



MYŚLEĆ SZTUKĄ

WYDZIAŁ EDUKACJI
ARTYSTYCZNEJ
I KURATORSTWA

MYŚLEĆ SZTUKĄ

WYDZIAŁ EDUKACJI
ARTYSTYCZNEJ
I KURATORSTWA

© Copyright by Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Projekt graficzny: Raman Tratsiuk

Skład i przygotowanie do druku: Ludwika Gnyp

Redakcja wydawnicza: dr Aleksandra Paradowska, dr Marcin Szelaq

Korekta: Joanna Fifielska

Recenzja naukowa: dr hab. Bogna Burska, prof. ASP w Gdańsku

Wydanie I

ISBN 978-83-66608-02-3

Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu

Aleje Karola Marcinkowskiego 29, 60-967 Poznań

www.uap.edu.pl

Druk: ARTiS Poligrafia s.c.

ul. Granitowa 7/9, 87-100 Toruń

UAP | POZNAŃ



NA STULECIE UNIWERSYTETU
ARTYSTYCZNEGO W POZNANIU

IV	• Aleksandra Paradowska, Marcin Szeląg	OD REDAKCJI
VI	KATEDRA HISTORII SZTUKI I FILOZOFII, KATEDRA KURATORSTWA I TEORII SZTUKI	
VIII	• Izabela Kowalczyk	WSTĘP
XI	• Joanna Imielska	PRZYCZYNEK DO STATYSTYKI
XXIII	• Sonia Rammer	TWÓRCZOŚĆ JAKO ŚRODEK PROWADZĄCY DO ZROZUMIENIA KULTURY ODMIENNEJ OD NASZEJ
XXXIII	• Marc Tobias Winterhagen	REFLEKSJA O EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
XXXVII	• Rafał Jakubowicz	MURY FABRYKI EDUKACYJNEJ, CZYLI O PROJEKCIE „STUDIOWANIE SZTUKI – AUTOETNOGRAFIA WIZUALNA”
XLIII	• Piotr C. Kowalski	X PRACOWNIA MALARSTWA, KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA
LV	• Joanna Hoffmann-Dietrich	PRACOWNIA PROJEKTÓW I BADAŃ TRANSDYSCYPLINARNYCH: SZTUKA/NAUKA/TECHNOLOGIA
LXIX	• Rafał Łubowski	W POSZUKIWANIU EDUKACYJNEJ OTWARTOŚCI
LXXV	• Tomasz Wilmański	PRACOWNIA KSIĄŻKI ARTYSTYCZNEJ
LXXIX	• Raman Tratsiuk	PERMANENTNE ODBICIA / PERMANENT REFLECTIONS
LXXXVIII	WYDZIAŁ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I KURATORSTWA - KALENDARIUM HISTORYCZNE	

SPIS

TRZEŚCI

1	• Aleksandra Paradowska, Marcin Szeląg	OD REDAKCJI
2	KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA	
4	• Izabela Kowalczyk	WSTĘP
7	• Izabela Kowalczyk	ZARAŻAĆ MIŁOŚCIĄ DO SZTUKI
17	• Ewa Wójtowicz	OD EPOKI GUTENBERGA DO NAWIGACJI PO PRZESTWORZE OCEANU WIEDZY. WPŁYW (R)EWOLUCJI INFORMACYJNEJ NA METODY EDUKACYJNE WYZWAŃ KULTURY WSPÓŁCZESNEJ
25	• Tomasz Misiak	EDUKACJA ARTYSTYCZNA W KONTEKŚCIE WYZWAŃ KULTURY WSPÓŁCZESNEJ
35	• Justyna Ryzek	JAK CHCĘ UCZYĆ? – KILKA PRAKTYCZNYCH UWAG O EDUKACJI
39	• Jakub Zmizhiński	ULOTNA NATURA KORESPONDENCJI SZTUK, ULOTNA NATURA EDUKACJI...
47	• Jan Wasiewicz	CZY FILOZOFIA JEST NUDNA? WPROWADZENIE DO WPROWADZENIA DO WYKŁADÓW Z FILOZOFII
55	• Marcin Szeląg	„TRUDNA” EDUKACJA MUZEALNA
63	• Aleksandra Paradowska	ZAMEK CESARSKI W POZNANIU – „TRUDNE DZIEDZICTWO” I „UŻYTECZNY ZABYTEK”
70	WYDZIAŁ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I KURATORSTWA - KALENDARIUM HISTORYCZNE	

Od Redakcji

Układ książki odzwierciedla nietypową dla Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu kompozycję Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa. Rdzeń Wydziału formułują dwa „filary”: sztuka i teoria. Pierwszy tworzą artyści i artystki skupieni wokół Katedry Interdyscyplinarnej. Drugi obejmuje teoretyków i teoretyczki (z dziedziny historii sztuki, filozofii, literaturoznawstwa) w ramach Katedry Kuratorstwa i Teorii Sztuki oraz Katedry Historii Sztuki i Filozofii. Proponując układ książki, która składa się z dwóch „odwróconych” względem siebie części „artystycznej” i „teoretycznej”, zwracamy uwagę na tę specyfikę, podkreślając jednocześnie równowagę każdego z „filarów” Wydziału. Z jednej strony książki zostały więc zamieszczone wypowiedzi artystów i artystek, z drugiej artykuły teoretyków i teoretyczek. Wspólnym mianownikiem są powtórzone z każdej strony spis treści oraz wprowadzenie Dziekan Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa dr hab. Izabeli Kowalczyk. Łącznikiem między nimi jest wspólne krótkie kalendarium historyczne Wydziału znajdujące się po środku. W ten sposób akcentujemy, że obie części książki, są sobie równoważne, a jej układ podkreśla specyficzny charakter Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu.

Artykuły zamieszczone z tej strony książki są autorstwa artystów i artystek prowadzących pracownie w ramach Katedry Interdyscyplinarnej Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa. Autorzy i autorki prezentują w nich wnioski, rekomendacje i założenia, które są efektem łączenia własnej praktyki i zainteresowań artystycznych z doświadczeniami dydaktycznymi. W ich ramach prezentowane są także relacje z czasów studenckich oraz zatrudnienia na Wydziale.

Osobiste wspomnienia, które układają się w bogatą paletę doświadczeń jako studentki, wykładowczynie, a także byłej prodekan i dziekan, stanowią osnowę tekstu Joanny Imielskiej. Autorka podkreśla wpływ każdej z tych perspektyw na kształtowanie się jej własnego rozumienia istoty kształcenia na Wydziale. Zauważa jednocześnie, że edukacja wiąże się z odpowiedzialnością, a ta wymaga odwagi i otwartości. Otwartość to pojęcie podkreślane także przez prodekan Wydziału Sonię Rammer. Umieszcza je w kontekście refleksji na temat nauczania sztuki, które traktuje jako kształcenie nakierowane na rozumienie poprzez twórczość artystyczną kultury odmiennej od własnej. Oprócz otwartości ważna jest przy tym niezależność, tworzenie partnerskiej relacji, wzmacnianie aktywnej postawy wobec problemów współczesności.

Autorka akcentuje przy tym wpływ własnej praktyki artystycznej na pracę dydaktyczną. Z kolei Marc Tobias Winterhagen zastanawia się nad „metodyką” edukacji artystycznej, którą wdraża w pracy ze studentami i studentkami. Zauważa, że nie należy obawiać się wytyczania granic i zasad. Mogą one wpłynąć korzystnie na kreatywność, optymalizację czy samokontrolę w trakcie realizacji określonego zadania.

Założenia pracy dydaktycznej omawia także Rafał Jakubowicz, który wychodząc od analizy pracy studentki, wyjaśnia czym zajmuje się w prowadzonej przez siebie pracowni. Przedmiotem wspólnego ze studentkami i studentami krytycznego zainteresowania jest akademicka rutyna, próba lepszego poznania mechaniki i logiki „fabryki edukacyjnej” jak określa Uniwersytet. Natomiast Piotr C. Kowalski wspomina swoje trwające już 50 lat związki z Uczelnią. Obraz Uniwersytetu jaki odmalowuje w tle tej opowieści jest zdecydowanie kolorowy. Z perspektywy półwiecza Uczelnia, w tym również Wydział, jawi się jako tygiel osobowości, inicjatyw, możliwości i inspiracji, co od strony wizualnej wzmacnia towarzyszący wspomnieniom kolaż fotografii z archiwum autora.

W ujęciu Joanny Hoffmann-Dietrich, która prezentuje założenia programowe i strategie dydaktyczne prowadzonej przez siebie pracowni, edukacja artystyczna stanowi łącznik między środowiskami artystycznymi, naukowymi i społeczeństwem. Stąd w procesie nauczania istnieje potrzeba zwracania uwagi na działania interdyscyplinarne, na wzmacnianie znaczenia sztuki w społeczeństwie wiedzy oraz poszerzanie metod edukacji artystycznej. Autorka poświęca im stosunkowo dużo miejsca, prezentując zarówno charakterystyczne dla szkół artystycznych prezentacje prac studenckich czy plenery, jak i specyficzne dla pracowni laboratoria, projekty artystyczno-badawczo-edukacyjne czy inicjatywy międzynarodowe. Rafał Łubowski pisząc o Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki akcentuje indywidualne postawy studentek i studentów, zauważając, że proces uczenia powinien mieć na względzie fakt, że obejmuje on pracę z młodymi, wrażliwymi ludźmi, posiadającymi wewnętrzne wyobrażenia świata. Natomiast Tomasz Wilmański podkreśla teoretyczno-praktyczną dwutorowość programu Pracowni Książki Artystycznej i wspomina o powstającej w jej ramach kolekcji prac związanych z książką. Gromadzone są w niej realizacje studenckie powstające w trakcie zajęć. Zamykający tę część książki tekst Ramana Tratsiuka, koncentruje się na praktyce artystycznej wynikającej z fascynacji artystycznych autora, otwierając pole refleksji na temat fotografii i ontologii rzeczy.

Aleksandra Paradowska
Marcin Szeląg

KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA

W ramach Katedry Interdyscyplinarnej Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa funkcjonuje dziesięć pracowni artystycznych, które otwarte są zarówno dla studentów i studentek macierzystego Wydziału, jak i innych wydziałów poznańskiego Uniwersytetu Artystycznego. Katedrę Interdyscyplinarną tworzą dwie pracownie rysunku, trzy pracownie malarstwa oraz pięć pracowni specjalistycznych o oryginalnych programach artystyczno-dydaktycznych. Katedra Interdyscyplinarna kładzie silny nacisk na interdyscyplinarność doświadczeń twórczych, co wynika z koegzystencji różnorodnych jednostek dydaktycznych o zróżnicowanych programach nauczania, a także z otwarcia na konteksty: naukowe, kulturowe, edukacyjne i społeczne.

Kierownik:

dr hab. Rafał Łubowski, prof. UAP

Pracownie:

I Rysunku

prof. dr hab. Joanna Imielska
mgr Anna Maria Brandys, asyst.

II Rysunku

dr hab. Anna Tyczyńska, prof. UAP

I Malarstwa

prof. dr hab. Andrzej Leśnik
mgr Sebastian Krzywak, asyst.

II Malarstwa

prof. dr hab. Mariusz Kruk
dr Magdalena Kleszyńska, ad.

X Malarstwa

prof. dr hab. Piotr C. Kowalski
mgr Piotr Macha, asyst.

Projektów i Badań Transdyscyplinarnych

dr hab. Joanna Hoffmann-Dietrich,
prof. UAP
mgr Piotr Słomczewski, asyst.

Otwartych Interpretacji Sztuki

dr hab. Rafał Łubowski, prof. UAP
mgr Aleksander Radziszewski, asyst.

Sztuki w Przestrzeni Społecznej

dr hab. Rafał Jakubowicz, prof. UAP

Projektów i Działań Twórczych

dr Magdalena Parnasow-Kujawa, ad.
dr Marc Tobias Winterhagen, ad.

Książki Artystycznej

dr hab. Tomasz Wilmański, prof. UAP

Sztuki w Perspektywie Międzykulturowej

dr hab. Sonia Rammer, prof. UAP
mgr Aleksander Radziszewski, asyst.

Asystentka katedry

mgr Justyna Olszewska

Adiunkt

dr Raman Tratsiuk

Izabela Kowalczyk

MYŚLEĆ SZTUKĄ

Mam zaszczyt i ogromną przyjemność oddać w Państwa ręce publikację przygotowaną przez grono pedagogów i pedagożek związanych z Wydziałem Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, wydaną z okazji 100-lecia Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

Jesteśmy wyjątkowym Wydziałem łączącym sztukę z teorią, działania artystyczne z namysłem krytycznym oraz praktykami kuratorskimi. Wciąż się zmieniamy, próbując nadążyć za coraz bardziej migotliwą sztuką i zaskakującą rzeczywistością.

Historia naszego Wydziału sięga roku 1974, kiedy w ówczesnej Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznej utworzono Zaoczne Studium Wychowania Plastycznego, które nastawione było przede wszystkim na nauczycieli pragnących dokończyć się w edukacji artystycznej. W 1980 roku Studium zostało przekształcone w Wydział Wychowania Plastycznego, na którym prowadzone były studia w dwóch trybach: stacjonarnym i niestacjonarnym. W roku 1995 jednostka zmieniła nazwę na Wydział Edukacji Artystycznej. Już wtedy myślano o tym, że upowszechnianie i edukacja sztuki powinny odbywać się również poza szkołami. W roku 2000 przeprowadzono reformę programu studiów i wprowadzono obok pedagogiki sztuki specjalność: krytykę i promocję sztuki. Kolejna reforma miała miejsce w 2008 roku, kiedy wraz z wprowadzeniem studiów dwustopniowych pojawiły się nowe specjalności: wybrana specjalność artystyczna, realizacja działań twórczych i edukacyjnych oraz kuratorstwo i promowanie kultury.

Zajęcia prowadziły tu tak nietuzinkowe osobowości, jak Jerzy Ludwiński, Alicja Kępińska, Jarosław Maszewski, Włodzimierz Filipek, Leszek Knaflewski, Marian Golka, Ryszard K. Przybylski, Rafał Grupiński, Grzegorz Dziamski, Andrzej Kostołowski. Od wielu lat z Wydziałem związany jest też Roman Kubicki.

W 2015 roku na Wydziale został powołany pierwszy teoretyczny kierunek na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu: Kuratorstwo i Teorie Sztuki (w 2018 uruchomiliśmy II stopień kierunku). W 2017 roku zmieniliśmy nazwę na Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa.

Akcentując znaczenie teorii dla działań artystycznych i projektowych, od kilku lat organizujemy Konkurs imienia profesor Alicji Kępińskiej na najlepszą pracę teoretyczną magisterską powstałą na Uniwersytecie Artystycznym.

Warto wspomnieć też działania niezwiązane wyłącznie z prowadzeniem kierunków studiów. W 2016 roku przy Wydziale zostały afiliowane „Zeszyty Artystyczne”. To, istniejące od 1983 roku, akademickie pismo łączy analizę naukową i krytyczną z artystycznymi metodami tworzenia i pisania. Ponadto od 2016 roku przy Wydziale istnieje Studium Pedagogiczne umożliwiające studentom i absolwentom również innych kierunków artystycznych. Zaś od 2017 sprawnie funkcjonuje Uniwersytet Artystyczny Trzeciego Wieku, przyciągający coraz liczniejszą grupę zainteresowanych słuchaczy i słuchaczek.

Jubileusz 100-lecia naszej Uczelni skłania do pytań o to, czego i w jaki sposób uczyć naszych przyszłych absolwentów i absolwentki, ale też jak uczyć się od nich? Zmieniająca się wciąż rzeczywistość, wymusza na nas, przy szacunku dla przeszłości i dorobku naszych poprzedników, patrzeć w przyszłość i namysł nad tym, jakie wyzwania stoją przed sztuką i edukacją w świecie, który wciąż nas zaskakuje.

Niniejsza publikacja zbiera teksty naukowe i refleksje osób pracujących na naszym Wydziale dotyczące tego, czego i w jaki sposób uczyliśmy, co jest dla nas ważne, czym są dla nas: edukacja artystyczna, sztuka oraz kuratorstwo i teorie sztuki. Dlaczego warto uczyć sztuki i uwrażliwiać na nią? Jak uczyć tych, którzy w przyszłości sami będą edukatorami? Jak skłaniać do krytycznego myślenia? Jakie wyzwania stoją przed nowoczesną edukacją artystyczną?

W tym miejscu składam serdeczne podziękowania dla Redaktorów tego tomu: Aleksandry Paradowskiej i Marcina Szeląga; dla autora oprawy graficznej: Ramana Tratsiuka; dla pomysłodawcy tej publikacji: Piotra C. Kowalskiego; dla Grupy Medialnej kierowanej przez Justynę Olszewską za hasło „Myśleć sztuką”; dla mojej najwspanialszej Pani Prodziekan Soni Rammer za cierpliwość i wsparcie; dla naszych wspierańców poprzedniczek: Joanny Imielskiej i Justyny Ryczek za unowocześnienie Wydziału i stawianie na teorię; za trud włożony w prowadzenie dodatkowych wydziałowych przedsięwzięć: Jankowi Wasiewiczowi za Studium Pedagogiczne, Magdzie Kleszyńskiej za Uniwersytet Trzeciego Wieku, Justynie Ryczek, Ewie Wojtowicz i Magdzie Kleszyńskiej – za „Zeszyty Artystyczne” oraz ponownie: Aleksandrze Paradowskiej i Marcinowi Szelągowi za prowadzenie Konkursu na najlepszą pracę teoretyczną magisterską. Dziękuję Jego Magnificencji Rektorowi Wojciechowi Horze za przychylność dla reform, które wprowadziliśmy na Wydziale i zachętę, aby świętować jubileusz naszej Uczelni, bo jest to święto nas wszystkich. Kieruję podziękowania do wszystkich Autorów i Auterek, którzy zgodzili się wziąć udział w tym przedsięwzięciu oraz wszystkich pedagogów i pedagożek, którzy sięją wciąż edukacyjny ferment. Nasz Wydział nie funkcjonowałby tak sprawnie, gdyby nie wspierające nas Panie z Administracji: Monika Ławska, Jola Grek, Sylwia Stanisławska-Niedbała, Agnieszka Stamm, Barbara Szultka czy pomocne osoby z Promocji, jak Piotr Grzywacz czy Agnieszka Krupa. I wiele, i wielu innych. A przede wszystkim nie byłoby nas, gdyby nie nasi cudowni Studenci i Studentki, bo to oni nadają sens naszej pracy. I – last, but not least – dziękuję Mariuszowi Krukowi, który w ostatnim czasie powtarzał jak mantrę pytanie: Czego my właściwie uczyliśmy i czego uczyć powinniśmy?

I dlatego jesteśmy na tym właśnie Wydziale, bo wciąż pytamy o to, jak uczyć?

Zapraszam więc do lektury i namysłu nad tym, jak uczyć, aby zarażać innych miłością do sztuki oraz, aby myśleć sztuką.

Joanna Imielska

PRZYCZYNEK DO STATYSTYKI*

* Tytuł tekstu inspirowany jest wierszem Wisławy Szymborskiej *Przyczynek do statystyki* z tomu *Chwila*, Kraków 2012, s. 31.



Podróż, prace Estery Janiszewskiej, fotografia analogowa, 2018, plener rysunkowy: *Podróż* I Pracowni Rysunku, Herzberg-Sieber, Niemcy, 19-25.03.2018

MYŚLEĆ SZTUKA

¹Podaję aktualną nazwę uczelni i wydziału; uczelnia często zmieniała nazwę, co przedstawia się w następujący sposób: 1919–1938 Szkoła Zdobnicza i Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu; 1938–1939 Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych w Poznaniu; 1946–1996 Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych; 1996–2010 Akademia Sztuk Pięknych; od 2010 roku Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu. Zmiany nazw wydziału przedstawiają się w następujący sposób: 1974–1980 Zaoczne Studium Wychowania Plastycznego; 1980–1995 Wydział Wychowania

Mój tekst nie ma charakteru naukowego, nie zawiera jednoznacznych odpowiedzi na pytania: dlaczego warto zajmować się edukacją, uczyć sztuki i uwrażliwiać na nią? Jakie wyzwania stoją przed nowoczesną edukacją artystyczną? Mój tekst jest refleksyjny, wspomnieniowy, podsumowujący. Trzydzieści pięć lat, które spędziłam na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu¹, jako studentka, wykładowca, w roli prodziekan i dziekan, skłania mnie do wypowiedzenia słów bardziej emocjonalnych niż naukowych.

W tok rozważań wkomponowałam wiele cytatów ważnych dla mnie osób: artystów, teoretyków sztuki, pisarzy, poetów, którzy w znaczący sposób wpłynęli na kształtowanie mojego myślenia i postrzegania istotnych procesów artystycznych i edukacyjnych zachodzących we współczesnym świecie. O napisanie kilku słów na temat studiowania na kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych poprosiłam absolwentki wydziału, z którymi pracowałam i nadal utrzymuję kontakt. Dziękuję im za pomoc, cenne uwagi i miłe słowa.

ROZDZIAŁ I PERSPEKTYWA STUDENTKI

Wszystko zaczęło się w 1983 roku, kiedy zostałam studentką Wydziału Wychowania Plastycznego w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Pla-



Plastycznego, 1995–2017
Wydział Edukacji Artystycznej; od 2017 roku
Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa.

² W. Szymborska,
Przyczynek do statystyki,
z tomu *Chwila*, Kraków
2012, s. 31.

Plener rysunkowy:
*Architektura Herzberg-
Sieber*, Hotel Zum Pass,
Herzberg-Sieber, Niemcy,
07-14.04.2016.
Fot. Joanna Imielska

stycznych w Poznaniu. Wtedy nie zdawałam sobie sprawy, że moje doświadczenie tego miejsca odbywać się będzie na tylu płaszczyznach i obejmie tak długi okres czasu. Na początku jednak wyglądało to tak:

Na stu ludzi
wiedzących wszystko lepiej
– pięćdziesięciu dwóch;
niepewnych własnego kroku
– prawie cała reszta²;

Zaliczałam się do tej całej reszty, rozpoczęłam nieśmiało, niepewna swojego kroku.

Kierunek Wychowanie Plastyczne zawieszony był między kształceniem artystycznym i pedagogicznym, ja skierowałam się ku temu pierwszemu. Korzystałam z „otwartości” uczelni, podobała mi się ta nieograniczona wolność i możliwość komponowania programów w indywidualny sposób – teraz w znacznym stopniu zostało to ograniczone, ze smutkiem patrzę na proces „zamykania się wydziałów”. Dotykałam wielu dyscyplin, wybierałam pracownie, które mnie interesowały, ale przede wszystkim przyciągały mnie nazwiska wybitnych artystów.

³ I. Calvino, *Wykłady amerykańskie*, Gdańsk,
Warszawa 1996, s. 109.

Inter-Przestrzenie,
wystawa studentów,
absolwentów i wykładowców I Pracowni Rysunku
i Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki, Galeria
U Jezuitów, 2017, kurator:
Rafał Boettner-Lubowski.
Fot. Joanna Imielska



Studiowałam między innymi malarstwo u prof. Włodzimierza Dudkowiaka, gobelin u prof. Magdaleny Abakanowicz, plakat u prof. Waldemara Świerzego, drzeworyt u prof. Zbigniewa Lutomskiego i rysunek, w tej najważniejszej dla mnie pracowni i u najważniejszej dla mnie artystki – prof. Izabelli Gustowskiej (w tej pracowni uzyskałam dyplom w 1988 roku).

Miałam to szczęście uczestniczyć w wykładach teoretyków, niezwyklej osobowości i niekwestionowanych autorytetów naszego wydziału, między innymi: prof. Alicji Kępińskiej (magisterską pracę teoretyczną napisałam pod jej kierunkiem w 1988 roku), Jerzego Ludwińskiego, Rafała Grupińskiego i prof. Grzegorza Dziamskiego. Wiele i różnorodność zadań, z którymi musiałam się zmierzyć, splot teorii i praktyki zaczął procentować. „Bo kimże jest każdy z nas, jeśli nie wypadkową nabytych doświadczeń, informacji, lektur, wyobrażeń? Życie każdego człowieka jest encyklopedią, biblioteką, inwentarzem przedmiotów, zbiorem rozmaitych stylistyk, gdzie wszystko nieustannie może podlegać przemieszananiu i porządkowaniu na wszelkie możliwe sposoby”³.

Przez pięć lat mojego studiowania zostałam wyposażona w wartości, które towarzyszą mi do dnia dzisiejszego, otoczona „opieką” przez profesorów, motywowana do pracy, wiedziałam, że los znajduje się w moich rękach i teraz, kiedy z perspektywy patrzę na ten przeszły czas, to wiem, że ten rodzaj entuzjazmu, który mam w sobie, który towarzyszy wielu moim działaniom, zawdzięczam właśnie tym dobrym, owocnym latom mojego studiowania i tym ludziom, których wtedy spotkałam na swojej drodze.

Niejednokrotnie powracam do tamtych wspomnień i zapisanych w pamięci obrazów, w pełni podpisuję się pod słowami mojej byłej studentki Renaty Skrzypczak-Perelkiewicz: „Studiowanie to wkraczanie na ścieżki przeczuwane, a często boleśnie skrywane. Studiowanie to fascynacje, spotkania i praca, praca, praca... i ogrom emocji, które towarzyszą każdemu zdarzeniu. Dziś, z perspektywy, mogę wyznać, iż był to czas jakby stworzony dla mnie: ci ludzie, te miejsca, te zdarzenia – nic innego nie mogłoby go wypełnić. Gdyby chcieć umiejscowić ten fakt – pięć lat na Wydziale Edukacji Artystycznej – to powiedziałabym, że jest to punkt w klatce piersiowej, gdzie splatają się serce, dusza i rozum”⁴.

To, co chciałabym powiedzieć studentkom i studentom tego kierunku, wyrażę słowami absolwentki wydziału Anny Morawieckiej. Jej tekst nosi intrygujący tytuł: *Bezradny malarz i szczęśliwy nauczyciel albo Wyższość edukacji artystycznej nad produkcją artystyczną*: „Nie przyznajemy się w oficjalnych drukach towarzyszących naszym wystawom do nazwy kierunku, bo nim ktoś doczyta do końca, żeby dowiedzieć się, że odnieśliśmy parę spektakularnych sukcesów, już na wstępie wrzuci nas do szufladki amatorów. Tymczasem szkoła czyniła z nas profesjonalistów – dobrze przygotowanych i rozumnych. Dopiero teraz, kiedy przestało mi zależeć na wystawianiu prac i zaczęłam autentycznie wierzyć w wyższość edukacji artystycznej nad produkcją artystyczną, mam odwagę przyznać się, że skończyłam kierunek «edukacja artystyczna» a nie malarstwo. Czasy też się zmieniły i powszechny system wartości również”⁵.

Ten kompleks związany z nazwą – wychowanie plastyczne, a później edukacja artystyczna – ciągnie się niestety za wydziałem do dziś... Jest on dla mnie o tyle niezrozumiały, że jeśli prześledzić kariery zawodowe absolwentów naszego wydziału, to w statystykach wypadamy naprawdę dobrze. Ta wielozadaniowość, w którą wyposażył nas wydział, w późniejszym czasie procentuje, pozwala na rozwój na wielu płaszczyznach, od artystycznych i pedagogicznych, po działalność kuratorską i krytyczną.

ROZDZIAŁ II PERSPEKTYWA WYKŁADOWCY

W październiku 1989 roku rozpoczęłam pracę w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Poznaniu na stanowisku asystenta, w Pracowni Rysunku i Malarstwa docenta Wacława Twarowskiego, a od 1992 roku adiunkta Piotra C. Kowalskiego na Wydziale Wycho-

⁴R. Skrzypczak-Perelkiewicz, *Punkt w klatce piersiowej*, (w.): *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010*, Poznań 2010, s. 193.
Renata Skrzypczak-Perelkiewicz to absolwentka Wydziału Wychowania Plastycznego (dyplom uzyskała w 1993 roku).

⁵A. Morawiecka, *Bezradny malarz i szczęśliwy nauczyciel albo Wyższość edukacji artystycznej nad produkcją artystyczną*, (w.): *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010*, Poznań 2010, s. 188. Anna Morawiecka to absolwentka Wydziału Wychowania Plastycznego (dyplom uzyskała w 1993 roku).



MYŚLEĆ SZTUKA

Rysunek to... wystawa studentów, absolwentów i wykładowców I Pracowni Rysunku, Galeria MBWA, Leszno, 07-29.04.2011, kuratorka: Joanna Imielska, Fot. Joanna Imielska

wania Plastycznego, na studiach zaocznych. Od 1994 roku prowadzę I Pracownię Rysunku, początkowo na studiach zaocznych, dla studentek i studentów kierunku Wychowanie plastyczne (w 1996 roku kierunek zmienia nazwę na Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych), a od 2008 roku na studiach dziennych. I choć pracownia ulokowana jest na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, to przeznaczona jest dla studentek i studentów wszystkich wydziałów i kierunków naszej uczelni.

W 2010 roku moją asystentką zostaje Sonia Rammer. To był dobry wybór i dobry czas dla pracowni, ale w 2019 roku nadszedł czas rozstania – Sonia uzyskuje tytuł doktora habilitowanego i własną pracownię. Rok akademicki 2019–2020 to czas na otwarcie nowego rozdziału w historii I Pracowni Rysunku, na razie z asystentem Aleksandrem Radziszewskim, mam nadzieję na równie inspirującą współpracę.

Prowadząc pracownię łączę dwa obszary moich zainteresowań: artystyczne i dydaktyczne. Moje poglądy na temat rysunku, własne doświadczenia zostały skonfrontowane z indywidualnymi postawami studentek i studentów. Jestem niejednokrotnie zadziwiona różnorodnymi obszarami ich poszukiwań i zainteresowań, ich otwartością na problemy sztuki, problemy społeczne, próbuję podążać ścieżkami, którymi oni podążają. Podchodzę do każdego ze studentów jak do

niezapisanej księgi, białej kartki papieru, każdy ma osobną historię, stanowi odrębny rozdział. Tu wszystko może się zdarzyć, można przekroczyć każdą granicę w drodze do odkrywania własnych terytoriów, samodoskonalenia, do osiągnięcia celu.

Stanisław Dróżdż:

nie
to
co jest
a
to
czego nie ma
jest bardziej
niż
to
co
jest⁶

Ten wzajemny proces uczenia się trwa.

Czym jest rysunek?

Rysunek to zapis powstający najczęściej na papierze wykonany ołówkiem, węglem, kredką, na przykład sepią, piórkiem i tuszem lub farbą. Głównym środkiem wyrazu jest linia. Rysunek ciągle rozszerza swoją definicję, jest wręcz niemożliwe, aby obecnie jednoznacznie taką definicję sformułować. Bez wątplenia mogę przyznać za Jerzym Ludwińskim, że rysunek to „podstawa wszystkich innych gatunków plastycznych, niezależnie od techniki, przy pomocy której został wykonany”, rysunek to „najbardziej pierwotny zapis koncepcji, pierwsze stadium ujawnienia procesu twórczego...”⁷.

Rysunek to swoisty język, czasem bardzo osobisty, z jednej strony spontaniczny i swobodny, z drugiej wykalkulowany, wręcz matematyczny.

Rysunek to zatarcie granicy pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami sztuki, to dotykane ciągle nowej materii i nieustanne dokonywanie wyborów.

Rysunek to rozmowa i zadawanie pytań.

Rysunek to... miejsce ciągle niezapisane.

Prowadząc pracownię rysunku stawiam sobie konkretne cele. Pierwszy cel to przejście od widzenia do poznawania, doskonalenie warsztatu oraz rozszerzanie środków przekazu, jakimi dysponuje ry-



MYŚLEĆ SZTUKA

⁶ P. Valery, *Degas, taniec, rysunek*, Warszawa 1993.

⁷ F. Jacob, *Gra możliwości*, Warszawa 1987, s. 96.

¹⁰ A. Kępińska, *Między teorią a praktyką*, (w:) *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010*, Poznań 2010, s. 13.

Rysunek to... modelka Wanda Malińska i as. Sonia Rammer, na tle pracy Ludomira Gałdowskiego. Fot. Joanna Imielska

sunek. Mottem są słowa E. Degasa: „Jest ogromna różnica pomiędzy widzeniem czegoś bez ołówka w ręce, a widzeniem podczas rysowania. (...) rysunek z modelu jest dla oka nakazem, zasilanym przez naszą wolę. Trzeba więc chcieć, aby widzieć, i to chciane widzenie ma rysunek za cel i środek jednocześnie”⁸.

Drugi cel to zbudowanie autonomicznego „ja”, ujawnienie indywidualnych zainteresowań, predyspozycji i wrażliwości każdej studentki/każdego studenta. Zdefiniowanie własnej postawy twórczej i wyboru konwencji artystycznej. Zgodnie ze stwierdzeniem, że: „różnorodność jest sposobem chronienia tego, co możliwe. Funkcjonuje jako pewnego rodzaju zabezpieczenie przed tym, co przyszłe”⁹. Podążam za słowami Alicji Kępińskiej: „Uczestnictwo w tym procesie – to radość płynąca nie tylko ze zdobywania wiedzy, ale także z szansy kształtowania własnej osobowości i odkrywania samego siebie”¹⁰.

Trzeci cel to bycie w zespole, tworzenie „wspólnoty” zbudowanej na zasadzie podobieństw i różnic, to „wyjście poza pracownię”, wyjazdy na plenery, podczas których intensywność „bycia ze sobą”, wspólnego działania przez kilka czy kilkanaście dni, od rana do wieczora, pozwala na zdecydowanie lepsze poznanie i zrozumienie. To organizacja wspólnych wystaw, które są uwieńczeniem całego procesu dydaktycznego. Weryfikacją założeń tego programu są kierowane pod moim adresem słowa mojej dyplomantki Małgorzaty Rzempowskiej-Skóry: „Profesor, która nie zawsze mówiła to, co chciało się usłyszeć, czę-

⁶ S. Dróżdż, *Początek-niec. Pięciokształty. Poezja konkretna*. Wrocław, 2009, s. 53.

⁷ J. Ludwiński, *Sztuka w epoce postartystycznej i inne teksty*. Poznań, Wrocław 2009, s. 82.

sto wytykała błędy, których wydawałoby się, że nie ma, albo namawiała do zmiany tematu, który o godzinie pierwszej w nocy wydawał się przełomowy, jest po skończeniu studiów osobą, do której zawsze można się zwrócić, z którą kontynuuje się stare tematy, spotyka się na wystawach lub realizuje nowe przedsięwzięcia, jest nieoceniona”¹¹.

Anna Brandys, na pytanie, jak postrzegała edukację w pracowni rysunku, odpowiada: „Edukacja w pracowni rysunku stanowiła dla mnie swoisty wentyl bezpieczeństwa, wyjście ewakuacyjne, albo jakieś boczne drzwi, za którymi czekało na mnie znacznie więcej niż za «główną bramą» Początkowo rysunek był czymś dodatkowym i służył przede wszystkim rozwijaniu umiejętności warsztatowych potrzebnych mi przy innych realizacjach. Dopiero gdy trafiłam do I Pracowni Rysunku na WEA, która miała interdyscyplinarny charakter i jej program nie był podporządkowany doskonaleniu umiejętności strictly rysunkowych, mogłam rozwinąć skrzydła i rozpocząć eksperymenty z pogranicza różnych dyscyplin i dziedzin. Było to bardzo odświeżające i dało mi wiele satysfakcji, a pewne wątki rozpoczęte w tamtym okresie wracają w mojej twórczości pod różnymi postaciami nawet obecnie”¹².

ROZDZIAŁ III PERSPEKTYWA DZIEKANA

Moje kolejne poznawanie wydziału nastąpiło wraz z objęciem funkcji prodziekana do spraw studiów zaocznych (2002–2008) i dziekana Wydziału Edukacji Artystycznej (2008–2016). Czternaście lat spędzonych pośród papierów i zbyt dużej biurokracji, która czasami nie pozwalała na zajęcie się tym, co jest sednem nauczania, niewątpliwie zbliżyły mnie do „tkanki wydziału”, do jego struktur, nastął czas kreowania, tworzenia i budowania. Wydział się zmieniał, ulegał wielu przeobrażeniom i – podobnie jak pojęcie edukacji artystycznej – nieustannie się rozszerzał. I tak jak podczas mojego studiowania, podczas pracy na uczelni niejednokrotnie słuchałam „podszeptów”, które wskazywały mi kierunek działania. Słowa profesor Alicji Kępińskiej zawierają w sobie wszystko to, co dla mnie jest istotą kształcenia na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, dlatego pozwałam sobie przytoczyć je w obszernym fragmencie:

„Polem eksploracji intelektualnej dla studentów i wykładowców Wydziału Edukacji Artystycznej jest przestrzeń, rozpościerająca się między sztuką a refleksją nad jej poczynaniami. W przestrzeni tej myśl sztuki i myśl teoretyczno-krytyczna jawią się jako aktywności bliskoznaczne. Sztuka nowoczesna bowiem już w czasach pierwszych

¹¹ M. Rzempowska-Skóra, absolwentka Wydziału Edukacji Artystycznej, dyplom uzyskała w 2008 roku.

¹² A. Brandys, absolwentka Wydziału Malarstwa (dyplom magisterski uzyskała w 2011 roku) i Wydziału Edukacji Artystycznej (dyplom licencjacki uzyskała w 2013 roku).



MYŚLEĆ SZTUKA

¹³ A. Kępińska, *Między teorią a praktyką*, (w:) *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010, Poznań 2010*, s. 13.

Wystawy końcoworoczne I Pracowni Rysunku z lat: 2010/2011, 2012/2013, 2014/2015, 2015/2016, 2018/2019, sala 303 bud. A. UAP. Fot. Joanna Imielska, Sonia Rammer

awangard uruchomiła w sobie samej proces autorefleksji i auto-krytyczności. Od tego czasu proces ów stał się niezbywalną częścią sztuki, która sama stworzyła słowo o sobie, tak jak poezja stworzyła swoją poetykę. Dlatego nieustanny nasłuch podszeptów sztuki jest tak ważną częścią pracy, jaka charakteryzuje życie Wydziału Edukacji Artystycznej. Wszystkie dziedziny wiedzy będące przedmiotem wykładów – historia sztuki, filozofia, estetyka, teorie sztuki, psychologia widzenia, logika, semiotyka, pedagogika, krytyka artystyczna, język nowych mediów, socjologia, wiedza o środowisku człowieka – są „nachylone” ku sztuce. Są równie blisko niej, jak przedmioty strictly artystyczne: malarstwo, rysunek, rzeźba, fotografia, projektowanie graficzne i film. Dopiero tak obszerny zarys wykształcenia daje dostęp do wyrobienia w sobie umiejętności krytycznych, a także pedagogicznych oraz kuratorskich, związanych z organizowaniem wystaw i artystycznych wydarzeń”¹³.

