów, sprawiały, że na scenie powstawał rodzaj zgrzytu kompozycyjnego. Aktorzy i scenografia nawzajem się dekonspirowały. Użyte oświetlenie punktowe ożywiało i dramatyzowało ruch aktora. Ostre kontrasty światła i cienia dopełniały niesamowitą scenerię. W prasie pojawiły się skrajnie różne opinie. W „Przeglądzie Wieczornym” z 29 grudnia 1923 roku, we wzmiance na temat premiery sztuki, określono jego dzieło jako „plastykę zagrażającą muzyce”³⁹. Zwykle jednak uważano jego pomysły za rewelacyjne⁴⁰. Podobne rozwiązania, prawie na pograniczu abstrakcji, można znaleźć w innych projektach⁴¹.

Inszenizacja *Fausta* była dla artysty szczególnym przedsięwzięciem, marzył o niej całe życie⁴². Być może utożsamiał się z przeżyciami głównego bohatera, człowieka niezależnego, buntownika i zdobywcy, ale i wewnętrznie skomplikowanego. Działanie w poczuciu misji oraz silne wewnętrzne konflikty nie były obce Drabikowi i leżały u podstaw dramaturgii ekspresjonistycznej, ukazującej dramat jednostki – człowieka, który nie mogąc znaleźć równowagi w otaczającym świecie, w świecie pozorów i rzeczywistości materialnej, odwraca się odeń i usiłuje zapanować nad nim, uciekając w swoje wizje, myśli i sny. Wilhelm Worringer, prekursor kierunku, w swoim *Abstraktraktionsdrang* pisał: „Zrodzony z niepokoju człowiek, stojący wobec rzeczywistości materialnej przedkłada ponad rzeczywistość materialną

³⁷ Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna...*, s. 317.

³⁸ J. Schiller, *Na progu nowego teatru*, Warszawa 1978, s. 375–376.

³⁹ *Polskie życie artystyczne...*, s. 107.

⁴⁰ S. Marczak-Oborski, *Teatr Narodowy*, Warszawa 1974, s. 27.

⁴¹ Np. w *Śnie srebrnym Salomei, Akropolips, Zygfyrdzie, Orfeuszu, Domu złamanych serc, Don Kichocie, Niedokończonym poemacie*.

⁴² W. Zawistowski, *Wincenty Drabik...*, s. 27.

wywołanie emocji"⁴³. W tych słowach można szukać uzasadnienia dla źródła ładunku emocjonalnego plastyki Drabika. Jego prace stają się materią oddającą sferę często skrajnych uczuć.

Kolejne prace Drabika stają pod znakiem kubo-ekspresjonizmu. Powstały w okresie współpracy artysty z Leonem Schillerem. Drabik ugiął się wobec wizji wielkiego inscenizatora, wprowadzając całkiem nowe rozwiązania plastyczne, polegające na budowaniu w przestrzeni sceny architektury o kubizującym charakterze, często w zrytmizowanych układach. Rozwiązania te są widoczne w *Nie-Boskiej komedii* z 1926 roku, w *Dziadach* z 1926 roku i *Lelewele* z 1928 roku. Choć nie czuł się najlepiej w pracach o zgeometryzowanych formach, to te scenografie przeszły do historii jako wybitne.

Zasygnalizowana tu, zaledwie na podstawie kilku przykładów, problematyka twórczości artysty wymaga dalszej bardziej pogłębionej analizy. Jego działalność była egzemplifikacją wielu zjawisk, które należy rozpatrywać nie tylko w kontekście ekspresjonizmu scenicznego, choć ten wydaje się najistotniejszym rysem jego twórczości. Twórczość Drabika jest odbiciem interesującego w sztuce polskiej okresu międzywojennego, kiedy to wielość kierunków artystycznych prowadziła do pewnego zamętu estetycznego i utrudniała wybór właściwej drogi, zgodnej z indywidualnymi skłonnościami artysty. Powodowało to gwałtowne, często skokowe mutacje w ramach twórczości tego samego malarza. Kubizm i futuryzm, podobnie jak ekspresjonizm, w zależności od kontekstu były przywoływane jako źródło wszelkiej nowoczesności i zarazem początek nowej sztuki w kraju, który odzyskał niepodległość po pierwszej wojnie światowej. Ekspresjonizm zarówno w Polsce, jak i w Europie był tylko fragmentem szerszego zjawiska, zwanego często modernizmem. W ocenach znawców tematu, bogactwo form w pracach artysty nie miało sobie równych w Europie. Obudziło w przestarzałym podejściu do scenografii teatralnej nową modernistyczną myśl.

„Monumentalny ekspresjonizm” Drabika zyskał swoją siłę przez połączenie odpowiedniego repertuaru form z subiektywnymi, plastycznymi wizjami scenografa. Po latach Zenobiusz Strzelecki w swoich uwagach na temat stosunku inscenizatorów do pomysłów Drabika zauważył, iż błędem było narzucanie mu cudzych wizji. Jego talent i artystyczne aspiracje w wielu przypadkach musiały być zredukowane do oczekiwań inscenizatorów, często o słabej znajomości zagadnień plastycznych. Należało dać swobodę Drabikowi, ponieważ polskie malarstwo scenograficzne zyskałoby z pewnością kolejne wybitne, przepełnione duchem romantyzmu prace⁴⁴.

Dobrym podsumowaniem mogą być słowa artysty: „Nigdy niczego nie pragnąłem jak tylko doczekać się tego szczęścia, że w Polsce jest teatr taki, jakiego nie ma nigdzie indziej na świecie”⁴⁵.

⁴³ D. Bablet, *Ekspresjonizm na scenie*, [w:] *Ekspresjonizm w teatrze europejskim*, Warszawa 1983, s. 127.

⁴⁴ Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna...*, s. 579, przyp. 37.

⁴⁵ W. Drabik, *Dekoracje teatralne*, „Pion” 1934, R. 2, nr 6, s. 5.

Bibliografia

- 175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w Krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych, red. J. Ząbkowski, Kraków 1994.
- Archiwum Parafii św. Wojciecha w Jaworznie, Księga chrztów, t. 20, s. 119.
- Bablet D., *Ekspresjonizm na scenie*, [w:] *Ekspresjonizm w teatrze europejskim*, Warszawa 1983.
- Bardini A., *Wincenty Drabik*, [w:] *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających*, red. A. Bardini, D-G t. II, Warszawa 1975.
- Bardini M., *Wincenty Drabik*, [w:] *Słownik biograficzny Teatru Polskiego, 1765–1965*, t. I, red. Z. Raszewski, Warszawa 1973.
- Brandys I., Sokołowska M., *Wincenty Drabik – kierunku Totalnego*, Katalog wystawy, Kraków 1911.
- Brandys I., *Wincent Drabik w kierunku teatru totalnego*, „Wiadomości ASP” 2011, nr 57.
- Braun K., *Wielka reforma teatru w Europie*, Wrocław 1984.
- Drabik W., *Dekoracje teatralne*, „Pion” 1934, R. 2, nr 6.
- Drabik W., *Muzyka a malarstwo sceniczne*, „Muzyka” 1925, R. 2, nr 10, s. 14–16.
- Korzus M., *Twórczość scenograficzna Wincentego Drabika*, Toruń 2009.
- Kuchtówna L., *Karol Frycz*, Warszawa 2004.
- Lorentowicz J., *Wincenty Drabik*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. V, red. J. Konopczyński, Kraków 1939–1946.
- Marczak-Oborski S., *Teatr Narodowy*, Warszawa 1974.
- Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Schiller J., *Na progu nowego teatru*, Warszawa 1978.
- Strzelecki Z., *Polska plastyka teatralna*, Warszawa 1963.
- Treter M., *Wincenty Drabik jako scenograf i człowiek teatru*, „Sztuki Piękne” 1934, R. 10, nr 1, s. 5–6.
- Wincenty Drabik*, akta studenckie, Archiwum ASP w Krakowie, nr inw. KS 2, t.18b
- Wincenty Drabik 1881–1933*, red. M. Rulikowski, Warszawa 1936.
- Zawistowski W., *Teatr warszawski między wojnami*, Warszawa 1971.
- Zawistowski W., *Wincenty Drabik. Katalog wystawy pośmiertnej*, Kraków 1934.