Edukacja to bardzo odpowiedzialne zadanie, które wymaga odwagi i otwartości. Nie można porzucić tradycji, a jednocześnie należy



iść z duchem czasów, zauważać zmiany zachodzące zarówno wśród młodych ludzi, jak i w otaczającym świecie. To właśnie studentki i studenci dawali mi kolejne wskazówki, w jakim kierunku powinna zmierzać edukacja na naszym wydziale. Katarzyna Maćkiewicz na pytanie, jakie wyzwania stoją przed nowoczesną edukacją artystyczną, odpowiada: „Uważam, że głównym uwarunkowaniem dobrej edukacji artystycznej jest jej interdyscyplinarność. Jest to niezbędny czynnik mający realny wpływ na efektywność nauczania. Wyzwaniem, przed jakim stoi nowoczesna edukacja artystyczna, jest kształcenie wielopłaszczyznowe, z nastawieniem na rozwój indywidualnych predyspozycji studenta”¹⁴. Z kolei Ania Brandys na pytanie, dlaczego warto zajmować się edukacją, uczyć sztuki i uwrażliwiać na nią, odpowiada: „Ucząc sztuki dajemy nauczaniem odwagę, aby sam poszukał narzędzi do głębszego spojrzenia na siebie samego i na otaczający go świat”¹⁵. Anna Brandys, która wcześniej studiowała na Wydziale Malarstwa, przyznaje, że studia na Wydziale Edukacji Artystycznej były trudniejsze, bardziej wymagające, ale jednocześnie bardziej inspirujące: „Zasiały we mnie ziarno, które szybko wykiełkowało, a którego efektem jest – w skrócie i dużym uproszczeniu wielu innych kwestii – Fundacja Jak Malowana. Jej celem zaś jest dzielenie się miłością do sztuki z innymi ludźmi. A czy jest coś przyjemniejszego w życiu niż dzielenie się miłością”¹⁶?

Wśród wielu wątpliwości, które w naturalny sposób pojawiały się od czasu do czasu w trakcie pełnienia przeze mnie funkcji dziekana, to studentki i studenci zawsze kierowali mnie na właściwe tory i dawali mi siłę do dalszego działania. Dumna jestem z ich sukcesów,

¹⁴ K. Maćkiewicz, absolwentka Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, dyplom uzyskała w 2019 roku.

¹⁵ A. Brandys, absolwentka Wydziału Malarstwa, dyplom magisterski uzyskała w 2011 roku i Wydziału Edukacji Artystycznej, dyplom licencjacki uzyskała w 2013 roku.

¹⁶ Ibidem.

Plener rysunkowy: *Miasta i rzeki*, Herzberg-Sieber, Niemcy, 08-14.04.2019.
Fot. Joanna Imielska

¹⁷ A. Morawiecka, *Bezradny malarz... op. cit.*

¹⁸ J. Szarzyńska, *Szukanie Dnia i Nocy*, (w:) *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010*, Poznań 2010, s. 191.
Joanna Szarzyńska to absolwentka Wydziału Edukacji Artystycznej (dyplom uzyskała w 2001 roku).

¹⁹ Ibidem, s. 83.

MYŚLEĆ SZTUKA

śledzę ich zawodowe losy i podziwiam rozwijające się kariery. Myślę, że największą nagrodą za lata pracy są słowa absolwentek wydziału: „Płakaliśmy broniąc dyplomów. Przeczuwaliśmy, że to koniec przygody – powrót do twardej rzeczywistości, gdzie nikt nic nie rozumie. Do dziś czuję się osierocona”¹⁷.

„Od wielu lat myślę o tym, że w moim życiu wydarzyły się dwa cuda. Pierwszy to urodzenie córki Dominiki, a drugi – studia zaoczne na Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu na Wydziale Edukacji Artystycznej. Rozpoczęłam je dokładnie 20 lat po uzyskaniu świadectwa dojrzałości, kiedy wydawałoby się, że już nie czas na zmiany, że za późno. Pragnienie zbliżenia się do nieznanego mi świata sztuki było jednak ogromne. Rozpoczął się wtedy dla mnie rozdział «życia w życiu», czas wielkiego przyspieszenia, odkrywania nowych światów. Towarzyszyli mi Profesorowie, którzy z wielką życzliwością stali się Strażnikami tej, często trudnej, drogi. Kiedy ukończyłam studia, tylko na moment zostałam sama na tej drodze. Szybko uświadomiłam sobie, czym jest stan «wiem» z czasu, kiedy otaczali mnie moi Strażnicy. Ta świadomość jest dla mnie bazą, bo sztuka to obszar poszukiwań, stawianie pytań o naturę naszej wolności, ograniczeń i wyborów, oczekiwanie na odpowiedź i odkrywanie form, które stają się nową tajemnicą”¹⁸.

Jedną z najważniejszych wartości, które staram się pielęgnować w mojej działalności artystycznej i edukacyjnej, jest umiejętność wyboru i selekcjonowania informacji, zdolność do „wylawiania” tego, co wartościowe i autentyczne. W ślad za Italo Calvino włączyłam „Przejrzystość w mój wykaz wartości do ocalenia, właściwie po to, aby ostrzec, że grozi nam niebezpieczeństwo utraty jednej z podstawowych wartości człowieka: mam na myśli zdolność wyrazistego wywoływania wizji nawet z zamkniętymi oczami, zdolność wyczarowywania kształtów i barw (...) zdolność myślenia obrazami”¹⁹.

Joanna Imielska – prof. dr hab., od 1989 roku pracuje na poznańskim Uniwersytecie Artystycznym, od 1994 roku prowadzi pracownię rysunku, w latach 2002 – 2008 była Prodziekanem, a w latach 2008-2016 Dziekanem Wydziału Edukacji Artystycznej UAP. Laureatka stypendiów Ministra Kultury, odznaczona Medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”. Zajmuje się rysunkiem i malarstwem. Swoje prace prezentowała na wielu wystawach indywidualnych i zbiorowych w Polsce i za granicą.

Warsztat
 W poszukiwaniu Yeti,
 Marpha Foundation,
 Marpha, Nepal, 2019.
 Fot. Derry Sheehan



Sonia Rammer

TWÓRCZOŚĆ JAKO ŚRODEK PROWADZĄCY DO ZROZUMIENIA KULTURY ODMIENNEJ OD NASZEJ

MYŚLEĆ SZTUKA

¹ M. C. Nussbaum,
*Nie dla zysku. Dlaczego
 demokracja potrzebuje
 humanistów*, przeł.
 Ł. Pawłowski, Warszawa
 2016, s. 126.

² Edukacja (z łac.
educatio 'wychowanie,
 wykształcenie') – ogół
 czynności i procesów ma-
 jących na celu przekaza-
 nie wiedzy, kształtowanie
 określonych umiejętności.
 Za: [https://encyklopedia.
 pwn.pl/haslo/edukac-
 ja;3896542.html](https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html) (dostęp:
 21.01.2020).

³ Zob: E. Nęcka,
 B. Orzechowski,
 B. Szymura, *Psychologia
 poznawcza*, Warszawa,
 2020, r. 4.

Nauczanie w zakresie sztuk powinno być powiązane z nauczaniem kształtującym obywateli świata, ponieważ dzieła sztuki często stanowią wyjątkowy środek prowadzący do zrozumienia osiągnięć i cierpień kultury odmienną od naszej.

KONTEKST – SZUM INFORMACYJNY I PREFIGURATYWNOŚĆ

Przyjmując słownikową definicję można postawić tezę, że edukowanie² jest procesem, w którym kluczową rolę odgrywa relacja. Określenie uczestników relacji oraz charakterystyka procesów składających się na przekazywanie wiedzy będą determinowały rozumienie pojęcia.

Z pozoru prosty, nakreślony powyżej opis generuje sporo komplikacji. Właściwie każdy element wywiedziony z definicji: wiedza, proces jej przekazywania, uczestnik relacji, mógłby być „ogłdany” z wielu różnych perspektyw. Wiedza może mieć charakter proceduralny, deklaracyjny, niejawny, jawny, może być metawiedzą³; wiedzę można przekazywać, w sposób mniej lub bardziej angażujący uczestników interakcji, przy użyciu narzędzi aktywizujących jeden lub więcej zmysłów. Nadawcą i odbiorcą komunikatu, którego treścią jest wiedza, może być pojedyncza osoba, grupa, a nawet całe społeczeństwo.

Rozpatrując proces edukowania w kontekście kształcenia na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, należałoby najpierw zastanowić się nad wybranymi zjawiskami wpływającymi na charakter współczesnego nauczania.

⁴ Szum informacyjny, w tym bycie on line, powiązane jest z wystąpieniem syndromu nazwanego przez naukowców FOMO (*fear of missing out*), co oznacza lęk przed przeoczeniem czegoś. Bycie w sieci bez wyraźnego powodu jest źródłem nieustających napływających informacji (związane jest z kategorią poszukiwania nowości), do których dostęp staje się dla użytkownika źródłem zadowolenia. Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29034%2Cbadanie-co-piaty-nastolatek-uzalezniiony-od-dostepu-do-informacji.html> (dostęp: 22.01.2020).

⁵ M. Mead wyróżniła trzy typy kultur: posfiguratywną, konfiguratywną, prefiguratywną. W kulturze prefiguratywnej dominuje pokolenie młodych, starsi nie nadążają za zmianami, dawne wzorce kulturowe nie sprawdzają się. Jest to wynik szybkich zmian oraz wielokulturowości. Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówa, Warszawa 2000.

Powszechność i dostępność wiedzy w XXI wieku jest bezprecedensowa, co z jednej strony pozwala na jej samodzielne nabywanie, z drugiej stwarza olbrzymi problem związany z selekcją informacji. Wyzwaniem staje się rozróżnienie wartościowej wiedzy fachowej od pseudonaukowych doniesień, a nawet *fake newsów*. Kłopoty z wyborem informacji pojawiają się również w prozaicznych sytuacjach. Aparat poznawczy współczesnego *homo sapiens* jest przebudźcowany i nieustannie zajęty. Proste decyzje dotyczące np. zakupu żelazka wymagają olbrzymiego wysiłku ze względu na wielość informacji podawanych analizie. Życie w morzu bodźców bywa nie tylko męczące, ale i paradoksalnie uzależniające. Jest znakomitym wypełniaczem wszystkiego, również bliskich relacji, które stają się pozornie bliskie⁴. W szumie informacyjnym trudno usłyszeć zarówno drugiego człowieka, jak i samego siebie, słuchanie wymaga kontaktu, uważności, zastrzymania. Zakładając, że przekazywanie wiedzy jest procesem, który również wymaga uważności, można hipotetycznie przyjąć, że przebudźcowanie, któremu poddana jest jednostka, nie sprzyja transmisji i utrwalaniu wiedzy.

Ze względu na tempo zmian zachodzących we współczesnym świecie trudno mówić o jednoznacznym utrzymaniu pozycji autorytetu osób starszych. Można raczej odnieść wrażenie, że to starsi są zmuszeni uczyć się od młodszych, jeśli tylko chcą w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. Czy zatem współczesna kultura nosi w przeważającej mierze znamiona prefiguratywności?⁵ W mediach społecznościowych i na YouTube królują mniej lub bardziej profesjonalne filmy instruktażowe nagrywane głównie przez młodych ludzi, mających doskonale rozpoznanie mediów cyfrowych. Nie tylko dostęp do wiedzy został ułatwiony, ale też jej produkowanie, reprodukcja i upublicznianie. Jakość zamieszczanych informacji jest trudna do zweryfikowania, wymaga często specjalistycznego wykształcenia, właśnie wiedzy. Informacja przypomina współcześnie rozlewającą się beładnie plazmę, a walka o nią i z nią stała się wyzwaniem dla wielu, począwszy od marketingowców, skończywszy na rządowych agencjach. Jak zatem nauczać i czego nauczać, jak uczyć tych, którzy być może w przyszłości sami będą uczyć? Jak uczyć w instytucjach takich jak uniwersytety? W końcu jak uczyć w akademiach sztuki i uniwersytetach artystycznych?⁶

CECHY WSPIERAJĄCE TWÓRCZOŚĆ – OTWARTOŚĆ I NIEZALEŻNOŚĆ

Podążając tropem własnej praktyki artystycznej i edukacyjnej skłaniam się raczej w stronę pytania, jak wspomagać bycie twórczym

⁶ Znakomita publikacja dotycząca problemu nauczania sztuki w akademiach została wydana w 2018 r. przez Galerię Miejską Arsenał w Poznaniu. *Odszkolnić Akademię*, red. Marek Wasilewski, Poznań 2018.

⁷ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, r. 13, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2014.

⁸ Zob. P. T. Costa, R. R. McCrae, *Inwentarz osobowości NEO-FFI* (podręcznik), adaptacja: B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Pracownia Testów Psychologicznych PTP*, Warszawa 1998.

w obszarze wykorzystującym tradycyjne i nietradycyjne media wizualne. Podkreślenie różnicy pomiędzy kształtowaniem postawy twórczej, a przygotowaniem do bycia artystą wydaje się istotne. Twórczość, szczególnie rozumiana w perspektywie paradygmatu humanistycznego (psychologii humanistycznej), jest pojęciem szerszym, poza tym nie wszyscy artyści są w równym stopniu twórczy. Odnoszę wrażenie, że dla studentów edukacji artystycznej, którzy w przyszłości mogą być nauczycielami plastyki, animatorami kultury, pracować w galeriach czy innych instytucjach, twórcza postawa wobec świata jest czymś absolutnie bezcennym.

Cieszące się sporą popularnością treningi twórczości wskazują zresztą na to, że bycie kreatywnym bywa cechą pożądaną w wielu zawodach, i nie odnosi się tylko do operowania materiałem wizualnym – tworzenia prac plastycznych. Wybrane definicje postawy twórczej⁷ wyjaśniają, że u podłoża twórczego malowania obrazów, gotowania, pisania itp., leżą te same procesy. Jeśli rzeczywiście tak jest, to właśnie te cechy powinny być wzmacniane w toku edukacji. Sięgając, dość swobodnie, do teorii, chciałam zwrócić szczególną uwagę na dwie wyodrębnione przez psychologów twórczości i psychologów osobowości cechy: otwartość i niezależność. Intuicyjnie nietrudno powiązać je z procesem twórczym, nauka daje jednak możliwość doprecyzowania i udowodnienia, dlaczego właśnie te cechy odgrywają tak istotną rolę. Otwartość została nazwana przez psychologów twórczości warunkiem *sine qua non* twórczości, twórczości niezależnej od talentu i niepowiązanej z żadną konkretną dziedziną artystyczną. Otwartość jest odpowiedzialna za asymilację nowych informacji niezależnie od ich przydatności w danym momencie, wiarygodności i co ważne – sprzeczności lub niesprzeczności z posiadaną uprzednio wiedzą.

Wykorzystanie napływających „bodźców” jest możliwe po ich uprzedniej rejestracji, zatem tylko otwarte struktury poznawcze oraz nieselektywna, przynajmniej w fazie początkowej, uwaga gwarantują pomyślną recepcję. W 5-czynnikowym modelu osobowości⁸ (model Wielkiej Piątki) otwartość nazwano czynnikiem kultury. W ramach pojęcia wyodrębniono pytania diagnostyczne dotyczące: ciekawości intelektualnej, zainteresowań estetycznych, krytycznego stosunku do wyznawanych wartości, brania pod uwagę własnych fantazji i emocji, obszernej wiedzy z różnych dziedzin. Otwartość pomaga w asymilowaniu nowych informacji, a czasem przeradza się w silną potrzebę nowości. W badaniach nad temperamentem ludzi twórczych faktycznie odnotowano zwiększoną potrzebę przeżywania niezwykłych doznań oraz poszukiwanie nowej stymulacji. Przeciwnością otwartości jest dogmatyzm, charakteryzujący się skłonnością do przedwczes-

snego udzielania jedynej słusznej odpowiedzi oraz upodobaniem do radykalnych sądów. Cecha rozciągająca się na kontinuum otwartość – dogmatyzm będzie warunkowała tolerowanie informacji sprzecznych (tolerancja dysonansu poznawczego), niepełnych i wieloznacznych. Im bliżej dogmatyzmu, tym mniej tolerancji dla dwuznaczności. Tym samym niskie natężenie wskaźnika otwartości charakteryzować się będzie uporczywym poszukiwaniem informacji potwierdzającej posiadane przez podmiot poglądy, sądy, czyli dążeniem do redukcji dysonansu poznawczego. Proces twórczy obfituje w sytuacje niejasne, zatem koniecznym składnikiem osobowości twórczej jest tolerancja nie tylko wobec dwuznacznych treści, jak również wobec słabo zdefiniowanych problemów.

Zakładając, że nauczanie sztuki może sprzyjać wzmocnieniu otwartości, należałoby zadać pytanie, czy każda forma nauczania pełni taką funkcję. I tak poczynając od szkoły podstawowej, skończywszy na uniwersytecie, podkreśla się niedostateczny udział myślenia pytajnego w edukacji⁹. Dostrzeganie, formułowanie i przeformułowywanie problemu wynikające z zaciekawienia, niepokoju poznawczego, będącego odpowiedzią na sytuację lub zadanie o ładunku intelektualnym, emocjonalnym, praktycznym, to kwintesencja myślenia pytajnego. Niestety zadawanie pytań jest często niewygodne dla nauczyciela, a w akademiach i uniwersytetach artystycznych preferowany jest nadal model mistrzowski. Monopol na rozwiązanie postawionego w pracowni zadania plastycznego, wynikający de facto ze skrycie poczynionego założenia, że mistrz wie lepiej i zna jedyną, słuszną prawdę, przyczynia się do redukcji twórczej postawy wśród studentów. Przyszli adepci sztuki dość szybko orientują się w preferencjach prowadzącego pracownię, czego efektem są realizacje mało odkrywczyste i trafiające w „gust” nauczyciela. Korektę projektów należałoby zatem prowadzić w taki sposób, aby student/studentka samodzielnie znajdował/a interesujący go w zadanym temacie problem; samodzielnie wybierał/a metodę realizacji zadania, jak również samodzielnie dochodził/a do ostatecznego rozwiązania. Rolą prowadzącego zajęcia byłoby zatem: podążanie za zainteresowaniami i intuicją studenta/studentki; trafne zadawanie pytań w taki sposób, aby poszerzyć refleksję studenta/studentki nad opracowywanym tematem; zadawanie pytań, które wspomogą zmianę perspektywy widzenia problemu; zachęcanie do przyjęcia pozycji zewnętrznej wobec twórcy (studenta) i jego dzieła (np. pracy zaliczeniowej) – pozycji widza (np. odbiorcy wystawy).

Wśród zasad stymulowania myślenia pytajnego można wymienić¹⁰: zadawanie pytań otwartych, zadawanie pytań, na które nie uzyskuje się od razu odpowiedzi (zwiększona szansa na podtrzyma-

⁹ Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 476–490.

¹⁰ Źródło: <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6574> (dostęp: 15.01.2020).

MYŚLEĆ SZTUKA

¹¹ M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 114.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Zob. D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 2003.

¹⁵ Badanie Salomona Ascha dotyczyło konformizmu normatywnego, eksperyment został przeprowadzony w 1955 roku, a później był wielokrotnie modyfikowany. Zob. ibidem.

nie zaangażowania), odpowiadanie z szacunkiem na pytania zadawane przez uczniów/studentów (nawet jeśli wydają się mało ważne lub banalne), brak lęku przed pytaniami stawianymi przez uczniów/studentów (odpowiedź „nie wiem” nie oznacza niekompetencji i nie wiąże się z utratą autorytetu), modelowanie zachowań pytajnych (dzielenie się własnymi wątpliwościami, zdziwieniem w powiązaniu z omawianym zadaniem). Zapewne tego rodzaju praca nastawiona jest bardziej na proces niż cel (np. wykonanie pracy plastycznej). Zobaczenie problemu z różnych perspektyw oraz przyjęcie „trzeciej pozycji” pomaga w ukształtowaniu „wyobraźni narracyjnej”¹¹, która jest umiejętnością „zastanowienia się nad położeniem drugiej, różnej od nas osoby (...)”¹². Tym samym „praktykowanie sztuki” może wpłynąć na rozwinięcie kompetencji społecznych, kluczowych dla ukształtowania tolerancyjnego i otwartego na inność społeczeństwa.

Pielęgnowanie zdolności wzajemnego zrozumienia od dawna mocno wpisuje się w nowoczesne idee wokół edukacji demokratycznej, zarówno w świecie zachodnim, jak i poza nim. Znaczna część tego procesu musi odbywać się na łonie rodziny, ale szkoły, kolegia i uniwersytety odgrywają w nim istotną rolę. Jeśli mają być w tym skuteczne, centralne miejsce w ich programach nauczania powinny zajmować nauki humanistyczne i sztuka, wspomagające aktywny typ edukacji, który pobudza i udoskonala zdolność spojrzenia na świat oczami drugiej osoby¹³.

Z procesami opisanymi powyżej wiąże się ściśle druga cecha wymieniana przez psychologów w kontekście twórczości – niezależność. Ludzie z natury są konformistami. Konformizm bywa opłacalny, ułatwia dostęp do informacji, chroni przed byciem grupowym dewiantem. Słynny eksperyment Salomona Ascha¹⁴, przeprowadzony na gruncie psychologii społecznej, wskazuje, że 75% osób badanych, aby uniknąć odrzucenia przez grupę, uległo jej wpływowi przynajmniej raz. Jeśli jednostka ma tendencję podporządkowania się opinii większości w tak banalnej sytuacji, jak porównywanie długości odcinków¹⁵, można domniemywać, że w sytuacji rozwiązywania ważnego, twórczego problemu będzie to występowało z równie wysokim prawdopodobieństwem. Otwartość edukatora i niezależność edukowanego byłyby zatem wstępnym gwarantem twórczych rozwiązań.

WŁASNA PRAKTYKA ARTYSTYCZNA I JEJ WPLYW NA PRACĘ DYDAKTYCZNĄ

Jestem przekonana, że tylko pedagog zaangażowany we własną pracę artystyczną, otwarty i niedogmatyczny, zaciekawiony światem,

lubiący swoich studentów, może być partnerem w nauczaniu kolejnego pokolenia. Zawsze ceniłam dialog. Jako studentka największym szacunkiem darzyłam wykładowców, którzy swoją aktywnością i postawą twórczą zaświadczaali o ważności sztuki w ich życiu. Najwięcej nauczyłam się jednak od tych, którzy poza byciem artystami pozwalali na „partnerskie” (na tyle, na ile było to możliwe w tamtych czasach) dyskusje na temat sztuki, prowadzonych projektów, a czasem nawet życia. Ci, którzy nie obawiali się rezygnować z mistrzowskiej postawy na rzecz dialogu, pozostaną na zawsze, paradoksalnie, moimi mistrzami.

Od wielu lat prowadzone przeze mnie projekty artystyczne powiązane są z podróżowaniem. Odnoszę wrażenie, że zarówno podróż, jak i bliskie obcowanie z naturą wpływają w znaczący sposób na moje rozumienie świata i innych ludzi. „[S]zersze myśli potrzebują niekiedy szerszych widoków, nowe myśli nowych miejsc” – napisał A. de Botton¹⁶, i trudno się z tym nie zgodzić. Podróż może mieć wartość transformującą, ale przede wszystkim „zmusza” do zobaczenia innej przestrzeni niż przestrzeń domowa, która jest zastana i oswojona. Podróż prowokuje również do spotkań z ludźmi, żyjącymi w odmiennych warunkach i kulturze. Dla mnie jest jak łyk świeżego powietrza, wybawiający od rutyny dnia i ciasnoty miasta. Nastawienia i wyobrażenia o miejscu, które pielęgnowałam przed podróżą na podstawie przeczytanych książek i obejrzanych w internecie filmów, nigdy nie pokryły się z rzeczywistymi doznaniem. Proces nieustającego weryfikowania własnych sądów był nieodłączną częścią poznawania nowych miejsc, przyspieszał ruch myśli, pobudzał, nie wywoływał rozczarowania.

Zetknięcie z nieprzewidywalną rzeczywistością nowych miejsc bywa wyzwajające, jest lekcją o wartości bycia „tu i teraz” oraz o bezsensowności przywiązywania się do własnych wyobrażeń. Swoboda i jednocześnie dyscyplina planowania towarzyszące mi w podróży, nastawienie na proces, a nie na cel, reagowanie na różnorodne bodźce i umiejętność zmiany decyzji wpłynęły na preferowany przeze mnie sposób myślenia o procesie twórczym. A może, po prostu, dokonując uproszczonej analizy procesu podróżowania zauważyłam jego zbieżność z procesem twórczym, który ze swej natury jest nieciągły i często trudny do całościowego uchwycenia na poziomie świadomym. Na ile decyzje podejmowane w trakcie podróży nastawionej na proces są wykoncypowane wynikiem poczynionych wcześniej założeń? Może jednak częściej wybór szlaku czy uliczki podyktowany jest wewnętrznym impulsem, a analiza danych staje się narzędziem pozornym. Podróż – wólczegea ze swoimi nieoczekiwanymi zwrotami, skrętami i zakrętami

¹⁶ A. de Botton, *Sztuka podróżowania*, tłum. H. Pustuła, Warszawa 2010, s. 56.

¹⁷ Marpha – wioska w Górnym Mustangu w Nepalu, w marcu 2019 roku przebywałam na rezydencji artystycznej w Marpha Foundation.

uczy tolerancji na zmienność i niedookreśloność sytuacji problemowej, czyli tym samym uczy otwartości. Niestaly rytm procesu podróżowania wiąże się nie tylko z naturą miejsc, kondycją pogodową, nieprzewidywanym wcześniej ukształtowaniem terenu, ale też z napotkanymi po drodze ludźmi, których bagaż wypełniony jest bogactwem doświadczeń i kontekstem kulturowym. To właśnie owe przelotne często spotkania stają się podróżnym touché.

Jaki byłby mój pobyt w Nepalu bez Nanu, jak przeżyłabym Islandię bez Steinunn? Te, jak i wiele innych osób naznaczyły moją „włóczęgę”, sprawiając, że kolejna, odbyta nawet w te same miejsca nigdy taka sama nie była. Bycie w odległej podróży utwierdziło mnie w skądinąd banalnym twierdzeniu, że świat gdzie indziej wygląda inaczej. Jednak pomimo jego odmienności, która wpływa na specyfikę artykułowanych problemów, część z nich posiada wspólny mianownik, dotyczy planety jako całości.

Oglądając filmy dokumentalne o Nepalu, jeszcze przed podróżą wyobrażałam sobie krystaliczne, mroźne powietrze otaczające osniewione, nawet latem, szczyty. Migawki z Katmandu ukazujące kolorowe ulice, mały wokół świątyni, kobiety w sari, skutery, ryksze, stare autobusy nie wzbudzały mojego niepokoju, miałam świadomość odmienności kulturowej i prawdopodobnych niedogodności, które napotkają mnie w drodze. Obraz nie oddaje jednak szerokiego spektrum doświadczenia. Powietrze w Katmandu, tak inne od tego, które wyobrażałam sobie siedząc przed ekranem monitora w Polsce, przesunęło moją uwagę w sferę problemów globalnych związanych z zanieczyszczeniem. Nagle Nepal, w całej swojej odmienności, a właściwie egzotyce, stał się w jakimś sensie swojski poprzez problem, o którym w Europie mówi się od dawna.

Czego zatem może uczyć podróż, skoro świat uwikłany w globalną sieć boryka się w mniejszym lub większym stopniu z podobnymi problemami, a ludzie, niezależnie od tego, czy mieszkają w Azji, czy Ameryce Południowej, po prostu chcą być szczęśliwi? Poczyniona konstatacja, skądinąd mało odkrywcza, implikuje kolejną, równie mało wyszukaną, a mianowicie: szczęście szczęściu nierówne. Podróż, szczególnie do krajów tzw. trzeciego świata, ujawnia obszary biedy i wykluczenia, o których przeciętny obywatel rozwiniętych gospodarczo krajów nie śni w najgorszych koszmarach. Dzieci w nepalskich, górskich wioskach chodzą zimą do szkoły wiele kilometrów w... klapkach „japonkach”, ponieważ rodziny nie mają środków na zakup ciepłych butów. Poza tym komunikacja jest mocno utrudniona, a zimą mieszkańcy pozostają „więźniami” własnych osad. W Marphie¹⁷ i okolicy nie ma recyklingu odpadów, śmieci palone są na małym poletku przy rze-

¹⁸ J. Czapiński, *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, s. 52, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_112_05_Czapiński.pdf (dostęp: 18.01.2020).

¹⁹ „PKB skorelowany jest z wieloma innymi wskaźnikami społecznymi (wolność prasy, poziom świadczeń medycznych i socjalnych, przewidywana długość życia, prawa człowieka, poziom wykształcenia i in.), kulturowymi (indywidualizm-kolektywizm, religia, długość trwania demokracji) i instytucjonalnymi (systemy – polityczny, gospodarczy, opieki zdrowotnej, zabezpieczenia społecznego, edukacji itd. – a także tempo i efektywność ich zmian)”. Zob. *ibidem*, s. 54 (dostęp: 22.01.2020).

²⁰ Zob. *ibidem*.

²¹ W I Pracowni Rysunku prof. Joanny Imielskiej pracowałam w charakterze asystentki przez blisko 10 lat. Relacja profesora i asystenta oraz jej wpływ na proces edukacyjny podejmowany w pracowni to obszerny i osobny temat. Miałam szczęście

ce, nieopodal wioski. Być może w skali roku Marpha produkuje mniej śmieci, niż inne europejskie wioski podobnej wielkości, ale nie oznacza to, że nie spala się plastiku i innych odpadów emitujących do atmosfery groźne zanieczyszczenia.

Łatwo jest ignorować sytuacje Nepalu czy Bangladeszu, krajów oddalonych o tysiące kilometrów od Europy, jednak po krótkim zastanowieniu i zestawieniu faktów trudno nie zauważyć, że ich kondycja pośrednio wpływa również na innych mieszkańców planety. Większość turystów napotkanych przeze mnie na szlakach trekkingowych w Nepalu nie dbała o własne śmieci, kupowali wodę i jedzenie w plastikowych opakowaniach, które następnie wyrzucali gdzie bądź, nie myśląc o ich utylizacji. Wanda Rutkiewicz, kiedy opuszczała base camp z ogromnym i ciężkim plecakiem, kończąc jedną ze swoich wypraw w Himalaje, podjęła decyzję o pozostawieniu czekana, a zabranii wora śmieci. Jak to ujęła: czekan zawsze ktoś weźmie, a śmieci nikt.

Ale to było dawno. Dzisiaj Himalaje są ogólnodostępne, wchodzenie na Everest stało się wyszukaną formą fitnessu dla bogatych, a baza pod Czomolungmą tonie w śmieciach. To problem społeczno-polityczny, bo więcej wypraw oznacza lepsze zarobki dla Sierpów, hotelików i kwater, sklepików „przytulonych” do szlaków trekkingowych. Jednak, czy pieniądze na pewno trafiają do nich, a może raczej do olbrzymich agencji turystycznych, mających swoje siedziby w Katmandu i stanowiących scentralizowany rynek usług turystycznych? A pytanie o szczęście; czy nepalskie dzieci są mniej szczęśliwe od polskich?

Tu znowu można by odwołać się do badań z zakresu psychologii. „Niewielka nawet różnica PKB oznacza dużą różnicę w poziomie dobrostanu w krajach ubogich, w krajach zamożnych natomiast nachylenie krzywej regresji dobrostanu i dochodu jest bliskie zeru¹⁸”. Zatem najważniejsze okazuje się zaspokojenie podstawowych potrzeb związanych np. z dostępem do pożywienia czy schronieniem. Sprawa PKB¹⁹ jest jednak bardziej skomplikowana ze względu na jego powiązanie z innymi dziedzinami życia, niż tylko zarobki. Niebagatelnym czynnikiem wpływającym na subiektywne poczucie szczęścia jest również porównywanie własnego statusu ekonomicznego do statusu sąsiada. Tłumaczy to w jakimś sensie rozbuchany, niejako samonapędzający się konsumpcjonizm oraz fenomen american dream. W świecie powyższego nie powinny chyba dziwić wyniki badań wskazujące na to, że pomimo wyższego PKB obywatele krajów rozwiniętych częściej popełniają samobójstwa oraz cierpią na zaburzenia afektywne²⁰.

Przydługa dygresja na temat szczęścia i ekonomii jest przykładem lekcji, którą czerpię z podróżowania. Wnikanie w inne kultury i struktury społeczno-polityczne wyrzuca mnie z mojego jednak

zbudować z prof. Imielską relację przyjacielską, która pozwalała nam na partnerskie kształtowanie programu pracowni, ta lekcja była bezcenna.

²² Wybrane tematy realizowane w Pracowni Sztuki w Perspektywie Międzykulturowej: *Granica – na styku kultur* (tereny przygraniczne, kraje zamieszkiwane przez różne grupy etniczne, zjawisko akulturacji), *Pamięć krajobrazu* (kulturotwórcza rola środowiska naturalnego versus wpływ działalności człowieka na środowisko naturalne), *Wyspa jako stan umysłu* (szeroko pojęty problem izolacji), *Człowiek-Zwierzę* (posthumanizm i animal studies), *Podróż* (podróżowanie z wyboru i przymusowe przemieszczanie się; konsekwencje podróżowania – perspektywa indywidualna versus perspektywa globalna).

MYŚLEĆ SZTUKA

dość wygodnego europejskiego fotela, zmusza do przyjęcia „trzeciej pozycji”, niejako zewnętrznej wobec własnego życia, w efekcie działa trochę jak sole trzeźwiące, przypominając, że odpowiedzi na pytania są pełne różnorodnych odcieni szarości. Psychologiczno-artystyczne wykształcenie, pasja podróżowania, nieustające mierzenie się z własnymi słabościami podczas górskich „wycieczek” wpłynęły na kształt prowadzonej przeze mnie pracowni.

Po 10 latach owocnej współpracy z prof. Joanną Imielską, wieloletnią dziekan WEAiK (wtedy WEA)²¹, wkroczyłam na teren dziewiczy, łącząc teorię i praktykę w kontekście międzykulturowym. Pracownia Sztuki w Perspektywie Międzykulturowej ma dopiero 4 miesiące, trudno mi w tym momencie określić, czy choć trochę zbliżam się do założonych celów. Oczywiście z jednej strony, chyba jak większość „edukatorów”, chciałabym, żeby w pracowni powstawały realizacje o znaczącym potencjale artystycznym, z drugiej – mam świadomość, że każdy student/studentka przychodzi z własnym bagażem doświadczeń i warsztatowych umiejętności, a podczas krótkiego kursu nadrobienie braków warsztatowych jest właściwie niemożliwe, zresztą nie po to została powołana pracownia...

To, co wydaje mi się istotne w procesie edukacji, wiąże się z tworzeniem partnerskiej relacji, pobudzaniem niezależności i otwartości, z budowaniem poprzez sztukę i działania twórcze, aktywnej postawy wobec problemów współczesnego świata²². I chodzi nie tylko o indywidualne, artystyczne wypowiedzi zaangażowane w problem, ale również o pracę warsztatową wykorzystującą potencjał sztuki do poszerzania refleksji o tym, co dzieje się na świecie.

Sonia Rammer – dr hab. prof. UAP, artystka, psycholożka, podróżniczka, zajmuje się sztuką oraz teorią ze szczególnym uwzględnieniem psychologicznych aspektów twórczości. Brała udział w licznych wystawach zbiorowych i indywidualnych w kraju i za granicą (np. Izrael/Jerozolima, USA/Nowy Jork, Islandia/Hofsos, Nepal/Marpha, Niemcy/Berlin), uczestniczyła w rezydencjach artystycznych. Od 2020 roku prowadzi pracownię Sztuki w Perspektywie Międzykulturowej na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, UAP.

*The good, the bad and
the ugly (professor)*
2020. Fot. Monika
Kurmin-Winterhagen



Marc Tobias Winterhagen

REFLEKSJA O EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

MYŚLEĆ SZTUKA

Jako nauczyciel na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu (zarówno jako asystent w Pracowni Projektów i Działań Twórczych, jak i kierownik kursu podstawowego Teoria i praktyka montażu filmowego), główny nacisk kładę przede wszystkim na to, by zapewnić studentom możliwie jak najwięcej swobody w realizacji ich projektów, jak np. w wyborze pomysłu/treści, medium/struktury czy procesu/narracji.

Jednocześnie uważam, że należy wytyczyć oraz wskazywać granice i zasady. Takie założenie można co prawda porównać do tańca na linie, jednak udaje mi się je realizować w codziennej praktyce. Czytelnikowi moich słów w pierwszym wrażeniu może wydawać się to dziwne, dlaczego właśnie ograniczenia miałyby pomóc lepiej korzystać z przyznanej swobody, podczas gdy ostatecznie są niczym innym jak przeszkodą, którą należy pokonać. Jednakże w studiach artystycznych ograniczenia powinny służyć skierowaniu uwagi na to, co istotne, trzymać w ryzach swoje myśli i optymalizować procesy pracy. Każde ograniczenie generuje konieczność intensywnego zajmowania się danym problemem i kreatywnego znajdowania rozwiązania do odpowiedniego zadania.

Mimo to granice mogą i muszą być czasami też przekraczane, jest to istotne w pracy artysty czy innego kreatywnego twórcy, lecz musi zaistnieć ku temu szczególny powód. Samo uzasadnienie, że dla studenta byłoby tak "łatwiej" czy "bardziej interesująco", nie wystarczy. Takie argumenty odzwierciedlają raczej wygodny i sztywny sposób myślenia i pracy studenta, aniżeli – konieczne dla efektywnego studiowania – zajmowanie się postawionym zadaniem, problemem artystycznym wymagającym kreatywnego rozwiązania. Jeżeli jed-

nak optymalna realizacja pomysłu studenta wymaga nieznacznego przesunięcia parametrów, wówczas ostateczna i niezmienna granica byłaby w przeciwieństwie do elastycznego podejścia wyrazem uporu i braku elastyczności nauczyciela, nie zaś jego zręcznego podejścia pedagogicznego. I tu znajduje się sedno sprawy: czy nauczyciel w wyższej szkole artystycznej jest rzeczywiście pedagogiem sztuki?