Wincenty Drabik's Expressionism

Abstract

The stage design taking shape in Poland after World War I was an extension of painting work of such artists as Karol Frycz, Wincenty Drabik, and the Pronaszko brothers. Among them, Wincenty Drabik proved to be the most revolutionary for the Polish stage design. The creative output of this artists consisted in materializing staging visions first of Wyspiański, and then his own. He passionately used patterns adapted from Polish folk art; he was well-acquainted with the shape deformation characteristic for German expressionism. Drabik in an original way realized the idea of Gasamtkunswerk. His social role was extended by pedagogical work. Drabik laid a foundation for stage design education in Poland. Initially, he taught decoration and perspective in painting in Kiev at the Polish School of Fine Arts (1916–1918), and then

in Warsaw in the School of Fine Arts (1918–1933). Under his auspices, a new generation of stage designers was educated, who following WWII constituted the core of Polish theatres in terms of visual arts.

Key words: stage painting, stage expressionism, total theatre, monumental theatre, the beginnings of Polish stage design, Polish stage, Wincenty Drabik

Nota o autorze

Mgr Iwona Brandys – absolwentka Instytutu Historii Sztuki UJ. Dyplom obroniła w 2010 roku pod kierunkiem prof. Jana K. Ostrowskiego. Adiunkt w Muzeum Miasta Jaworzna. Zajmuje się opracowywaniem lokalnego dziedzictwa materialnego oraz lokalnymi twórcami, co zaowocowało kilkunastoma wystawami i kilkoma publikacjami. Obecnie prowadzi badania nad życiem i twórczością Wincentego Drabika – polskiego scenografa, współpracując przy tym z Muzeum Teatralnym w Warszawie i Akademiami Sztuk Pięknych w Krakowie i Warszawie. Jest współautorką i autorką wystaw, sesji naukowej oraz projektów edukacyjnych dotyczących artysty: „Wincenty Drabik – w kierunku teatru totalnego” (Kraków 2011), „Wincenty Drabik – teatr malarski” (Jaworzno 2013).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione IX (2014)

Paweł Bankiewicz

Kilka uwag na temat neuroestetyki. Na marginesie książki G. Gabrielle Starr, *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*

Kolejna rewolucja naukowa?

W ciągu ostatnich dwóch dekad pojawiło się sporo nowych dyscyplin naukowych, których wspólną cechą jest posiadanie w nazwie przedrostka „neuro”. Terminy takie jak „neuroekonomia”, „neurofilozofia”, „neuroetyka”, „neuropolityka”, „neuromarketing”, a nawet „neuroteologia”, by posłużyć się jedynie kilkoma przykładami, zagościły w tytułach programów badawczych, wypełniły szpalty czasopism naukowych i programy konferencji. Wyjaśnijmy od razu, że nie mówimy tu o pseudonaukach w rodzaju astrologii czy parapsychologii. Nie, neuronauki zaliczane są do obszaru tzw. nauk „twardych”, posługujących się językiem ekstensjonalnym oraz metodami empirycznymi¹. Wszak przedmiotem ich badań jest rzecz jak najbardziej namacalna: ludzki mózg, mózg człowieka planującego, jak wydać zarobione pieniądze, stojącego przed urną wyborczą, rozwiązującego dylematy etyczne czy modlącego się.

Można zapytać, po co mnożyć dyscypliny naukowe, skoro istnieje co najmniej stuletnia tradycja badań mózgu w medycynie, biologii i psychologii²? Wydaje się, że podstawowym impulsem do owej neuroprolifracji stało się odkrycie nowych, nieinwazyjnych technik obrazowania mózgu żyjących ludzi³. Ekonomiści, politolodzy,

¹ Na temat rozróżnienia nauk „twardych” (*sciences*) i „miękkich” (*humanities*) por. C.P. Snow, *Dwie kultury*, Warszawa 1999.

² Chodzi tu o nowożytnie rozumienie nauki, zgodne np. z propozycjami K.R. Poppera. W tym sensie nie można uznać za naukę frenologii Galla, głoszącej istnienie obszarów mózgu wytwarzających określone cechy charakteru i talenty. Naukowe było np. odkrycie obszaru mózgu odpowiedzialnego za zdolność mówienia, dokonane przez Paula Brokę w drugiej połowie XIX w. Pacjentów Broki poddano autopsji, która wykazała uszkodzenia określonych obszarów mózgu. Frenologowie nie konfrontowali w ten sposób swoich teorii z rzeczywistością.

³ Niektórzy, jak Paolo Legrenzi i Carlo Umiltà, twierdzą, że jednym z powodów popularności neuronauk są pieniądze. Ostatnia dekada ubiegłego stulecia została ogłoszona przez Kongres USA dekadą mózgu, co spowodowało gwałtowny przyływ funduszy dla dyscyplin mających w nazwie przedrostek „neuro-”. Por. P. Legrenzi, C. Umiltà, *Neuromania. On the limits of brain science*, Oxford 2011, s. 9–10.

etycy i w ogóle wszelcy badacze ludzkiej duszy i kultury otrzymali narzędzia, dzięki którym mogą zajrzeć do głowy myślącego, odczuwającego człowieka. Wprawdzie „głowę” należy tu rozumieć dosłownie – wciąż nie mamy dostępu do świadomości – ale, jak twierdzą badacze, umysłu nie sposób oddzielić od mózgu, a wiedza na temat tego ostatniego może pomóc w zrozumieniu duszy. Stąd wielu humanistów po przeszkoleniu w technikach obrazowania wkracza na nowe terytoria badawcze, a etykieta neuronaukowca wydaje się dobrze oddawać ich przynależność zarówno do *humanities*, jak i do *sciences*.

Wpływ technologii na rozwój nauki nie jest czymś wyjątkowym. Wystarczy wspomnieć, jak wielki postęp w biologii spowodowało wynalezienie mikroskopu. Jeszcze większy wstrząs wywołało odkrycie pod koniec średniowiecza sekcji zwłok. A jednak skostniałe umysły scholastyków dość szybko oswoiły się z tą szokującą techniką badań. Dowodem tego są oprawione ze skóry, pozbawione organów i mięśni postacie ludzkie z *De humani corporis fabrica* Andreasa Wesaliusza. Nie budzą one grozy, nie przerażają sprofanowanymi ciałami, lecz stojąc w zamyślonych pozach, wydają się zachęcać do zajrzenia w swoje wnętrza.