Nauczyciele sztuk wizualnych w wyższych szkołach artystycznych posiadają co do zasady dyplom w dziedzinie sztuk wizualnych, nie zaś wykształcenie pedagogiczne. Są wykształconymi artystami, nie pedagogami. Wprawdzie w ramach przygotowywania dysertacji trzeba zdać egzamin z zakresu pedagogiki, jednak ten półgodzinny egzamin ustny nie może zastąpić kwalifikacji nabytych w trakcie trzy- lub pięcioletnich studiów. Egzamin spełnia zaledwie funkcję formalną. Większość "kompetencji" pedagoga nabywa się w istocie w trakcie praktycznego doświadczenia pracy asystenta lub adiunkta, tj. uczy się, jak pracować jako pedagog, w pierwszej kolejności od swojego przełożonego, wykształconego artysty. Oczywiście nie oznacza to, że każdy w wyższej szkole artystycznej w dziedzinie sztuk wizualnych jest kiepskim pedagogiem. Podobnie jak nie musi to znaczyć, że każdy nauczyciel po studiach pedagogicznych dobrze wykonuje swoją pracę. Albo, że każdy student uczelni artystycznej kiedykolwiek będzie zarabiał na chleb jako artysta. Mimo to ważnym jest, by uzmysłwić sobie tę sytuację wyjściową, podobnie jak i fakt, że po ukończonych z sukcesem studiach licencjackich na kierunku Edukacji Artystycznej można uczyć plastyki zaledwie w przedszkolu, czy w szkole podstawowej. W przypadku Liceum potrzebny jest dyplom magisterski.

DLACZEGO WARTO STUDIOWAĆ EDUKACJĘ ARTYSTYCZNĄ?

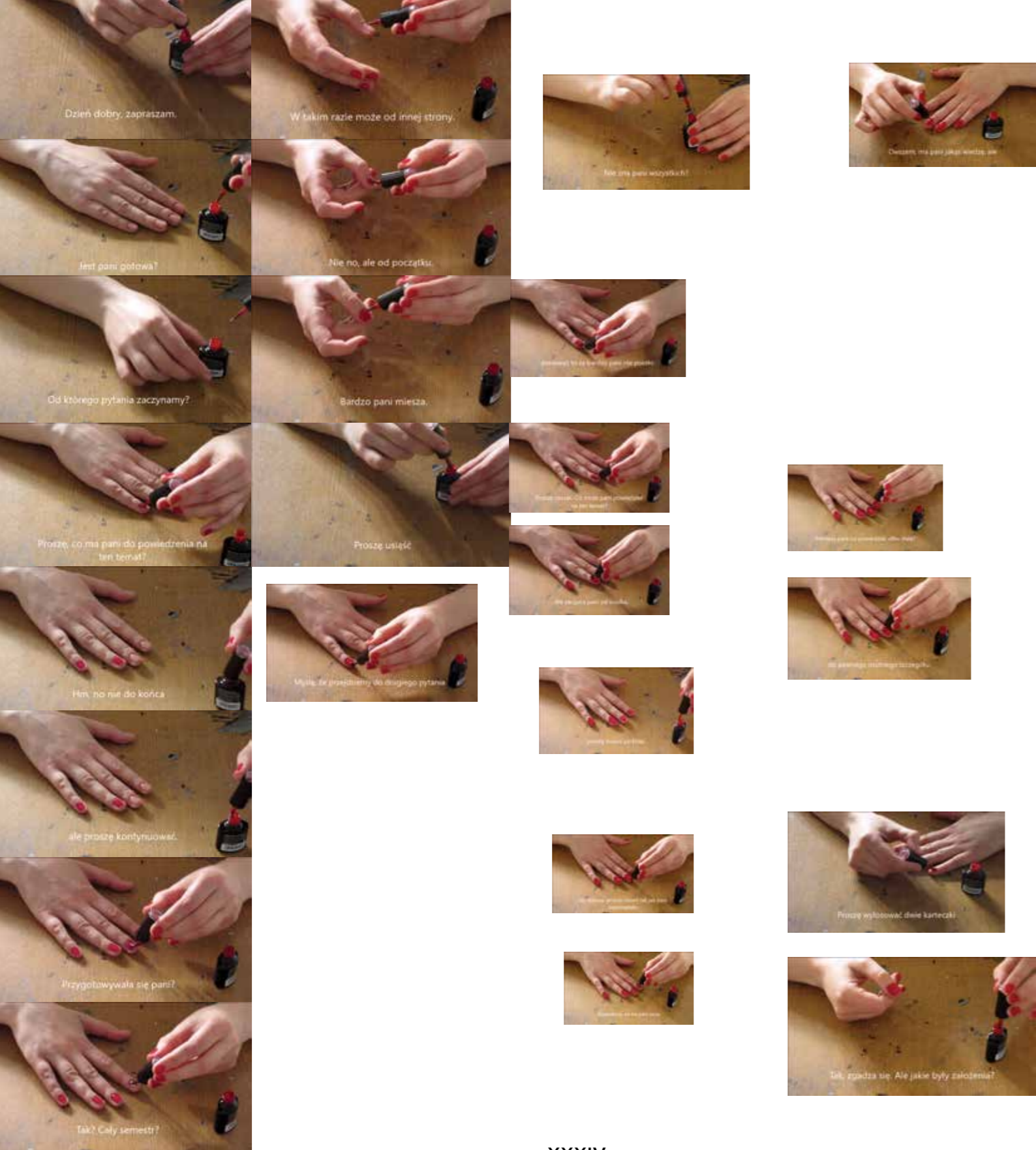
Studenci Edukacji Artystycznej z jednej strony uczą się od doświadczonych artystów niekonwencjonalnie myśleć i pracować w dziedzinie sztuk wizualnych, by jako artyści mogli się rozwijać i odnosić sukcesy na rynku sztuki. Wyrazem tak zakreślonego celu jest nacisk na interdyscyplinarność w trakcie studiów. Poprzez bliski kontakt z wykładowcami – artystami i udział w licznych obowiązkowych kursach artystycznych studenci zajmują się intensywnie przede wszystkim praktycznymi aspektami sztuki oraz artystycznego procesu twórczego.

Dzięki szerokiej ofercie kursów i seminariów studenci mają także możliwość spojrzeć na sztukę nie tylko z perspektywy artysty, lecz co więcej – rozumieć sztukę jako medium, względnie produkt kultury, czego uczą się m.in. w ramach przedmiotu szkolnego, właśnie w obszarze kultury coraz częściej stawia się na promocję i animację kultury.

Studenci uczą się tworzyć i prowadzić warsztaty z zakresu edukacji artystycznej, pisać i publikować krytyki artystyczne, ubiegać się o granty, a także organizować oraz pełnić rolę kuratora wystaw artystycznych.

Edukacja Artystyczna to bez wątpienia nie tylko kierunek związany z nauczaniem sztuki w szkołach. Oznacza ona dużo więcej, rozumienie znaczenia sztuki, dzielenie miłości do sztuki z ludźmi nią zainteresowanymi, uwrażliwianie na sztukę i animowanie do intensywniejszego kontaktu z nią. W dzisiejszych czasach, gdy praktycznie wszystko może być sztuką, najważniejsze jest, aby przybliżyć do sztuki zarówno jej miłośników, jak i osoby obojętne na jej odbiór, by przeciętnie przepaść, którą stworzyła sztuka ponowoczesna między sobą a odbiorcą i miłośnikiem.

Marc Tobias Winterhagen – dr ad. UAP. Artysta, filmowiec i film teoretyk. Autor wielu filmów krótkometrażowych i eksperymentalnych oraz dzieł multimedialnych i kinetycznych. Uczestnik licznych wystaw zbiorowych i indywidualnych, m.in. w CSW Zamek Ujazdowski w Warszawie, w Galerii Miejskiej „Arsenał” w Poznaniu oraz festiwalów filmowych, m.in. w Londynie, Melbourne, Monachium i na Hawajach. Laureat ponad 20 nagród filmowych i artystycznych, m.in. Samsung Art Master, Brno16 oraz Worldfest Houston.



Rafał Jakubowicz

MURY FABRYKI EDUKACYJNEJ, CZYLI O PROJEKCIE „STUDIOWANIE SZTUKI – AUTOETNOGRAFIA WIZUALNA”

Oliwia Szepietowska,
Egzamin, 2019, wideo

MYŚLEĆ SZTUKA

„Wychowuje nas mur, różne reżymy murów: reformy i działania władz zarówno państwowych, jak i rektorskich oraz dziekańskich, nie pomijając najważniejszej władzy administracyjnej ze wszystkimi rytuałami i własną logiką biurokratyczną. Wychowują nas zombie, które dostrzegamy w lustrze, zombie zawieszane na siatkach ochraniających nasze więzienie, snujące się po ulicach i dogorywające w rynsztokach. Wychowuje nas miejsce pracy. Wychowuje nas – pisał Oskar Szwabowski – szeroko pojęte środowisko akademickie”¹.

Inspiracją realizowanego w roku akademickim 2019/2020 tematu „Studiowanie sztuki – autoetnografia wizualna” była nie tylko nowa, brawurowo napisana książka Oskara Szwabowskiego *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów* (2019), nie tylko moje własne doświadczenie pracy na uczelni (zarówno na umowach śmieciowych, jak i na etacie), czy jubileusz 100-lecia Uniwersytetu Artystycznego, który zbiegł się z jego restrukturyzacją – żeby nie powiedzieć swoistą „doktryną szoku”, jaką w istocie jest wdrażanie Ustawy 2.0. – ale także film autorstwa Oliwii Szepietowskiej *Egzamin* (2019), który powstał w Pracowni Sztuki w Przestrzeni Społecznej i który prezentowaliśmy na wystawie końcoworocznej pt. „Nie zawsze laurka w poznańskiej Galerii Tak”.

Film *Egzamin* jest prosty. Kamera ustawiona została w taki sposób, że w kadrze widzimy charakterystyczną szkolną ławę oraz dłonie kobiety malującej paznokcie czerwonym lakierem (nawiązanie do ciągle obecnego na uczelniach seksizmu). Czynność staje się coraz bardziej nerwowa, obsesyjna, a przez to niedokładna. Brak dźwięku. Za to pojawiają się napisy. Odbiorca szybko orientuje się, że są to ko-

¹ O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, Wrocław 2019, s. 69.



MURY FABRYKI EDUKACYJNEJ





² Michael Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia, przeł.* Tadeusz Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020, s. 277.

³ Ibidem, s. 277.

⁴ P. Kowzan, *Placa za pracę... a Indianom z polskich kampusów paciorki*, „Przegląd Anarchistyczny” nr 13 jesień/zima 2012, s. 116.

⁵ Michael Foucault, *Nadzorować i karać...*, s. 287.

⁶ H. Cleaver, *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*, „Przegląd Anarchistyczny”, nr 13 jesień/zima 2012, s. 29.

lejne pytania zadawane studentce podczas egzaminu. „Egzamin łączy w sobie techniki hierarchii, która nadzoruje, i sankcji, która normalizuje. Jest spojrzeniem normatywnym, nadzorem pozwalającym – pisał Foucault – oceniać, klasyfikować i karać”². Zdaniem francuskiego filozofa „egzamin jest najbardziej zrytualizowany spośród wszystkich instytucji dyscyplinarnych. Spotkały się w nim ceremonia władzy i forma doświadczenia, pokaz siły i ustalanie prawdy. W centralnym punkcie dyscyplinarnych procedur manifestuje on ujarznienie tych, których postrzega się jako obiekty, i obiektywizację tych, których się ujarzmia. Podczas egzaminu nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku”³. Władza oraz symboliczna przemoc, na jaką pozwala hierarchiczna relacja wykładowca–student (zwłaszcza zaś wykładowca–studentka), najwyraźniej sprawia egzaminującemu satysfakcję. „Na polskich uczelniach nie zachowuje się nawet pozorów rozłączności funkcji nauczyciela i egzaminatora, zatem zwyczajny nadzorca (a nie żaden mistrz) zainteresowany jest jedynie poziomem zgodności testowych odpowiedzi z przyjętym wzorcem. Tym samym – konstatuje Piotr Kowzan – uniwersytety zaczęły przypominać fabryki”⁴. Oliwia Szepietowska, choć nie odniosła się do konkretnej sytuacji (autorka studiowała również historię sztuki na UAM), w niezwykle sugestywny sposób oddała pełną napięcia oraz stresu atmosferę towarzyszącą zdawaniu niektórych egzaminów na studiach.

W przekonaniu autora *Nadzorować i karać* „egzamin zajmuje centralną pozycję wśród procedur, które konstytuują jednostkę jako skutek i przedmiot władzy, jako skutek i przedmiot wiedzy. On to, łącząc hierarchiczny nadzór z normalizującą sankcją, utrwala podstawowe funkcje dyscyplinarne: repartycji i klasyfikacji, maksymalnego wyzyskania sił i czasu, ciągłej genetycznej kumulacji, optymalnego łączenia umiejętności”⁵. Rytuał egzaminowania odbywa się w określonej scenarii, w przestrzeni której materialna organizacja zwykle wiąże się ze zinstytucjonalizowanym przymusem.

„Zgodnie z tradycją sięgającą czasów średniowiecza, żyjemy i pracujemy – pisał Harry Cleaver – w zgodzie z zasadami akademickiej kolegialności i współpracy. Jest ona stale wzmacniana przez wciąż odnawiany mit studenckiej wspólnoty i związane z nim rytuały. W tych ramach staramy się odnosić do siebie z obopólnym szacunkiem. Niestety, zbyt regularnie nasze wysiłki są podkopywane przez struktury systemu edukacji i administracyjne zasady, przepisy i prawa narzucające tak wiele podziałów, hierarchii i konkurencji, w których wyniku powstaje bogactwo i nędza, snobizm i zazdrość, nadużycia władzy i strach, tajność i alienacja, oszczerstwa i bunt”⁶. Na rzeczywistość



⁷ O. Szwabowski, *Uniwersytet-Fabryka-Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014, s. 75.

⁸ O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja...* op.cit., s. 293.

⁹ H. Cleaver, *Praca w szkole i praca przeciwko pracy w szkole*, „Przegląd Anarchistyczny” nr 13 jesień/zima 2012, s. 32.

¹⁰ Ibidem, ss. 53-54.

¹¹ Ibidem, s. 54.

¹² Por. O. Szwabowski, *Uniwersytet-Fabryka-Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, s. 210.

uniwersytetu warto spojrzeć poprzez metaforę fabryki, tym bardziej że jesteśmy świadkami nieustannego zawłaszczania go przez kapitał.

Systematyczna kontrola wiedzy studentów–pracowników fabryki, którą ci zobligowani są przysposobić podczas studiów, dokonywana przez egzaminatorów–nadzorców, znajduje rekompensatę w osobliwym „wynagrodzeniu”. Jego „walutą” są emitowane przez system uniwersytecki punkty ECTS. Znoszone przez studentów latami upokorzenia doskonale przygotowują ich do bycia w przyszłości uległymi i posłusznymi pracownikami. „Podporządkowanie edukacji rynkowi – przekonywał Szwabowski – nie musi oznaczać uczenia konkretnych zawodów czy technicznych umiejętności. Jak spawanie, projektowanie stron. Ważniejsze jest, aby uczniowie i studenci potrafili się nudzić bez podejmowania praktyk oporowych”⁷. Dlatego, jak pisał Krystian Szadkowski „nie wystarczy dokonać reorganizacji stosunków panujących w miejscu pracy, lecz trzeba podważyć ogólną władzę transnarodowego stowarzyszenia kapitałów nad globalnym polem akademickim”⁸.

Metafory fabryki w odniesieniu do uniwersytetu konsekwentnie używa Harry Cleaver, zwracając uwagę, że „szkoły i ich programy nauczania są tak skonstruowane, aby z ludzi tworzyć pracowników – wąsko wyspecjalizowane jednostki wychowane tak, by przez resztę swojego życia posłusznie wykonywały polecenia i wierzyły, że żyją w najlepszy z możliwych sposobów”⁹, zaś studenci mają w gruncie rzeczy podobne możliwości wyboru jak pracownicy najemni, którymi jesteśmy my – ich wykładowcy, czyli „zombie zawieszane na siatkach ochraniających nasze więzienie”, jak to określił Oskar Szwabowski. Studenci mogą – pisał Cleaver „wybrać rodzaj pracy, lecz w jej ramach są zwykle zmuszeni do realizacji odgórnie określonych wytycznych, zgodnie z odgórnie narzuconym porządkiem”¹⁰.

Miejscem, w którym czas i przestrzeń podlegają najbardziej sztywnym regułom i w którym najsilniej odzwierciedla się akademicka hierarchia, jest, rzecz jasna, sala wykładowa (pełna ław podobnych do tej, jakiej użyła Oliwia Szepietowska). „Można powiedzieć, że studenci w sali wykładowej należą do grupy, której członków – stwierdził Cleaver – nie łączy nic poza przymusem siedzenia w tym samym pomieszczeniu, zdawania tych samych egzaminów i bycia ocenianym przez tego samego wykładowcę”¹¹. Paradoksalnie, kolejne neoliberalne reformy szkolnictwa wyższego, coraz bardziej sprowadzające pracę akademicką do systemu fabrycznego, tworzą, jak twierdzi Oskar Szwabowski, warunki do wyzwolenia pracowników¹² – studentów oraz wykładowców. Bo tam, gdzie pojawiają się wyzysk i ucisk, zawsze rodzi się również marzenie o wyzwoleniu, wzrasta bunt skutkujący testowaniem praktyk oporu.



Piotr Kowzan spostrzegł, że „hierarchiczne stosunki pracy, jakich doświadcza student w swojej pracy, uczą, że jest on człowiekiem niekompletnym. Kimś, kto dopiero «staje się» pełnowartościowym człowiekiem. Kimś, kto ma do wypełnienia liczne braki, które uzupełni poprzez pracę na studiach”¹³. W realiach kapitalistycznej „szkoły-jako-fabryki”, będącej – jak to fabryki – polem walki, egzaminy oraz testy służą – co udało się uchwycić Oliwii Szepietowskiej w filmie *Egzamin* – jedynie narzucaniu dyscypliny i sprawdzaniu stopnia poddania się jej przez studentów¹⁴. „Sukces władzy dyscyplinarnej – pisał Michel Foucault – należy zapewne przypisać wykorzystaniu prostych sankcji i ich kombinacji w specyficznej procedurze tej władzy – w egzaminie”¹⁵.

Konieczność egzaminowania i wystawiania ocen jest przymusem, który niszczy relacje zbudowane przez wykładowców ze studentami. „Choć zostawia mi się nieco swobody dotyczącej tego, «jak» oceniać, to same oceny muszą być wystawione, pod groźbą utraty pracy”¹⁶ – skonstruował Cleaver, zdaniem którego marksistowska analiza pomaga zrozumieć logikę walk prowadzonych na dzisiejszych uniwersytetach. Ocenianie nie wszystkim jednak sprawia trudności. „Pewni wykładowcy czerpią – pisał Cleaver – sadystyczną radość ze sprawowania dominacji w formie psychologicznej czy seksualnej, co umożliwia im ten system”¹⁷. Wystawianie ocen, mające wpływ na przyszłość studentów, jest formą sprawowania władzy. „Jestem zmuszony – wyznaje Cleaver – narzucać studentom obowiązek pracy i ich oceniać, oni natomiast z tego powodu cierpią bez względu na to, czy odczuwam przyjemność, czy też żal”¹⁸.

System akademicki zmusza studentów do bezsensownego najczęściej wysiłku, przypominającego pracę akordową, w którym wykładowcom pozostaje funkcja kontrolerów jakości. A zapamiętana na potrzeby egzaminu wiedza i tak zostanie szybko zapomniana. „Studentenci są nie tylko zachęceni do zrozumienia materiału i zdobywania dobrych stopni, ale przekonuje się ich również, że ich stopnie muszą być lepsze od innych. W ekstremalnych przypadkach taka konkurencja może prowadzić – przestrzega Cleaver – nie tylko do nietolerancji w grupie, lecz również do indywidualistycznej odmowy pomocy innym studentom poza salą wykładową ze strachu przed utratą pozycji w hierarchii”¹⁹. Nieustanna rywalizacja, jakiej studenci doświadczają podczas studiów, prowadzi do atomizacji i alienacji, sprawiając jednocześnie, że będą oni w przyszłości reprodukcją neoliberalne wzorce zarządzania oraz stosunki władzy i bezrefleksyjnie powielają metody dyscyplinowania, jakich sami doświadczyli. Dlatego należałoby zadać wiele istotnych pytań – z perspektywy klasowej – o sens pracy studentów oraz ich kondycję w rzeczywistości uniwersytetu – czyli fabryki

¹³ P. Kowzan, *Placa za pracę...* op. cit., s. 117.

¹⁴ H. Cleaver, *Praca w szkole...* op. cit., s. 34.

¹⁵ Michael Foucault, *Nadzorować i karać...*, s. 256.

¹⁶ Ibidem, s. 36.

¹⁷ Ibidem, s. 39.

¹⁸ Ibidem, s. 41.

¹⁹ Ibidem, s. 58.



²⁰ O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja...* op. cit., s. 142.

²¹ Harry Cleaver, *Praca w szkole...* op. cit., s. 60.

²² Ibidem, s. 35.

właśnie. „Pytanie o sens pracy studentów nie wydaje się pytaniem nieuzasadnionym. Możliwe, że jest ono najistotniejsze” – stwierdził Oskar Szwabowski²⁰.

Gest „neurotycznego” malowania paznokci czerwonym lakierem może zostać odczytany jako aluzja do autoagresji, do samookaleczeń, które stanowią jedną z praktyk radzenia sobie z cierpieniem powodowanym doświadczanym wyobcowaniem, presją oraz stresem. Cleaver zwrócił uwagę, że obawy związane z egzaminami „mogą powodować migreny, poty, bezsenność i opryszczkę. Prowadzą również do szkodliwych dla zdrowia praktyk, takich jak zażywanie narkotyków (kofeiny i amfetaminy w celu zwiększenia koncentracji, nikotyny czy środków uspokajających w celu redukcji napięcia itd.) czy zaburzeń w odżywianiu”²¹. A nie trzeba chyba przekonywać nikogo, kto zetknął się ze służbą zdrowia – zwłaszcza w Polsce, jak trudno uzyskać w takiej sytuacji fachową pomoc.

Na zajęciach zamierzam, wspólnie ze studentkami i studentami, przyrzeć się krytycznie ramie, w której wszyscy funkcjonujemy, i którą zwykliśmy – w akademickiej rutynie – traktować jako przeźroczystą. Służy to lepszemu rozpoznaniu naszego położenia oraz interesów w murach fabryki edukacyjnej. Autoetnografia nie wypracowała własnej metodologii. „Opowieści autoetnograficzne dryfują przez to, co osobiste i społeczne, ukazując wzajemne uwarunkowania, uwikłania z perspektywy – pisał Szwabowski – jednostki przeżywającej swoje istnienie w konkretnych sytuacjach”²². W Pracowni Sztuki w Przestrzeni Społecznej mamy do dyspozycji różne media. Mogą one posłużyć jako narzędzia przepracowywania traum związanych ze studiowaniem, albo narzędzia anarchistycznego oporu, bądź też narzędzia rozbrajania dominujących na uczelniach mitów, którym ulegamy i które – czasami bezwiednie – reprodukcujemy. Bo głęboko wierzę w to, że inny uniwersytet jest możliwy.

Rafał Jakubowicz – dr hab. prof. UAP, artysta wizualny i hebraista. W latach 2013–2016 pracował w Katedrze Studiów Azjatyckich (Zakład Hebraistyki, Arameistyki i Karaimoznawstwa) UAM w Poznaniu. Członek AICA (Międzynarodowego Stowarzyszenia Krytyków Sztuki). Od 2014 roku członek Ogólnopolskiego Związku Zawodowego Inicjatywa Pracownicza (w latach 2014–2017 członek prezydium Komisji Środowiskowej Pracowników Sztuki, od 2017 roku wiceprzewodniczący Komisji Międzyzakładowej OZZ IP Przy Teatrze Ósmego Dnia w Poznaniu, od 2019 roku także członek Komisji Krajowej OZZ IP). Działa również w Obywatelskim Forum Sztuki Współczesnej.

PRODZIEKAN
Wydziału Wychowania Plastycznego
Studium Zaoczne PWSSP w Poznaniu

PRODZIEKAN
Wydziału Wychowania Plastycznego
Studium Zaoczne PWSSP w Poznaniu

DZIEKAN
Wydziału Wychowania Plastycznego
PWSSP w Poznaniu

Piotr C. Kowalski

X PRACOWNIA MALARSTWA, KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA

st. wykł. Piotr C. Kowalski

ad. Piotr C. Kowalski

ad. Piotr C. Kowalski

DZIEKAN
WYDZIAŁU EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
ASP w Poznaniu

DZIEKAN
Wydziału Edukacji Artystycznej
ASP w Poznaniu

AKADEMIA SZTUK PIĘKNYCH
w Poznaniu
Kierownik Katedry Interdyscyplinarnej
Wydziału Edukacji Artystycznej

prof. ndzw. Piotr C. Kowalski

prof. Piotr C. Kowalski

ad. Piotr C. Kowalski

AKADEMIA SZTUK PIĘKNYCH
w Poznaniu
Kierownik Katedry Malarstwa
Wydział Malarstwa



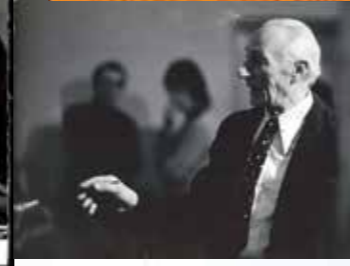
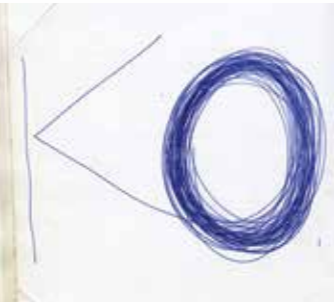
MYŚLEĆ SZTUKA

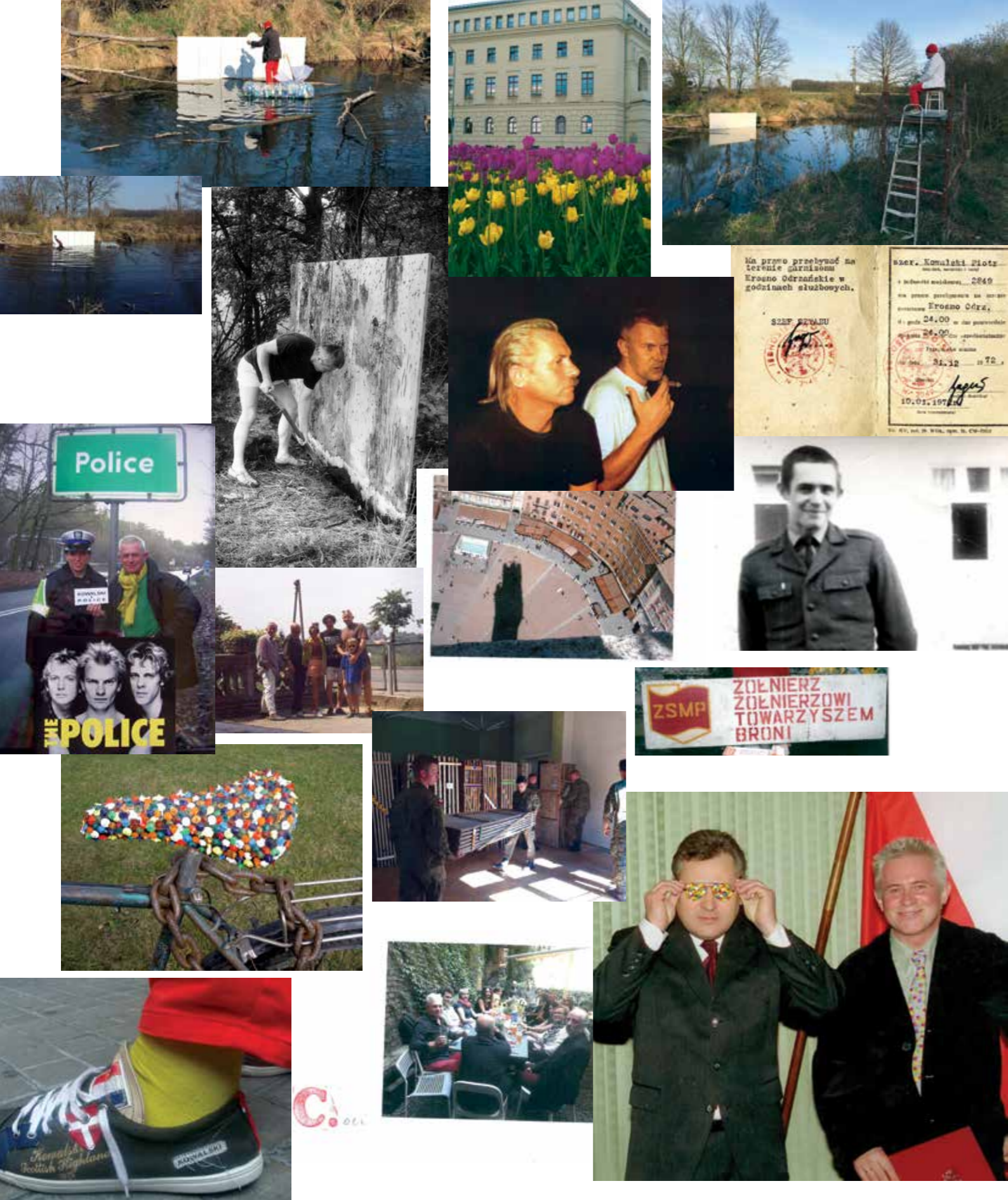
Prof. zw. Piotr C. Kowalski
Nienawiszcz, 31 maja 2020 roku

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu
Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa

Z naszą uczelnią związany jestem 50 lat, czyli równo połowę tego, co liczy szkoła. Pierwszy raz zdawałem do PWSSP w 1970 roku na jeden z dwóch wydziałów, które były wówczas w szkole, czyli Malarstwa, Grafiki i Rzeźby. Nie dostałem się, chociaż w Liceum Plastycznym im. Franciszka Bartoszka w Poznaniu uczyli mnie fantastyczni profesoremie, jak malarz Edmund Łubowski i rzeźbiarz Józef Stasiński, za to dostałem się, i to bez egzaminów, na całe dwa lata do Ludowego Wojska Polskiego. W wojsku na co dzień, a niekiedy także w nocy trzymałem w ręce kałasznikowa, a nie pędzel, ale pomimo to, jak już byłem rezerwistą, to zdałem egzamin wstępny, i to tak dobrze, że nawet dodatkowe punkty za wojsko były zbędne. Oj, oj, skłamałbym, i to bardzo, gdyż jak się w wojsku dowiedzieli, że jestem po Liceum Plastycznym, to malowań miałem bez liku, ale malowałem nie obrazy sztalugowe, tylko hasła propagandowe, np. BĄDŹ CZUJNY - WRÓG CZYHA albo LUDOWE WOJSKO POLSKIE STWORZYŁA PARTIA I ONA JEST ŹRÓDŁEM JEGO MĘSTWA.

X PRACOWNIA MALARSTWA





MYŚLEĆ SZTUKA

X PRACOWNIA MALARSTWA

Tu trzeba dodać, że to nie był byle jaki czas. To był czas VI Zjazdu PZPR. Gdy się już, w 1973 roku, dostałem na upragnione i wymarzone studia, to bardzo, bardzo się cieszyłem. Ale najbardziej to cieszyłem się w słynnej ówczesnej restauracji Astoria, obecnie Pekin. No i studio- wałem. Pięć lat. Dzień i noc. W świętki i piątki, ale zbyt dużo piątek to ja nie miałem. Miałem za to znowu fantastycznych profesorów (proszę sprawdzić w indeksie): Andrzej Kurzawski, Józef Flieger, Eustachy Wasilkowski, Marian Szmańda, Waldemar Świerzy, Alicja Kępińska. No i Stanisław Teisseyre oczywiście, który często wyjeżdżał na południe Europy, aby tam malować i spotykać się z tamtejszymi przyjaciółmi malarzami, np. z Emilio Vedovą, aby nam potem barwnie opowiadać malarskie historie, nie tylko po polsku, ze swoją swadą i gestykulacją. Profesor przywoził również kolorowe albumy o sztuce współczesnej. To z nich poznałem m.in. twórczość Hansa Hartunga.

Nieobecność profesora Teisseyre'a wynagradzał nam swoimi korektami Tadeusz Brzozowski z pracowni zza ściany, czyli 302. Każdy z nich emanował swoją wielką, niesamowitą energią artystyczną. Byli niewątpliwie autorytetami i wzbudzali szacunek. To się czuło i chciało się pracować, czyli malować. I musiało się chcieć, chociaż czasy nie były usłane różami, gdyż to były lata 70. i zdarzało się, że temat semestralny, obligatoryjny dla całego wydziału brzmiał „Lenin, Polska i polski ruch rewolucyjny”, a finał miał miejsce w stolicy, w samym jej środku, czyli w Muzeum Lenina na alei Świerczewskiego. I nie było zmi- tuj się. Każdy musiał. Malowało się, rzeźbiło się i grafikowało się. A po- tem były, i to niezłe, i nagrody, i zakupy, i gratulacje od wiceministra kultury Loranca. Naprawdę. Nic nie przesadzam. Teraz to można sobie zaśpiewać tak oto „Ale to już było i nie wróci więcej”.

Może teraz trochę barwnych cytatów o malarstwie, o malo- waniu, moich nie mniej barwnych profesorów: prof. Wasilkowskiego: „Malarstwo jest jak szklana kula, żaden pies jej nie ugryzie”, Teissey- re'a, który bardzo lubił, robiąc korekty, położyć choćby jedną plamę – ostatnią plamę na obrazie studenta. I wtedy mówił zadowolony swoim grubym głosem, trzymając jednocześnie pędzel w ręce: „Tylko wytrawny malarz wie, jaki kolor i w którym miejscu położyć, aby skoń- czyć obraz” – i co najważniejsze – nie schodził uśmiech z jego twa- rzy. Lubiał też cytować innych malarzy, np. Picassa, i to w oryginale: „Je ne cherche pas, je trouve”. Potworowski zaś, który jeszcze przede mną uczył w naszej szkole, mówił: „Malarz jest podobny do górskiego śmiałka, z tą tylko różnicą, że szczyty gór musi sam wymyślić. Bo one materialnie nie istnieją”. Podam jeszcze jeden cytat ważnego malarza, który miał oficjalnie uczyć w naszej szkole i do którego pracowni chcia- łem się zapisać na roku drugim, ale niestety pod koniec wakacji zmarł.



MYŚLEĆ SZTUKA

Myślę o Arturze Nacht-Samborskim. „W obrazie nie można powiedzieć za dużo, bo się go zabije. Trzeba coś zostawić widzowi. Coś, co będzie stale uaktualniane”.

Gdy skończyłem uczelnię, czyli jeszcze PWSSP, to zostałem asystentem stażystą u doc. Jana Gawrona w pracowni malarstwa dla studentów I roku Wydziału Architektury Wnętrz i Wzornictwa Przemysłowego. Asystentem, potem starszym asystentem byłem dziewięć lat. Ustawiałem nagie modelki i nagich modeli, układałem martwe i żywe natury, robiłem korekty jak mogłem najlepiej. Pomimo tego, w 1987 roku, po dziewięciu latach pracy otrzymałem negatywną opinię od mojego przełożonego. Dlaczego? Gdyż byłem bardzo aktywny twórczo. Co prawda w Polsce nie wystawiałem swoich obrazów, ani w galeriach państwowych, ani w galeriach przykościelnych. A to dlatego, że w tych pierwszych nie chciałem, bo nie wypadało, ani w stanie wojennym, ani kilka lat potem, a w tych drugich, owszem, chciałem, ale te galerie moich ówczesnych obrazów nie chciały. Wystawiałem więc tylko w Galerii Wielka 19 (1981, 1984, 1986) i Galerii ON (1984). Miałem także wystawy we Francji, Holandii i w Niemczech.

Od tej negatywnej oceny postanowiłem się odwołać. Napisałem podanie z uzasadnieniem do Senatu. Komisja Senacka ds. Oceny Pracowników pozytywnie ustosunkowała się do tego i mogłem dalej pracować na uczelni. Ówczesny Rektor doc. Jarosław Kozłowski przeniósł mnie na nowo powstały Wydział Wychowania Plastycznego, na którym pracuję do dzisiaj, chociaż nosi inną nazwę.

Na studiach zaocznych zacząłem prowadzić zajęcia z malarstwa i rysunku jako wykładowca, obok prof. Wacława Twarowskiego i asystenta Andrzeja Leśnika. To był dla mnie zupełnie nowy okres w dziesięcioletniej pracy na Uczelni. Wkrótce zostałem na Wydziale prodziekanem ds. studiów zaocznych, a po trzech latach dziekanem.

Przeprowadziłem małą reformę Wydziału. Zmieniłem nazwę na Wydział Edukacji Artystycznej. Zatrudniłem kilku a nawet kilkunastu nowych wykładowców, m.in. Leszka Knaflewskiego, Zbyszka Melosika, Wojtka Sady, Marka Hendrykowskiego, Jaromira Jedlińskiego i Romka Kubickiego, który wkrótce został moim prodziekanem. Ale jak się jednych zatrudnia, no to innych trzeba zwolnić, np. zwolniłem Andrzeja Wiśniewskiego, czego bardzo żałuję. Ale jak się jednych zatrudnia, no to innych trzeba zwolnić, np. zwolniłem Andrzeja Wiśniewskiego, czego bardzo żałuję.

Jeździłem ze studentami po Polsce, i nie tylko po Polsce, słynnym, białym, niepowtarzalnym autobusem SAN, z dużymi, czarnymi, matowymi napisami po bokach PWSSP. Jak ten nasz „odjazdowy” SAN stał przy innych zagranicznych, lśniących i kolorowych autobu-



sach, na głównej ulicy, gdzieś między Rijksmuseum a Van Gogh Museum w Amsterdamie, to prawie wszyscy obcokrajowcy wyjmowali aparaty i go fotografowali. A nie było to fotografowanie wówczas tak częste jak dzisiaj, gdyż w aparatach były filmy i trzeba było się liczyć z każdą klatką. Ten nasz „odjazdowy” autobus był fantastyczny. Byliśmy dumni, że nasza szkoła ma taki pojazd, chociaż zdarzało się, że niekiedy nie mógł odjechać.

Oprócz tego wyjazdu ze studentami do Holandii, do zaprzyjanych uczelni, m.in. do Zwolle i Rotterdamu, w roku 1997 zorganizowałem również wyjazd autokarowy dla wykładowców (ale nie tylko) z naszego Wydziału, do Kassel, na X Dokumenta.

Przez dobry tydzień objechałem ze studentami cały Dolny Śląsk, pod kątem zabytków architektury (również wnętrz). Jak Wojtek Lipowicz zobaczył stare krzesła w zakrystii opactwa cysterskiego w Krzeszowie lub w kościele w Henrykowie, to analizy tych mebli nie było końca.