Nie jest jasne, czy odkrycie nowych technik neuroobrazowania może zyskać rangę *De humani corporis fabrica*. Wielu wiąże z nimi olbrzymie nadzieje. W tym krótkim szkicu spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, czy można mówić o neurorewolucji w jednej z tradycyjnie humanistycznych dyscyplin – estetyce?

Skąd się wzięła neuroestetyka?

Twierdzenie, że neuronauki stworzyli humaniści chwytający w dłoń przyśłowiove szkieletko, a raczej skaner fMRI czy PET, jest oczywiście nieprawdziwe. Pierwsze badania dotyczące mózgowego podłoża przeżyć psychicznych przeprowadzone zostały na długo przed wykryciem wspomnianych urządzeń, a wykonali je naukowcy mający niewiele wspólnego z naukami humanistycznymi⁴. W ten sposób początki neuroestetyki możemy odnaleźć u angielskich fizjologów z przełomu XVIII i XIX w., głoszących tezy o fizjologicznej podstawie przeżyć estetycznych. Z kolei psychologowie niemieccy pod koniec XIX w. z upodobaniem umieszczali w tytułach swych rozpraw określenie „*Physiologischen Aesthetic*”, i można sobie wyobrazić, jak wyzywająco działało to na zwolenników popularnej w tych czasach hermeneutyki, czyli humanistycznej interpretacji sztuki⁵.

⁴ Anegdotycznym przykładem początku jednej z neuronauk jest historia włoskiego fizjologa Angelo Mosso, badającego pod koniec XIX w. przepływ krwi tętnic mózgowych. Obserwując tętnice człowieka z ubytkami tkanki kostnej czaszki, zauważył, iż zaczęły one pulsować szybciej po tym, jak jego pacjent usłyszał dźwięk dzwonów kościelnych w południe. Wysnuł z tego potwierdzony następnie przez badanego wniosek o jego religijności. Jak twierdzą P. Legrenzi, C. Umiltà, było to odkrycie neuroobrazowania oraz pierwsze badanie w dziedzinie neuroteologii. Por. P. Legrenzi, C. Umiltà, *Neuromania...*, s. 12–13.

⁵ Na temat historii neuroestetyki por. M. Skov, O. Vartanian, *What is Neuroaesthetics*, [w:] *Neuroaesthetics*, red. M. Skov, O. Vartanian, Amityville 2009, s. 2 n.

Jednak największy wkład w powstanie i rozwój neuroestetyki miały prace dwudziestowiecznych psychologów. Wyznaczyły one trzy obszary badań nowej dyscypliny: eksperymentalne poszukiwania neuronalnych korelatów doznań estetycznych; opis psychologicznych mechanizmów czy też reguł tworzenia i odbioru dzieł sztuki oraz próby odpowiedzi na pytanie o funkcje sztuki. Neuroestetyka eksperymentalna zawdzięcza zarówno metody, jak i zaplecze teoretyczne psychologii poznawczej. Teoretycy mechanizmów postrzegania czerpią pełnymi garściami z psychologii Gestalt. Z kolei odpowiedź na pytanie o funkcje sztuki jest powszechnie formułowana w paradygmacie ewolucyjnym.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom tego rodzaju inspiracji. Pokazują one, że mechaniczne przenoszenie rozstrzygnięć teoretycznych i metodologicznych z innych dziedzin nie zawsze ma sens w przypadku badań estetycznych. Jak zauważymy, rzecz dotyczy problemu znacznie głębszego, wyrażanego w pytaniu o możliwość uzgodnienia ze sobą naukowego i humanistycznego opisu świata. W innym, ontologicznym sensie będzie to pytanie o to, z czego ostatecznie składa się świat.

Neuroestetyka jako dział psychologii poznawczej

W 1982 roku David Marr w książce poświęconej obliczeniowej teorii percepcji wzrokowej zaproponował rozróżnienie trzech stadiów przetwarzania informacji⁶. W jego ujęciu dwuwymiarowy obraz rzutowany na siatkówkę oka w kolejnych stadiach staje się precyzyjnym trójwymiarowym obrazem świata. Praca Marra miała charakter teoretyczny. Był to właściwie matematyczny model organizacji informacji wizualnej, inspirowany rozwojem technologii komputerowej i do dziś trwa dyskusja nad tym, czy można go traktować jako ilustrację działania narządu wzroku u człowieka. Koncepcja stadiów przetwarzania informacji zmysłowej – nazwijmy ją koncepcją modularności – wywarła jednak olbrzymi wpływ na rozwój psychologii poznawczej. Wsparty ją kolejne odkrycia obszarów mózgu odpowiedzialnych za określone zdolności umysłowe, w tym tak złożone, jak zdolność podporządkowania się konwencjom społecznym czy nawet moralność⁷.

Obecnie znajomość modułów percepcji wzrokowej wydaje się imponująca. Potrafimy np. wskazać ośrodki mózgowie odpowiadające za poszczególne etapy przetwarzania obrazu rzutowanego na siatkówkę. Wiemy, że na wczesnym etapie

⁶ Por.: D. Marr, *Vision. A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*, The MIT Press, 2010, s. 99 n. Wydanie pierwsze tej książki opublikowało w 1982 roku wydawnictwo W.H. Freeman and Company.

⁷ Było to odkrycie przez A. Damasia części mózgu odpowiedzialnych za funkcjonowanie emocji społecznych, niezbędnych dla przyswojenia i rozumienia zasad moralnych. Hipotetyczny status (hipoteza markera somatycznego) sprawia, że kolejne badania mogą doprowadzić do jego modyfikacji lub nawet zakwestionowania. Jednak hipoteza ta wywarła duży wpływ na współczesne dyskusje etyczne i metaetyczne. Por. P. Bankiewicz, *Moralność jako element regulacji homeostatycznej w koncepcji A. Damasia*, „Estetyka i Krytyka” 2008, nr 1, s. 35–48.

proste elementy środowiska optycznego, jak kolor, kształt czy położenie są przetwarzane w różnych częściach mózgu, niezależnie od siebie. Potwierdzeniem tego jest niezdolność postrzegania kształtu, kolorów lub ruchu, pojawiająca się u osób posiadających lokalne uszkodzenia mózgu⁸. W kolejnych etapach – pośrednim i późnym – owe niezależne dane są scalane oraz kojarzone z kontekstem semantycznym i pamięcią. I tu również możemy precyzyjnie wskazać ośrodki kory mózgowej, odpowiedzialne za wymienione procesy. Bez wątpienia, wiedza ta robi wrażenie. Jednak nie jest jasne, do czego jest ona potrzebna badaczowi sztuki.