Jeździliśmy do Warszawy dosyć często. Raz, żeby zobaczyć tylko jeden obraz „Zdjęcie z krzyża” Caravaggia na Zamku Królewskim, a innym razem na wszystkie wystawy do Muzeum Narodowego i CSW, i jeszcze na wykłady i warsztaty prowadzone przez duet Janusz By-szewski /Majka Parczewska z działu edukacji CSW. A do Krakowa po-jechaliśmy tylko raz, ale za to na Chagalla.

Organizowałem w szkolnej auli spotkania i wykłady z takimi ludźmi jak m.in.: Zygmunt Bauman, i to już w 1994 roku, Roman Opałka (1996), Ewa Mikina (1997) czy Leon Tarasewicz (1999). Zaprasza-łem na coroczne plenery studentów zaocznych, ważnych artystów jak chociażby tylko w 1991 roku w Skokach i Jankowicach, byli: Andrzej Matuszewski, Eugeniusz Markowski i Mirosław Bałka.

Od 1995 roku, przez kilka lat miała miejsce niesamowita współ-praca z Aresztem Śledczym w Poznaniu, gdzie organizowaliśmy wy-stawy, konkursy i warsztaty. Zainicjowałem, w roku 1998 razem z Jo-lantą Dąbkowską - Zydroń plenery teoretyczne w Skokach.

W latach 2000–2015 założyłem i prowadziłem wydziałową Ga-lerię „Na Polskiej”, gdzie prezentowali swoje prace tylko studenci. Sami aranżowali i wieszali swoje prace. Sami pisali tekst i sami opracowy-wali skromny, ale kolorowy folder.

Wprowadziłem również nowy przedmiot Warsztaty dzienni-karskie. Polegał on na tym, że studenci mieli zajęcia w redakcjach: TV, „Gazecie Wyborczej” oraz w Radiu Merkury, a zajęcia prowadziły dziennikarki tych mediów. Wydział współpracował także z kwartalni-kiem *Czas Kultury* oraz z Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, a dzia-

Galeria Sztuki **Wozownia** w Toruniu
zaprasza na otwarcie wystawy

Piotr C. Kowalski i Inni

wernisaż 9 stycznia o godz. 17

w Galerii **Wozownia** w Toruniu, ul. Ducha Św. 6,

na wystawie znajdują się m.in.

obrazy smaczne w tym obrazy bardzo smaczne **obrazy niesmaczne** obrazy uliczne w tym obrazy przejściowe i obrazy przejezdne **obrazy przelotne** obrazy wiszące **obrazy graniczne** (malowane m. in. w Poznaniu na ul. Granicznej 13 oraz na przejściu granicznym Słubice - Frankfurt nad Odrą) oraz obrazy zagraniczne **obrazy więzienne** obrazy kościelne **obrazy dziecięce** w tym **obrazy szkolne** i **obrazy przedszkolne** obrazy grzeczne obrazy grzeszne, czyli niegrzeczne **obrazy malowane z niewielką pomocą moich przyjaciół** obrazy malowane z niewielką pomocą nieprzyjaciół **obrazy cienkie** obrazy bardzo cienkie **obrazy słoneczne** - malowane w pełnym słońcu obrazy malowane w cieniu **obrazy malowane bez cienia oraz bez cienia wątpliwości** obrazy malowane w deszczu **obraz malowany w czasie burzy** (połamany zresztą, gdyż piorun w niego trafił z jasnego nieba) obrazy ciężkie i obrazy bardzo lekkie **obrazy skończone** obrazy nieskończone **obrazy nie zaczęte** obrazy malowane szybko oraz malowane bardzo szybko **obrazy malowane wolno i te, których zdawać by się mogło, że nie wolno malować** obrazy malowane bez ram **obrazy malowane w ramach przyjaźni** obrazy malowane w pionie **obrazy malowane w poziomie** obrazy malowane pod odpowiednim kątem (niezłym zresztą) **obrazy pisane** obrazy jak malowane **obrazy malowane jednym pędzlem** obrazy malowane jednym palcem **obrazy malowane własnoręcznie** obrazy malowane nogami **obrazy malowane bardzo daleko i zupełnie blisko** obrazy malowane na sztaludze **obrazy malowane pod sztalugą** obrazy malowane za sztalugą **obrazy malowane obok sztalugi** obrazy malowane bez sztalugi **obrazy malowane bez obrazy i bez odrazy** obrazy mocne oraz obrazy nocne **obrazy w dechę** obrazy z metra **obrazy piętrowe** obrazy malowane w pośpiechu **obrazy popękane** obrazy pocięte **obrazy malowane bez konserwantów** obrazy bez konserwacji i bez żadnych konsekwencji **obrazy malowane na odpowiednim poziomie** obrazy malowane na wysokim poziomie **obrazy na niskim poziomie** obrazy malowane bez przeszkód **obrazy malowane z przeszkodami** obrazy malowane w schroniskach **obrazy malowane na szlaku i takie, które szlak by trafił** obrazy malowane bez kontaktów i z kontaktami (niezłymi zresztą) **obrazy malowane na ogniu** obrazy malowane na gazie, co prawda niewielkim, ale jednak **obrazy do których od czasu do czasu przywiązuję wielką wagę** oraz obraz na którym namalowałem kiedyś niewielką ważkę **obrazy na których mucha nie siada** obraz malowany z uśmiechem na ustach (dla Joanny) **obrazy cenne i obrazy bezcenne** obrazy malowane w Wielkiej Biedzie **obrazy malowane w kole** obrazy nie do poznania **obrazy do Torunia**

wystawa czynna do 2 lutego 2003



Galeria czynna codziennie, oprócz poniedziałków w godz. 10 - 17, soboty - niedziele 11 - 17.
87-100 Toruń, ul. Rąbiana 20, tel. (056)6226339, fax (056)6210929, e-mail: wozownia@wp.pl

MYŚLEĆ SZTUKA

łającemu tam bardzo aktywnie Marcinowi Berdyszakowi powierzona została na Wydziale Pracownia, którą nazwał Warsztatów Twórczych.

To by było na tyle. Nie będę się więcej rozpisywał.

Nic też dziwnego, że po dziewięciu latach, po tym moim bardzo aktywnym, podwójnym, a właściwie potrójnym dziekanowaniu i następnie jeszcze po kierowaniu Katedrą Interdyscyplinarną, postanowiłem startować w konkursach na pracownię malarską na Wydziale Malarstwa.

W 2002 roku wygrałem konkurs na X Pracownię Malarstwa, no i zostałem automatycznie przeniesiony na Wydział Malarstwa. Po kolejnych trzech latach, czyli w roku 2005, ówczesny Rektor prof. Wojciech Muller, pamiętając tą moją dziekańską aktywność oraz to moje solidne wywiązanie się z organizacji I, II, i III Kolekcji ASP, w tym moje wielokrotne rozmowy telefoniczne i wyjazdy do pracowni w celu pozyskania prac od byłych wykładowców, m.in. Magdaleny Abakanowicz, Pawła Kromholza, Eugeniusza Markowskiego, Teresy Pągowskiej, Olgierda Truszyńskiego, Eustachego Wasilkowskiego i Magdaleny Więcek, powierzył mi w porozumieniu z dziekanem prof. Tomaszem Psują stanowisko kierownika Katedry Malarstwa na Wydziale Malarstwa. Jeszcze dobrze na tym nowym stanowisku się nie rozkręciłem, a już przeprowadziłem konkurs na kierownika II Pracowni Malarstwa (po prof. Jacku Waltosiu).

Konkurs się odbył zgodnie ze wszystkimi procedurami, ale malarzom ten ówczesny wybór się niestety nie spodobał i po miesiącu zostałem odwołany przez Rektora z tego stanowiska. Od dziesięciu lat znowu jestem związany z naszym Wydziałem, który teraz nosi nazwę Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa i bardzo się z tego cieszę.

POST SCRIPTUM

Cieszę się, że 101 lat od powstania naszej szkoły ukaże się wydawnictwo wydziałowe, edukacyjne i artystyczne z okazji 100 lat istnienia szkoły.

A wydaje mi się, że było to tak.

Gdy uczelnia liczyła 99 lat, w swobodny, a nawet bardzo swobodny sposób rozmawialiśmy z Panią Dziekan (czyli Izą), o tym, że Wydział powinien uświetnić tę niepowtarzalną rocznicę. Jaki ślad ma Wydział pozostawić po sobie ślad? Jak się pokazać z okazji tego jedynego w swoim rodzaju jubileuszu? Mając na uwadze fakt, że Wydział o obecnej nazwie Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa zatrudnia zarówno wykładowców przedmiotów teoretycznych, jak i artystycznych, i jest jedynym o takim potencjale wydziałem na Uczelni.

Moją pierwszą propozycją w części artystycznej, jak dobrze pamiętam, była wystawa, której kuratorem mógłby być np. wybitny artysta, doświadczony prowadzeniem prawie 40-letnim swojej galerii AT Tomek Wilmański. Częścią teoretyczną tej wystawy zajęłby się Rafał Jakubowicz, również wybitny artysta, który napisał wiele artykułów o sztuce, a co najważniejsze, jako jedyny przeprowadził na moją prośbę jako ówczesnego dziekana solidny i niestety ostatni wywiad z Jurkiem Ludwińskim, profesorem naszego Wydziału.

Pokazalibyśmy, co namalowaliśmy, narysowaliśmy, nakręciliśmy, lub zrobilibyśmy zupełnie nowe prace na rzecz tej jubileuszowej wystawy. Ale to zależałoby oczywiście od koncepcji kuratora/kuratorów. No bo nie było jeszcze wówczas wiadomo, jaką wystawę i gdzie robi Rektor.

Inną moją propozycją było wydawnictwo, w którym znalazłyby się wypowiedzi i teksty autorskie wszystkich zatrudnionych obecnie na naszym fantastycznym Wydziale. No bo z pewnością każdy z ośmiu wydziałów Naszej szkoły zostawi jakiś ślad po sobie, nieprawdaż?

Pozostawmy i MY.

POST SCRIPTUM NR 2

Taką rektorską wystawą z okazji stulecia UAP była elegancka, wizytówkowa wystawa pt. „OBIEKT – PRZESTRZEŃ” w Muzeum Narodowym w Poznaniu. (wernisaż 8 wrzesień 2019 rok). Jeden tylko był w niej minus, a mianowicie żenująco zostały zaprezentowane archiwalne materiały filmowe.

Rok wcześniej, 16 września, również z okazji stulecia i również w Muzeum Narodowym, swoją wystawę pt. „ANTI – STATIC. Intermedia w zmieniającym świecie” zrobiła Katedra Intermediów.

Niestety nie było mi dane zrobienie wystawy mojego autorstwa, pod roboczym tytułem „ABSOLWENCI”, chociaż już 1 marca 2017 roku, złożyłem swój projekt dyrektorowi Muzeum Narodowego w Poznaniu, prof. Wojciechowi Suchockiemu z okazji stulecia UAP, czyli tej jedynej niepowtarzalnej okazji, ABY TO BYŁA WYSTAWA INNA OD WSZYSTKICH DOTYCHCZASOWYCH, jubileuszowych wystaw szkolnych.

Chodziło mi o to, aby ta wystawa była poświęcona tylko i wyłącznie byłym studentom i absolwentom Naszej Uczelni, ale tylko i wyłącznie tym, którzy nigdy w niej nie pracowali a obecnie są znaczącymi i rozpoznawalnymi artystami.

Czyli, żeby to nie była kolejna wystawa tych którzy uczył lub uczyli.

Dlaczegoż by nie pokazać tych, którzy zostali przez nich, przez nas nauczani?

Może uda mi się zrobić taką mini, mini wystawę w szkolnej mini Galerii Rotunda, aby przypomnieć i miastu i światu tych naszych wybitnych absolwentów, z których szkoła powinna być dumna.

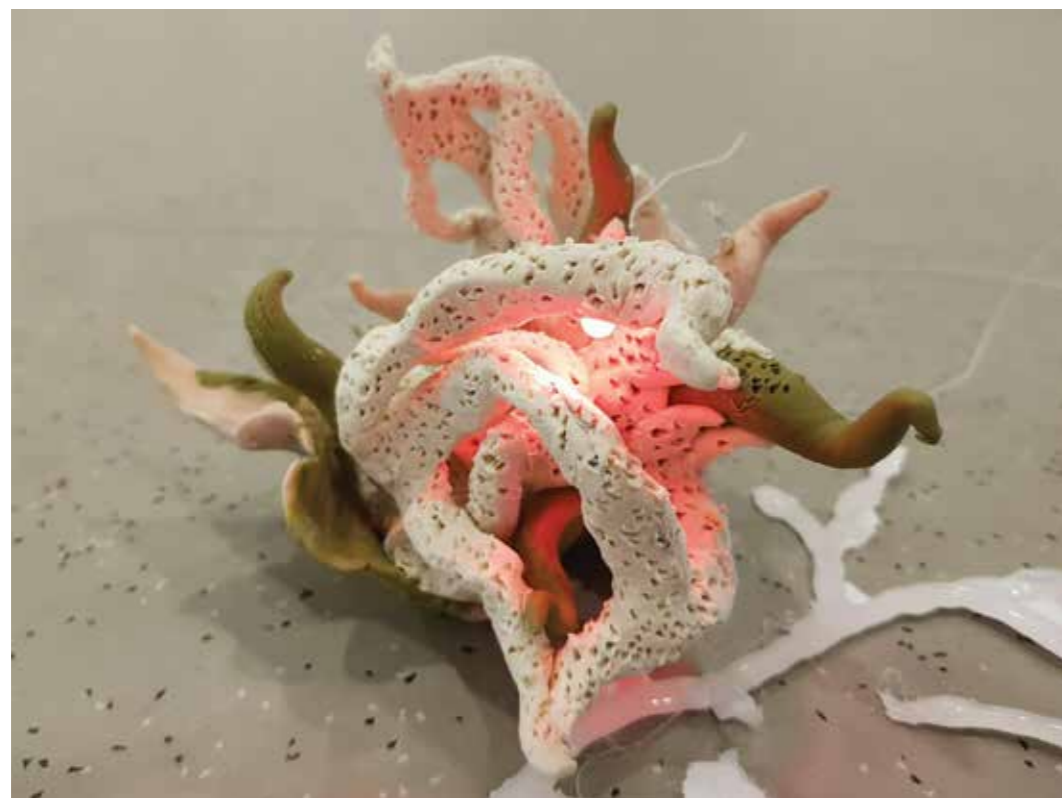
Na koniec biogram:

Piotr C. Kowalski – prof. zwyczajny, Początkowo malował oryginalne instalacje, w których pokrywał otaczające przedmioty farbą wyciskaną wprost z tubki, cykl "Ostro malowane". Później wystawiał blejtramy na permanentne działanie deszczu, słońca i wiatru, przyrodę czyniąc współautorem obrazu. Rezygnując z farb, wypracował własną metodę malarską tworząc obrazy za pomocą owoców, kurzu, dymu, itp. bezpośrednio w naturze, cykl "Żywa natura". Cykl "Obrazy przechodnie" powstał przez położenie płótna bezpośrednio na ziemi (chodniku, bruku ulicznym) i stworzenie śladu na zasadzie frottage'u wykonanego przez przechodniów.

W pracowni mogą powstać:

- obrazy smaczne, bardzo smaczne i obrazy niesmaczne
- obrazy lekkie i obrazy ciężkie
- obrazy graniczne, przygraniczne i zagraniczne
- obrazy grzeczne, bardzo grzeczne i niegrzeczne czyli grzeszno
- obrazy malowane w stężu, w cieniu, bez cienia i bez cienia wątpliwości
- obrazy skończone i obrazy nieskończone
- obrazy malowane w schroniskach, na szlaku i takie które szlag by trafił
- Obrazy malowane na ścianie i w ścianie
- obrazy malowane na sztaludze, pod sztalugą, obok sztalugi i zamiast sztalugi
- obrazy malowane na wysokim poziomie i na niskim poziomie (ale nie na średnim)
- obrazy malowane w pionie, w poziomie i pod kątem (oczywiście pod odpowiednim)
- obrazy malowane na ogniu, obrazy malowane na gazie (całkiem prawdziwie niewielkim, ale jednak)
- obrazy przejściowe, przejezdne, przelotne
- obrazy malowane szybko, i bardzo szybko
- obrazy przerżnięte, oraz jeszcze nie przerżnięte
- obrazy malowane z problemami i bez problemów
- obrazy malowane z kontaktami (i to niezłymi) oraz bez żadnych kontaktów
- obrazy malowane na drzewie pod drzewem, oraz z drzewa
- obrazy malowane na ogniu
- obrazy malowane wolno i tak, których zdawać by się mogło że nie wolno ich malować
- obrazy malowane w Poznaniu, do Poznania i nie do poznania
- obrazy malowane bez ram, w ramach i w ramach przyjaźni
- obrazy

Maria Subczyńska,
Piotr Słomczewski,
Mikoryzator, instalacja
interaktywna, detal,
technika własna, 2018.
Fot. autorki



Joanna Hoffmann-Dietrich

PRACOWNIA PROJEKTÓW I BADAŃ TRANSDYSCYPLINARNYCH: SZTUKA/NAUKA/ TECHNOLOGIA

MYŚLEĆ SZTUKA

Pracownia Projektów i Badań Transdyscyplinarnych rozpoczęła swoją działalność w październiku 2011 roku jako pierwsza w Polsce pracownia artystyczna, której założenia programowe obejmują współpracę akademickich środowisk artystycznych i naukowych oraz rozwój kreatywnych działań w oparciu o dostęp do interdyscyplinarnej wiedzy i doświadczeń. Przy Pracowni działa Klub Nauki i Sztuki oraz galeria KNS w Collegium Biologicum Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracownia cieszy się również patronatem Art & Science Node w Berlinie, promującym działania Pracowni na arenie międzynarodowej oraz oferującym studentom i absolwentom m.in. praktyki w ramach Erasmus plus (www.artscience-node.com).

Pięćdziesiąt lat temu krytyk sztuki Gene Youngblood twierdził, że „Sztuka nie jest prawdziwie współczesna, dopóki nie ustosunkuje się do świata cybernetyki, teorii gier, cząsteczki DNA, zasady nieoznaczoności Heisenberga, teorii antymaterii, tranzystoryzacji, sztucznego zapłodnienia, broni masowego rażenia, lasera, predoświadczalnych alternatywnych przyszłości¹”. Dzisiaj ta lista dynamicznie się powiększa stymulowana rozwojem technologii cyfrowych i komunikacyjnych, osiągnięciami bioinżynierii, nanotechnologii, astrobiologii czy narodzinami sztucznej inteligencji.

¹ Gene Youngblood
Expanded Cinema,
New York, 1970.

Ogromny postęp naukowy i technologiczny diametralnie zmienia tkankę naszej rzeczywistości, otwierając przed nami nowe horyzonty. Cieniem na nich kładą się jednak globalne kryzysy ekologiczne, społeczne, ekonomiczne. Poprzez działania interdyscyplinarne, wzmacnianie roli i miejsca sztuki w kształtującym się społeczeństwie wiedzy możemy, jako artyści, wpływać na przyszłość, zarówno naszą, jak i naszej planety. Sztuka bowiem nie tylko pomaga przełamywać schematy myślenia, stymulować wyobraźnię, poszukiwać nowych zaskakujących rozwiązań, ale również tworzyć szczególne więzy interpersonalnej i społecznej komunikacji.

Program Pracowni rozwija się zgodnie z duchem Nowego Renesansu, w którym twórczość artystyczna ulega w coraz większym stopniu procesom hybrydyzacji. Dzieła sztuki mogą przybierać formę żywych organizmów (bioart) lub tworzyć sztuczne środowiska żywe, mogą być programami lub wirtualnymi społecznościami. Ale też rysunkowym zapisem, poezją, dotykiem.

Jaka będzie sztuka przyszłości? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, Pracownia rozwija niestandardowe metody edukacyjne wpisując się w awangardowe trendy współczesnych praktyk twórczych. Przede wszystkim rozwija i umacnia sieci międzyrodowiskowej współpracy, dając studentom możliwości działania w interdyscyplinarnym środowisku i realizowania projektów łączących artystyczną wrażliwość i wyobraźnię z najnowszą wiedzą naukową i technologiczną. W efekcie powstaje środowisko artystyczno-badawcze, eksplorujące nowe obszary twórczych inspiracji i ekspresji.

Szczególnie ścisłe kontakty Pracownia rozwinęła z Wydziałem Biologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dzięki tej współpracy studenci mają dostęp do wszystkich laboratoriów i rozwijanej w nich wiedzy.

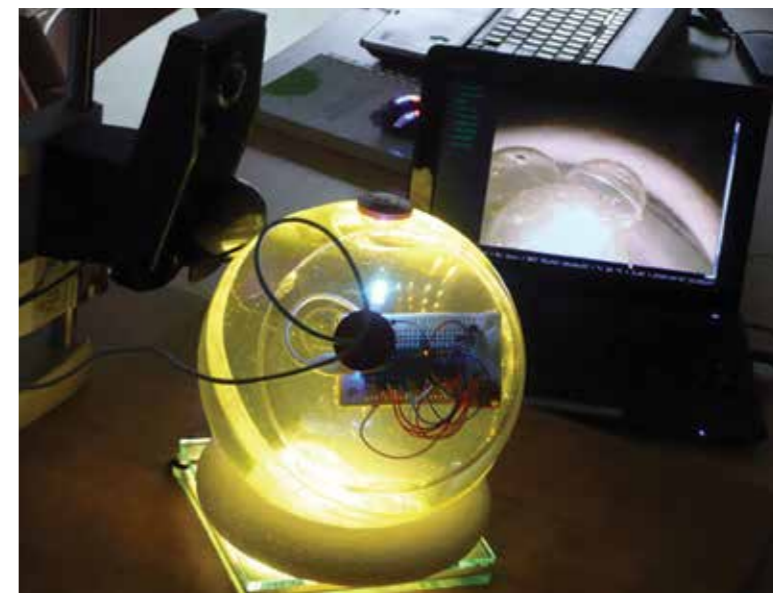
W ramach zajęć dydaktycznych prowadzone są zajęcia praktyczne, warsztaty, konsultacje, wykłady, dyskusje. Studenci rozwijają swoje indywidualne zainteresowania oraz włączają się w interdyscyplinarne projekty pracowniane realizowane zgodnie z zasadą „Think Big”. Podejmują one ważne aktualne tematy, nadając doświadczeniom lokalnym szersze konteksty i pobudzając twórcze ambicje studentów.

Pierwszym tego typu projektem był *MikroBąbel* – projekt ogrodu wodnego dla Międzynarodowej Stacji Kosmicznej (*MicroBubble* – project of a water garden for the International Space Station ISS).

Praca nad projektem rozpoczęła się w 2012 roku, niedługo po tym, jak marsjański łazik Curiosity wylądował na czerwonej planecie i rozpoczął swoją trwającą do dzisiaj misję. Bezpośrednim impulsem

MYŚLEĆ SZTUKA

MikroBąbel. Projekt ogrodu wodnego dla Międzynarodowej Stacji Kosmicznej, prototyp, praca zbiorowa, interaktywny habitat biologiczno-cyfrowy, 2014.
Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych



do podjęcia tego ambitnego wyzwania był otwarty konkurs organizowany przez NASA dla projektów badawczych na ISS. Projekt, realizowany w latach 2012–2016, przy wsparciu Instytutu Hydrobiologii Wydziału Biologii UAM, zakładał stworzenie stabilnego, samowystarczającego ekosystemu, który byłby zdolny przetrwać w warunkach laboratoryjnych lub sztucznych (ISS).

Wizje przyszłego życia poza naszą planetą nie były jedyną inspiracją kosmicznego ogrodu. Równie ważne okazały się problemy ekologiczne związane z zanieczyszczeniem środowiska naturalnego, szczególnie wodnego, w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej.

Główną bohaterką *MikroBąbla* została *Daphnia Magna*, którą większość z nas kojarzy z pokarmem dla rybek hodowanych w akwarium. Mniej znana jest natomiast ogromna rola dafni w oczyszczaniu zbiorników wodnych oraz jej ewolucyjne strategie przetrwania. Nasz plankton pochodził z okolicy rezerwatu Morasko, którego stawy powstały ok. 5000 lat temu w wyniku uderzenia meteorytu.

Realizacja projektu, łączącego aspekty kulturowe, ekologiczne, psychologiczne, naukowe, polityczne, lokalne/globalne, stała się fascynującą artystyczną podróżą po wielu dziedzinach wiedzy, inspirując studentów do dalszych twórczych eksploracji i działań.

Projekt prezentowany był m.in. na sympozjum ITTACUS, organizowanym przez Committee for the Cultural Utilisations of Space at the International Astronautical Federation w Paryżu.



Oprócz osi projektu, którą stanowiło zaprojektowanie i wyhodowanie „Habitatu Terranum” oraz połączenia go z platformą wirtualną, studenci podejmowali własne, indywidualne poszukiwania związane z tematem i ochroną naszego „błękitnego złota”.

NATURALNIE

Innym wątkiem podejmowanym przez studentów jest eksploracja obszarów granicznych i relacji m.in. między środowiskami naturalnym, kulturowym i technologicznym. W ramach tematu Naturalnie powstało wiele interesujących prac o różnorodnej tematyce i szerokim spektrum użytych środków artystycznego wyrazu, od tradycyjnego rysunku, przez rzeźbę, prace interaktywne, performance i wideo.

OTWARTE PREZENTACJE

Ważną strategią dydaktyczną Pracowni jest regularna praktyka prezentowania przez studentów swoich prac i idei szerokiej – nie tylko profesjonalnej, związanej ze sztuką – publiczności.

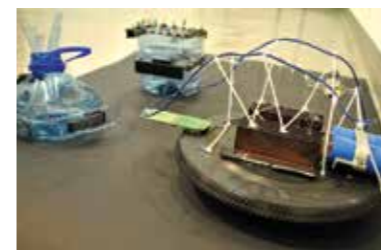
Szczególną okazją do tego typu spotkań są organizowane przez Wydział Biologii duże imprezy, takie jak Noc Naukowców, Noc Biologów czy Międzynarodowy Dzień Fascynującego Świata Roślin, które przyciągają publiczność, reprezentującą bardzo różne środowiska i przedziały wiekowe. Wydarzenia te często stymulują wspólne działania studentów Pracowni i Wydziału Biologii. Przykładem mogą być

Weronika Potok,
Paulina Piórkowska,
Homo Modernus,
cykl performansów, 2015.
Fot. Archiwum Pracowni
Projektów i Badań
Transdyscyplinarnych



Piotr Słomczewski, *Robot*,
interaktywny obiekt, mix-
-media, arduino, 2013.
Fot. autora

Marta Ruszczyńska-
-Zielińska *Grawitacja*,
fotografia, 2018



warsztaty dla dzieci i rodziców „Ożyw swoją okrzemkę”. Uczestnicy warsztatów tworzyli oryginalne obiekty z plastikowych i elektronicznych odpadów, inspirując się bogactwem form mikroorganizmów. Rozwijając wrażliwość plastyczną, pogłębiali jednocześnie wiedzę z dziedziny hydrobiologii i ekologii.

FESTIWAL FLOW

Ambicją Pracowni jest internacjonalizacja i włączanie studentów w międzynarodowe inicjatywy o zasięgu globalnym. Wśród nich jest Światowy Dzień Wody (22 marca), ustanowiony przez UNCED i ONZ. Jego obchody mają na celu zwrócenie uwagi na znaczenie wody dla naszego ekosystemu oraz konsekwencji spadku jej zasobów i zanieczyszczenia. W 2014 roku Pracownia przyjęła rolę organizatora Poznańskiego Węzła (Poznań Node) globalnej sieci Water-Wheel, łączącej nie tylko instytucje i organizacje, ale również indywidualnych artystów, naukowców i aktywistów. Inicjatywa Pracowni przekształciła się w Festiwal FLOW.

Organizowany w latach 2014–2017 Festiwal obejmował wykłady naukowe, wystawy i działania artystyczne oraz warsztaty artystyczno-edukacyjne na obu uniwersytetach (UAP i UAM). Wiele inicjatyw Festiwalu, w których aktywny udział brali studenci i absolwenci Pracowni, rozgrywało się poza murami uczelni: w przestrzeniach publicznych, galeriach i w Poznańskich Termach Maltańskich.

Co roku studenci wybierali inny temat Festiwalu FLOW. W 2014 roku odbywał się on pod hasłem *Postwater*, w 2015 *FALLOUT SKIES/ BAD WEATHER Antropocen: Postęp i Katastrofa*, w 2016 *Holy Waters*, a w 2017 roku *RE-FLOW / AIR FLOW*, nawiązując do wzrostu zanieczyszczenia powietrza. Studenci nie tylko realizowali prace artystyczne, brali udział w warsztatach i konkursach, ale także aktywnie uczestniczyli w czynnościach kuratorskich i organizacyjnych.

Istotnym aspektem Festiwalu był jego międzyrodowiskowy charakter. W skład jury konkursu artystycznego wchodził profesorowie Wydziału Biologii, natomiast studenci Wydziału Edukacji Artystycznej organizowali warsztaty, podczas których młodzi naukowcy tworzyli m.in. maszyny do oczyszczania kałuży lub trójwymiarowe wyobrażenia czwartego skupienia wody (warsztaty realizowane były we współpracy z Pracownią Projektów i Działań Twórczych dr hab. Magdaleny Parnasow).

Agata Macudzińska, Piotr
Słomczewski, *Ożyw swoją
okrzemkę – warsztaty
artystyczno-edukacyjne*,
Noc Biologów, Collegium
Biologicum UAM, 2013.
Fot. Archiwum Pracowni
Projektów i Badań
Transdyscyplinarnych

Piotr Słomczewski,
Daria Grabowska, *Dafnia
w Kosmosie*, instalacja
interaktywna, wystawa
Naturalnie, Noc Naukow-
ców, Collegium Biologi-
cum UAM Poznań, 2013.
Fot. Piotr Słomczewski



Radosław Bryk, *Woda*,
video, 2012



Paulina Stefaniak
My Water My Life,
praca multimedialna,
2014



W Pracowni Mikroskopii
Elektronowej
i Konfokalnej Wydziału
Biologii UAM 2019,
Fot. Archiwum Pracowni
Projektów i Badań
Transdyscyplinarnych

LABORATORIA

Wyjście poza oswojone mury własnej uczelni i eksploracja nowego terytorium jest zawsze inspirującym i pobudzającym wyobraźnię doświadczeniem. Dlatego rok akademicki rozpoczynamy od warsztatów w Pracowni Mikroskopii Elektronowej i Konfokalnej Wydziału Biologii UAM oraz wizyt w różnych laboratoriach.

Efektom warsztatów są artystyczne narracje, wychodzące daleko poza ilustracyjny nurt NanoArtu.

KLUB NAUKI I SZTUKI, GALERIA KLUBU NAUKI I SZTUKI

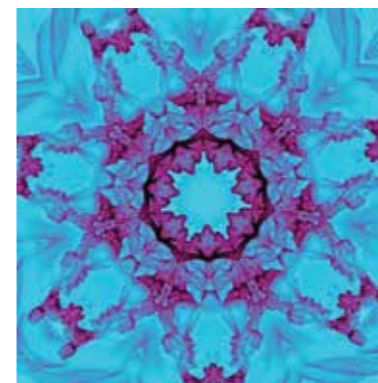
Ważną rolę w procesie dydaktycznym pełnią prowadzony przy Pracowni Klub Nauki i Sztuki oraz Galeria KNS w Collegium Biologicum UAM. W ramach tej inicjatywy organizowane są wykłady, prezentacje, warsztaty i wystawy łączące akademickie środowiska artystyczne i naukowe. Pozwalają one na regularną współpracę, a studentom i absolwentom dają możliwość szerszego omawiania i prezentowania swoich poszukiwań.

Galerię KNS zainaugurowało międzynarodowe sympozjum *Uchwycić Przyszłość: Ewolucja*, zorganizowane przez Klub Nauki i Sztuki we współpracy z Art & Science Node w Berlinie. Część artystyczna objęła pokaz filmów oraz międzynarodową wystawę, na której realizacji studentów Pracowni znalazły się w doborowym towarzystwie prac pionierów bioartu, takich jak Susan Anker i Jill Scott (<https://artscience-node.com/capture-the-futures/>).

Część naukową, przygotowaną przez prof. dr hab. Zofię Szwejkowską-Kulińską, otworzył wykład prof. UAM, dr. hab. Władysława Polcyna „Reguła samoorganizacji i powstanie życia”. Prezentacja ta zapoczątkowała cykl spotkań prof. Polcyna ze studentami Pracowni, które stały się zalążkiem interdyscyplinarnego projektu *Ryzosfera: Wielka Sieć Małych Światów*.

RYZOSFERA: WIELKA SIEĆ MAŁYCH ŚWIATÓW

Jest to kompleksowy projekt artystyczno-badawczo-edukacyjny, zainspirowany badaniami nad strategiami komunikacyjnymi i sieciowymi roślin tzw. Wood Wide Web. Dzisiaj coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z tego, że struktura naszej rzeczywistości opiera się na dynamicznych interaktywnych sieciach, od sieci neuronowych po World Wide Web, od rozlewisk rzecznych po zjawiska społeczne, ekonomiczne, kulturowe. W każdej mikrosekundzie zachodzą niezliczone interakcje,



Nikola Gajewska, *Acarina*,
kolaż, kalejdoskop, 2016

MYŚLEĆ SZTUKA



Nikola Gajewska, *Acarina*,
kolaż, kalejdoskop, 2016

łączące wszystkie poziomy naszego usieciowionego świata. Również ten, który znajduje się pod naszymi stopami.

Dopiero niedawno, dzięki nowym technologiom, udało się naukowcom wniknąć do podziemnej strefy korzeni i odkryć niezwykle efektywne, rozbudowane sieci sygnalizacji i redystrybucji zasobów, które mogą przetrwać wiele tysięcy lat. System ryzosfery, oparty na symbiozie, różnorodności i współzależności, łączy świat roślin ze światem mikroorganizmów i mykoryzowych grzybów. Ze względu na swoją integralność, rozległość i efektywność został nazwany „Wood Wide Web”. Badania nad roślinnym WWW, społecznymi i komunikacyjnymi strategiami roślin, diametralnie zmieniają rozumienie procesów zachodzących w środowisku naturalnym i inspirują do poszukiwania nowych rozwiązań i perspektyw rozwoju naszych własnych społecznych ekosystemów.

Podstawą projektu *Ryzosfera: Wielka Sieć Małych Światów* jest bliska międzyrodzinkowa współpraca, pozwalająca na rozwój kompleksowych praktyk edukacyjnych, artystycznych i badawczych. W ramach tego odbywają się warsztaty, plenery, wykłady, dyskusje oraz publiczne prezentacje w postaci wystaw i sympozjów. Powstające prace artystyczne (zespołowe i indywidualne) pełnią rolę węzłów interdyscyplinarnej i interpersonalnej komunikacji.

Badania nad mykoryzą, czyli symbiozą korzeni z grzybami, zainspirowały Marię Subczyńską do podjęcia pracy nad *Mikoryzator*, projektem artystycznym, w którym sieci mykoryzowe mogłyby stać się pomostem łączącym Internet człowieka z „internetem” roślin.

Z czasem *Mikoryzator* przekształcił się w rozbudowany projekt artystyczny, obejmujący rysunki, grafiki, książkę artystyczną, filmy wideo, performance. Jeden z jego elementów, w postaci rozrastającej się, interaktywnej sieci, nabrał specyficznej autonomii. *Mikoryzator* – sieć, rozwijany we współpracy z Piotrem Słomczewskim, stał się bazą dla wielu warsztatów i wspólnych działań.

Mikoryzator m.in. stanowił podstawę edukacyjno-artystycznego warsztatu „Podróż do podziemia”, przygotowanego wspólnie z prof. UAM Marleną Lembiczną i doktorantką Martyną Dominiak, przy wsparciu Poznańskiego Centrum Superkomputerowo-Sieciowego (program *Szkoła Przyszłości*). Ten interdyscyplinarny warsztat łączący doświadczenia artystów z wiedzą naukowców otrzymał tytuł „najlepszej lekcji przyrody EVER!” na Targach Regionów *Poznaj Świat*, w lutym 2019 roku.

Innym przykładem projektu studenckiego, realizowanego w ramach Ryzosfery, są *Ćwiczenia z fitosocjologii stosowanej roślin* Małgorzaty Kaczmarek, inspirowane badaniami nad strategiami spo-



Katarzyna Hoffmann, Rekonstrukcja, międzynarodowa wystawa *Uchwycić Przyszłość: Ewolucja*, Galeria Klubu Nauki i Sztuki, Collegium Biologicum UAM 29.10.2015 – 14.01.2016. Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych

Mikoryzator, warsztaty Festiwal Nauki i Sztuki UAP, 2018. Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych.

Maria Subczyńska, Piotr Słomczewski, *Mikoryzator*, instalacja interaktywna i warsztaty, Noc Biologów, Collegium Biologicum UAM 2018. Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych



tecznymi roślin klonalnych i współpracą z prof. UAM dr hab. Marleną Lembicz.

W takim kontekście klon nie jest wierną „kopią” oryginału, ale rozbudowanym organizmem roślinnym złożonym z genety (organizmu macierzystego powstałego z nasiona) i sąsiednich jednostek tzw. ramet, które rozwinęły się z niego na drodze wzrostu wegetatywnego. Połączony podziemnymi organami tworzy swoistą sieć, która zapewnia wielokierunkowy transport zasobów odżywczych i wody, pozwalając na przetrwanie nawet w bardzo niekorzystnych warunkach. Nic dziwnego, że najstarszym organizmem na Ziemi jest rosnący na wyspie Tasmanii krzew *Lamatiatasmanica*, którego wiek oszacowano na 43 600 lat. Największa roślina to topola *Populustremuloides* nazwana Pando, w stanie Utah w Stanach Zjednoczonych, zajmująca 42 ha i złożona z 47 tys. pni. Okazuje się, że środowiska naturalne, takie jak las czy łąkę, traktować należy bardziej jako superorganizmy, niż zbiory oddzielnych bytów. Czy ta zmiana percepcji wpłynie również na nasze relacje społeczne?

Pytanie to podejmuje Małgorzata Kaczmarek, która wiedzę biologiczną, dotyczącą różnorodności i bogactwa wspólnotowych strategii życiowych roślin, przenosi w świat sztuki i codzienności. W swoich pracach nadaje roślinom podmiotowość, tworząc pięknięcia w naszej antropocentrycznej rzeczywistości.

Wiele prac studentów dotyka aktualnych dziś kwestii tożsamości: biologicznej, społecznej czy kulturowej. Podejmuje się także refleksję nad jakością międzyludzkiej komunikacji w technologicznych sieciach społecznościowych.