Neurobiolodzy, tacy jak Semir Zeki czy Anjan Chatterjee, twierdzą, że modularna koncepcja przetwarzania informacji zmysłowych stanowi ramy odniesienia dla wszelkich teorii neuroestetycznych. „Hierarchiczna sekwencja przetwarzania informacji wzrokowej – zauważa Chatterjee – powinna być uwzględniona przez estetykę wizualną. Jakikolwiek dzieło sztuki może zostać rozłożone na wczesne, pośrednie i późne komponenty procesu widzenia”⁹. Na czym miałyby polegać tego rodzaju analiza, widać na przykładzie rozróżnienia formy i treści:

W percepcji estetycznej można wyróżnić formę i treść, co zostało potwierdzone eksperymentalnie. W ten sposób naukowcy stwierdzają, że forma jest przetwarzana na wczesnym i pośrednim etapie widzenia, podczas gdy treść – na późnym. Elementami wczesnego stadium postrzegania dzieła sztuki mogą być kolor i położenie w przestrzeni. Na etapie pośrednim uformują one większe jednostki. Grupowanie tworzy «jedność w różnorodności» – podstawowe pojęcie równowagi kompozycji¹⁰.

Wydaje się jednak, że Chatterjee zbyt upraszcza rozumienie formy i treści w sztuce. Co więcej, przyjmuje on założenie mówiące o tym, że subiektywne postrzeżenia w jakiś sposób odzwierciedlają modularność przetwarzania informacji wzrokowej, wykrywaną na poziomie neuronalnym. A to wcale nie jest oczywiste. Zajmijmy się najpierw kwestią formy i treści.

Nawet jeśli uznamy, że nasze widzenie przedmiotu rozpoczyna się od uchwycenia kształtu, położenia czy koloru (wczesne stadium widzenia), to czy możemy stwierdzić, że elementy te są wcześniejsze lub nawet logicznie niezależne od wszelkich skojarzeń semantycznych (stadium drugie i trzecie)? Rudolf Arnheim odpowiada na to pytanie w taki sposób:

Zobaczyć znaczy uchwycić kilka najbardziej charakterystycznych cech przedmiotu – błękit nieba, wygięcie łabędziej szyi, połysk metalu, prostokątny kształt książki i wydłużony papierosa. W paru zwyczajnych kreskach i kropkach dostrzegają bez trudu „twarz” nie tylko cywilizowani Europejczycy, których można by podejrzewać,

⁸ Por. A. Chatterjee, *A Prospects for a Cognitive Neuroscience of Visual Aesthetics*, „Bulletin of Psychology and the Arts” 2003, 4(2), s. 55–60, S. Zeki, *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*, Oxford 1999, s. 70–80.

⁹ A. Chatterjee, *Neuroaesthetics. A Coming of Age Story*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2010, 231, s. 55.

¹⁰ Tamże.

iz uzgodnili między sobą taki „język znaków”, lecz również dzieci, ludy prymitywne i zwierzęta. [...] Kilka charakterystycznych cech wystarcza nie tylko do określenia, czym lub kim jest postrzegany przedmiot, wystarcza także, by przedmiot ten jawił się jako pełny, zintegrowany wzór¹¹.

W innym miejscu Arnheim zauważa, że „każdy kształt jest semantyczny; tj. że przez sam fakt, iż jest widziany, dokonuje wypowiedzi o rodzajach przedmiotów”. Z kolei rozumienie formy przez autora *Sztuki i percepcji wzrokowej* jest bliskie klasycznemu ujęciu Arystotelesa, a może nawet teorii prototypów Eleanor Rosh¹². Forma wskazuje tu na klasę, do której należy postrzegany przedmiot, i jednocześnie oddaje naturę danej rzeczy, np. mówi o jej funkcji, jak w przypadku noża i widelca. Bogactwo skojarzeń, jakie niesie ze sobą arnheimowska forma sprawia, iż powinna ona przynależeć raczej do trzeciego stadium widzenia. Co w takim razie stanowi odpowiednik stadium pierwszego w naszym subiektywnym doświadczeniu świata? Czy faktycznie nie sposób wyizolować w doświadczeniu wzrokowym prostych elementów, niezależnych od kontekstu, nie tylko semantycznego, ale również emocjonalnego i pamięciowego?

Semir Zeki, twórca terminu „neuroestetyka”, wydaje się nieco osłabiać twierdzenie o modularności doznań wzrokowych. Zauważa mianowicie, iż „[p]okazanie, że różne atrybuty sceny optycznej są przetwarzane oddzielnie, nie dowodzi, że są one również oddzielnie postrzegane”¹³. W dalszym ciągu próbuje on jednak utrzymać koncepcję modułów, formułując ją w nieco bardziej zagadkowy sposób. Analizując szereg przypadków lokalnych uszkodzeń mózgu prowadzących do takich schorzeń, jak achromatopsja (niezdolność do widzenia kolorów), akinetopsja (niezdolność do widzenia obiektów w ruchu), prozopagnozja (niezdolność do rozpoznawania twarzy), stwierdza, że wrażliwość na określony element pola widzenia jest czymś w rodzaju „mikroświadomości”. Po czym konkluduje: „Przypuszczam, że widzenie składa się z wielu mikroświadomości, a każda z nich powiązana jest z aktywnością określonych rejonów systemu przetwarzania”¹⁴.

Cokolwiek powiedzieć o koncepcji mikroświadomości, jedno wydaje się pewne. Świadomość jest tu rozumiana w bardzo dziwny sposób. Raczej nie jest to pewna całość, doświadczana przez konkretny podmiot. Trudno sobie wyobrazić, jak wyglądałaby świadomość powstała w wyniku złożenia mozaiki mikroświadomości wyposażonych w mikropodmioty. Możliwe, że Zeki ma tu na myśli jakieś elementy

¹¹ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Warszawa 1978, s. 55.

¹² Na co wskazują pojawiające się u Arnheima odniesienia do Wittgensteina, którego koncepcja znaczeń rodzinnych jest filozoficzną wersją teorii prototypów Rosch. Przystępne wyjaśnienie teorii prototypów można znaleźć w *Handbook of Psychology*. T. 4. *Experimental Psychology*, red. A.F. Healy, R.W. Proctor, John Wiley & Sons 2003, s. 605–608.

¹³ S. Zeki, *Iner Vision...*, s. 65. Termin „neuroestetyka” pojawia się po raz pierwszy na stronie 2 tejże książki.

¹⁴ Tamże, s. 73.

podstawowe, cegiełki czy też „łatki”, wypełniające „geosferę” pola widzenia pojedynczego podmiotu. Czy jednak można mówić o jakiegokolwiek świadomości, mikro- czy makro-, bez tego, kto ową świadomość posiada? Czy możemy zrozumieć, czym jest tego rodzaju podstawowy moduł świadomości, niezależnie od właściciela owej świadomości?

Oczywiście, można odpowiedzieć, że Zeki używa pojęcia „świadomość” w technicznym, arbitralnie zdefiniowanym sensie. Pomijając jednak to, że trudno zrozumieć ów sens, wydaje się, że chodzi tu raczej o próbę przeniesienia wyników badań fizjologii i anatomii mózgu na poziom świadomości. Próbę raczej mechanicznej natury, zważywszy zasadniczą różnicę pomiędzy fizycznym, dostępnym „z zewnątrz” środowiskiem mózgu, a intymnym i wymykającym się precyzyjnym opisom subiektywnym odczuciem dzieła sztuki¹⁵.

Osiem praw doznań estetycznych

Jeśli tak trudno powiedzieć coś na temat przeżyć estetycznych, wychodząc od naukowego opisu działania mózgu, to może należałoby zacząć raczej od owych przeżyć, proponując taką charakterystykę, która dałaby możliwość powiązania ich z mózgiem czy, szerzej, z całym organizmem podmiotu owych przeżyć. Tropem tym podążył jeden z najwybitniejszych współczesnych neurobiologów V.S. Ramachandran wraz z filozofem Williamem Hirsteinem. Sformułowali oni „osiem praw doznania estetycznego” (*eight laws of aesthetic experience*)¹⁶. Pod tą nieco pompatyczną nazwą kryje się kilka mechanizmów właściwych dla układu widzenia, a znanych już wcześniej psychologom Gestalt oraz etologom.

Pierwszy mechanizm wykorzystuje zjawisko zwane przesunięciem szczytowym (*peak shift*). Polega ono na uchwyceniu i często karykaturalnym wyolbrzymieniu czegoś, co możemy nazwać istotą danej rzeczy lub zjawiska. Kolejne są mechanizmami wzmagającymi uwagę lub ekspozycje określonych elementów pola widzenia, opisanymi przez Gestalt: grupowanie oraz wyróżnianie elementów podobnych

¹⁵ Tego rodzaju mieszanie języka obiektywnego z subiektywnym jest jednym z grzechów głównych współczesnej psychologii poznawczej. Winę za ów błąd kategorialny ponoszą również filozofowie. Por. niezwykle wpływową wśród kognitywistów książkę J.A. Fodora, *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology* (Cambridge, Mass. MIT Press 1983), gdzie, wbrew temu, co sugeruje tytuł, mowa jest wyłącznie o modularności nieświadomych mechanizmów fizjologicznych mózgu! Równie inspirujące środowisko psychologów poznawczych, zaproponowane przez Neda Blocka rozróżnienie świadomości dostępu (*access consciousness*) oraz świadomości fenomenalnej (*phenomenal consciousness*) wydaje się kompletnym nieporozumieniem. Świadomość dostępu, o wyłącznie obliczeniowym charakterze, nie posiada żadnych istotnych cech świadomości. Por. N. Block, *On a confusion about a function of consciousness*, „Behavioral and Brain Sciences” 1995, 18, s. 227–287.

¹⁶ V.S. Ramachandran, W. Hirstein, *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*, „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu” 2006, 2, s. 15 n. Oryginalnie artykuł ten został opublikowany w 1999 r. w „Journal of Consciousness Studies” (nr 6–7) pod tytułem *The Science of Art. A Neurological Theory of Aesthetic Experience*.

i kontrastujących. W podobny sposób przyciąga naszą uwagę uwypuklenie jednej z podstawowych modalności wizualnych – koloru, kształtu, ruchu oraz poczucie symetrii. Wreszcie, choć nasz aparat postrzegania odrzuca nietypowe interpretacje (np. obiekty będą przesłaniać się wzajemnie, a nie „wchodzić w siebie”), przyjemność sprawia nam rozwiązywanie zagadek, jak to ma miejsce w przypadku niektórych obrazów Picassa. Nie należy też zapominać o metaforach i analogiach, które, zdaniem autorów ośmiu praw, „pozwalają zignorować niezwiązane, potencjalnie odwracające naszą uwagę aspekty danej idei lub perceptu”¹⁷.

Nie sposób tu dokonać szczegółowej analizy każdego z powyższych praw. Jednak, podobnie jak w przypadku twierdzenia o modularności systemu percepcji wizualnej, warto zwrócić uwagę na kwestię ich przydatności w badaniach estetycznych.

Ramachandran i Hirstein rozpoczynają swój artykuł od pytania o uniwersalia, czyli elementy wspólne dla wszelkich wizualnych dzieł sztuki, po czym, w dość zaskakujący dla czytelnika sposób, stawiają pytanie o to, „jaka jest, jeśli w ogóle jest, rola sztuki w przetrwaniu gatunku”? Tego rodzaju zestawienie prowadzi nieodparcie do kolejnego pytania: Co ma „piernik do wiatraka”? Co takiego mają ze sobą wspólnego uniwersalne mechanizmy percepcji i tworzenia dzieł sztuki oraz przetrwanie gatunku? Otóż, rozumowanie autorów wydaje się biec tym torem: Każde z ośmiu praw opisuje mechanizm wzmacniający określony aspekt pola widzenia. Wzmocnienie jest skorelowane z odczuciem przyjemności (nie jest tu jasne, czy przyjemność jest czynnikiem kierującym naszą uwagę, czy też rezultatem wyeksponowania poprzez koncentrację uwagi danej modalności lub aspektu). Przyjemność jako taka jest biologicznym sygnałem korzyści dla organizmu (nie bierzemy pod uwagę sytuacji patologicznych). Wszelkie korzyści indywidualne, by tak rzec, są instrumentalne względem korzyści gatunku. A nie sposób zaprzeczyć, że najbardziej korzystne dla gatunku jest jego przetrwanie.

Pomijając problematyczność kolejnych kroków powyższego wywodu (ich uzasadnienie wymagałoby niejednej sążnistej rozprawy), zauważmy, że relatywizacja wszelkiej aktywności ludzkiej, w tym sztuki, do biologicznego imperatywu trwania czy też dobrostanu gatunku, wydaje się szalenie zubażać sztukę. Tak też wyglądają przykłady dzieł sztuki, którymi Ramachandran i Hirstein posłużyli się do ilustracji ośmiu praw. Naładowane erotyką rzeźby świątyni Kajuraho, rzeźby hinduskich bogiń z kolekcji Ramachandrana, których właściciel podkreśla „drugorzędne cechy płciowe”, kobiety z obrazów François Bouchera, z przesadnym, różowym odcieniem skóry, wskazującym rzekomo na ich zdrowie¹⁸, czy wreszcie Salvador Dali z wulgarnym obrazem *Młoda dziewczina zgwałcona przez własną cnotę*.

¹⁷ Tamże, s. 356.

¹⁸ Całkiem możliwe, że Boucher jedynie odtworzył w sposób realistyczny zabiegi kosmetyczne pań z dworu Ludwika XIV. Przykład ten dowodziłby więc jedynie istnienia efektu *peak shift* w obrębie osiemnastowiecznych zabiegów kosmetycznych. Cóż, moda również posiada wiele walorów estetycznych.

Neuroestetyka jako psychologia ewolucyjna

Dlaczego w takim razie nie porzucić ewolucyjnego schematu pojęciowego? Czy jest sens uparcie obstawać przy stwierdzeniach w rodzaju: Podoba nam się malarstwo pejzażowe, ponieważ osłonięte, panoramiczne tereny wyzwalają biologicznie uwarunkowane poczucie bezpieczeństwa¹⁹. Albo: Nasza predylekcja do malarstwa portretowego wynika z tego, że „podobają nam się rysy, które świadczą o zdrowiu, witalności i płodności”²⁰.

W tego rodzaju „prawach” uderza przede wszystkim ubóstwo materiału dowodowego. No bo na jakież tu badania można się powołać? Ankiety z zapytaniem: „Czy czuje Pani/Pan wpływ eonów przekształceń ewolucyjnych, jakim podlegało Pani/Pana ciało, na przyjemność kontemplacji *Kobiety z wagą* Veermera? A może należałoby przeprowadzić badania statystyczne, wszak jest to ulubione narzędzie psychologów ewolucyjnych? Cóż jednak miałyby być przedmiotem owej statystyki? Ilość ludzi odwiedzających galerie sztuki?