Ważnym obszarem poszukiwań twórczych w ramach Projektu jest eksperymentowanie z alternatywnymi materiałami i narzędziami artystycznej ekspresji. Jednym z ogromnych zagrożeń ekologicznych i biologicznych jest plastik, który nie tylko stał się komponentem oceanów i gleby, ale także wdychanego przez nas powietrza. Petrochemiczny krajobraz, który przeżyje nie tylko nas, ale i nasze dzieci, nie napawa ani dumą zostawionego po nas cywilizacyjnego „dziela”, ani optymizmem „lepszego życia” przyszłych pokoleń. Sytuacja zmusza i inspiruje do poszukiwania alternatywnych biodegradowalnych rozwiązań również artystów. Nawiązując przewrotnie do słynnego zdania Marshalla McLuhana „medium is a message”, Jadwiga Subczyńska tworzy swoje prace z wytwarzanego przez siebie bioplastiku, które z czasem zamieniają się „w kompost, który użyżni kolejne, żyjące rośliny”. Jej biologiczne odlewy tropikalnych liści nawiązują do idei ochrony środowiska i ograniczania odpadów, które eksportowane są z Europy do krajów azjatyckich w celu „pozbycia się” problemu.

Mikoryzator: Podróż do podziemia – warsztat, „Najlepsza Lekcja Biologii EVER”, Tour Salon, Międzynarodowe Targi Poznańskie, 2019. Fot. Aleksandra Walas



Pracownia Projektów i Badań Transdyscyplinarnych, chociaż istnieje w strukturach Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, otwarta jest dla studentów wszystkich wydziałów i jednostek Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, zacierając granice między akademickimi dyscyplinami i zachęcając studentów do łączenia zdobywanych na uczelni doświadczeń.

Dziyana Taukin przenosi eksperymenty z obszaru sztuki interaktywnej na działania projektowe. Eksploruje potencjał generatywnych algorytmów, inspirowanych biologią, chemią, i matematyką. Interaktywne projekty „generatywnych” mebli, obiektów codziennego użytku, Dziyany Taukin przypominają rozrastające się struktury biologiczne i ujawniają ogromny rezerwuuar możliwości, jaki kryje się w kreatywnej interpretacji algorytmów natury.

PLENERY

Integralną częścią *curriculum* Pracowni są międzyśrodowiskowe plenery. Inspiracje płynące z natury najlepiej czerpać w bezpośrednim z nią kontakcie. Pierwsze „prace terenowe”, przygotowane przez prof. Lembicz i prof. Polcyna ze studentami WB, specjalnie dla studentów Pracowni, odbyły się na obszarze badawczym WB UAM w Radojewie, na przełomie kwietnia i maja 2018 roku. Późna wiosna to szczególnie intensywny okres wegetacyjny dla niższych partii lasu, zanim listowie drzew ograniczy dopływ do nich promieni słonecznych. Rok później,



Marta Bączyk, *Morfizm*,
animacja, 2019

Dziyana Taukin, *Defined_*
not, design generatyw-
ny (praca dyplomowa
Wydział Architektury
i Designu, promotor:
dr Mateusz Wróblewski),
2019



w tym samym okresie, pojechaliśmy do Geobotanicznej Stacji Badawczej Uniwersytetu Warszawskiego w Białowieży.

Doświadczenie prastarej puszczy, której znaczenie biologiczne, historyczne i kulturowe trudno przecenić, w znaczący sposób wpłynęło na świadomość i wyobraźnię wszystkich uczestników pleneru, wzbudzając szacunek i respekt wobec sił i bogactwa natury.

Wielozmysłowe, emocjonalne doświadczenie środowiska puszczy, wzbogacone naukowymi wykładami dyrektora Stacji dr. Bogdana Jaroszewicza i otwartymi dyskusjami, pozwoliło głębiej wniknąć w złożoność i skalę ekologicznych problemów i wyzwań.

Jednocześnie trudno nie poddać się swoistej nostalgii za „utracionym rajem”, wyrażonym w fotograficznej serii Larysa Lubowickiego *I dreamt about the wildlife* oraz *Regnum animale*, przedstawiającej muzealne dioramy i „postnaturalną” rzeczywistość ograniczoną szybami terrarium.

Inny obszar interdyscyplinarnych doświadczeń oferuje Ogród Botaniczny w Poznaniu, który skupia różne środowiska roślinne od wodnych i bagiennych po stepy czy wydmy. Ma on szczególne znaczenie dla naszego Projektu, dlatego tak cenne są otwartość i wsparcie dla naszych poszukiwań dyrektor prof. UAM Justyny Wiland-Szymańskiej oraz pracowników Ogrodu.

Jedną z koncepcji, jaka zrodziła się w kontekście projektu *Ryzofera*, jest stworzenie artystyczno-edukacyjnego ryzarium, instalacji wykorzystującej najnowsze interaktywne technologie, dającej widzowi-uczestnikowi możliwość odkrywania tajemnic podziemnej sieci roślin. Ryzarium ma już w Poznaniu pewne tradycje. Niewielkie podziemne pomieszczenie badawcze zbudował na terenie Ogrodu Botanicznego prof. Aleksander Łukasiewicz, wybitny naukowiec i wieloletni dyrektor Ogrodu. Niestety nie przetrwało do naszych czasów, ale wierzymy, że idea znajdzie swoją kontynuację.

Swoistym prologiem jest *Korzeń-Synapsa*, zainspirowany uschniętym 2-metrowym kaktusem. Artystyczny obiekt jest jego wyimaginowanym korzeniem, interaktywnym, nieustannie rozrastającym się „awatarem”. W jego rozgałęzieniach umieszczone zostały sensory światła. Aktywując je można posłuchać zarejestrowanych wypowiedzi studentów dotyczących tego, co dla nich jest najważniejsze, zarówno w życiu, jak i sztuce. *Korzeń-Synapsa* to szczególnego rodzaju kronika Pracowni, ale ma też charakter praktyczny: jako wprowadzenie do platformy Arduino i technologii interaktywnych.

Zachęcając studentów do eksperymentowania, zwracamy uwagę na niezwykle ważne i aktualne kwestie demokratyzacji wiedzy i technologii. Wskazujemy na możliwości, jakie dają otwarte platfor-



Antoni Motyka, *Call Me*,
instalacja interaktywna z uży-
ciem aplikacji mobilnej, 2020



Jadwiga Subczyńska, *Liść*, obiekt
bioplastik, 2019. Fot. autorki



Plener w Geobotanicznej Stacji
Badawczej UW w Białowieży,
2019. Fot. Archiwum Pracowni
Projektów i Badań
Transdyscyplinarnych



Larys Lubowicki, *Regnum
Animale*, fotografia, 2019/2020

my softwareowych narzędzi, takich jak Processing czy Arduino, oraz strategii DIY („Do It Yourself”).

Ryzofera: Wielka Sieć Małych Światów nieustannie się rozwija, wzbogacając się o nowe obszary współpracy i nowych partnerów, zarówno w obszarze sztuki, jak i nauki. W przyszłych latach mamy zamiar poszerzyć nasze działania o europejską edukacyjną platformę eTwinning. Unijny program eTwinning, zintegrowany z EU Lifelong Learning Programme oraz Erasmus+, tworzy dynamicznie rozwijającą się międzynarodową społeczność, w której uczestniczą szkoły realizujące wspólne projekty przy wykorzystaniu nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (<https://www.etwinning.net>).

Dziewięć lat istnienia Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych i realizowanego przez nią autorskiego programu edukacyjnego ukazuje potencjał i ogromną potrzebę interdyscyplinarnych, kompleksowych projektów artystyczno-edukacyjnych. Nie tylko pozwalają dzielić się wiedzą i doświadczeniem, ale także wypracowywać nowe strategie aktywizując procesy poznawcze i twórcze, pobudzając świadomość i przełamując schematy myślenia.

Roger Malina, założyciel Leonardo Art & Science Association, porównuje rolę artysty do przewoźnika w delcie rzeki, który przenosi informacje i idee z jednego brzegu na drugi, zachęcając do wymiany handlowej i komunikacji między różnymi społecznościami². Sama podróż jest doświadczeniem, które nadaje komunikacji nowe wartości i wpływa na przekazywane treści.

Niewątpliwie jedną z misji współczesnych artystów jest twórcza eksploracja, dociekanie oraz przenoszenie odkryć i wyzwań naukowych w szerszą sferę ludzkiego doświadczenia i wyobraźni. Pytania o naturę i źródło życia, sposób, w jaki funkcjonują nasze mózgi i ciała, jak oddziałujemy ze środowiskiem, czy o granice naszego poznania, podobnie jak wiele innych zagadnień naukowych, poruszają ważne kwestie kulturowe i społeczne. Warto je podejmować.

Kreatywność posiada wiele definicji, ale większość z nas zgodzi się z tym, że jest aktem transformacji oryginalnych idei w rzeczywistość. U jej podstaw leży umiejętność postrzegania świata w nowy sposób, znajdowania ukrytych wzorów łączenia pozornie niezwiązanych ze sobą zjawisk oraz generowania nowych znaczeń i wartości. Istota kreatywności zasadza się zatem na sposobie, w jaki gromadzimy i przetwarzamy wiedzę, a jakość tej wiedzy przekłada się na jakość jej twórczej transformacji, utylizacji i ekspresji. Dziś istnieje ogromna



Warsztaty w Ogrodzie Botanicznym w Poznaniu, 2018. Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych

© R. Malina, *Trzecia Kultura? Od sztuki do nauki I z powrotem*, „W Stronę Trzeciej Kultury”, red. Ryszard Kluszczyński, 2011, s. 25.
Korzeń-synapsa, praca nad interfejsem, 2019. Fot. Archiwum Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych

potrzeba komunikacji między środowiskami artystycznymi, naukowymi i społeczeństwem. Edukacja artystyczna może pełnić wyjątkową rolę w budowaniu tych relacji.

Joanna Hoffmann-Dietrich – dr hab. Prof. UAP, artystka sztuk wizualnych. Tworzy w obszarze relacji sztuki i nauki oraz nowych technologii. Oprócz intensywnej aktywności artystycznej, zajmuje się działalnością kuratorską i popularyzacją sztuki. Prowadzi Art & Science Synergy Foundation / Art & Science Node. Uczestniczka programów międzynarodowych w tym EU Horyzont 2020. Laureatka wielu nagród w tym Medalu "Zasłużony Kulturze Gloria Artis" i Medalu "Magnus Laurentius Medices" Florence Biennale. www.johoffmann.com





Rafał Łubowski

W POSZUKIWANIU EDUKACYJNEJ OTWARTOŚCI

MYŚLEĆ SZTUKA

Natalia Saja &
Magdalena Chlebowska,
Rothko-dźwięk, wydruk/
rama/nagranie dźwię-
kowe, 2019. Fot. Rafał
Boettner-Łubowski.

Przekazywanie rozmaitych doświadczeń twórczych osobom studiującym na uczelniach artystycznych, ukierunkowanych na kształcenie dotyczące współczesnych sztuk wizualnych, nie jest zadaniem łatwym. Nie ma bowiem we wspomnianej dziedzinie jednoznacznych recept, reguł czy też niepodważalnych kanonów. Wiele zależy przecież od szeroko pojmowanego kontekstu, warunkowanego tym, „kogo” i „czego” nauczamy, na jakim poziomie i w ramach jakiego stopnia zaawansowania wcześniejszych doświadczeń osoby nauczanej, jak również w kręgach jakich mediów czy dyscyplin sztuk pięknych koncentrują się podejmowane przez nas działania. Poza tym wszystkim jednak w przypadku „nauczania” sztuki pamiętać należy o jeszcze jednej bardzo istotnej sprawie: dydaktyka tego rodzaju skierowana jest ku wrażliwym, młodym ludziom, posiadającym własne światy indywidu-

alnych zainteresowań i preferencji twórczych, które należy szanować i rozwijać, nie narzucając im obcych czy wręcz antagonistycznych wobec nich założeń, konwencji i sposobów myślenia o sztuce i świecie.

Moim zdaniem, najważniejszymi predyspozycjami osobowościowymi osoby zajmującej się „artystyczną dydaktyką” są otwartość, tolerancja i empatia wobec tego wszystkiego, co studenci i studentki mają jej i innym do artystycznego zaoferowania. Przedstawione powyżej ogólne przemyślenia są mi bardzo bliskie od wielu już lat, a stały się dla mnie jeszcze ważniejsze w momencie, kiedy w 2013 roku zacząłem prowadzić na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu Pracownię Otwartych Interpretacji Sztuki*, dostępną zarówno dla studentek i studentów macierzystego Wydziału, jak i dla innych osób studiujących na poznańskiej Uczelni.

Rdzeniem programowym wspomnianej Pracowni są artystyczne zagadnienia autotematyczne, czyli mówiąc nieco inaczej, kreowanie prac z dziedziny współczesnych sztuk wizualnych, które zapraszają odbiorców do rozważań typu „sztuka o sztuce”. Pracownia nie wprowadza jednak jakiegokolwiek rygorystycznej „ortodoksji medialnej” – tak też studium w niej osoby mogą swobodnie wybierać najbardziej bliskie im media i dyscypliny artystyczne, zarówno te tradycyjne (malarstwo, rysunek, grafikę i rzeźbę), jak i te o bardziej niekonwencjonalnym charakterze (a więc: fotografię, film, obiekt artystyczny, instalację, działania w przestrzeni oraz rozmaite „operacje” na przedmiocie „cytowanym” wprost z rzeczywistości). Mogą one również z powodzeniem integrować rozmaite media i dziedziny sztuki, w ramach intermedialnych wypowiedzi twórczych. Pracownia daje również możliwość swobodnych reinterpretacji rozmaitych wątków dawnych i XX-wiecznych tradycji artystycznych oraz nie faworyzuje jakiegokolwiek ideologii, akcentując przede wszystkim istotność i pierwszoplanowość tolerancji i pluralistycznego myślenia o świecie i kulturze. Tak pojmowany klimat Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki sprzyja tworzeniu przez jej studentów i studentki rozmaitych wypowiedzi artystycznych o charakterze polemicznym i dialogicznym wobec wielu różnorodnych obszarów i przejawów dawnej i współczesnej kultury. Oprócz tego inspiruje do podejmowania w pełni indywidualnych studenckich poszukiwań artystycznych, niekoniecznie związanych z zasadniczym rdzeniem programowym kierowanej przeze mnie jednostki dydaktycznej.

Dobrym zwyczajem Pracowni jest to, że zawsze kiedy pojawiają się w niej studenci i studentki po raz pierwszy, nie mając wcześniej z nią kontaktu – nowa artystyczna współpraca inicjowana jest rozmowami o indywidualnych ich zainteresowaniach, preferencjach i dorob-

Agnieszka Klarzak,
Campo di Battaglia, akryl
na zadrukowanym
płótnie, 2018. Fot. Rafał
Boettner-Łubowski





1

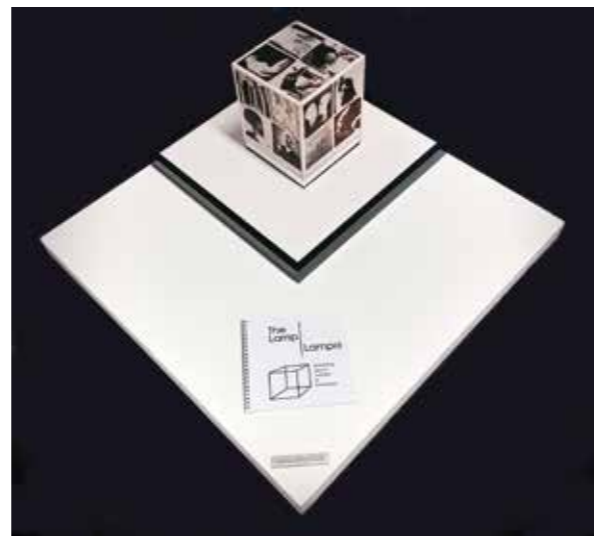
1. Fragment widoku wystawy pt. *Znane/Nieznane* (prezentującej wybrane prace studenckie Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki) w Galerii Jerzego Piotrowicza „Pod Koroną” w Poznaniu, marzec/kwiecień 2019, na pierwszym planie – praca studenta Aleksandra Radziszewskiego pt. „Arka” Jerzego Piotrowicza – reinterpretacja autotematyczna (reprodukcja/szkło/film/rama/pleksi), 2019. Fot. Rafał Boettner-Łubowski

2



2. Zdjęcie archiwalne z zajęć z Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki (materiał wizualny do jednej z prac studenckich, przygotowany do analizy), koniec semestru zimowego roku akademickiego 2014/2015. Fot. Archiwum Pracowni Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki.

3



4

3. Oliwia Szepietowska, *THE LAMP – ENLIGHTENING ABOUT WOMEN IN SURREALISM*, obiekt/autorska publikacja unikatowa/podesty ekspozycyjne/tabliczka grawerowana z tytułem pracy i nazwiskiem autorki, 2018. Fot. Rafał Boettner-Łubowski.

4. Wystawa z okazji 40-lecia istnienia Wydziału Edukacji Artystycznej UAP pt. *Uwagi o Sztuce* (prezentująca wybrane prace studenckie Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki), wernisaż, kwiecień 2015 roku, Galeria Sztuki Współczesnej „Profil”, Centrum Kultury „Zamek” w Poznaniu. Fot. Maciej Kaczyński (Dział Dokumentacji CK „Zamek” w Poznaniu).

MYŚLEĆ SZTUKA

ku twórczym. Dopiero po przeprowadzeniu tego rodzaju „działalności rozpoznawczej” następuje wspólne z prowadzącym poszukiwanie tropów i ścieżek, które określone osoby chciałyby badać i rozwijać w ramach pracownianej współpracy. Pomimo tego, że istnieje klarownie sformułowany program Pracowni oraz spis problemów i zagadnień związanych z jego zasadniczym rdzeniem merytorycznym, jak również „pilotażowe” tematy proponowane jako punkt wyjścia do realizacji prac wizualnych o charakterze autotematycznym – to i tak najważniejsze są zawsze indywidualne propozycje studenckie, nawet wtedy, kiedy odbiegają one od ścisłego centrum zainteresowań programowych jednostki.

Największą satysfakcją jest dla mnie, jako dla osoby prowadzącej Pracownię Otwartych Interpretacji Sztuki, sytuacja, kiedy młodzi ludzie przychodzą z własnymi propozycjami projektów twórczych, pracują w ramach konwencji i przy wykorzystaniu środków medialnych, które są im naprawdę bliskie, a pracowniane korekty przyjmują postać partnerskich, konstruktywnych dyskusji o sztuce, nacechowanych wzajemnym szacunkiem i tolerancją wobec różnorodnych poglądów, rozmaitych typów wrażliwości i sposobów odczuwania otaczającego nas świata i jego bogatego artystycznego dziedzictwa.

Rafał Boettner-Łubowski – dr hab., prof. UAP, artysta sztuk wizualnych, pedagog, zajmuje się również działalnością z dziedziny teorii, krytyki i promocji sztuki. Tworzy instalacje, obiekty i kompozycje przestrzenne, podejmujące relacje dialogiczne i polemiczne z istniejącymi już dziełami, postawami i poetykami twórczymi. Autor ponad stu tekstów z dziedziny teorii, krytyki i promocji sztuki. Działalność dydaktyczną na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu prowadzi jako Rafał Łubowski. Teksty, wystawy i autorskie wystąpienia naukowe publikuje pod pseudonimem Rafał Boettner-Łubowski.



1



2



3



4



5

LXXII

Tomasz Wilmański

PRACOWNIA KSIĄŻKI ARTYSTYCZNEJ

Zrobić książkę znaczy zrealizować jej idealną sekwencję czasoprzestrzenną za pomocą tworzenia równoległej sekwencji znaków, werbalnych lub innych¹.

Ulises Carrión

1. Weronika Wronecka, *Samogłoski wg. Rimbaud*, 2015, obiekt / instalacja. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

2. Wystawa końcoworoczna studentów Pracowni Galeria AT, 2015. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

3. Magdalena Chołuj, *Lalka*, 2015, unikatowy obiekt książkowy. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

4. Katarzyna Lamenta, *Mała książeczka o umieraniu*, 2019, unikatowa książka artystyczna. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

5. Paulina Zajkowska, *Karawane*, 2015, obiekt książkowy. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

Program merytoryczny Pracowni Książki Artystycznej zakłada realizację przez studentów projektów/prac artystycznych w zakresie szeroko rozumianej sztuki książkowej, z wszelkimi doświadczeniami z nią związanymi, takimi jak sfera wizualna tekstu, słowa, jego brzmienie czy animacja liternicza prezentowana na filmach wideo.

Pole kreacji przy realizacji prac praktycznych w pracowni jest szeroko otwarte, obejmuje dużą gamę możliwości czerpania przez studentów z różnorodnych technik artystycznych (np. fotografii, rysunku, grafiki, wideo, voice performance) i finalnie, w zamyśle twórczym, powinno nawiązywać przede wszystkim do idei „książki”. Mówiąc ogólnie, książki będącej z jednej strony obiektem o określonej formie przestrzennej i wizualnej, z drugiej stanowiącej nośnik treści i wartości intelektualnych. W procesie pracy ze studentami kładzie się tu szczególny nacisk na uświadomienie im, że książka jest jednym z wielu mediów czy form wypowiedzi artystycznej i może stanowić unikatowe dzieło sztuki.

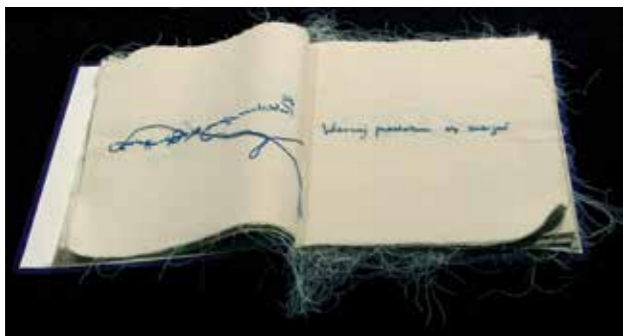
Ważnym elementem edukacyjnym w pracowni są także wykłady, na których w multimedialnych prezentacjach udostępniana jest studentom szeroka wiedza na temat problematyki sztuki związanej m.in. z historią tekstu wizualnego (kaligramy, manuskrypty), z nową typografią stosowaną od początku XX wieku (futuryzm, Dada), z wizualną i dźwiękową artykulacją tekstu, słowa, litery (np. poezja konkretna, poezja dźwiękowa), z unikatową i nakładową książką artystyczną, czy wreszcie z utworami (zamieszczanymi przez artystów najczęściej



1



3



2



4

1. Katarzyna Lamenta, *Mała książeczka o umieraniu*, 2019, unikatowa książka artystyczna. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

2. Katarzyna Bogusz, *Europa kobiety*, 2014, unikatowa książka artystyczna. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

3. Daria Kruszka, *Kalendarz na rok...*, 2014, unikatowa książka artystyczna. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

4. Pracownia Książki Artystycznej, *Korekta prac studentów*, 2015. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej.

w internecie) przypisywanymi do interaktywnej poezji cybernetycznej i hipertekstu. Zagadnienia związane z tego typu wypowiedziami w sztuce współczesnej, realizowanymi od wielu lat przez artystów na całym świecie, są niestety w Polsce jeszcze mało znane i stanowią najczęściej ubogi margines w opracowaniach teoretycznych, naukowych z zakresu historii sztuki.

Ten dwutorowy, teoretyczno–praktyczny tryb edukacji stosowany w Pracowni Książki Artystycznej wynika z przekonania, że wiedza teoretyczna w sposób znaczący poszerza horyzonty myślowe i twórcze studentów w procesie realizacji własnych projektów artystycznych i jest bardzo często dla nich ważnym czynnikiem inspirującym.

Równie istotnym aspektem funkcjonowania pracowni jest tworzenie kolekcji prac związanych z książką, które realizują studenci w ramach zajęć. W kolekcji znajduje się już kilkadziesiąt unikatowych książek, obiektów, filmów wideo, prezentowanych na kilku wystawach zbiorowych, m.in. „Arsenal Book Festival” w Kijowie, „Book and what next” w UP Gallery w Berlinie, „Książka i co dalej. 25 lat” w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu, „Książka i co dalej” w Galerii Design UAP w Poznaniu.

Tomasz Wilmański - dr. hab., prof. UAP, zajmuje się instalacją, wideo, rysunkiem, performance, książką artystyczną i poezją wizualną. Jest autorem licznych tekstów teoretycznych o sztuce współczesnej, publikowanych w prasie artystycznej i katalogach. Prace artystyczne prezentował na wielu wystawach indywidualnych i zbiorowych w Polsce, Estonii, Niemczech, Kanadzie, Japonii, Holandii, Austrii, Francji, Włoszech, Szwecji, Afryce Południowej i na Ukrainie. W 1982 roku założył i do dzisiaj prowadzi Galerię AT w Poznaniu.

MYŚLEĆ SZTUKA

1. Michał Strychowski, *DADA czarownica*, 2015, voice performance (kadry z filmu wideo)

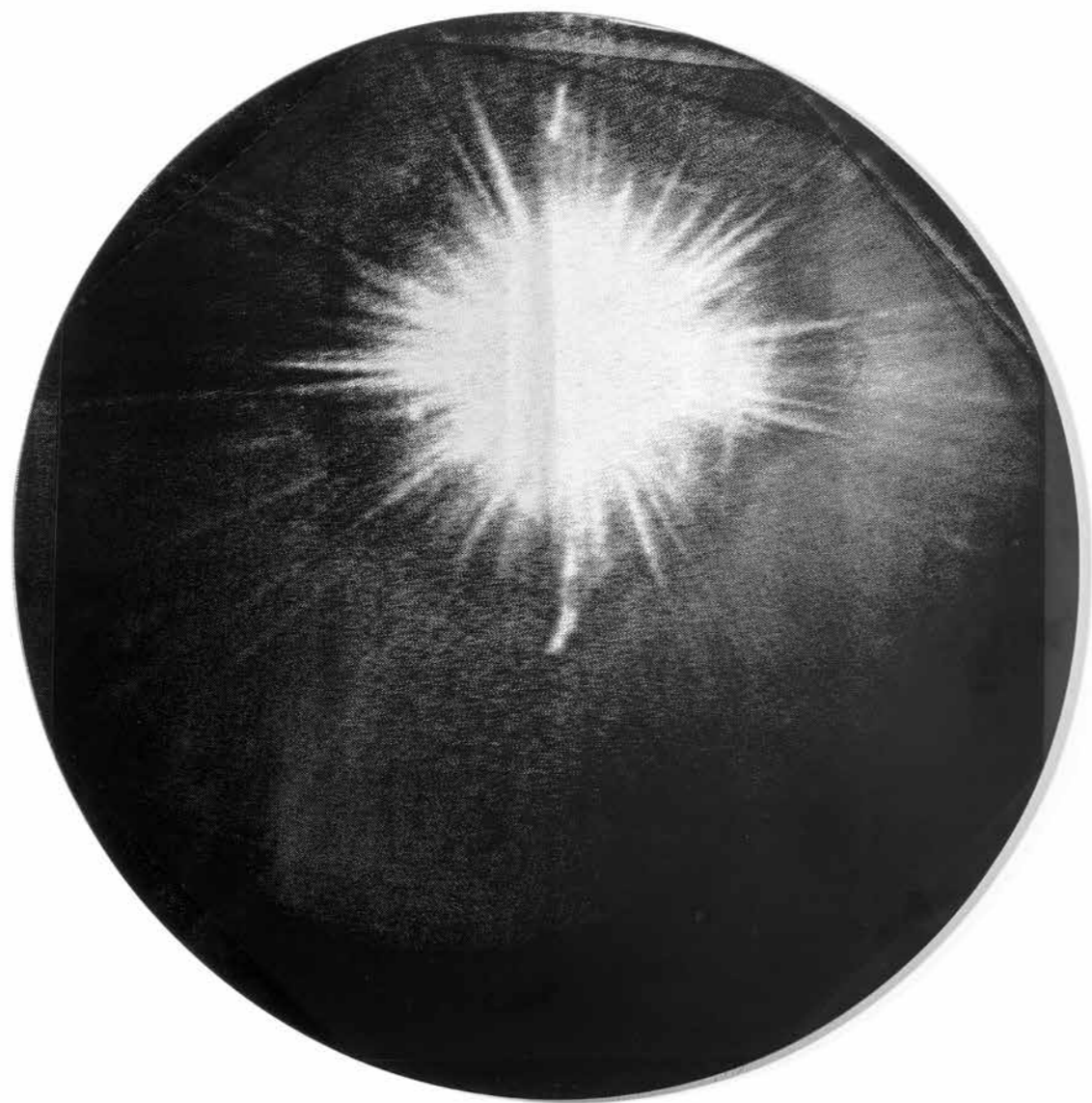


1

2. Aleksandra Jurek, *Ursonata*, 2014, obiekt książkowy. Fot. Zbiory Pracowni Książki Artystycznej



2



Raman Tratsiuk

PERMANENTNE ODBICIA / PERMANENT REFLECTIONS

MYŚLEĆ SZTUKA

Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 6,
obiekt, sitodruk na lustrze
58x58 cm, 2013

Permanent Reflections to trwający od 2014 r. projekt, wynikający z moich fascynacji fotografią utylitarną, przypadkową, szczególnie taką, w której fotografujący, z reguły przykryty aparatem, w sposób nieświadomy odbija się w fotografowanym przedmiocie. Kilka lat temu zacząłem przeszukiwać zdjęcia przedmiotów wystawianych w ramach internetowych serwisów aukcyjnych w poszukiwaniu takich nieświadomionych wizerunków. Moją uwagę skupiły zdjęcia luster przeznaczonych do sprzedaży. Przyglądając się tym fotografiom w zbliżeniu zacząłem dostrzegać ich fenomenologiczny wymiar. Zdjęcia te, najczęściej nieudolne, służą wyłącznie zaprezentowaniu obiektu – lustra. Jednak z natury rzeczy, fotografie te zawierają znacznie więcej. Poprzez swoją optyczną właściwość, odbijają za każdym razem sam akt fotografowania, fotografującego i elementy przestrzeni. Niektórzy fotografujący za wszelką cenę próbują ukrywać własne twarze, tożsamości, manipulują ustawieniem ciała oraz aparatu, niektórzy po prostu nie dostrzegają obrazu utrwalonego w lustrze, a przez to niejednokrotnie odsłaniają nieświadome i utajone kompozycje fotografii. Te przypadkowe kompozycje to między innymi przestrzenie pustych podwórek, starych pokoi wypełnionych bibelotami, biur, korytarzy, likwidowanych mieszkań; ale także postaci innych obserwujących akt fotografowania albo po prostu obecnych w tym miejscu zwierząt,



wszystkie te elementy tworzą ukrytą narrację zdjęcia. Fotografowane lustro ujawniają bowiem coś, co paradoksalnie podmiot fotografujący chciał ukryć – prywatną sferę miejsca. W ramach tego, co miało być nieznaczącym elementem fotografii – buduje się narracja tworzona przez intymną przestrzeń wypełniającą kadr.

Jednocześnie zdjęcie lustro staje się niejako odwróceniem idei fotografii, bo paradoksalnie to, co jest najistotniejsze w tym zdjęciu, jest obrazem zapisanym na tafli samego lustra. Można powiedzieć, że samo lustro wytwarza w tej sytuacji obraz, utrwalając ciało fotografującego, aparat i miejsce, które normalnie powinny znaleźć się poza kadrem. W szerokim znaczeniu jest to nie-ludzkie widzenie obiektów, które ujawniają własną sprawczość, konsekwentność w nieposłuszeństwie wobec porządku fotograficznego, będącego pod nadzorem widzącego podmiotu ludzkiego. Ta fenomenologia nie-ludzkiego, widzenia w niekończącym się odbiciu, stanowi punkt wyjścia dla wykonanych przeze mnie obiektów. Obiekty te, to zakupione przez serwisy internetowe lustro, których zdjęcia zawierały ten właśnie akt negocjacji widzenia ludzkiego i nie-ludzkiego. Lustro te, zbierane przeze mnie

Wodok wystawy
"Permanentne odbicia"
w Muzeum Narodowym
w Poznaniu, 2019.



przez kilka ostatnich lat, poddałem procesowi autorskiego przetworzenia, tym samym ujawnienia zapisanych na nich mentalnych obrazów pamięci. Nie bez znaczenia jest proces pozyskiwania i modyfikowania cyfrowej fotografii. Poprzez ingerencję zmieniam techniczną ontologię dających się kopiować w nieskończoność obrazów digitalnych w niemożliwy do kopiowania materialny obiekt. Obrazy pozbawiam kolorów – wydobywając ich autentyczną monochromatyczną kompozycję.

LUSTRO JAKO MATERIAŁ ŚWIATŁOCZUŁY

Permanent Reflections w powolnym procesie powstawania wraca także do początków fotografii, do pierwszych fotochemicznych mechanizmów utrwalania obrazu. W swojej funkcjonalności lustro przypomina działanie camera obscura – pokazuje obraz, ale w formie nietrwałej, ulegającej czasowi, zmiennym warunkom oświetlenia. Wizerunek w lustrze i camerze obscurae jest obrazem przemijającym. Pierwszą technologią pozwalającą uchwycić ten obraz w formie zatrzymanej i utrwalonej była dagerotypia. Ten jeszcze niedoskonały proces fotograficzny wprowadził pojęcie obrazu utajonego – utwalonego na materiale światłoczułym, ale wciąż niewidocznym dla ludzkiego oka do momentu wywołania. Otrzymane po wywołaniu obrazy były pozytywami – choć w zależności od kąta widzenia postrzegane mogły

Zdjęcie odbicia jednego
z obiektów na wystawie
"Permanentne odbicia"
w Muzeum Narodowym
w Poznaniu, 2019.
Fot. Piotr Braszak



Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 37,
obiekt, sitodruk na lustrze
39x30 cm, 2017

Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 11,
obiekt, sitodruk na lustrze
90x37 cm, 2014



być także jako negatywy. W *Permanent Reflections* proces technologiczny ma niemalże analogiczny charakter. Zmienia się jednak jego znaczenie – ze względu na nowy kontekst kultury wizualnej i rzeczywistości cywilizacyjnej. Rozproszone na internetowych portalach aukcyjnych fotografie, podporządkowane są ekonomii sprzedaży, pełnią wyłącznie funkcję użytkową – w tym sensie nie mają znaczenia, stanowią wizualność utajoną – niewidzialną, bo zrealizowaną w sposób automatyczny i bezrefleksyjny, pełną przypadkowych zdarzeń, miejsc, a co za tym idzie i znaczeń. Poprzez intencjonalne odnalezienie tych obrazów, procesy re-kadrowania i ponownego technologicznego naniesienia na materialną powierzchnię przy pomocy sitodruku (w tym przypadku szkła, lustra) staram się redefiniować znaczenia fotografowanego obrazu we współczesnej kulturze. Nic nieznaczące kadry zyskują na powrót znaczenie materialne – wychodząc z obszaru obrazu niejawnego kultury internetu przeniesione zostają w obszar widzialności, na powrót włączone zostają do świadomego obszaru materialnej kultury wizualnej. Dokonuje się proces przywrócenia materii obrazom zdigitalizowanym. Materialne powierzchnie luster, pomimo zadrukowania monochromatycznymi strukturami odzyskanych obrazów, wciąż zachowują jednak swoją funkcję ekranów – odbijających światło i prezentujących w formie zdefragmentowanego obrazu kolejne odbicia rzeczywistości. W ten sposób powstaje pętla odbić czasu i obrazów, czas przeszły w czasie rzeczywistym, obrazy teraźniejsze w strukturze obrazów przeszłych.

ODBIORCA, KTÓRY JESTW KADRZE

W prześwieconych plamach, miejscach po rozbłysku lampy fotograficznej, lukach i szczelinach tych odzyskanych i nałożonych na tafle lustra zdjęć, odbijają się ponownie ci, którzy będą spoglądać na obiekt. W tej fenomenologii doświadczenia można doszukać się kategorii postrzegania obrazu, które proponowali zarówno ojcowie psychoanalizy – Freud, Lacan, ale i ich współcześni kontynuatorzy – tacy jak Didi-Huberman. Pojawiające się w *Permanent Reflections* fotograficzne aberracje są istotą całego procesu. Tworzą luki i rozdarcia otwierające się na bezpośrednie doświadczenie widza. Obrazy te pełne są nie-trwałych symptomów – zależnych od fenomenologii indywidualnego doświadczenia. Fotograficzne przeświecone luki – wypełniane są wizerunkami rzeczywistej i aktualnej przestrzeni, zastanym światłem, odbiciami patrzących. Tu zaczyna się gra symptomów – jak ująłby to Freud – znaczącego niedopasowania elementów kompozycyjnych w obrazie, istotnego przesunięcia, rozdarcia, które można eksploro-



Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 38,
obiekt, sitodruk na lustrze
60x44 cm, 2017

fragment obrazu
Las Meninas
Diego Velázquez,
olej na płótnie,
318x276 cm, 1656



wać, pogłębiać, opowiadać i umieszczać się w nich. Właśnie ta forma fotograficznej aberracji, optycznego rozdarcia obrazu jest źródłem indywidualnego doświadczenia fenomenologicznego (Didi-Huberman) i niekończących się personalnych mikronarracji o śmierci – jak dodałby Roland Barthes. Widzowie zostają bowiem złapani w fizyczną pułapkę zwierciadła – nie spodziewają się, że w sposób nieświadomiony zostają włączeni w wizualną strukturę obrazu – odbijają się w szczelinach i prześwieconych plamach.