Zwolennik podejścia ewolucyjnego, poproszony o podanie uzasadnienia zrekonstruowanego wyводу autorów ośmiu praw, odpowie zapewne, że człowiek jest istotą biologiczną, pochodzącą od organizmów prostszych. Jest więc rezultatem ewolucji, która, jako proces fizyczny, ma do dyspozycji określoną liczbę elementów składowych. Był czas, gdy na Ziemi nie istniało życie. Jednak od tego momentu, aż do dzisiaj, nie zmieniła się ilość owych podstawowych składników naszego świata. To, co istnieje, człowiek wraz z jego wyrafinowaną kulturą, dziełami sztuki, jest złożone z tych samych elementów, które kiedyś w całości wypełniały świat bez ludzi, bez życia. Nie ma niczego więcej, a fenomen życia polega li tylko na odmiennej organizacji podstawowych składników. Stąd wszelkie naukowe wyjaśnienia powinny wskazywać na to, jak z owych prostych elementów powstaje coś złożonego²¹.

W ten sposób dochodzimy do sedna dyskusji na temat przydatności badań neuroestetycznych. Jest nim pytanie o sensowność jednego z podstawowych założeń nie tylko tej dziedziny, lecz wszelkich „dwuczłonowych” neurodyscyplin. Otóż, każdy z badaczy powinien odpowiedzieć na pytanie: Czy człowiek, wraz z jego umysłem i kulturą, jest wyłącznie mereologiczną sumą prostych, naturalnych składników? Unikając wyjaśnień związanych z zawłościami pojęcia sumy mereologicznej, możemy uprościć powyższe pytanie, zastępując go kwestią dotyczącą oddziaływań przyczynowych: Czy rzeczywiście każdy bez wyjątku stan umysłu jest w całości rezultatem działania mózgu?

Zapewne większość z naukowców pokiwa z politowaniem głową nad naiwnością powyższych pytań. Czyż nie jest faktem, że nasze świadome przeżycia, myślenie,

¹⁹ S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 578 n.

²⁰ Tamże.

²¹ Jest to nieco zmodyfikowana wersja argumentu z ewolucji/kompozycji sformułowanego przez Hilary'ego Putnama, por. tenże, *The Content and Appeal of „Naturalism”*, [w:] *Naturalism in Question*, red. M. DeCaro, D. Macarthur, Cambridge Mass., Londyn 2004, s. 66–67.

odczucia, kontemplacja dzieł sztuki zależą od sprawnego działania obwodów neuroanatomycznych? Przypadki lezji – lokalnych uszkodzeń mózgu – wskazują na to jednoznacznie. Więcej, wyrafinowana technika obrazowania pracy neuronów dowodzi, że mózg człowieka postawionego przed abstrakcyjną kompozycją *Pieta Mondriana* zareaguje zupełnie inaczej, jeśli będzie to *Portret damy w futrzanej etoli* El Greco, a jeszcze inaczej w przypadku portretu panny O'Murphy François Bouchera. W pierwszym przypadku nasz mózg będzie „zdezorientowany” monotonią abstrakcyjnego wzoru oraz brakiem naturalnych obiektów, których rozpoznawanie uaktywniłoby moduły semantyczne i pamięciowe, w drugim – włączy się moduł rozpoznawania twarzy, wraz z towarzyszącymi temu emocjami. Portret panny O'Murphy uruchomi dodatkowo ośrodki odpowiedzialne za doznania erotyczne.

Tu jednak stajemy przed dwoma problemami. Po pierwsze, opis działania mózgu, w którym pojawiają się pojęcia „koloru”, „abstrakcyjnych wzorów”, „obiektów naturalnych” itd. nie ma wiele wspólnego z faktycznym jego działaniem. Naukowa charakterystyka mózgu powinna wykorzystywać wyłącznie język ekstensjonalny, niepojęciowy²². Mózg to neurony, komórki glejowe, synapsy, polaryzacja i depolaryzacja, jony transportujące impulsy nerwowe itd. Wprowadzanie do tego opisu terminów intensjonalnych jest błędem kategorialnym, dającym złudne poczucie wyjaśnienia. Stwierdzenie, że „mózg widzi kolor niebieski” jest w istocie nadużyciem – kolor widzą ja i nie ma sensu poszukiwać go między zwojami komórek mózgowych. Poznanie, nawet najdokładniejsze, sposobu działania mózgu, nie powie nam nic na temat tego, czym jest barwa niebieska, nie mówiąc już o dziełach sztuki, będących czymś więcej niż prostym złożeniem koloru, kształtu, faktury i tym podobnych prostych elementów²³. Podobnie poznanie owych prostych elementów nie czyni nas znawcami sztuki²⁴.

Po drugie, twierdzenie, że mózg wytwarza świadomość, ma poważne konsekwencje metodologiczne. Można go rozumieć w ten sposób, że świadomość oraz związana z nią sfera kultury, wraz z dziełami sztuki, staje się epifenomenem zjawisk fizycznych. Byłaby więc ona produktem mózgu, sama nie dysponując żadnymi mocami przyczynowymi, czyli zdolnością wpływania na świat fizyczny. Wbrew

²² W języku ekstensjonalnym wszystkie terminy koekstensywne (odnoszące się do dokładnie tego samego zbioru elementów) są wymienne we wszystkich kontekstach *salva veritate*. Jest to możliwe, ponieważ pomiędzy terminem a zbiorem obiektów, do którego on się odnosi, nie pośredniczy znaczenie (intensja), jak to ma miejsce w przypadku tradycyjnie rozumianych pojęć. Por. W.V.O. Quine, *Zakres i język nauki*, [w:] *Granice wiedzy i inne eseje*, Warszawa 1988, s. 37.

²³ Jest to wersja eksperymentu myślowego F. Jacksona, w którym naukowiec Mary żyjąca w czarno-białym świecie, ma określić, czym jest kolor czerwony *w y ł ą c z n i e* na podstawie odczytu neurofizjologicznych reakcji zachodzących w mózgu człowieka, który widzi ten kolor. Por. F. Jackson, *What Mary Didn't Know*, [w:] *The Nature of Consciousness*, red. N. Block, O. Flanagan, G. Güzeldere, MIT 1997, s. 567–570 (wyd. oryg. 1984).

²⁴ Dzieła sztuki w większości badań neuroestetycznych mogłyby zostać zastąpione obiektami pozaartystycznymi, a rezultaty nie uległyby zmianie, czego zdają się nie zauważać neurobadacze sztuki.

pozorem, to dość absurdalne z punktu widzenia naszych odczuć rozwiązanie ma wielu wyznawców wśród naukowców. Co ciekawe, jakby nie zauważają oni konsekwencji przyjęcia tej teorii – unicestwienia podmiotów, bo za takie raczej trudno uznać zwoje mózgowie, oraz uznania za fikcyjne wszelkich twierdzeń odnoszących się wprost lub zakładających istnienie stanów intencjonalnych. Mówiąc krótko, przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie to, co m ó w i ą lub o d c z u w a j ą zwolennicy epifenomenalizmu²⁵.

Obstawanie przy twierdzeniu, że mózg wytwarza ogół świadomych przeżyć, powinno więc doprowadzić do likwidacji estetyki. Wszak tym, co miałyby znaczenie w tej sytuacji, byłyby wyłącznie mózgi. Z kolei poddanie tego twierdzenia, dopuszczenie do sytuacji, w których świadomość niebędąca epifenomenem może wpływać na świat, czyli – w pierwszej kolejności – na mózgi, stawia pod znakiem zapytania program neuroestetyki. Szczególnie uderzyłoby to w przekonanie o konieczności nadawania sensu sztuce i doznaniom estetycznym poprzez odwołanie się do ewolucyjnego schematu pojęciowego. Umysł „wyzwolony” z okowów przyczynowych świata fizycznego może przecież sam decydować o tym, czym dla niego jest sztuka i jaki jest jej sens.

Alternatywa, czyli humanista w laboratorium

Czy istnieje trzecia droga? Czy można pogodzić naukową, by nie rzecz redukcjonistyczną wizję świata, z tradycyjnie rozumianą estetyką, posługującą się pojęciami piękna, wzniosłości czy też sensu dzieła sztuki? Dowodem na możliwość współdziałania dwóch kultur – naukowej i humanistycznej – wydaje się książka G. Gabrielle Starr *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*²⁶. W tej raczej skromnej objętościowo pracy Starr postawiła sobie szereg ambitnych zadań. Próbuje np. znaleźć odpowiedzi na pytania: Co łączy tak różne sztuki, jak malarstwo, poezja i muzyka? Co jest funkcją sztuki, czyli do czego nam ona służy? Jaką rolę w sztuce gra wyobraźnia?

Starr, z wykształcenia estetyk specjalizująca się w osiemnastowiecznej literaturze angielskiej, wydaje się paradygmatycznym przykładem humanisty i jednocześnie *adepta neurosciences*, swobodnie posługującego się funkcjonalnym rezonansem magnetycznym w celu wsparcia formułowanych przez siebie twierdzeń. Jednak proporcje pomiędzy nauką a humanistyką są tu dokładnie odwrotne niż u wspomnianych powyżej neuroestetyków. Punktem wyjścia dla Gabrielle Starr są zawsze wyrafinowane analizy dzieł sztuki – poezji Johna Keatsa, obrazów Van Gogha

²⁵ Można próbować włączać umysł w łańcuchy przyczynowe naturalnego świata. Jednak intensjonalny oraz intencjonalny charakter stanów świadomości czyni w zasadzie niemożliwym naukową charakterystykę tak pojętych przyczyn.

²⁶ G.G. Starr, *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*, The MIT Press 2013.

i Jacksona Pollocka, *Wariacji na temat Diabellego* Beethovena czy muzyki bluegrass. Badania oraz hipotezy empiryczne mają tu jedynie walor wspomagający.

Jej metodę doskonale ilustruje sposób, w jaki odpowiada na pytanie o funkcję sztuki. Nie odrzucając paradygmatu ewolucjonistycznego, zauważa, że wyjaśnienia traktujące przeżycia estetyczne jako funkcję podstawowych, ewolucyjnie korzystnych wzmocnień nakierowanych na zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, w tym seksu, nie mają za bardzo sensu. Można jednak przyjąć, że „przeżycie estetyczne pomaga nam zrozumieć świat, którego nie jesteśmy w stanie w pełni przewidzieć. Pomaga nam wartościować rzeczy nowe i uczy porównywać to, co na pierwszy rzut oka wydaje się nieporównywalne”²⁷.

W podobny sposób możemy spróbować wyjaśnić, skąd bierze się tak wielka różnorodność stylów i technik w obrębie każdej ze sztuk w różnych kulturach oraz w perspektywie historycznej. Ponieważ sztuka, twierdzi Gabrielle Starr, jest po to, by zobaczyć świat na różne sposoby, mózg – czy szerzej: biologia – dostarcza nam mechanizm możliwości wyboru stylu²⁸.

Bardziej empiryczny charakter ma twierdzenie o „wycofywaniu” się mózgu do aktywności sieci stanu podstawowego (Default Mode Network) w czasie najintensywniejszych przeżyć estetycznych. Tego rodzaju aktywność właściwa jest dla mózgu człowieka nieskoncentrowanego na zewnętrznym świecie, odpoczywającego, choć nie śpiącego. Odkrycie to wydaje się dość zaskakujące. Starr wykorzystwała je do interesujących spekulacji na temat powiązań pomiędzy poezją, malarstwem i muzyką. Jak bowiem twierdzi, Default Mode Network odpowiada aktywności mózgu człowieka uruchamiającego wyobraźnię motoryczną. Ta z kolei, jak wynika z obszernych analiz dzieł sztuki zamieszczonych w *Feeling Beauty*, jest warunkiem *sine qua non* doznań estetycznych w obrębie owych siostrzanych sztuk.

Trudno powiedzieć, czy postęp w technologiach obrazowania pracy mózgu doprowadzi do rewolucyjnych zmian w dziedzinach takich jak estetyka. Optymizm wielu naukowców wydaje się raczej niewspółmierny do rezultatów ich badań. Jednak książki w rodzaju *Feeling Beauty* dają nadzieję na zbliżenie do niedawna zupełnie niewspółmiernych obszarów *sciences* i *humanities*. A to już całkiem przyzwoity rezultat.

Bibliografia

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Warszawa 1978.
- Bankiewicz P., *Moralność jako element regulacji homeostatycznej w koncepcji A. Damasia*, „Estetyka i Krytyka” 2008, nr 1, s. 35–48.
- Block N., *On a confusion about a function of consciousness*, „Behavioral and Brain Sciences” 1995, 18, s. 227–287.
- Chatterjee A., *A. Prospects for a Cognitive Neuroscience of Visual Aesthetics*, „Bulletin of Psychology and the Arts” 2003, 4(2), s. 55–60.

²⁷ Tamże, s. 26–27.

²⁸ Tamże, s. xiii.

- Chatterjee A., *Neuroaesthetics. A Coming of Age Story*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2010, 231, s. 55–62.
- Fodor J.A., *The Modularity of Mind An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge, Mass. MIT Press 1983.
- Handbook of Psychology*. T. 4. *Experimental psychology*, red. A.F. Healy, R.W. Proctor, John Wiley & Sons 2003.
- Jackson F., *What Mary Didn't Know*, [w:] *The Nature of Consciousness*, red. N. Block, O. Flanagan, G. Güzeldere, The MIT Press 1997, s. 567–570 (wyd. oryg. 1984).
- Legrenzi P., Umiltà C., *Neuromania. On the limits of brain science*, Oxford 2011.
- Marr D., *Vision. A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*, The MIT Press 2010 (wyd. oryg. 1982).
- Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005.
- Putnam H., *The Content and Appeal of „Naturalism”*, [w:] *Naturalism in Question*, red. M. DeCaro, D. Macarthur, Cambridge Mass., Londyn 2004, s. 59–70.
- Quine W.V.O., *Zakres i język nauki*, [w:] *Granice wiedzy i inne eseje*, Warszawa 1988.
- Ramachandran V.S., Hirstein W., *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*, „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu” 2006, 2.
- Skov M., Vartanian O., *What is Neuroaesthetics*, [w:] *Neuroaesthetics*, red. M. Skov, O. Vartanian, Amityville 2009, s. 1–7.
- Snow C.P., *Dwie kultury*, Warszawa 1999.
- Starr G.G., *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*, The MIT Press 2013.
- Zeki S., *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*, Oxford 1999.