KULTUROWO ZNIEKSZTAŁCONE SPOJRZENIE

Niektóre amatorskie fotografie luster ujawniają jeszcze inny wymiar relacyjny, który buduje się pomiędzy robiącym zdjęcie, osobami i przedmiotami „przypadkowo” występującymi w kadrze i odbiorcą patrzącym na przetworzone przez siebie zdjęcia. To wymiar kulturowy zniekształconego wzroku, spojrzenia, które niejako zaprogramowane jest jako wyczytywanie z fotografii znanych schematów wizualnych. Wpatrywanie się w te fotografie przenosi każdorazowo wzrok w porządek malarstwa i jego kondycjonującej siły *gaze* (spojrzenia zdefiniowanego między innymi w Lacanowskim modelu komunikacyjnym). Roland Barthes słusznie udowodnił już w latach 80. XX wieku, że duch malarstwa od zawsze niepokoił fotografię. Fotografia, ze względu na kontekst powstania, między innymi jako efekt zapisu rzeczywistości, jaki umożliwiała *camera obscura* (będącą, tak istot-



nym narzędziem i medium technicznym dla dawnych malarzy), zrobiła z malarstwa odniesienie niemal absolutne, niczym ojcowskie, tak jakby narodziła się z obrazu. Barthes jest w tej koncepcji niezwykle konsekwentny, pisząc, że pod pewnymi względami nic nie odróżnia, ejdetycznie, obrazowo fotografii, nawet najbardziej realistycznej od obrazu. Obraz tam jest jako kondycjonujące kulturowe gaze odbiorcy. Dlatego w niektórych przetworzonych przez mnie fotografiach, w zbliżeniach, powiększeniach, przesunięciach, których dokonałem, można dostrzec elementy kulturowo uznanych wzorów wizualnych. Co ciekawe, przez przypadek w kadrze jednego ze zdjęć lustra dostrzegamy elementy słynnego obrazu *Las Meninas* Diego Velázquez. To przypadkowe zestawienie jednak mówi wiele o zapętłonych relacjach pomiędzy sztuką malarską i fotografią, które spotykają się właśnie w spojrzeniu odbiorcy. Dzieło Velázquez od wieków budziło emocje u odbiorców, krytyków i filozofów sztuki. Oprócz wielu osób obecnych na obrazie, uwagę przyciąga jednak niezauważony w pierwszej chwili odbijający się w lustrze w głębi obraz pary królewskiej. Obok lustra po prawej widać stojącego w otwartych drzwiach majordomusa odsłaniającego kotarę, jakby w oczekiwaniu na kogoś. Pytano więc: jak Velázquez potrafił zmanipulować zasady perspektywy, by umieścić parę królewską w lustrze? Dlaczego obok lustra są otwarte drzwi, na kogo patrzy majordomus? Kto jest na obrazie, jako jego temat? Kompozycja obrazu jest inspirująca właśnie ze względu na odwrócenie ról. W klasycznie traktowanych portretowych dziełach zwykle osoby znajdujące się na malowidle są oglądane z pozycji malarza. Tutaj malarz sam znalazł się na obrazie i patrzy na przypatrujących się tej scenie monarchów. Widz znajduje się zaraz obok nich.

Sam obraz opisywano jako właśnie fotograficzne ujęcie momentu, w którym nie chodzi o to, co powinno być w kadrze, na obrazie (w upozowanych rolach osób), ale to czego nie powinno tam być ze względu na modus i styl ówczesnego malarstwa. Jednak to pojawienie się w kadrze, na obrazie postaci, których tam być nie powinno, wniosło nowy wymiar nie tylko kompozycyjny, ale także okazało się być grą pomiędzy malarzem, obiektem malowanym, a odbiorcą, który musi na nowo upozycjonować się w kadrze obrazu. Podobnie jest z przetworzoną przez mnie fotografią, przypadkowo rejestrującą układ postaci kulturowo nieznośnie przypominającym *Las Meninas*. Niczym w założeniach appropriation art, które polegało na lekkich przeróbkach zarówno malarstwa, jak i fotografii, po to by zanegować dominującą siłę autora, i uruchomić odbiorcę jako tego, który współinterpretuje, tym samym współtworzy obraz, w czasie proce-



Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 31,
obiekt, sitodruk na lustrze,
115x19,5 cm, 2017

Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 33,
obiekt, sitodruk na lustrze
41x18,5 cm, 2017

Raman Tratsiuk.
Permanent Reflections 12,
obiekt, sitodruk na lustrze
130x46 cm, 2014

su przetwarzania przez mnie amatorskich fotografii w zbliżeniach, powiększeniach, przesunięciach wyłoniła się podobna zależność. Nie tylko autor nie ma tu znaczenia, ale także obiekt, nie powinien znajdować się w kadrze, ale to wejście w kadr, przypadkowe, jest tym, co stanowi o niepowtarzalności tego zdjęcia, jego niemal mimowolnym włączeniem w ciąg kulturowo naznaczonych obiektów. Jednocześnie istotny staje się znów obiorca, to jego gaze zostaje wystawiony na próbę przechwycenia nie tylko tego, czego nie mało być w kadrze, ale też tego, co jego samego konstituuje jako patrzącego i dekodującego wzorce wizualne.

FOTOGRAFIA I OBIEKT SĄ ZESPOLONE, NIE DA SIĘ ICH ROZDZIELIĆ BEZ ZNISZCZENIA JEDNEGO Z NICH

Przemijanie, umieranie w odbiciu (co jest swoistym metaforycznym kontrapunktem dla tytułowych permanentnych odbić) jest także ważną częścią projektu. Fotograficzna struktura lustra jest jak warstwy pamięci, dyslokującej się w czasie, fragmentaryzującej przeszłość i kompozytującej elementy różnych zdarzeń w afektywnym i emocjonalnym obrazie wspomnienia, którego częścią stają się także zdefragmentowane odbicia oglądających. Psychoanalitycznej i fenomenologicznej analizie podlegają tutaj już nie tylko zastane obrazy z przeszłości, mentalne konstrukcje wizualne utrwalone na przypadkowych zdjęciach – ale całokształt doświadczenia fotograficznego, wymiana obrazów i relacje pomiędzy użytkownikami „widzialności” w kulturze postinternetowej.

Dlaczego fotografia w całym w tym procesie ma znaczenie? Fotografia utrwała w sposób dokumentalny rzeczywistość, a pamięć podatna jest na falsyfikowanie doświadczeń. Dlatego prywatne zdjęcia z przeszłości mają tak samo znaczenie dokumentalne, jak i emocjonalne. Stają się one początkiem, pierwszym kadrem dla wizualnej, ale nadal endooptycznej opowieści. W klasycznej sytuacji, to fotografujący prezentują swoją wersję zdarzeń, w *Permanent Reflections* ulegamy przekonaniu, że to obiekty dzielą się z odbiorcami swoim nie-ludzkim widzeniem przestrzeni. Wchodzimy niejako w świat narracji obiektów, zapisane w lustrze kadry to fragmenty pamięci miejsc, obiektów, zwierząt i ludzi widziane w odbiciu nie-ludzkiego.

Raman Tratsiuk – Artysta multimedialny, performer, kurator wystaw i festiwali sztuki współczesnej. Autor aranżacji wielu wystaw muzealnych oraz identyfikacji wizualnych wydarzeń artystycznych w Polsce i za granicą. Projektant graficzny, autor projektów wielu nagradzanych książek artystycznych i albumów o sztuce. Od 1998r wraz z Volhą Maslouską współtworzy grupę Bergamot.

Absolwent Malarstwa (2004) oraz Intermediów (2007) UAP. W 2012 obronił doktorat w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Komunikacji Multimedialnej UAP. W latach 2004-2018 wraz z prof Izabellą Gustowską współtworzył pracownię Działań Filmowych i Performatywnych na wydziale Komunikacji Multimedialnej UAP. Od 2018 – adiunkt na wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa UAP. Jako artysta jest zainteresowany performatywnością, interakcją między artystą a widzem, badaniem problematyki wizerunku i autoprezentacji w mediach i internecie, odkrywaniem znamion sztuki w codziennym otoczeniu.



Wodok wystawy
"Permanentne odbicia"
w Muzeum Narodowym
w Poznaniu, 2019.



- 1974 utworzenie Zaocznego Studium Wychowania Plastycznego w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Poznaniu (wcześniejsza nazwa Uniwersytetu Artystycznego)
- 1980 przekształcenie Studium w Wydział Wychowania Plastycznego
- 1995 zmiana nazwy na Wydział Edukacji Artystycznej
- 2000 reforma programu studiów, wprowadzono obok pedagogiki sztuki dodatkową specjalność: krytykę i promocję sztuki
- 2008 wprowadzenie studiów dwustopniowych, w tym nowych specjalności
- 2009 powstanie Akademii Trzeciego Wieku (od 2017 Uniwersytet Artystyczny Trzeciego Wieku)
- 2015 powołanie nowego kierunku – kuratorstwo i teorie sztuki
- 2016 afiliowanie przy Wydziale pisma Zeszyty Artystyczne, wydawanego od 1983 roku; reforma Studium Pedagogicznego, umożliwiającą studentom i absolwentom innych kierunków artystycznych uzyskać niekwalifikacji pedagogicznych w zakresie prowadzenia zajęć plastycznych
- 2017 zmiana nazwy na Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa

Historię Wydziału tworzyli ludzie, którzy powołali Zaoczne Studium: **prof. Antoni Zydroń,**

prof. Jarosław Kozłowski i jego pierwszy kierownik **doc. Rajmund Dybczyński**

oraz kolejni jego dziekanii: **doc. Wacław Twarowski, prof. Józef Petruk, prof. Piotr C. Kowalski,**

prof. Roman Kubicki, prof. Jacek Jagielski, prof. Joanna Imielska, dr hab. Izabela Kowalczyk.

Na wydziale pracowali znakomici teoretycy m.in. **Alicja Kępińska, Jerzy Ludwiński,**

Andrzej Kostołowski, Grzegorz Dziamski, Włodzimierz Filippek, Rafał Grupiński

oraz artyści m.in. Jarosław Maszewski, Andrzej Zalecki i Leszek Knaflewski.

ENZYKLOPEDIA UNIWERSYTETU

– KURATORSTWA I EDUKACYJNEJ PRAKTYKI





**MYŚLEĆ
SZTUKĄ**

WYDZIAŁ EDUKACJI
ARTYSTYCZNEJ
I KURATORSTWA

MYŚLEĆ SZTUKĄ

WYDZIAŁ EDUKACJI
ARTYSTYCZNEJ
I KURATORSTWA

© Copyright by Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Projekt graficzny: Raman Tratsiuk

Skład i przygotowanie do druku: Ludwika Gnyp

Redakcja wydawnicza: dr Aleksandra Paradowska, dr Marcin Szelaąg

Korekta: Joanna Fifielska

Recenzja naukowa: dr hab. Bogna Burska, prof. ASP w Gdańsku

Wydanie I

ISBN 978-83-66608-02-3

Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu

Aleje Karola Marcinkowskiego 29, 60-967 Poznań

www.uap.edu.pl

Druk: ARTiS Poligrafia s.c.

ul. Granitowa 7/9, 87-100 Toruń

UAP | POZNAŃ



NA STULECIE UNIWERSYTETU
ARTYSTYCZNEGO W POZNANIU

1	• Aleksandra Paradowska, Marcin Szeląg	OD REDAKCJI
2		KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA
4	• Izabela Kowalczyk	WSTĘP
7	• Izabela Kowalczyk	ZARAŻAĆ MIŁOŚCIĄ DO SZTUKI
17	• Ewa Wójtowicz	OD EPOKI GUTENBERGA DO NAWIGACJI PO PRZESTWORZE OCEANU WIEDZY. WPŁYW (R)EWOLUCJI INFORMACYJNEJ NA METODY EDUKACYJNE WYZWAŃ KULTURY WSPÓŁCZESNEJ
25	• Tomasz Misiak	EDUKACJA ARTYSTYCZNA W KONTEKŚCIE WYZWAŃ KULTURY WSPÓŁCZESNEJ
35	• Justyna Ryzek	JAK CHCĘ UCZYĆ? – KILKA PRAKTYCZNYCH UWAG O EDUKACJI
39	• Jakub Żmizdiński	ULOTNA NATURA KORESPONDENCJI SZTUK, ULOTNA NATURA EDUKACJI...
47	• Jan Wasiewicz	CZY FILOZOFIA JEST NUDNA? WPROWADZENIE DO WPROWADZENIA DO WYKŁADÓW Z FILOZOFII
55	• Marcin Szeląg	„TRUDNA” EDUKACJA MUZEALNA
63	• Aleksandra Paradowska	ZAMEK CESARSKI W POZNANIU – „TRUDNE DZIEDZICTWO” I „UŻYTECZNY ZABYTEK”
70		WYDZIAŁ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I KURATORSTWA - KALENDARIUM HISTORYCZNE

SPIS

TRZEŚCI

IV	• Aleksandra Paradowska, Marcin Szeląg	OD REDAKCJI
VI		KATEDRA HISTORII SZTUKI I FILOZOFII, KATEDRA KURATORSTWA I TEORII SZTUKI

VIII	• Izabela Kowalczyk	WSTĘP
XI	• Joanna Imielska	PRZYZYNEK DO STATYSTYKI
XXIII	• Sonia Rammer	TWÓRCZOŚĆ JAKO ŚRODEK PROWADZĄCY DO ZROZUMIENIA KULTURY ODMIENNEJ OD NASZEJ
XXXIII	• Marc Tobias Winterhagen	REFLEKSJA O EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
XXXVII	• Rafał Jakubowicz	MURY FABRYKI EDUKACYJNEJ, CZYLI O PROJEKCIE „STUDIOWANIE SZTUKI – AUTOETNOGRAFIA WIZUALNA”
XLIII	• Piotr C. Kowalski	X PRACOWNIA MALARSTWA, KATEDRA INTERDYSCYPLINARNA
LV	• Joanna Hoffmann-Dietrich	PRACOWNIA PROJEKTÓW I BADAŃ TRANSDYSCYPLINARNYCH: SZTUKA/NAUKA/TECHNOLOGIA
LXIX	• Rafał Łubowski	W POSZUKIWANIU EDUKACYJNEJ OTWARTOŚCI
LXXV	• Tomasz Wilmowski	PRACOWNIA KSIĄŻKI ARTYSTYCZNEJ
LXXIX	• Raman Traśiuk	PERMANENTNE ODBICIA / PERMANENT REFLECTIONS
LXXXVIII		WYDZIAŁ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I KURATORSTWA - KALENDARIUM HISTORYCZNE

Od Redakcji

Układ książki odzwierciedla nietypową dla Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu kompozycję Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa. Rdzeń Wydziału formułują dwa „filary”: sztuka i teoria. Pierwszy tworzą artyści i artystki skupieni wokół Katedry Interdyscyplinarnej. Drugi obejmuje teoretyków i teoretyczki (z dziedziny historii sztuki, filozofii, literaturoznawstwa) w ramach Katedry Kuratorstwa i Teorii Sztuki oraz Katedry Historii Sztuki i Filozofii. Proponując układ książki, która składa się z dwóch „odwróconych” względem siebie części „artystycznej” i „teoretycznej”, zwracamy uwagę na tę specyfikę, podkreślając jednocześnie równowagę każdego z „filarów” Wydziału. Z jednej strony książki zostały więc zamieszczone wypowiedzi artystów i artystek, z drugiej artykuły teoretyków i teoretyczek. Wspólnym mianownikiem są powtórzone z każdej strony spis treści oraz wprowadzenie Dziekan Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa dr hab. Izabeli Kowalczyk. Łącznikiem między nimi jest wspólne krótkie kalendarium historyczne Wydziału znajdujące się po środku. W ten sposób akcentujemy, że obie części książki, są sobie równoważne, a jej układ podkreśla specyficzny charakter Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu.

Refleksje w tej części książki koncentrują się wokół przemyśleń na temat dróg nauczania o sztuce, opartych o doświadczenia dydaktyczne oraz diagnozy zaczerpnięte z obszaru nauk humanistycznych. Pierwszym z nich jest artykuł dziekan Wydziału, Izabeli Kowalczyk. Autorka odnosi się do aktualnych przykładów na różnych szczeblach edukacji, opierając swoje rozważania na wielostronnych źródłach: wypowiedziach uczniów i studentów, pracach artystycznych oraz własnych obserwacjach. Głównym punktem odniesienia staje się zdanie „Sztuki należy odczuć, a nie uczyć” Leona Tarasewicza. Wybrzmiewa ono szczególnie wyraźnie w kontekście przywoływanych przykładów, wywodzących się z codziennej praktyki nauczania. Równocześnie prowadzi autorkę do przejrzystej konkluzji – recepty na odszkodowanie akademii – uwzględniającej także sytuację pandemii.

Współczesności dotyczy także tekst Ewy Wójtowicz. Tu problemy edukowania ujawnione zostają w perspektywie zmian ostatnich dziesięcioleci, do jakich doszło w wyniku (r)ewolucji informacyjnej i wynikającej z niej kultury sieciowej. Autorka przyznaje, że nawigowania po „przestworze oceanu wiedzy” nie jest zadaniem łatwym. Mimo to, podobnie jak Izabela Kowalczyk, proponuje konkretne rozwiązania na przezwycięzenie trudności przedzierania się przez aktualny gąszcz informacji i obrazów. Z kolei Tomasz Misiak podejmuje refleksję nad edukacją w kontekście kultury współczesnej, snując swoje rozważania wokół pojęć hiperestetyzacji i nadmiar. Stawiając pytania o relację nauczyciel-uczeń dochodzi do konkluzji odnoszącej się do pojmowania edukacji jako akcji. Rysuje jej możliwe definicje i drogi rozwoju poprzez stawianie pytań retorycznych i pozostawia czytelnikowi zadanie odpowiedzi na nie samodzielnie, w odniesieniu do konkretnych przykładów instytucji, w których odbywa się edukowanie.

Wyraźnie osobisty charakter ma artykuł Justyny Ryczek, która koncentruje swoje rozważania wokół znaczenia zadawania pytań w edukacji oraz pobudzania do własnych refleksji, zaznaczając zarazem, że jest to proces wymagający stałego zaangażowania. Ważne jest przy tym unikanie dystansu, a wprowadzanie atmosfery swobody i zrozumienia, przy jednoczesnej świadomości, że także konflikt bywa w relacji nauczyciel-uczeń bywa czasem potrzebny. Odniesienie do własnych doświadczeń nauczania na Uniwersytecie Artystycznym jest także głównym wątkiem tekstów Jana Wasiewicza i Jakuba Żmizdińskiego. W opowieściach tych anegdoty swobodnie przeplatają się z odwołaniami do literatury, filozofii i różnych gałęzi sztuki. Dwa kolejne teksty, autorstwa redaktorów tomu, podejmują tematy uznawane za trudne przy szeroko pojętym edukowaniu. Marcin Szelaąg przygląda się problemowi nagości i seksualności w sztuce jako wyzwaniu dla edukatorów i nauczycieli. W swoich rozważaniach stawia pytania o to w jaki sposób sztuka i dyskusja na jej temat może służyć przełamywaniu tematów tabu. Z kolei Aleksandra Paradowska odnosi się do problemu edukowania o historii na przykładzie Zamku Cesarskiego w Poznaniu – obiektu będącego świadectwem kolonialnej niemieckiej polityki w XIX i XX wieku. Autorka pokazuje na jego przykładzie w jaki sposób „trudne dziedzictwo” staje się „użytecznym zabytkiem” jako centrum kultury.

Aleksandra Paradowska
Marcin Szelaąg

KATEDRA HISTORII SZTUKI I FILOZOFII

Zadaniem i misją Katedry Historii Sztuki i Filozofii – zarówno w strukturze Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, jak i całego Uniwersytetu Artystycznego – jest edukowanie studentów i studentek w zakresie historii i teorii sztuki, filozofii, estetyki, wiedzy o kulturze oraz sztuki współczesnej. Różnorodność zainteresowań badawczych poszczególnych pracowników Katedry pozwala studentom na kontakt z wieloma strategiami postrzegania oraz interpretacji sztuki i kultury. Stawiamy na rozwijanie i stymulowanie świadomości, którą uważamy za niezbywalną dla uprawiania twórczości nie tylko artystycznej, lecz również projektowej. Pracownicy Katedry Historii Sztuki i Filozofii są zatem promotor(k)ami wielu teoretycznych prac licencjackich i magisterskich, przygotowujących na różnych wydziałach Uniwersytetu.

Kierowniczka:

dr hab. Marta Smolińska, prof. UAP

Pracownicy Katedry:

prof. dr hab. Roman Kubicki
dr Aleksandra Paradowska, ad.
dr Karolina Rosiejka, ad.
dr Marcin Szelaąg, ad.
dr Jan Wasiewicz, ad.
dr hab. Jakub Źmidziński, ad.

KATEDRA KURATORSTWA I TEORII SZTUKI

Pracownicy Katedry, zajmując się refleksją związaną ze sztuką współczesną oraz kuratorstwem, kreślą szerokie pola badawcze: od sztuki współczesnej, jej społecznych uwarunkowań, poprzez fotografię, prawo autorskie aż po zainteresowania sztuką internetu i kulturą popularną. Ten szeroki obszar badawczy pozwala im być promotorami i promotorkami prac licencjackich i magisterskich studentów i studentek większości kierunków na Uniwersytecie Artystycznym. Powstanie Katedry było związane z uruchomieniem przez Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa pierwszego na Uczelni teoretycznego kierunku – Kuratorstwo i Teorie Sztuki. Obok zajęć prowadzonych na rzecz studentów całej Uczelni, pracownicy Katedry, prowadzą naukowy namysł nad zróżnicowanymi strategiami kuratorskimi. Większość to nie tylko teoretycy, ale też czynni krytycy/krytyczki i kuratorzy/kuratorzki.

Kierowniczka:

dr Justyna Ryczek, ad.

Pracownicy Katedry:

dr hab. Mateusz Bieczyński, prof. UAP
dr Marek Glinkowski, ad.
dr hab. Tomasz Misiak, prof. UAP
dr Witold Kanicki, ad.
prof. dr hab. Izolda Kiec
dr hab. Izabela Kowalczyk, prof. UAP
- Dziekan Wydziału Edukacji
Artystycznej i Kuratorstwa
dr Anna Rogozińska, ad.
dr hab. Ewa Wójtowicz, prof. UAP

Izabela Kowalczyk

MYŚLEĆ SZTUKĄ

Mam zaszczyt i ogromną przyjemność oddać w Państwa ręce publikację przygotowaną przez grono pedagogów i pedagożek związanych z Wydziałem Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, wydaną z okazji 100-lecia Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

Jesteśmy wyjątkowym Wydziałem łączącym sztukę z teorią, działania artystyczne z namysłem krytycznym oraz praktykami kuratorskimi. Wciąż się zmieniamy, próbując nadążyć za coraz bardziej migotliwą sztuką i zaskakującą rzeczywistością.

Historia naszego Wydziału sięga roku 1974, kiedy w ówczesnej Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznej utworzono Zaoczne Studium Wychowania Plastycznego, które nastawione było przede wszystkim na nauczycieli pragnących dokończyć się w edukacji artystycznej. W 1980 roku Studium zostało przekształcone w Wydział Wychowania Plastycznego, na którym prowadzone były studia w dwóch trybach: stacjonarnym i niestacjonarnym. W roku 1995 jednostka zmieniła nazwę na Wydział Edukacji Artystycznej. Już wtedy myślano o tym, że upowszechnianie i edukacja sztuki powinny odbywać się również poza szkołami. W roku 2000 przeprowadzono reformę programu studiów i wprowadzono obok pedagogiki sztuki specjalność: krytykę i promocję sztuki. Kolejna reforma miała miejsce w 2008 roku, kiedy wraz z wprowadzeniem studiów dwustopniowych pojawiły się nowe specjalności: wybrana specjalność artystyczna, realizacja działań twórczych i edukacyjnych oraz kuratorstwo i promowanie kultury.

Zajęcia prowadziły tu tak nietuzinkowe osobowości, jak Jerzy Ludwiński, Alicja Kępińska, Jarosław Maszewski, Włodzimierz Filipek, Leszek Knaflewski, Marian Golka, Ryszard K. Przybylski, Rafał Grupiński, Grzegorz Dziamski, Andrzej Kostołowski. Od wielu lat z Wydziałem związany jest też Roman Kubicki.

W 2015 roku na Wydziale został powołany pierwszy teoretyczny kierunek na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu: Kuratorstwo i Teorie Sztuki (w 2018 uruchomiliśmy II stopień kierunku). W 2017 roku zmieniliśmy nazwę na Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa.

Akcentując znaczenie teorii dla działań artystycznych i projektowych, od kilku lat organizujemy Konkurs imienia profesor Alicji Kępińskiej na najlepszą pracę teoretyczną magisterską powstałą na Uniwersytecie Artystycznym.

Warto wspomnieć też działania niezwiązane wyłącznie z prowadzeniem kierunków studiów. W 2016 roku przy Wydziale zostały afiliowane „Zeszyty Artystyczne”. To, istniejące od 1983 roku, akademickie pismo łączy analizę naukową i krytyczną z artystycznymi metodami tworzenia i pisanie. Ponadto od 2016 roku przy Wydziale istnieje Studium Pedagogiczne umożliwiające studentom i absolwentom również innych kierunków artystycznych uzyskiwanie kwalifikacji pedagogicznych w zakresie prowadzenia zajęć plastycznych. Zaś od 2017 sprawnie funkcjonuje Uniwersytet Artystyczny Trzeciego Wieku, przyciągający coraz liczniejszą grupę zainteresowanych słuchaczy i słuchaczek.

Jubileusz 100-lecia naszej Uczelni skłania do pytań o to, czego i w jaki sposób uczyć naszych przyszłych absolwentów i absolwentki, ale też jak uczyć się od nich? Zmieniająca się wciąż rzeczywistość, wymusza na nas, przy szacunku dla przeszłości i dorobku naszych poprzedników, patrzenie w przyszłość i namysł nad tym, jakie wyzwania stoją przed sztuką i edukacją w świecie, który wciąż nas zaskakuje.

Niniejsza publikacja zbiera teksty naukowe i refleksje osób pracujących na naszym Wydziale dotyczące tego, czego i w jaki sposób uczy, co jest dla nas ważne, czym są dla nas: edukacja artystyczna, sztuka oraz kuratorstwo i teorie sztuki. Dlaczego warto uczyć sztuki i uwrażliwiać na nią? Jak uczyć tych, którzy w przyszłości sami będą edukatorami? Jak skłaniać do krytycznego myślenia? Jakie wyzwania stoją przed nowoczesną edukacją artystyczną?

W tym miejscu składam serdeczne podziękowania dla Redaktorów tego tomu: Aleksandry Paradowskiej i Marcina Szeląga; dla autora oprawy graficznej: Ramana Tratsiuka; dla pomysłodawcy tej publikacji: Piotra C. Kowalskiego; dla Grupy Medialnej kierowanej przez Justynę Olszewską za hasło „Myśleć sztuką”; dla mojej najwspanialszej Pani Prodziekan Soni Rammer za cierpliwość i wsparcie; dla naszych wspianiałych poprzedniczek: Joanny Imielskiej i Justyny Ryczek za unowocześnienie Wydziału i stawianie na teorię; za trud włożony w prowadzenie dodatkowych wydziałowych przedsięwzięć: Jankowi Wasiewiczowi za Studium Pedagogiczne, Magdzie Kleszyńskiej za Uniwersytet Trzeciego Wieku, Justynie Ryczek, Ewie Wojtowicz i Magdzie Kleszyńskiej – za „Zeszyty Artystyczne” oraz ponownie: Aleksandrze Paradowskiej i Marcinowi Szelągowi za prowadzenie Konkursu na najlepszą pracę teoretyczną magisterską. Dziękuję Jego Magnificencji Rektorowi Wojciechowi Horze za przychylność dla reform, które wprowadziliśmy na Wydziale i zachętę, aby świętować jubileusz naszej Uczelni, bo jest to święto nas wszystkich. Kieruję podziękowania do wszystkich Autorów i Auterek, którzy zgodzili się wziąć udział w tym przedsięwzięciu oraz wszystkich pedagogów i pedagożek, którzy sięją wciąż edukacyjny ferment. Nasz Wydział nie funkcjonowałby tak sprawnie, gdyby nie wspierające nas Panie z Administracji: Monika Ławska, Jola Grek, Sylwia Stanisławska-Niedbała, Agnieszka Stamm, Barbara Szultka czy pomocne osoby z Promocji, jak Piotr Grzywacz czy Agnieszka Krupa. I wiele, i wielu innych. A przede wszystkim nie byłoby nas, gdyby nie nasi cudowni Studenci i Studentki, bo to oni nadają sens naszej pracy. I – last, but not least – dziękuję Mariuszowi Krukowi, który w ostatnim czasie powtarzał jak mantrę pytanie: Czego my właściwie uczy, i czego uczyć powinniśmy?

I dlatego jesteśmy na tym właśnie Wydziale, bo wciąż pytamy o to, jak uczyć?

Zapraszam więc do lektury i namysłu nad tym, jak uczyć, aby zarażać innych miłością do sztuki oraz, aby myśleć sztuką.

Warsztaty artystyczne
 prowadzone przez
 pedagogów i studentów
 Wydziału podczas
 Akademii Sztuk
 Przepięknych
 na Pol'And"Rock Festival
 w Kostrzynie nad Odrą, 2019.
 Fot. Justyna Olszewska



Izabela Kowalczyk

ZARAŻAĆ MIŁOŚCIĄ DO SZTUKI*

* Jest to zmieniona wersja mojego artykułu *Odszkolnić myślenie o sztuce* ze zbioru *Odszkolnić Akademię*, red. M. Wasilewski, Poznań 2018, s. 247-282.

MYŚLEĆ SZTUKA

¹J. Banasiak, *Oduczyć sztuki. Metoda pedagogiczna Leona Tarasewicza na tle tradycji dydaktycznej Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie*, Fundacja Kultura Miejsca, Warszawa 2016, s. 7.

²M. Wasilewski, *Odszkolnić Akademię*, „Zeszyty Artystyczne”, nr 21, UAP, listopad 2011, s. 106.

³Ibidem, s. 106, 107.

„Sztuki należy oduczać, a nie uczyć” – mówi Leon Tarasewicz o swojej metodzie pracy ze studentami na warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych¹. Marek Wasilewski, autor zbioru pt. *Odszkolnić Akademię* krytykuje model nauczania oparty na relacji: mistrz/mistrzynie – uczeń/uczennica. Autor, a zarazem redaktor całego zbioru pisze dobitnie: „Tradycyjny model Akademii, która kształci uczniów pod kierunkiem mistrzów, jest żalosny i skompromitowany. To model, w którym króluje rutyna, apatia i wygodnictwo, a definicja «mistrza» staje się karykaturą”². Przyczynia się do tego między innymi „prezentowanie młodym ludziom obrazu od lat nieodpowiadającego rzeczywistości gwałtownie zmieniającego się świata”³. Dlatego też absolwenci uczelni artystycznych, jak powiada Wasilewski, nie potrafią znaleźć swojego miejsca w rzeczywistości.

Problem ten zauważają także osoby studiujące. W Raporcie z badań losów absolwentów Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu respondenci i respondentki, mówiąc o minusach studiowania, zwracali uwagę na staroświeckość nauczanej sztuki, niechęć pedagogów do

⁴ *Badanie losów absolwentów Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu*, autorzy: Ewa Bogacz-Wojtanowska oraz Roman Batko, Paulina Hojda, Sylwia Wrona, koordynator projektu: Barbara Siorek, Kraków 2015.

⁵ *Ibidem*, s. 57.

⁶ G. Kowalski, *Uczyć sztuki czy kształcić artystów?*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – teoria – praktyka*, Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Warszawa, 14–16 października 2004, red. Maria Poprzęcka, Stowarzyszenie Historyków Sztuki, Warszawa 2005, s. 22.

pogłębiania wiedzy czy anachroniczny sposób prowadzenia zajęć⁴, zaś w rekomendacjach akcentowali potrzebę wprowadzenia zajęć opartych na dialogu wykładowca – student⁵. Proponowano też, aby unowocześniać programy nauczania, zwiększyć liczbę zajęć praktycznych oraz położyć większy nacisk na pracę w grupie.

Z pewnością w edukacji akademickiej pojawia się pilna potrzeba stworzenia modelu nauczania mniej hierarchicznego, a bardziej partnerskiego, bazującego na wspólnych spotkaniach seminaryjnych i warsztatowych, dyskusjach i twórczej współpracy. Chodzi również o większą otwartość na problemy nie tylko artystyczne, ale też społeczne, o namysł nad instytucjonalnym obiegiem funkcjonowania sztuki (jej produkcji i dystrybucji), a także nad jej użytecznością. W modelu partnerskim powinno być miejsce na autoanalizę wzajemnych relacji, jak i własnego usytuowania wobec instytucji. Grzegorz Kowalski, profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, wskazuje na stosowany w jego pracowni model dydaktyki partnerskiej, który zaczerpnął od swoich nauczycieli: Oskara Hansena i Jerzego Jarnuszkiewicza. Pracownię powinni tworzyć studenci i pedagodzy. „Trzeba bowiem pamiętać – powiada Kowalski – że przepływ impulsów jest obustronny: od pedagoga do studenta i odwrotnie (...). Taki dwustronny przepływ narzuca zresztą szczególne wymagania pedagogom: tolerancji, otwartości, konieczności kredytowania koncepcji niedowarzonych i buńczucznych, a zarazem krytycznej ich oceny”⁶.

We wspomnianym zbiorze artykułów *Odszkolnić Akademię* autorami i autorkami są artyści reprezentujący różne pokolenia. Łączy ich to, że są praktykującymi pedagogami, uczą sztuki w różnych instytucjach w Polsce i na świecie. Bliska jest im zarówno Akademia pojmowana jako społeczność, w której jednym z najważniejszych aktorów są studenci, jak i krytyczny namysł nad tym, jak uczyć sztuki dzisiaj, co to znaczy być dobrym nauczycielem/nauczycielką, co powinno być przekazywane studentom i studentkom. Pytanie o relacje ze studentami jest jednym z najważniejszych, gdyż właściwie wszyscy autorzy zgromadzonych tekstów odrzucają model hierarchiczny, nie chcąc wchodzić w relację: mistrz–uczeń, za to doskonale wiedzą, jak wiele mogą sami nauczyć się od swoich studentów, a także jak ważne są relacje pobudzające do krytycznego myślenia. Negują więc nauczycielski paternalizm, chcąc nie tyle kształcić studentki i studentów warsztatowo, ale przede wszystkim rozwijać w nich miłość do sztuki, potrzebę otwarcia na świat, kształtować postawy obywatelskie, przekazywać wiedzę, że sztuka jest też rodzajem odpowiedzialności za wspólnotę⁷.

Można stwierdzić, że odszkolniona akademia musi odrzucić schematy i stereotypy, hierarchię: mistrz – uczeń, to zaś, co powinno

⁷ *Odszkolnić Akademię...*, op. cit.

⁸ J. Winterson, *O sztuce. Eseje o ekstazie i zuchwalstwie*, Poznań 2001, s. 24.

⁹ *Ibidem*, s. 25.

¹⁰ *Ibidem*, s. 26.

¹¹ G. Steiner, za: Piotr Kurka, *Sześć dni (z notatnika nauczyciela)*, [w:] *Odszkolnić Akademię...*, op. cit., s. 190.

być jej głównym celem, to uczenie wrażliwości na ludzkich i nieludzkich innych oraz miłości do sztuki. W przypadku mojej własnej metody pedagogicznej jako teoretyczki pracującej na uczelni artystycznej, stawiam sobie następujące zadania: uwrażliwiania na innych i zarażania miłością do sztuki.

Mówiąc o miłości do sztuki odwołuję się do słów Jeanette Winterson z eseju *O sztuce*. Pisarka wskazuje na to, że nie była zainteresowana sztuką, dopóki nie znalazła się w Amsterdamie i nie zobaczyła w pewnej małej galerii obrazu, który ją oczarował. Odkryła wtedy, że nie zna języka, w którym mogłaby porozumiewać się ze sztuką. Nie potrafiła znaleźć sposobu na prowadzenie dialogu z obrazami, a to oczarowanie sprawiło, że bardzo chciała mówić. Problem wynika z tego, jak wskazuje Winterson, że sztuka jest jak obce miasto, mające swoje obyczaje i swój język. Pisarka wskazuje, że prawdziwa sztuka, kiedy nam się przydarza, rzuca wyzwanie naszemu ustalonemu „ja”: „Trafne byłoby tu porównanie z miłością; zakochać się to rzucić wyzwanie rzeczywistości, do której rościmy sobie prawo. Przyjemność – i groza – czerpana z miłosnego uniesienia polega po części na tym, że świat przewraca się do góry nogami”⁸. Jednak ta prawdziwa sztuka wymaga od nas wysiłku, zaś nasza wrażliwość jest wciąż temperowana przez medialne obrazy, gdzie wszystko jest łatwe, proste, szybkie, natychmiast dostępne i gotowe do skonsumowania. Jak więc nauczać o sztuce, jak uczyć się sztuki, aby się do niej zbliżyć? Winterson przytacza tu pewną anegdotę: „Przed laty – pisze – kiedy związałam się na bardzo krótko z pewnym maklerem giełdowym, który miał niezłą piwniczkę, zapytałam go, jak nauczyć się czegoś o winie. – *Trzeba je pić* – odpowiedział. To prawda. Jedynym sposobem na uwrażliwienie podniebienia jest uwrażliwienie podniebienia. I dlatego właśnie, kiedy chcę się nauczyć czegoś o obrazach, idę i oglądam ich tyle, ile się da, posługując się wypróbowanymi standardami, ale wciąż poddając je próbie”⁹. Ponadto autorka wskazuje na jeszcze jedną ważną rzecz: „W gruncie rzeczy nie musi nam się coś podobać, żebyśmy mogli rozpoznać wartość tego czegoś”¹⁰.

Te myśli towarzyszą mi nieustannie, gdy uczę o sztuce współczesnej. Zdaję sobie sprawę z tego, że uczenie teorii może być dużo bardziej szkodliwe, niż uczenie praktyki. Jak łatwo bowiem nauczanie może zabić miłość do sztuki! Bo złe nauczanie jest jak morderstwo, jak wskazuje we wspomnianej publikacji Piotr Kurka, przywołując słowa George’a Steinera. „Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadome czy nie – są w swym czysto utylitarnym sensie niszczycielskie”¹¹. Jako pedagodzy uczelni artystycznych wiemy niestety o tym, jaką krzywdę wyrządzono niektórym naszym studen-

tom i studentkom właśnie złym nauczaniem podczas poprzedniego etapu, a więc w szkołach. Jak bardzo wdrożono im stereotypy, schematy myślowe, zabijano zdolność do krytycznego myślenia, narzucano strach przed własnym zdaniem i ośmieszeniem się. Prowadząc wykłady na Uniwersytecie Artystycznym, spotykam się z tym niemal na każdym kroku. Studenci i studentki mają często już wdrukowane przekonanie, że sztuka współczesna jest trudna i niezrozumiała, że artyści dla wygłupu wystawiają jakieś dziwne prace, że sztuka to blaga... Dlatego też staram się za wszelką cenę odszkolnić ich myślenie i rozbić ten mur.