A Few Comments on Neuroaesthetics. Side Notes for *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience* by G. Gabrielle Starr

Abstract

The article comprises a review of basic methodological assumptions of neuroaesthetics. The author indicates a connection between neuroaesthetic research and conclusions in cognitive psychology, as well as evolutionary psychology. He puts forward a thesis concerning little usefulness of neuroaesthetic brain examination and evolutionary conceptual schema for the understanding of works of art and aesthetic experiences. To substantiate it, he carries out an analysis of chosen elements of solutions by A. Chatterjee, S. Zeki, V.S. Ramachandran and W. Hirstein. A better example for using brain examination in aesthetics seems to be Gabrielle G. Starr work devoted to neural basis of aesthetic sensations.

Key words: neuroaesthetics, aesthetics, cognitive psychology, evolutionary psychology, modularity of mind, neuroimaging, mechanisms of perceiving works of art

Nota autorska

Dr Paweł Bankiewicz – w 2012 r. obronił na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego pracę doktorską pt. „Analiza możliwości naturalistycznego ujęcia wartości w kontekście współczesnych teorii sfery emotywniej”. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na związkach między współczesnymi teoriami wartości a teoriami umysłu.

Spis treści

Wstęp	3
I ARTYSTA-EDUKATOR – ARTYSTA-ANIMATOR. KSZTAŁCENIE I PIELĘGNOWANIE POSTAW	
Renata Kowalczyk Czy artysta – animator kultury w szkole „(nie) mieści się” w podstawie programowej do zajęć artystycznych?	6
Marcin Klag Design (w) edukacji – projektowanie procesu nauczania o sztuce i dziedzictwie kulturowym w konkursie „Skarby Małopolski”	22
Jerzy N. Grzegorek Artysta i sztuka – znaczenie w wychowaniu do twórczości	30
Bernadeta Stano Animować czy upowszechniać? Pytania na kanwie analizy programu nauczania na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Sztuki UP	44
Agnieszka Słaby NOTO – notujmy! Dni Notatnika w Krakowie 5–6 maja 2014 r.	54
Paulina Tendera Myślenie artystyczne w dydaktyce. Kilka słów o metodyce i przedmiocie nauczania na kierunkach artystycznych według Jerzego Łukaszewicza	60
Monika Nęcka Spotkania w życiu, spotkania w twórczości. O Twórczych Spotkaniach Bez Barrier – doświadczeniach osobistych i kreatywnych studentów w kontekście niepełnosprawności	67
Marek Batorski Kreacja artystyczna – metody aktywizacji młodzieży w szkole średniej	72
Justyna Mazur i Justyna Sławik /Duet Justyn/ Współdziałanie artystyczne z dziećmi. Sztukolotnia	77
Malwina Jachimczak Edukacja artystyczna na Bliskim Wschodzie	80
Anna Wolanin Edukacyjne znaczenie tybetańskiego tańca czam (<i>'cham</i>)	93

II ARTYSTA W SZKOLE ŚREDNIEJ

- Andrzej Laskowski**
Między Dużym a Małym Krakowem. Malarz i pedagog
Apolinary Kotowicz (1859–1917) 112
- Małgorzata Petry**
Inicjatywy pedagogów na rzecz wychowania plastycznego
w latach 1864–1914 142
- Agnieszka Janczyk**
Nauczanie rysunków przez Saturnina Świerzyńskiego
jako próba kształtowania gustu estetycznego
i świadomości obywatelskiej uczniów 153
- Anna Wnuk**
Życie, dokonania artystyczne i pedagogiczne Józefa Rachwała 167
- Małgorzata Reinhard-Chlanda**
Włodzimierz Hodys – indywidualność pedagoga
i animatora sztuki 175
- Paulina Woźny**
Działalność dydaktyczna Adama Hoffmanna
w relacjach jego uczniów – członków grupy „Wprost” 187
- Iwona Brandys**
Ekspresjonizm Wincentego Drabika 194
- Paweł Bankiewicz**
Kilka uwag na temat neuroestetyki. Na marginesie książki
G. Gabrielle Starr, *Feeling Beauty. The Neuroscience
of Aesthetic Experience* 207

Contens

Introduction	3
I ARTISTY-TEACHER – ARTIST-ANIMATOR. TEACHING AND PRESERVING ATTITUDES	
Renata Kowalczyk Does an Artist-School Culture Manager “(Not) Fit into” the Arts Curriculum?	6
Marcin Klag Education (and) Design – Designing the Process of Teaching Arts and Cultural Heritage in the “Treasures of Malopolska” Competition	22
Jerzy N. Grzegorek An Artist and the Arts – the Significance in Educating Creativity	30
Bernadeta Stano Animate or Popularize? Analysis of Artistic Education Curriculum in Visual Arts in the Faculty of Art at the Pedagogical University of Cracow	44
Agnieszka Słaby So – Let’s Note! Notepad Days in Kraków, 5–6 May, 2014	54
Paulina Tendera Artistic Thinking in Didactics. A Few Words on Methodology and Subjects as Part of Artistic University Majors According to Jerzy Łukasiewicz	60
Monika Nęcka Meetings in Real Life, Meetings in Creative Output. Of Creative Meetings Without Barriers – Personal and Creative Experiences Among Students Within the Context of Disability	67
Marek Batorski Artistic Creation – Methods of Secondary School Students’ Engagement	72
Justyna Mazur i Justyna Sławik /Duet Justyn/ Artistic Cooperation with Children. Sztukolotnia	77
Malwina Jachimczak Artistic Education in the Middle East	80
Anna Wolanin Educational Significance of the Tibetan Cham Dance (<i>‘cham</i>)	93

[222]

II AN ARTIST IN A SECONDARY SCHOOL

- Andrzej Laskowski**
Between Big and Small Kraków. Apolinary Kotowicz,
a Painter and Teacher (1859–1917) 112
- Małgorzata Petry**
Teachers' Initiatives in Visual Arts Education in the Years 1864–1914 142
- Agnieszka Jarczyk**
Saturnin Świerzyński's Drawing Education as an Attempt to Shape
Pupils' Aesthetic Taste and Civil Awareness 153
- Anna Wnuk**
Józef Rachwał's Life, Artistic and Pedagogical Achievements 167
- Małgorzata Reinhard-Chlanda**
Włodzimierz Hodys – individuality of a teacher and art manager 175
- Paulina Woźny**
Didactic Work of Adam Hoffmann in the Relationships of his Students –
Members of “Wprost” Group 187
- Iwona Brandys**
Wincenty Drabik's Expressionism 194
- Paweł Bankiewicz**
A Few Comments on Neuroaesthetics. Side Notes for *Feeling Beauty*,
The Neuroscience of Aesthetic Experience by G. Gabrielle Starr 207

ISSN 2081-3325