Z drugiej strony nie jako pedagoga, ale jako matka, przekonałam się, jak bardzo szkodliwa może być szkolna edukacja o sztuce, ale też jak wartościowa może być edukacja o niej prowadzona w sposób niekonwencjonalny. Mój syn w gimnazjum miał okazję zetknąć się z obydwoma jej modelami. Z jednej strony była to tradycyjna historia sztuki, podręcznikowa, z testami dotyczącymi poszczególnych stylów, kierunków, dat i tytułów dzieł. Pytania zaś w tych testach były tak szczegółowe, że dzieciaki miały całkowicie dość historii sztuki, nie były też w stanie tych testów zaliczyć. Działo się to zgodnie ze schematem „szkolenia” ucznia opisanym przez Iwana Illicha, który prowadzi do tego, aby „mylił nauczanie z nauką, dobre oceny z edukacją, dyplom z kompetencjami i elokwencją z umiejętnością powiedzenia czegoś nowego. ‘Szkoli się’ także jego wyobraźnię, aby wartości zastępowała usługami”¹².

Gdy pytałam nauczycielkę, o co chodzi i dlaczego chce zniechęcić te dzieciaki do sztuki, odpowiadała mi, że taki jest program, który musi zrealizować. Z drugiej strony, nauczycielem w tym samym gimnazjum był Kamil Wnuk, uczący fotografii i podstaw mediów. To absolwent Uniwersytetu Artystycznego, znany ze swoich prowokacyjnych występów podczas wernisaży. Rysuje w galeriach po ścianach, zjada sznurówki, pluje mielonką, zmusza gości wernisażu do jedzenia tortu, doprowadzając niekiedy do szału dyrektorów galerii. Ten artysta trickster okazał się znakomitym nauczycielem, zabierającym dzieciaki do różnych pracowni na UAP-ie. Mieli oni okazję uczestniczyć w warsztatach z malowania *Obrazów Smacznych* Piotra C. Kowalskiego, chodzili do pracowni Leszka Knaflewskiego, gdzie oglądali performance mówiący o uwięzieniu w chorobie. Kamil wychodził z uczniami w plener, zachęcał do eksperymentowania z fotografią, nagrywali na zaliczenie znakomite filmiki artystyczne. Wytrącał ich ze schematów i automatyzmu myślenia, otwierał na działania twórcze. Na szczęście to dzięki tym lekcjom nie zniechęcili się do sztuki. Myślę jednak, że możliwość takiego otwarcia na działania artystyczne pojawia się w szkołach bardzo

¹² I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo, przeł.* Ł. Mosak, Warszawa 2010, s. 37.

rzadko. I faktycznie to, co my musimy wykonać najpierw, to oduczyć studentów i studentki szkolnych schematów.

Warto odrzucić ugruntowane przekonania o sztuce i związane z nią mity, jak na przykład przekonanie, że sztuka jest przede wszystkim sprawą indywidualną. A przecież to nieprawda! Sztuka zawsze miała wymiar kolektywny, a artyści korzystali z dorobku swych poprzedników, nigdy też nie pracowali w całkowitym odosobnieniu. Za wielkimi mistrzami stali zwykle ich nauczyciele, rywale, uczniowie i pomocnicy, w tym pomniejsi twórcy pracujący w ich warsztatach, którzy często współtworzyli dzieła: malowali mniej ważne fragmenty płótna lub przygotowywali niemal cały obraz, który zwykle sygnowany był nazwiskiem „mistrza”¹³. Należy pozbyć się przekonania o własnej wyjątkowości, a w zamian uczyć się współpracy z innymi.

Młodzi ludzie, zaczynając studia artystyczne, jak wynika z ankiet zebranych w raporcie Fundacji Katarzyny Kozyry *Marne szanse na awanse?*, są przekonani o własnej wyjątkowości, natomiast z czasem ich wiara w siebie spada, zdecydowanie bardziej u kobiet, niż u mężczyzn¹⁴. Pomijając istotny czynnik płci, można się zastanowić, z czego wynika ta zmiana. Czy nie z tego, że wchodząc w system, który, jeśli jest oparty na relacji mistrz – uczeń (uczennica), dotkliwie odczuwają własną niższość ze względu na naturalne jeszcze na tym etapie niedostatki dotyczące wiedzy oraz umiejętności? Możliwie, że pojawia się w nich przekonanie, iż nigdy nie przeskoczą wielkości swojego nauczyciela. Te przekonania mogą zostać utrwalone przez zajęcia oparte głównie na konsultacjach, a tak prowadzone są najczęściej zajęcia w pracowniach. Tego rodzaju model nie daje studentom i studentkom szansy na konfrontację własnych opinii z opiniami innych studentów i studentek; nie stwarza też możliwości ćwiczenia się w dyskusji i wymianie poglądów. Inaczej wygląda praca w modelach warsztatowych, gdzie studenci muszą na przykład przygotować wspólny projekt, czy seminaryjnych, gdzie dyskutują ze sobą, zostają pierwszymi recenzentami prac swoich kolegów i koleżanek, wygłaszają uwagi krytyczne, ale też udzielają sobie nawzajem wsparcia. W modelu otwartym wszyscy uczą się nawzajem od siebie, łącznie z profesorem lub profesorką, którzy konfrontowani z wiedzą swoich studentów, muszą mobilizować się w ciągłym samokształceniu. W takim przypadku wiara w siebie przyszłych adeptów sztuki nie powinna maleć, wręcz odwrotnie. Celem pedagogiki partnerskiej powinno być bowiem wykształcenie w studentach i studentkach takiego rodzaju wiary w siebie, która byłaby niezależna od nieraz niesprzyjających czynników zewnętrznych, a także nauczanie ich odporności na krytykę. W przypadku tradycyjnej edukacji, dominującej na akademiach artystycznych, pielęgnującej po-

¹³ Por. G. Sholette, *Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*, Londyn 2010.

dejście duchowe, na pierwszym miejscu stawiającej indywidualność twórczą, a zarazem oderwanej zupełnie od rzeczywistości, w zasadzie nie ma miejsca na wyćwiczenie się w obcowaniu z nieraz brutalną rzeczywistością. Potrzeba też większego zwrócenia uwagi na kwestie współpracy, która może stać się podstawą wielu twórczych działań.

Potrzebę tę w interesujący sposób ukazał Tobiasz Jędrak – absolwent poznańskiego Uniwersytetu Artystycznego – w dyplomie stworzonym pod kierunkiem prof. Piotra Kurki i obronionym w 2016 roku. Na dyplom nie składały się żadne artefakty, materiały dokumentacyjne czy inne dowody wizualne. Kilka miesięcy przed swoją obroną Jędrak zapytał kolegów i koleżanki z Intermediów o to, czy mógłby im pomóc w pracy nad ich dyplomami – działania pomocowe miały stać się częścią jego własnego dyplomu. Oferował pomoc techniczną, na przykład przy realizacji filmów, swój udział w charakterze statysty w konkretnych realizacjach, korektę prac teoretycznych i, przede wszystkim, twórczą dyskusję na temat poszczególnych prac. Materiałem przedstawionym podczas obrony dyplomu był jedynie zbiór opinii, które napisali Jędrakowi studenci biorący udział w całym przedsięwzięciu. W przygotowanych tekstach opisali oni jego wkład w proces twórczy i określili znaczenie jego pomocy. Dyplom Jędraka prowokował wiele pytań. Kto komu właściwie pomagał? Czy mamy tu do czynienia z wykorzystaniem czy raczej z ekonomią wymiany? A może artyście udało się po prostu unaocznic przebieg zwyczajnego procesu twórczego młodych ludzi, w którym współpraca jest niezbędnym elementem? W opiniach pojawiły się opowieści o wspólnych spacerach w poszukiwaniu najlepszej scenerii filmowej, dyskusjach prowadzonych w czasie przechodzenia z jednego budynku uczelni do drugiego, wycieczkach (podczas których nie rozmawiano o sztuce). Jego praca pozwala uzmysłowić sobie, że dla procesu twórczego najważniejsze są relacje międzyludzkie i wspólne dyskusje, że żadne dzieło nie powstaje w próżni, lecz jest efektem procesu opartego na kolaboracji, której przebieg zostaje zazwyczaj całkowicie wymazany z ostatecznego rezultatu pracy.

Kwestie podjęte przez Jędraka pojawiają się także w dyplomach innych młodych adeptów i adeptek sztuki. Warto przywołać tutaj pracę dyplomową z 2015 roku Katarzyny Frankowskiej, absolwentki Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu, zatytułowaną *Ja to ktoś inny*. Artystka zaprosiła innych twórców do wykonania jej portretów, a nawet stworzenia piosenki na jej temat (filmik z Gracjanem Roztockim). Tym samym powstał zbiór portretów wykonanych w stylach charakterystycznych dla zaproszonych artystów (na przykład Jerzy Kosałka oddał artystce obraz z napisem: „moje wszystkie próby namalowa-

¹⁴ Raport z badania obecności kobiet na uczelniach artystycznych w Polsce *Marne szanse na awanse?*, Katarzyna Kozyra Foundation, Warszawa 2015, s. 38, <http://katarzynakozyra-foundation.pl/projekty/badanie-dotyczace-obecnosci-kobiet-w-srodowisku-panstwowch-wyzszych-uczelnia-artystycznych-w-polsce> (dostęp: 15.10.2019).

¹⁵ I. Illich, op. cit., s. 82.

nia portretu Kasi Frankowskiej okazały się żałosne! Nie przepraszając za to nikogo, pozdrawiam wszystkie komisje. Jerzy Kosałka, 2015”). Frankowska ujawniła narcystyczne podejście do własnej osoby, które jest charakterystyczne dla większości twórców i może wynikać właśnie z przesadnego przywiązania do indywidualizmu, pozostawiła jednak także pole manewru innym artystom, stawiając na rozproszone autorstwo.

Inną realizacją prowokującą do pytań o współpracę była licencjacka praca dyplomowa Adriana Kolarczyka 311g, która wygrała konkurs „Rybie Oko” w 2015 roku i była prezentowana między innymi na wystawie *Robiąc użytek. Sztuka w epoce postartystycznej* w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie w roku 2016. Kolarczyk jako student poznańskich Intermediów w tym samym czasie wykonał dyplom licencjacki u prof. Andrzeja Syski, jak i przystąpił do czeladniczego egzaminu na spawacza. Nauka zawodu wynikała z założenia, że artysta, który zdobędzie specjalistyczne umiejętności, będzie mógł zarabiać dzięki pracy dla innych twórców. Przez połączenie dwóch egzaminów Kolarczyk wykazał, jak różne są kryteria oceny w rzemiośle i w sztuce (w pierwszym przypadku – znajomość podstaw zawodu i zasad BHP oraz jakość wykonywanych spawów, w drugim – potraktowanie spawów jako form rzeźbiarskich oraz ocena dotycząca całej koncepcji). Tym samym poruszył w swojej realizacji problem statusu współczesnego artysty. Uświadomił także odbiorcom, że za dziełami uznanych twórców stoi zwykle praca anonimowych rzemieślników.

Przywołane tutaj realizacje zwracają się w stronę współpracy i wspólnotowości oraz zmuszają do namysłu nad kolektywnym charakterem sztuki. Prowokują też do pytań o model kształcenia na uczelniach artystycznych. Czy system nauczania wciąż nastawiony jest na rozwój indywidualności, czy też prowokuje do zmiany myślenia o sztuce dzięki dopuszczeniu subwersywnych prac podejmujących temat wspólnotowego tworzenia, jak te przywołane powyżej?

Jak więc uczyć (oduczać), zgodnie z metodą pedagogiki partnerskiej? Jak uczyć, by odszkolnić wiedzę o sztuce? A wreszcie odszkolnić samą akademię? Co zrobić, aby na powrót uniwersytet stał się, jak powiada Illich, „wspólną akademickich poszukiwań i endemicznej wrzawy”¹⁵?

Te pytania towarzyszą mi nie tylko jako profesorce Uniwersytetu, ale też jako dziekan Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa. Tu jesteśmy szczególnie odpowiedzialni za tych, których uczymy, bo to oni sami mogą w przyszłości uczyć innych. Dlatego pytania o to, jak uczyć i czego uczyć powinny być w centrum wszystkich naszych dyskusji o akademii.

Gdybym miała podać własną receptę na odszkodowanie akademii, wskazałabym na następujące kwestie:

Należy przede wszystkim stosować metodę partnerskiej dyskusji, zachęcać do udziału w rozmowie, do wyrażania i obrony własnego zdania (również w sensie artystycznym). Pozwalać innym na niezgodę wobec siebie. Zachęcać do krytycznego myślenia i polemiki z ustalonymi teoriami. Dawać prawo do pomyłek. Trzeba być też wyczulonym na to, aby bardziej aktywni studenci nie zdominowali dyskusji, a tym samym zachęcać do wyrażania własnych opinii tych, którzy zwykle milczą. Wiąże się to z następnym postulatem, aby być wrażliwym na układy dominacji i relacje płci. Zdecydowanie należy uwzględniać krytyczne podejście do mitologii artystycznych i stawianego w centrum indywidualizmu. Trzeba odrzucić mit uniwersalności sztuki. Zamiast na sukces kierunkować na relacje. Warto osadzać działania artystyczne w aktualnym kontekście, zwracać uwagę na „tu i teraz”. Pokazywać przydatność aktualnych teorii dla myślenia o sztuce, ale jednocześnie być wobec nich krytycznym. Jeśli chodzi o zajęcia – unikać konwencjonalnych sytuacji szkolnej klasy albo tradycyjnych konsultacji w pracowniach, gdzie zawsze pojawiać się będzie pewna wyższość pedagoga wobec studentów i studentek. Warto realizować niekonwencjonalne warsztaty, zachęcać do pracy w grupie przebiegającej w atmosferze wzajemnego szacunku, wychodzić poza mury uczelni, odbywać wspólne wycieczki i razem biesiadować.

Trzeba też lubić uczyć, lubić swoich studentów i studentki, i oczywiście kochać sztukę.

POST SCRIPTUM

Dzisiaj, a więc w maju 2020, gdy przygotowuję ten już nienowoty tekst do druku, pytanie o nauczanie sztuki i o sztuce nabrało nowego znaczenia: jak uczyć w czasie pandemii? Ta nowa sytuacja zamknięcia oraz przejście na nauczanie online dały mi wiele nowych doświadczeń. Postanowiłam uczyć o sztuce współczesnej w formie bardziej niekonwencjonalnej, a mianowicie wpisów na blogu *Straszna sztuka*. W zamian otrzymuję od studentów i studentek odpowiedzi. Wynika z nich, że bardziej osobisty sposób wypowiedzi pozwala też im otworzyć się bardziej, pisać i mówić o swoich problemach, a także ujawniać opinie, których często są niepewni, wstydzą się, czy też przez które boją się ośmieszyć przed grupą. Z ich wypowiedzi wiele się nauczyłam. Jeszcze bardziej przekonałam się, że nauczanie jest wzajemną wymianą myśli. W jednym z wpisów na blogu cytuję mądrą wypowiedź studentki kuratorstwa. Wydaje mi się, że studenci i studentki, nieskażeni jeszcze

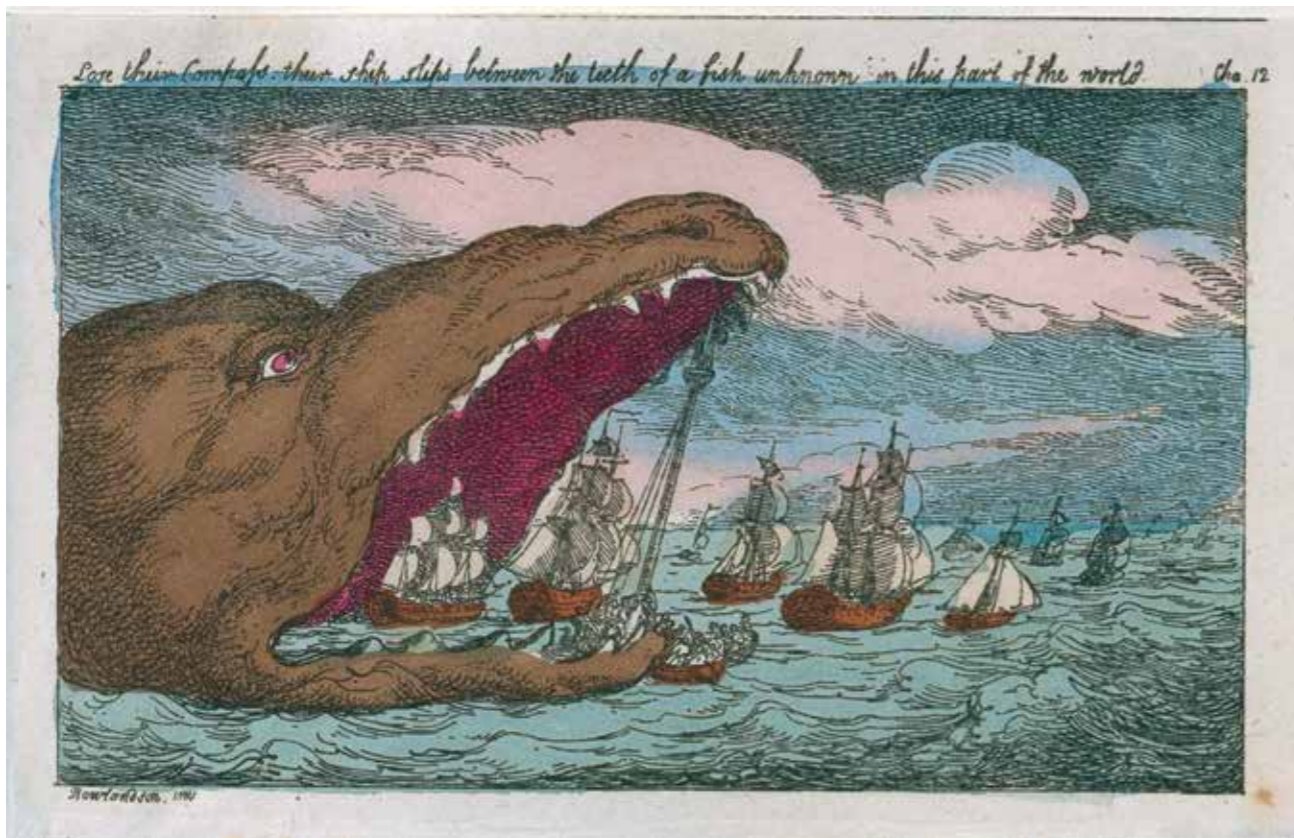
rutyną, widzą wiele spraw ostrzej i bardziej przenikliwie. Teraz, jeszcze bardziej niż przed epidemią, jestem przekonana, że w trudnych sytuacjach potrzebujemy sztuki jako rodzaju terapii i wytchnienia, ale też tej, która rozwija naszą wyobraźnię i zadaje trudne pytania. Dlatego uważam, że nauczanie powinno być zarażaniem miłością do sztuki.

Izabela Kowalczyk – dr hab. prof. UAP, historyczka sztuki i kulturoznawczyni. Autorka książek na temat sztuki krytycznej, feministycznej oraz reinterpretacji historii w sztuce najnowszej. Kuratorka wystaw zbiorowych i indywidualnych, m.in. w Galerii Miejskiej „Arsenał” w Poznaniu, Galerii ON w Poznaniu, CSW Znaki Czasu w Toruniu. Laureatka Nagrody Krytyki Artystycznej im. Jerzego Stajudy.

Pracownicy Wydziału
podczas Akademii Sztuk
Przepięknych na Festival
Pol'And'Rock w Kostrzynie
nad Odrą, 2019.
Fot. Archiwum Wydziału
Edukacji Artystycznej
i Kuratorstwa



Thomas Rowlandson,
*Lose their Compass, their
 ships slips between the
 teeth of a fish unknown
 in this part of the world,*
 akwaforta ręcznie
 barwiona, 1809, The
 Metropolitan Museum
 of Art, Nowy Jork. Ilustra-
 cja w domenie publicznej



Ewa Wójtowicz

OD EPOKI GUTENBERGA DO NAWIGACJI PO PRZESTWORZE OCEANU WIEDZY. WPŁYW (R)EWOLUCJI INFORMACYJNEJ NA METODY EDUKACYJNE

MYŚLEĆ SZTUKA

¹Rewolucję informacyjną rozumiem dwójako, stąd zapis „(r)ewolucja”, który sugerować ma, że był to proces o charakterze zarówno rewolucyjnym (z uwagi na skutki), jak i ewolucyjnym (z uwagi na stopniowo zachodzące przemiany). Nie należy jednak odczytywać tego drugiego znaczenia wyłącznie z perspektywy progresywizmu.

²Zob. *Odszkołnić Akademię*, red. M. Wasilewski, Poznań 2018.

³H. Rheingold, *Narzędzia ułatwiające myślenie. Historia i przyszłość metod poszerzania możliwości umysłu*.

(R)ewolucja informacyjna nie miała burzliwego przebiegu, będąc raczej procesem ewolucji o rewolucyjnych skutkach dla kultury i społeczeństwa¹. Jednak jej następstwa wywołują kolejne fale debaty w środowiskach zaliczanych do tzw. przemysłu wiedzy (*knowledge industry*), w których dystrybucja wiedzy i sposoby jej „produkcji” mają prymarne znaczenie. Do środowisk tych należy przede wszystkim akademia. Na jej „odszkołnienie”² wpływają nie tylko próby czynione celowo i świadomie, lecz także oddziaływania zewnętrzne, nie tylko wobec środowiska akademickiego, ale kultury w ogóle. Mowa o kulturze sieciowej, która wyłoniła się za sprawą informacyjnej (r)ewolucji, a jej oddziaływanie na wszelkie aspekty życia jest totalne, choć nie w pełni jeszcze uświadomione. Ma ona wiele pozytywnych skutków, dając nam „narzędzia ułatwiające myślenie”³, ale niesie też zagrożenie „globalnym kryzysem intelektualnym”⁴, co dostrzec można zwłaszcza wtedy, gdy podejmuje się refleksję nad metodami edukacji. Kultura sieciowa unieważnia bowiem hierarchie i wprowadza egalitarny model dostępu do wiedzy. W tym modelu mieszczą się inicjatywy chwalebne (Akademia Khana, Wikipedia), ale także nieco karykaturalne w swej konwencji „spektakle kompetencji” (TEDx Talks), czy wreszcie nieporozumienia polegające na myleniu studiowania ze zdobywaniem tzw. skillsów⁵.

Tematem tego tekstu jest zatem problem nauczania i uczenia się wobec skutków (r)ewolucji informacyjnej. Refleksję, choć umocowaną naukowo, podejmę z mikroperspektywy osobistej i generacyjnej. Jest to nieuniknione, ponieważ wiąże się z cechą, na którą wskazuje Ewa

przeł. J.B. Szporko,
Warszawa 2003.

⁴K. Prandecki et al.,
*Rewolucja informacyjna
a społeczeństwa połowy
XXI wieku – punkt widzenia
młodego pokolenia*,
[w:] *Rewolucja informacyjna
a kryzys intelektualny*,
red. J. Auleytnier,
J. Kleer, Warszawa 2015,
s. 204–226.

⁵ Używam tu celowo zniekształconego anglicyzmu jako formy typowej dla języka młodego pokolenia.

⁶ E. Szczęsna, *Wstęp*,
[w:] *Przekaz digitalny. Z zagadnień semiotyki, semantyki i komunikacji cyfrowej*, red. eadem,
Kraków 2015, s. 5.

⁷ Zob. M. McLuhan,
Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku, wyd. II, przeł. A. Wojtasik, Warszawa 2019.

⁸ Kultura telewizyjna nie stanowiła konkurencji dla kultury werbalnej z uwagi na jednoczesną białość i nudę jej przekazu.

⁹ Pojęcie „człowieka druku” pochodzi z powyższej przywołanej książki

Szczęśna we wstępie do książki *Przekaz digitalny*, pisanej „z pozycji osób, które oficjalną edukację odbywały w kulturze tradycyjnej książki, zaś osobowość badawczą kształtowały w dynamicznie rozwijającej się kulturze cyfrowej”⁶. To doświadczenie było także udziałem mojego pokolenia, którego wszelkie kontakty z kulturą stopniowo ulegały wpływowi postępującej digitalizacji. Ponieważ w czasach kształtowania się pierwszych doświadczeń edukacyjnych „galaktyka Gutenberga”⁷ była jedynym znanym nam wszechświatem wiedzy, jawiła się ona jako przestrzeń bezpieczna i hierarchiczna, była także wartościowana w czytelny intersubiektywnie sposób⁸. Będąc zdecydowanie „człowiekiem druku”⁹ i nastawioną na „percepcję typograficzną” uczestniczką „werbalnego typu kultury”, pierwsze doświadczenia z kulturą wizualną nabywałam niebezpośrednio, to znaczy także poprzez słowo. Wynikało to z zawężonego obiegu informacji wizualnej, bardzo ograniczonego kontaktu z oryginalnymi dziełami sztuki i niskiej jakości często monochromatycznych ilustracji w dostępnych lekturach.

O ile jednak dla ludzi urodzonych w latach 70. XX wieku normą był model edukacji jeszcze XIX-wiecznej (pismo odręczne, studia własne w bibliotece, linearny kontakt ze słowem), to na naszych oczach sposób pobierania wiedzy i formy jej przekazywania oraz utrwalania zmieniły się radykalnie. W ciągu ćwierćwiecza spędzonego na uczelni, wliczając w to lata studiów i pracy zawodowej, obserwowałam dogłębne przemiany społeczno-kulturowe wynikające z poszerzającego się wpływu technologii na życie codzienne i sztukę. Tak uwidaczniała się owa „rzeczowa infrastruktura” kultury, o której Maryla Hopfinger pisze, że odnosi się do sposobów komunikacji i utrwalonych praktyk komunikacyjnych wypracowanych w danej przestrzeni społecznej¹⁰.

Najprostszym przykładem może być niewielka ilość (wyłącznie analogowych) zdjęć dokumentujących nasze życie studenckie lat 90. XX wieku, zestawiona z codzienną produkcją cyfrowych obrazów oglądanych, przesyłanych i pobieranych współcześnie przez studentów.¹¹ Prowadząc wykłady przez prawie dwadzieścia lat, obserwowałam, jak studenci stopniowo przestają notować manualnie, wykorzystując jedynie aparaty fotograficzne w swoich smartfonach. Błyskające ekraniki w rękach podnoszących się w półmroku sali wykładowej wyparły prowadzenie zapisków w kajetach, tak samo jak projekcja cyfrowa zastąpiła niedoskonałe, analogowe przezrocza z chroboczącego rzutnika. Akceleracja technologiczna nie tylko zmieniła sposób utrwalania wiedzy, ale także dosłownie go przyspieszyła: fotografowanie skraca czas potrzebny na zanotowanie treści z prezentacji na wykładzie, a oglądane na zajęciach filmy o sztuce skróciły się do „filmików” [sic!] czy wręcz trailerów. O ile jednak z czasu uzyskanego

McLuhana, zaś „percepcja typograficzna” i „werbalny typ kultury” z przywołanej poniżej książki M. Hopfinger.

¹⁰ M. Hopfinger, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 9. Hopfinger ujmuje termin „rzeczowa infrastruktura” w cudzysłów

¹¹ Pisząc o studentach mam w każdym wypadku na myśli także studentki.

¹² Ibidem, s. 11–34.

¹³ Ibidem, s. 10.

¹⁴ Odwołanie do koncepcji Pałacu Encyklopedycznego – architektonicznej utopii scentralizowanej wiedzy, którego model zbudował Marino Auriti w latach 50. XX wieku.

¹⁵ Odwołanie do sieciowego zbioru wszechwiedzy – utopijnego konceptu Teda Nelsona z lat 60. XX wieku.

¹⁶ A. Kępińska, *Sztuka w kulturze płynności*, Poznań 2003.

dzięki nowym narzędziom można zrobić użytek w ramach wykładu, poprzez wypełnienie go większą ilością wartościowej merytorycznie treści, o tyle postępująca fragmentaryzacja dostępu do wiedzy, a także jej rozproszenie i nadmiar stanowią istotny problem nie tylko wykładowców i studentów, ale wszystkich, którzy chcą poważnie traktować pogłębianie swej wiedzy w dowolnej dziedzinie.

Hopfinger, opisując kolejne typy kultury (werbalny, audiowizualny i multimedialny) i związane z nimi formy percepcji (odpowiednio typograficznej, audiowizualnej i elektronicznej), za podstawowy układ odniesienia uznaje werbalny typ kultury i percepcję typograficzną.¹² Jest to w pełni zrozumiałe dla mnie, jednak dla generacji, z którą utożsamiają się współcześni studenci, układem odniesienia jest już kultura multimedialna i wykształcona na jej podstawie percepcja elektroniczna. To fundamentalna różnica, ponieważ „[u]kształtowanie typu kultury sprzyja (...) określonej strukturze preferencji w odbiorze; nakierowuje kodowanie na pewne tylko obszary oraz wymiary rzeczywistości: tworzy rodzaj filtra, poprzez który każe swoim uczestnikom postrzegać świat i konstruować znaczenia”.¹³ Innymi słowy, czy zatem oglądając wspólnie ze studentami na zajęciach film, na przykład *Widok z mojego okna* Józefa Robakowskiego, mogę jeszcze zakładać, że istnieje wspólnota doświadczeń, dzięki której widzimy to samo? I czy jeszcze wspólne oglądanie filmów ma sens, skoro gros materiałów wizualnych obejrzeć można w Sieci, na prywatnych ekranach (nawet w trakcie tychże zajęć)? Eksternalizacja zasobów wiedzy, czyli ich zewnętrzne ulokowanie wobec dotychczasowych centrów dystrybucji wiedzy takich, jak sala wykładowa, czy biblioteka, zmieniła całkowicie „środek ciężkości” przekazu akademickiego wykładu. Kontynuując tę fizyczną metaforę, można zaryzykować stwierdzenie, że ów środek ciężkości nie jest osadzony już w statycznej budowlu (na przykład Pałacu Encyklopedycznego)¹⁴, ale raczej w statku (który mógłby nazywać się Xanadu)¹⁵ kołyszącym się na falach, któremu ciągle grozi dryf i zagubienie orientacji w zbyt rozległym świecie. Jakich metod nawigacji można próbować, podejmując odpowiedzialność za przekazywanie wiedzy i (często będące typowo ukrytym *curriculum*) utrwalanie jej kanonicznych filarów? Odpowiedź na to pytanie jest niełatwa, ponieważ – wracając do perspektywy generacyjnej – to właśnie pokoleniu dzisiejszych wykładowców z około dwudziestoletnim stażem pracy przyszło wyznaczać instytucjonalne porządki w wymykającej się wciąż „kulturze płynności”¹⁶. Okazało się wówczas, że nie można odwołać się do żadnych przeszłych doświadczeń, ponieważ nie znajdziemy w nich odpowiedzi na współczesne pytania. Wobec nowości doświadczeń i transformujących kulturę mediów wszyscy są debiutantami. Jeżeli

¹⁷ Termin *digital native*, przekładany na polski niekiedy jako „cyfrowy tubylec” wprowadzić miał dziennikarz Marc Prensky w 2001 roku, przeciwstawiając go pojęciu „cyfrowego imigranta”, które się szerzej nie przyjęło. „Cyfrowa naiwność” jest natomiast przeciwieństwem ukutym jako gra słów i oznacza nieświadomość reguł zmediatyzowanego świata. Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5, October 2001 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 30.11.2019).

¹⁸ <http://peeragogy.org/> (dostęp: 30.11.2019).

¹⁹ E. Wójtowicz, *Sztuka w kulturze postmedialnej*, Gdańsk 2016, s. 68–69.

²⁰ Zob. Ch. Hess, E. Ostrom, *Understanding Knowledge as Commons*, Cambridge Mass, 2006 oraz J. Hofmök, *Internet jako nowe dobro wspólne*, Warszawa 2009.

więc przyjąć, że w kulturze cyfrowej wszyscy jesteśmy tak samo skonfundowani, to okazuje się, że wobec nowych mediów doświadczenie życiowe nie ma aż takiego znaczenia. Istotny jest natomiast podział, nieprzebiegający ściśle po linii pokoleniowej, na ludzi „cyfrowo natywnych” i „cyfrowo naiwnych”¹⁷.

Jeżeli przyjąć, że cezury generacyjne nie stanowią o kompetencjach, to powstaje pytanie o legitymizowany przez akademickie instytucje status eksperta. Eksperska wiedza szła zazwyczaj w parze ze scentralizowanym modelem jej gromadzenia i udostępniania na podobieństwo encyklopedii. Układ ten zakładał jednak nierównowagę między wysokimi kompetencjami eksperta a założeniem ich braku bądź niedostatku u odbiorców przekazywanej przezeń wiedzy. Paradigmat ekspercki został zakwestionowany w momencie wyłonienia się fenomenu inteligencji zbiorowej, czyli wraz z pojawieniem się Sieci, czego przykładem jest rozwój kolektywnie tworzonej Wikipedii i zaprzestanie wydawania Encyklopedii Britanniki w formie papierowej.

Dlatego, jak pisałam w mojej ostatniej książce: „W obrębie instytucji działających w ramach «przemysłu wiedzy» (*knowledge industry*), takich jak uniwersytety, toczy się debata wywołana problemami, jakie powstają wskutek coraz bardziej powszechnej eksternalizacji wiedzy, zmiany modelu przekazywania i pobierania nauki oraz zachwianiem równowagi między uczącymi a nauczonymi. Alternatywne modele, takie jak peeragogika (*peeragogy*) proponowana przez Howarda Rheingolda¹⁸, czy postulaty związane z otwartym dostępem do wiedzy w ramach konektywizmu, a nawet slogany o «uczeniu się przez całe życie» (*lifelong learning*) składają się na debatę, wynikającą z rozpoznania tego problemu”¹⁹. Nie negując potrzeby „uczenia się przez całe życie” określam ten termin mianem sloganu, chcąc wskazać na zawarte w nim aprioryczne założenie niedostatku kompetencji, pozostawiające wszystkich bez różnicy w pozycji wciąż nieuprzywilejowanej.

Jeśli natomiast chodzi o stan konfuzji, to *nihil novi* po postmodernizmie, rzecz by można, ale w kontekście akademickim przemiana statycznej kultury werbalnej, dla której modelem wiedzy była encyklopedia, w płynną kulturę sieciową, w której wiedza jest „dobrem wspólnym”, może powodować konsternację²⁰. Tym większą, że egalitarny wiki-model wiedzy, mający odrzucić wyniosłość eksperckiego modelu encyklopedii²¹, został szybko nadwątlony za sprawą faktoizacji obiegu informacyjnego i niepewności wynikającej z napływu postprawdy. Niepewność wynika nie tylko z braku możliwości weryfikacji stanu rzeczy, ale także przepełnienia informacyjnej przestrzeni.

Przygotowując ten tekst otrzymałam powiadomienie z portalu Academia.edu, zachęcające do lektury kilkudziesięciu tysięcy artyku-

²¹ O „wyniosłości tzw. kultury eksperckiej” pisze Sebastian Cichocki w 9. numerze „Formatu P”. Zob. S. Cichocki, *Wstęp*, [w:] S. Wright, *W stronę leksykonu użytkownika*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2014, s. 4.

²² J. Bridle, *New Dark Age. Technology and the End of the Future*, London 2018, s. 11.

²³ Lev Manovich pisał o Facebooku, iż jest „społecznym systemem operacyjnym” (*Social OS*) już w roku 2008. Zob. L. Manovich, *Software Takes Command*, wersja pdf, 11/20/2008, s. 28.

²⁴ J. Elkins, *The Incursion of Administrative Language into the Education of Artists*, „*Athenaeum Review*” No 2, Spring/Summer 2019, s. 150–154.

²⁵ P. Lévy, *Drugi potop*, przeł. J. Budzyk, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 382. Tekst był przedrukiem z „Magazynu Sztuki” nr 1 (2)/1997.

MYŚLEĆ SZTUKA

łów naukowych na interesujący mnie temat. Nawet gdyby miały to być teksty najbardziej wartościowe, zapoznanie się z nimi i krytyczny wybór są niemożliwe. O ile jednak pewne doświadczenie pozwala nam odróżniać dane ważne od zbędnych, a wśród ważnych dokonywać selekcji, gdy czynimy to na własną naukową odpowiedzialność, o tyle w kontekście pracy ze studentami (nie)trafna porada może istotnie wpłynąć na przykład na przygotowywaną pod naszą opieką pracę pisemną.

Stawiając tezę, że skutek (r)ewolucji informacyjnej znaleźliśmy się w „nowych wiekach ciemnych”, James Bridle zauważa, że nadmiar wiedzy oznacza *de facto* poznawcze zaciemnienie²². Pomimo iż teoretycznie mamy dostęp do nieograniczonych zasobów wiedzy, nie stajemy się mądrzejsi i nie dokonujemy znacząco lepszych wyborów. Ogrom wiedzy jest przytłaczający, nie potrafimy filtrować krytycznie informacji, zresztą czynią to za nas algorytmy. Skoro jednak wiedza już jest dostępna wszędzie, można zaproponować studentom jedynie sposoby jej selekcji i razem wypracować metody odnajdywania tego, co jest istotne, ze świadomością możliwości zbłądzenia na manowce.

Rola wykładowcy uniwersyteckiego nie powinna się jednak ograniczać do bycia narzędziem filtrowania informacji. Zdecydowanie nie powinna też polegać na karmieniu odbiorców „pigułkami wiedzy”, czyli gotowymi jej pakietami, czy też tresowaniu do zaliczania testów, jakby nie było to powszechnie stosowane na niższych szczeblach edukacji. Nie żyjemy jednak w próżni – istnieją wymogi do spełnienia, a idealizm i „dumna izolacja” nie pomogą także studentom, którzy opuszczając mury uczelni znajdują się w realiach świata prekariatnej ekonomii i postmedialnych klisz. Te ostatnie rozumiem jako formatowanie rzeczywistości zgodnie z regułami „społecznego systemu operacyjnego”, jak nazywa jedno z najbardziej popularnych mediów społecznościowych Lev Manovich²³. Istnieją także inne systemowe klisze, jak te, o których pisze James Elkins, zauważający, że biurokratyczny język administracji zaczyna dominować w szkolnictwie artystycznym²⁴. Technokratyczny i bezosobowy system zaczyna więc kształtować i ujednolicać środki werbalnego wyrazu, a następnie także sposoby myślenia.

Już ponad dwie dekady temu, u progu przemiany percepcji typograficznej w elektroniczną, Pierre Lévy wskazywał na znaczenie wiedzy współdzielonej (*shared knowledge*). Jest to niełatwe, ponieważ na tak rozumianą wiedzę nikt nie ma monopolu. Co więcej, jej sieciowy i pozahierarchiczny obieg „podważa dziś cały system regulujący naukę”²⁵, będąc coraz poważniejszą konkurencją dla dotychczasowych elit eksperckich. Bowiem jeżeli wiedzę można dziś rozumieć jako „dobro wspólne”, to zalicza się ona do zasobów współdzielonych, które

²⁶ Ch. Hess, E. Ostrom, *Understanding Knowledge as Commons*, Cambridge Mass, 2006, s. 8.

²⁷ D. Barrett, *The Paradox Process*, New York, 1998, s. 288. Barret zastępuje termin *exchange neologizmem hyperchange*, akcentując wielokierunkowość procesów wymiany.

²⁸ Zob. M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008 oraz C. Cloninger, *Commodify Your Consumption: Tactical Surfing/Wakes of Resistance*, [w:] *One Per Year*, Brescia 2014, s. 87-109.

²⁹ Niepewność co do wyników badań naukowych i wątpliwa wiarygodność racjonalnego modelu nauki badana jest na gruncie socjologii wiedzy, o czym pisze m.in. Bruno Latour. Zob. B. Latour, *Dajcie mi laboratorium, a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” nr 1-2/2009, s. 163-192.

³⁰ P. Lévy, *Drugi potop*, przeł. J. Budzyk, [w:] *Nowe media w komu-*

„opierają się na informacji, tak, jak informacja opiera się na danych”²⁶. Weryfikowanie prawdziwości danych w dobie postfaktów i zamknięcia jednostek współtworzących sieciowe społeczeństwo w bańkach informacyjnych jest dziś wysoce utrudnione. Dlatego tak istotna jest współpraca i dialog, a nawet polilog, ponieważ dziś mamy do czynienia z hiperwymianą informacji (*hyperchange*), którą zapowiadał już pod koniec lat 90. XX wieku Derm Barrett²⁷. Współcześnie należałoby dodać do wymienionych przezeń kryteriów chaosu, wielokierunkowości i nieciągłości także efekty algorytmicznego filtrowania wiedzy, które przekraczają możliwości jednostki, a nawet zbiorowości ludzkiej.

Jak zatem uczyć siebie i innych, mając świadomość powyżej wzmiankowanych podchwytliwości? Jestem zdania, że podejmowane przez nas metody edukacyjne muszą nie tylko uwzględniać specyfikę pracy w szkolnictwie artystycznym, co samo w sobie stanowi ważne zagadnienie badawcze. Istnieje jednak jeszcze rama kulturowa bardziej rozległa, niż nasze naukowe życie w kręgu sztuki. W ciągu mojego życia uległa ona przemianie za sprawą informacyjnej (r)ewolucji, odchodząc od wzorców epoki Gutenberga i budując nowe modele organizacji wiedzy kształtowanej siłami inteligencji zbiorowej. Jednym z negatywnych aspektów tego wiki-modelu wiedzy jest jej nadmiar i utrata jasności widzenia, czyli zdolności porządkowania i wartościowania informacji, a także zagrożenia wynikające z cyrkulowania postprawd. Czy wobec tego możliwe jest – w ramach systemu edukacji – nauczanie taktyczne, by przypomnieć terminy wprowadzone przez Michela de Certeau, skoro mogła zaistnieć propozycja taktycznego surfowania wysunięta przez Curta Cloningera?²⁸ Być może taktyczne było już nauczanie sokratejskie, polegające m.in. na ciągłym poddawaniu w wątpliwość kolejno zdobywanych pewników. Model ten pozwalałby być może łatwiej reagować w płynnym świecie składającym się niemal wyłącznie ze zwrotów akcji, odsłaniających kolejne stany niepewności co do sądów, przekonań czy nawet twierdzeń naukowych²⁹. Nie można jednak zapominać o tym, że Sokrates skazany został za rzekomą deprawację ateńskiej młodzieży.

Konkludując, metaforą nawigacji po niepewnych wodach wracam do czasów, w których trwałą opokę kultury werbalnej wypierać zaczynała ekscytująco nowa kultura multimedialna. Wówczas to Pierre Lévy prognozował, że: „[z]alew informacji będzie trwał bez końca. (...) Potop to kondycja, z którą musimy się pogodzić. (...) Wśród powszechnego falowania jedno jest pewne: Idea stałego lądu jest przedpotopowa”³⁰. Po dwóch dekadach, jakie minęły od wygłoszenia tej prognozy, jestem zdania, że jakkolwiek godzić się z zastaną kondycją nie powinniśmy, trzeba podjąć działania; by nie utracić kompasu,

nikacji społecznej w XX wieku, red. M. Hopfinger, Warszawa, 2002, s. 374.

co grozi niebezpiecznym dryfem; nawigujmy więc wspólnie, ze świadomością zagrożeń i mielizn: ucząc innych i ucząc siebie zarazem.

Ewa Wójtowicz – dr hab. w zakresie nauk o sztuce, prof. UAP, autorka tekstów naukowych i krytycznych dotyczących sztuki współczesnej, w tym sztuk medialnych. Członkini Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego, Polskiego Towarzystwa Estetycznego, Polskiego Towarzystwa Badań nad Filmem i Mediami oraz polskiej sekcji AICA. Zastępca redaktor naczelnej „Zeszytów Artystycznych”. Zainteresowania naukowe: sztuka wobec internetu i (nowych) mediów.



Tomasz Misiak

EDUKACJA ARTYSTYCZNA W KONTEKŚCIE WYZWAŃ KULTURY WSPÓŁCZESNEJ

*Tak chciałbym wyjść poza schemat
Zrobić coś niezgodnie z planem
Nie mogę – w tym mi przeszkadzają
Ludzie – maszyny zdalnie sterowane¹*

fragment utworu zespołu *Śmierć Kliniczna*

MYŚLEĆ SZTUKA

¹ Słowa pochodzą z utworu, który pod tytułem ASP wydany został pierwotnie na 7-calowym, winylowym singlu przez Tonpress KAW w 1984 roku. Nr katalogowy: S – 506.

Tomasz Misiak, "Wolny".
Z cyklu "Idę", 2019.
Fot. autor.

Wprowadzenie

Działający na początku lat 80. ubiegłego wieku punkowy zespół Śmierć Kliniczna założony przez Dariusza Duszę – później autora tekstów śpiewanych m.in. przez Ryszarda Riedla z grupą Dżem czy Ireneusza Dudka i zespół Shakin Dudi – niejednokrotnie odnosił się w swych utworach do tematyki w mniejszym bądź większym stopniu związanej z edukacją. Już nazwa pierwszego zespołu – Ndst – założonego przez muzyka w trakcie uczęszczania do liceum ogólnokształcącego, świadczy o swoistej krytyce panującego w PRL-u systemu edukacji i związanej z nim instytucji szkoły. Takie utwory Śmierci Klinicznej, jak *Nasza edukacja*, *Jestem ziarnkiem piasku* czy, stanowiący motto niniejszego artykułu, *ASP* (publikowany także pod tytułem *Standaryzacja*) sprzeciwiały się wszelkim formom ograniczania wolności, standaryzacji oraz narzucania określonej ideologii. Zwłaszcza ten pierwszy utwór (wydany także pod tytułem *Edukacja – kopulacja*) w bezkompromisowy sposób wyraża krytykę relacji nauczyciel – uczeń:

myśleć nam nie kazano,
do szkoły nas zapisano,
nasz przywilej wymuszony,
edukacja – kopulacja,
czy też chcemy,
czy nie chcemy,
na pamięć wszystko umiemy,
nasz profesor tak to lubi,
edukacja – kopulacja¹

Pomimo określonego kontekstu społeczno-politycznego czasów PR-L-u, wypowiedzi Duszy – pełne niezgody na funkcjonujący wówczas porządek – zawierają także treści uniwersalne, stanowiące krytykę edukacyjnych procesów narzucania określonego punktu widzenia bez możliwości wyjścia poza narzucane systemowo granice. To, nieodłączny od każdej formy myślenia systemowego, problem napięcia pomiędzy nauczycielem i uczniem, pomiędzy nadawcą i odbiorcą, pomiędzy przedstawicielem określonego systemu i poszukującą swej tożsamości indywidualnością. Napięcia te i związane z nimi dychotomie stoją u podłoża każdego systemu edukacyjnego, bez względu na jego otwartość i panujący w jego ramach pluralizm.

Na polu współczesnej humanistyki jednym z najbardziej wpływowych myślicieli tropiących rozmaite formy władzy i związanych z nią systemów edukacyjnych był Michael Foucault, którego analizy pozwoliły na wyrażenie, na pozór paradoksalnego, przekonania, iż najważniejszym „przedmiotem” każdego procesu edukacyjnego jest „podmiot”. To, wywodzące się z filozofii francuskiego myśliciela, spostrzeżenie wciąż stanowi inspirację do ustanawiania rozmaitych porządków na polu interakcji pomiędzy „przedmiotem” i „podmiotem” w kontekście edukacji. W tym przypadku „podmiot” ma charakter dwuznaczny: z jednej strony wskazuje na powiązanie z inną osobą poprzez podległość i zależność, z drugiej zaś sugeruje związek z własną tożsamością. Człowiek jest zarazem przedmiotem wiedzy, jak i poznającym podmiotem², a jako taki nieustannie poszukuje odpowiedzi na pytania wyznaczone przez ważne problemy współczesnej kultury.

Hiperestetyzacja

Jednym z istotnych problemów kultury współczesnej, które oddziałują zarówno na sztukę, jak i edukację artystyczną, jest nadmierna estetyzacja rzeczywistości. Proces estetyzacji, opisany szczegółowo m.in. przez Odo Marquarda, a później dookreślony przez Wolfganga Welscha, wciąż stanowi wyzwanie dla sztuki współczesnej i edukacji

² W sprawie różnych sposobów zastosowania teorii Foucaulta w kontekście problematyki edukacji zob: S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1992.

MYŚLEĆ SZTUKA

³ W sprawie różnych sposobów zastosowania teorii Foucaulta w kontekście problematyki edukacji zob: S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1992.

⁴ O. Marquard, *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2007, s. 17.

⁵ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guczalska, Kraków 2005, s. 121.

artystycznej, która w najnowszej twórczości widzi ważne dla siebie drogowskazy.

Marquard niebezpieczeństwo estetyzacji widzi w jej nadmiarze występującym w życiu codziennym. Postulaty awangardy dotyczące zniesienia granic pomiędzy rzeczywistością i sztuką wiążą się nieoczekiwanie z zanikiem wrażliwości estetycznej. Estetyzacja przeobraża się w an-estetyzację. Nadmiar procesów estetyzacyjnych nie tylko unieważnia dotychczasowe hierarchie aksjologiczne w polu sztuki, ale także prowadzi do osłabienia rangi doświadczeń estetycznych w życiu codziennym. Marquard wielokrotnie podkreślał, że „wątpliwa (...) nie jest estetyzacja sztuki, ale estetyzacja rzeczywistości. Ona to – jako samozbawienie człowieka obwołana jednym jedynym dziełem ludzkości – jest kontynuacją rewolucjonizowania rzeczywistości i ostatnim stopniem tego ciągu stopni upełnomocniania iluzji, w toku którego to estetyczne – niebezpieczne nie dlatego, że staje się zbyt rzeczywiste – zamiast prowadzić do ‘doświadczenia estetycznego’ (...) wiedzie do an-estetycznego rozstania się z doświadczeniem: do an-estetyzacji człowieka”³.

Dla Welscha, pod pewnymi względami kontynuatora myśli estetycznej Marquarda, globalne procesy estetyzacyjne współczesności prowadzą do zaniku piękna. Piękno traci na wartości przestając być podstawowym wyróżnikiem nie tylko sztuki, ale także rzeczywistości. Zanikanie piękna jest w tej perspektywie konsekwencją jego radykalnego rozplenienia przez procesy estetyzacyjne. Welsh zauważa, że „(...) upiększanie wszystkiego jest zgubne dla jakości »piękna«. Wszecobecne piękno traci swój wyróżniony charakter i zamienia się w ładność albo po prostu traci wszelkie znaczenie. Niezwykłych rzeczy nie można czynić standardem, nie zmieniając ich jakości”⁴.

Opisane przez Marquarda i Welscha procesy wymagają nowych postaw zarówno w kontekście sztuki, jak i edukacji artystycznej. Jak poradzić sobie z nadmierną ilością bodźców o charakterze estetycznym? Gdzie szukać przestrzeni dla sztuki wyrażającej swój krytyczny potencjał wobec zastanej rzeczywistości? W jaki sposób redefiniować takie, ugruntowane w historii sztuki i edukacji artystycznej pojęcia, jak „granica”, „pomiędzy”, „nie-sztuka” czy „estetyka”? Jakie nowe zadania powinny być realizowane w obliczu nasilających się wciąż procesów estetyzacyjnych i ich komercjalizacji? Welsh zauważa w tym kontekście, że „jeśli sztuka ma dziś jeszcze jakieś zadanie w przestrzeni publicznej, to na pewno nie takie, by wpompowywać jeszcze więcej piękna w nadmiernie już upiękzone otoczenie, lecz takie, by powstrzymać tę maszynię estetyzacyjną, stwarzając pośród hiperestetyczności pustynie i pustkowie estetyczne”⁵. Welsh nie precyzuje jednak,

jak rozumieć „pustynie” czy „pustkowia” w złożonym polu dokonujących się współcześnie przeobrażeń kulturowych. Jeśli jednym z zadań dla sztuki miałyby być swoista konfrontacja ze społeczną tęsknotą za „nie-estetycznością”, z czym związana jest także „ochota na pauzy i zakłócenia estetyczne, pokusa, żeby wyjść poza powszechne nadawanie wszystkiemu ładnego wyglądu”⁶, to również edukacja artystyczna zobowiązana zostaje do tropienia tych śladów, które pozwoliłyby zwrócić uwagę na dokonujące się pod wpływem globalnej estetyzacji zwroty.

Z jakiego jednak rodzajem zwrotu mamy do czynienia w kontekście nadmiernej estetyzacji? Czy zwrot taki jest wynikiem wyłącznie zbyt dużej ilości bodźców, a co się z tym wiąże, estetycznego nasycenia? Czy najważniejszą konsekwencją estetyzacji jest jedynie an-estetyzacja? Innymi słowy, czy od estetyzacji zwrócić się możemy jedynie do jej przeciwieństwa? Wydaje się, że problem jest bardziej złożony i nie daje się przezwyciężyć wyłącznie w polu binarnych opozycji. Zwrot spowodowany globalną estetyzacją jest nie tylko zwrotem dokonującym się w obrębie doznań zmysłowych, ale także w obrębie sposobów ich metaforyzacji. Napięcia pomiędzy estetyzacją i an-estetyzacją nie spełniają się w sferze postrzegania określonych bodźców i związanych z nimi doznań; spełniają się raczej w przechodzeniu od „konstruowania znaczeń”, do „konstruowania praktyk”⁷. W tym kontekście pojawia się sugestia, że edukacja artystyczna, podobnie jak nauki o kulturze, „dysponujące własnymi środkami przedstawiania, np. metaforami, mogą uprawiać refleksję nad procesami samej metaforyzacji i jednocześnie sprawiać, że te procesy stają się widzialne”⁸. Punkt ciężkości kładziony zatem zostaje na praktyki wyznaczone przez zmieniające się zasoby znaczeń, które przypisujemy pojęciom opisującym współczesne procesy estetyzacyjne.

Podobną strategię w swych realizacjach edukacyjnych związanych ze sztuką wciela Mieke Bal, która zauważa, że choć wszelkie nasze doświadczenia, a także związane z nimi heurystyki zapośredniczone są przez język, to proces analizy nie powinien zmierzać wyłącznie do definicyjnego określenia. Zapśredniczone językowo pojęcia pozwalają na odsłonięcie pola określonych praktyk i działań. Chodziłoby zatem o to, by doprowadzić do sytuacji, w której „trudząc się nad możliwą – wstępną i cząstkową – definicją znaczenia tego czy innego pojęcia, zyskujemy wgląd w to, co może ono zdziałać”⁹. Należy jednak pamiętać o tym – a jest to ważne zwłaszcza w perspektywie edukacji artystycznej – że „jedynie praktyka może wygłaszać sądy na temat teoretycznej poprawności, lecz bez teoretycznej poprawności nie można oceniać żadnej praktyki”¹⁰.

⁶ Ibidem, s. 122.

⁷ Ibidem.

⁸ Zob: D. Bachmann, *Medick, Cultural Turns*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012, s. 98.

⁹ Ibidem, s. 33.

¹⁰ M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2012, s. 34.

Postawa taka wymaga wykraczania poza ugruntowane w tradycji sposoby myślenia o rozumie i racjonalności. To od ich rozumienia zależy bowiem w dużej mierze, jakie związki ustalane będą pomiędzy praktyką i działaniem. Na czym jednak mogłoby polegać takie wykraczanie? W tym kontekście ponownie warto wrócić do Welscha, który już w latach 90. ubiegłego wieku, przy okazji formułowanych przez siebie koncepcji „rozumu transwersalnego” oraz „transkulturowości” przypominał o podwójnym pokładzie znaczeniowym przedrostka „trans”.

Z jednej strony „trans” oznacza wyjście poza, transgresję, przekroczenie. Z drugiej zaś odnosi się do tego, co poprzeczne, implikuje przejście od płaszczyzny wertykalnej do horyzontalnej. Rozum transwersalny odnajduje się w przejściach raczej, niż w statycznym zakorzenieniu. Dla Welscha oznaczało to między innymi „odejście od hipertroficznej pewności siebie”¹¹. Rozum – w obliczu dokonującej się na każdym polu działalności człowieka pluralizacji – przestaje być współcześnie metanarzędziem umożliwiającym odtworzenie całościowego, zdystansowanego, bezwzględnie obowiązującego obrazu świata, stając się busolą wskazującą rozmaite przejścia pomiędzy różnymi obszarami racjonalności, które stara się ze sobą połączyć. Połączenie niezmiennie już jednak możliwe nie jest. Żadna, dokonana przez współczesny rozum, synteza nie jest ostateczna. Jedną z konsekwencji utraty pewności dotyczącej istnienia całości jest uznanie nieładu za stan, który trzeba na nowo oswoić. Welsch pisze: „Rozum transwersalny sam się angażuje w nieład. Zamiast odwracać się od niego czy po prostu jakoś sobie z nim radzić, rozum transwersalny stara się myśleć z nim. W pogmatwanej sytuacji tylko rozum transwersalny daje jakąś orientację. Pokazuje, jak w sposób pewny poruszać się po chwiejnych fundamentach i w samym środku nieładu”¹².

W sposobach działania rozumu transwersalnego warto podkreślić jego zdolności do tworzenia różnego rodzaju mutacji: przekształceń, przeobrażeń, przekierowań, i zwrócić uwagę na estetyczny aspekt tych praktyk. Radząc sobie ze światem, ścierając się z różnymi stanami nieładu dokonujemy przekształceń nie tylko w sferach racjonalności, ale także w kontekstach estetycznych wspieranych przez różne strategie artystyczne. Warto zatem zapytać o to, jak w kontekście współczesnych procesów pluralizacyjnych radzi sobie artysta. Jakie nowe terytoria wytwarzane są przez współczesne praktyki artystyczne? W jaki sposób zastane praktyki artystyczne podlegają mutacjom i przekształceniom w obliczu aktualnych przemian? Jak w kontekście sztuki realizuje się opisywany na przełomie XIX i XX wieku przez hoenderskiego botanika i genetyka Hugo de Vriesa proces mutacji, czyli

¹¹ Ibidem, s. 37 – 38.

¹² W. Welsch, *Racjonalność i rozum dzisiaj. O sytuacji obecnej: dwie wersje pożegnania z rozumem*, tłum. Magdalena Leśniewska, [w:] Roman Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha. Część II*, Poznań 1998, s. 22.

zmiana zapisu informacji genetycznej w DNA organizmu?¹³ Czy sztuka posiada swoje podlegające mutacjom DNA? Czym jest DNA sztuki, a także jakie są DNA sztuki, do których sięgają współcześni artyści, by przekształcać je w imię nowych powiązań i przejść? Przejść transwersalnych, a więc transgresywnych i poprzecznych. To pytania domagające się nowego spojrzenia na metafory, którymi posługujemy się w kontekście edukacji artystycznej.

Nadmiar

Przypomniane przez Mieke Bal napięcie pomiędzy teorią a praktyką czy też pomiędzy pojęciem a umożliwianym przez nie działaniem wiąże się z innym, charakterystycznym dla współczesności problemem, z którym poradzić sobie musi edukacja artystyczna. Postulowana przez Bal „wędrówka pojęć” z jednej strony pozwala na akcentowanie roli działania, tworząc konglomerat zmiennych historycznie praktyk, z drugiej zaś multiplikuje znaczenia, które domagają się zrozumienia. „Plurisemiczny potencjał pojęcia”¹⁴ może być zarówno impulsem do pluralizmu i otwartości w poszukiwaniach na polu praktyki i działania, jak i wprawiającym w zakłopotanie mechanizmem wytwarzania nieskończonej ilości znaczeń, które realne doświadczenie zamieniają w intelektualną zawartość słów doświadczenie to opisujących.

Na takie swoiste przeintelektualizowanie w kontekście sztuki zwracał już uwagę Nietzsche, którego uwagi do tej pory nie doczekały się poważnego namysłu na gruncie praktyk edukacyjnych. I choć spostrzeżenia niemieckiego filozofa dotyczyły w tym kontekście przede wszystkim muzyki, to bez trudu odnaleźć można paralele do tego sposobu myślenia także w kontekście sztuk wizualnych. „Uszy nasze, wskutek nadzwyczajnego wyćwiczenia intelektu przez rozwój artystyczny nowej muzyki, stawały się coraz bardziej intelektualne – zauważa Nietzsche. – Dzięki temu znosimy obecnie o wiele większą siłę tonu, wiele więcej ‘hałasu’, ponieważ wyćwiczeni jesteśmy bardziej niż nasi przodkowie nasłuchiwać w nim znaczenia”¹⁵.

Wskazany przez Nietzschego problem nie wyczerpuje się w perspektywie samej sztuki, wpływając także, w planie bardziej ogólnym, na naszą zmysłową wrażliwość. „W rzeczy samej wszystkie nasze zmysły przytępiły się nieco, właśnie przez to, że pytają o treść, a więc o ‘to znaczy’, a nie o ‘to jest’ (...)”¹⁶. Być może zatem kolejnym ważnym wyzwaniem dla edukacji artystycznej jest odbudowa zmysłowej wrażliwości, co może dokonywać się na dwóch płaszczyznach. Pierwsza związana jest ze wskazywaniem takich działań artystycznych, które nie mieszczą się w głównym nurcie kultury, stanowiąc coś, co Anna Nacher określa mianem rubieży współczesnej kultury popularnej. Cho-

¹³ Ibidem.

¹⁴ W sprawie pojęcia transmutacji w biologii zob. E.P. Solomon, L.R. Berg, D.W. Martin, C.A. Villee (red.), *Biologia*, tłum. różni, Warszawa 1996.

¹⁵ Zob. M. Bal, *Wędrujące pojęcia...*, op. cit., s. 38.

¹⁶ F. Nietzsche, *Ludzkie, arcyłudzkie, przeł.* K. Drzewiecki, Kraków 2003, s. 133.

dzi w tym przypadku o „(...) szeroko rozumiane pogranicza popkultury – nie tylko zjawiska marginalne i rzadko dostrzegane poza swoistymi niszami, w których są kultywowane, ale również takie, o których trudno jednoznacznie orzec, czy sytuują się w obszarze kultury codzienności, czy może bardziej przynależą do świata sztuki (...)”¹⁷. Zwracanie uwagi na tę, niedostrzeganą często, stronę kultury współczesnej pozwala na odbudowanie przekonania o złożoności świata sztuki, który nie ogranicza się wyłącznie do największych i uznanych już instytucji, ale jest przestrzenią ze swoistymi dla siebie centrami, marginesami oraz sferami jeszcze nie w pełni zagospodarowanymi.

Druga płaszczyzna radzenia sobie z diagnozą Nietzschego związana jest z trudną umiejętnością nienarzucania jednoznacznego stanowiska w kontekście problematyki związanej ze sztuką. W tej perspektywie ponownego przemyślenia wymaga relacja nauczyciel – uczeń i związane z tą relacją pytanie: w jakim stopniu nauczyciel powinien przekazywać określony zasób znaczeń związanych z daną problematyką, na ile zaś ma być „moderatorem” przyczyniającym się do powstania tych znaczeń. W tym przypadku chodziłoby nie tylko o tradycyjnie rozumianą naukę samodzielnego myślenia, ale także sztukę samodzielnego postrzegania. Jeśli rację ma Nietzsche sugerujący, że „im zdolniejszymi do myślenia stają się oko i ucho, tym bardziej zbliżają się do granicy, gdzie przestają być zmysłowymi (...)”, to jednym z najważniejszych zadań edukacji artystycznej byłoby zahamowanie tych zjawisk, które sprawiają, że „przyjemność przenosi się do mózgu”¹⁸.

Sztuka samodzielnego postrzegania podkreśla swą istotność w kontekście kolejnego problemu nieodłącznego od współczesnych przeobrażeń; problemu, obok którego edukacja artystyczna nie może przechodzić obojętnie. Pytanie: jak radzić sobie z nadmiarem, domaga się odpowiedzi nie tylko w szerokim polu praktyk związanych z codziennością, ale wyznacza także nowe problemy dla świata sztuki.

Tomasz Szlendak pokazuje, że to podstawowe dla współczesnej kultury pytanie generuje szereg pytań szczegółowych, dookreślających problematykę nadmiaru i plasując ją także w przestrzeni nowych wyzwań stojących przed edukacją artystyczną. „Czym kierujemy się w kulturze nadmiaru? Jakie filtry stosujemy? Czy podstawowe ‘klasyczne’ filtry – nawyk/tradycja/dziedzictwo, status społeczny i codzienna/zawodowa pragmatyka – cały czas działają, czy niezmiennie z nich korzystamy? Czy można uciec od nadmiaru w kulturze? I czy uciekać koniecznie trzeba? Jak uciekają, o ile uciekają, od nadmiaru dzisiejsi ludzie praktykujący kulturę? A może przeładowanie rodzi nowe typy osobowości radzącej sobie z nadmiarem bez specjalnego kłopotu? Czy nadmiar w kulturze boli? Czy np. nadmiarowość mu-

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ A. Nacher, *Rubieże kultury popularnej. Popkultura w świecie przepływów*, Poznań

zyki w mnożących się przestrzeniach audialnych jest odczuwalna boleśnie? A może nadmiar boli tylko niektórych? Może tylko Polaków pamiętających niedobory kulturalne w PRL-u? Może ludzie urodzeni w latach 90. w ogóle nie odczuwają nadprodukcji albo dysponują skutecznymi narzędziami do filtrowania kulturalnego zalewu, w związku z czym nadmiar boli ich mniej? Dla jakich kategorii społecznych nadmiar jest przyjemny? Czy hegemonia nadprodukcji sprzyja wolności, czy raczej nowym formom zniewolenia? Jakie kryteria oceny dóbr kultury przyjmuje się w epoce hegemonii nadprodukcji? W jaki sposób i kto w kulturze nadmiaru odsiewa »plewy« i co w zbiorze »plewy« w ogóle siedzisiaj znajduje? Czy przypadkiem nie jest tak, że w kulturze nadmiaru mamy do czynienia także z nadmiarem filtrów? Jak pomóc uczestnikom kultury w orientowaniu się w nadmiarze propozycji? I czy pomagać w ogóle trzeba? I w imię czego? Jak sprawić, by w epoce nadmiaru ludziom chciało się korzystać z kultury, uczestniczyć w niej, o ile diagnoza, że im »się nie chce« jest słuszna? Jak instytucje i organizatorzy kultury zarządzają codziennym i instytucjonalnym »za dużo« w kulturze pozbawionej kanonu? Jak steruje się (i jak sterować) coraz liczniejszymi podmiotami kultury, mnożącymi się ośrodkami przemysłu kulturowego i coraz liczniejszymi ludźmi kultury na poziomie polityki akademickiej, samorządowej i państwowej?¹⁹

2012, s. 13.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ T. Szlendak, *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru. Podsumowanie i wnioski z obrad III Elbląskiego Forum Kulturoznawczego*, http://www.bibliotekaelblaska.pl/tl_files/biblioteka/dane/kultura_nadmiaru_web.pdf/16.10.19/. W zmienionej postaci tekst ukazał się także w czasopiśmie „Kultura Współczesna”. Zob: T. Szlendak, *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru*, „Kultura Współczesna” 1(76)/2013.

²¹ E. Sobol (red.), *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa 2002, (hasło: *akcja*).

Zakończenie: edukacja jako akcja

W przestrzeni ważnych problemów kultury współczesnej rozgrywa się główna akcja edukacji. Akcja: proces permanentnie wieloznaczny, generujący problemy, od których żaden system edukacyjny uciec nie może.

Jeśli *akcja* w myśl ustaleń słownikowych oznacza „zorganizowane działanie zmierzające do osiągnięcia jakiegoś celu”²⁰, to jak poradzić sobie z faktem, że każda instytucja edukacyjna jest instytucją dyscyplinarną i dyscyplinującą, a zatem organizuje przestrzeń i czas poprzez rozmaite „zajęcia”, które mają na celu zmianę ludzkiego zachowania w ramach różnych parametrów?

Jeśli *akcja* jest „zorganizowanym działaniem bojowym; walką, bitwą”, to jakie hierarchie władzy i systemy podległości ustanawia w swym wymiarze edukacja? Jeśli za jedno z głównych narzędzi parametryzacji wiedzy uznamy „egzamin”, to jak współcześnie rozumieć można sugestię Foucaulta, iż każdy egzamin ukazuje nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy?²¹ Czy jest to proces pokojowy? Kto decyduje o wygranej i przegranej?

²² M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993, s. 222.

²³ E. Sobol (red.), *Słownik... op. cit.*

²⁴ Ibidem.

Jeśli *akcja* to „przebieg zdarzeń powiązanych następstwem chronologicznym, więzią przyczynowo-skutkową lub celową”²², to z jakiego rodzaju dyskursem mamy do czynienia, gdy mówimy o akcji w kontekście edukacji? Czy w dyskursie tym uczeń zarówno mówi, jak i jest przedmiotem wypowiedzi nauczyciela?

Jeśli *akcja* oznacza „papier wartościowy, dokument świadczący o udziale jego właściciela w kapitale jakiejś instytucji”²³, to jak rozumieć tego rodzaju prawa w kontekście współczesnej, zinstytucjonalizowanej edukacji? W jakim stopniu i w jakim sensie uczestnicy procesu edukacyjnego stają się współwłaścicielami instytucji, która proces ten uaktywnia?

Jeżeli wreszcie *akcja* rozumiana będzie jako realizowane w sporcie „zagranie ofensywne, atak, natarcie”, to z jakiego rodzaju grą mamy do czynienia, gdy myślimy o edukacji? O co gramy, gdy uczymy i chcemy się czegoś nauczyć? Kim jest sędzia?

Te i podobne pytania zyskują specjalne, inne jeszcze znaczenia w kontekście edukacji artystycznej. Jak odpowiadać na nie z perspektywy twórczości artystycznej? W jaki sposób sztuka i namysł nad nią prowadzony uszczegółwiają uniwersalne, ogólne ramy procesu edukacyjnego? Jak edukacja artystyczna radzi sobie z założeniem, w myśl którego efektywność definiuje się w kategoriach możliwości pomiaru?

Odpowiedzi na tak postawione pytania będą różne w zależności od kontekstu instytucjonalnego. Edukacja artystyczna porusza się wszak po obszarze wyznaczonym przez instytucje, które, nawet jeśli ze sobą współpracują, to podlegają innym założeniom i stawiają sobie inne cele. Instytucjonalna różnorodność mobilizująca i ramująca działania edukacyjne powiązane ze sztuką pluralizuje problematykę edukacji artystycznej i stwarza rozmaite aksjologie. Bez względu jednak na instytucjonalne zróżnicowanie, edukacja artystyczna w swym bezpośrednim powiązaniu ze sztuką stanowi pryzmat, przez który uwidaczniają się aktualne problemy współczesnej kultury.

Tomasz Misiak – dr hab., prof. UAP, filozof i kulturoznawca. Autor książek na temat współczesnej sztuki dźwięku i kultury słyszenia, a także artykułów o estetyce i filozofii współczesnej. Artysta dźwiękowy występujący na wielu festiwalach sztuki dźwięku. Laureat nagrody Polskiego Towarzystwa Estetycznego za pracę naukową poświęconą estetyce.



Justyna Ryczek

JAK CHCĘ UCZYĆ? – KILKA PRAKTYCZNYCH UWAG O EDUKACJI

Refleksja z własnego doświadczenia bycia wykładowczynią akademicką. Po części wyznanie, po części zbiór zasad, które są ważne w mojej praktyce.

**NIE BÓJCIE SIĘ ZADAWAĆ PYTAŃ.
NIE BOJĘ SIĘ PRZYZNAĆ, ŻE CZEGOŚ NIE WIEM.**

Te dwa proste hasła budują napięcie mojego doświadczenia edukacyjnego. Pracę dydaktyczną traktuję bardzo poważnie, a możliwość nauczania i kontakt z młodymi ludźmi daje mi dużo satysfakcji i stanowi nieustanne pole wyzwania. Wykładam, słucham, staram się wzbudzać wątpliwości i zachęcać do myślenia. Nie odpowiadam prosto, jaka jest prawda. Nie stwierdzam stanowczo, jak jest, przedstawiam różne opcje. Pokazuję, że każdy fakt może zostać poddany odmiennej interpretacji. Naturalnie są pewne podstawy, które dobrze jest poznać, ale pamiętam, że muszę je nieustannie poddawać refleksji, weryfikować i uzupełniać. Twierdzę, że w edukacji nie chodzi o wiedzę. Ważne jest samo zaciekawienie wiedzą i umiejętność krytycznego myślenia.

Dlatego, mając wykształcenie filozoficzne, stawianie pytań traktuję bardzo poważnie, to istotna kwestia naszego obcowania w świecie, przejaw świadomego trwania. „To nie wiedza pomaga, ale zdolność do samodzielnego zdobywania potrzebnej wiedzy, zdolność myślowego pojmowania spraw z rozmaitych punktów widzenia, zdolność stawiania pytań. Tej zdolności nie zdobywa się poprzez wyczeranie nauki, ale przez kontakt z żywymi badaniami¹”. Tak pisał w połowie XX wieku Karl Jaspers, rozważając ideę uniwersytetu. Do przywołanego tekstu także stawiam pytania o jego aktualność i przydatność praktyczną.

MYŚLEĆ SZTUKA

JAK CHCĘ UCZYĆ?

¹ K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017, s. 81.

Plener teoretyczny w Skokach, warsztaty Daszy Lasotovej i Milana Cieslara (Uniwersytet w Ostrawie), 2011. Fot. Archiwum autorki

Różnorodne teksty są podstawą naszej edukacji. Wskazuję je i zachęcam do przemyśleń, zachęcam do prostego, ale niewygodnego aktu zadawania pytań. Sobie, światu, sztuce, artystom, artystkom, życiu, mediom. Nie odcinam się od dzisiejszego świata. Zauważam wpływ mediów, panowanie algorytmów, poszukiwanie szybkich odpowiedzi i rozdrabnianie źródeł wiedzy czy zastępowanie jej prostą informacją. Świat komunikacji internetowej nie jest moją domeną. Nie korzystam dobrze z tych źródeł, chociaż nieustannie się uczę i poszerzam swoje kompetencje. Nie chcę jednak ograniczać się do kontekstu medialnego. Jeżeli mówię o sztuce, to nie tylko internetowej albo w kontekście postinternetowym, jeżeli mówię o filozofii, to nie tylko tej wokół mediów. Nie negując ich wartości, doceniając ich ważność i ułatwienia, wskazuję na istnienie świata poza nimi.

Jednakże jeżeli algorytmy opanowały nasz wszechświat, a wartość każdego zjawiska czy bytu określa jego wkład w przetwarzanie danych, i – jak zauważa Yuval Noah Harari – dateizm staje się panującą religią, pytam się, co staje się wtedy z edukacją. „Przy okazji dateizm odwraca tradycyjną piramidę uczenia się. Dotychczas dane uważano jedynie za pierwszy krok w długim łańcuchu intelektualnej aktywności. Zakładano, że ludzie mają destylować z danych informacje, z informacji wiedzę, a z wiedzy mądrość. Jednakże dataiści uważają, że ludzie nie potrafią już sobie radzić z olbrzymimi przepływami danych, dlatego nie potrafią destylować z danych informacji, nie mówiąc już o wiedzy i mądrości. Zadanie przetwarzania danych należy zatem powierzyć elektronicznym algorytmom, których wydajność przekracza zdolności ludzkiego mózgu. W praktyce oznacza to, że dataiści są sceptycznie nastawieni do ludzkiej wiedzy i mądrości, a wolą ufać big data i algorytmom komputerowym”².

Zatem tym większe znaczenie ma refleksja i, tak często przywoływana, a czasami nawet wyśmiewana, umiejętność krytycznego myślenia. Jest ona szczególnie niezbędna „cyfrowym tubylcom” – pokoleniu studentów i studentek od zawsze bytujących w świecie cyfrowym, ale pozostaje równie ważna dla „cyfrowych imigrantów” – wykładowców i wykładowczyń znających epokę przedinternetową³. Dlatego bez względu na to, co stanowi główny przedmiot wykładu, staram się wskazywać na ważność krytycznego namysłu i zachęcam do posługiwania się nim w codziennych sytuacjach, szczególnie gdy zbyt wygodnie zasiedzimy się w życiu. Dotyczy to świata dookoła nas, w jego wielu wymiarach: medialnym, społecznym, politycznym, kulturowym czy ekologicznym.

Przez długi czas myślałam, że nie można się angażować w otaczające nas konflikty, że powinnam pozostać bezstronna i obiektyw-

na (jakby to było możliwe). Dziś myślę inaczej. Są problemy, wobec których nie można milczeć czy przechodzić obojętnie. Trzeba zwracać uwagę na nasze osadzenie, obecność w codziennym świecie w jego konkretnych warunkach. Nie czynię tego nachalnie. Nie narzucam się, ale nie ukrywam swoich poglądów, rozmawiam i dyskutuję, respektując odmienne punkty widzenia i słuchając rzeczowych argumentów. Chociaż staram się zachować bezstronność w przedstawianych naukach i nie wymagam powszechnej zgody, wiem, że konflikt jest nieunikniony, a może nawet potrzebny (i jeszcze zwalniam z obecności, gdy trzeba iść na czarny protest, i oddaję plastikowe koszulki do ponownego użycia :-))

Jednocześnie nie staram się być autorytetem. Pozostawiam młodym ludziom swobodę i odpowiedzialność za ich własne wybory, także edukacyjne. Jestem zaciekawiona studentkami i studentami.

Edukacja to wymiana wiedzy, doświadczeń i przejawów kultury: książek, seriali, muzyki, filmów. Nie udaję, że jestem jedną ze studentek/studentów, nie kreuję sztucznej wspólnoty, nie twierdę, że jesteśmy podobni. Nie jestem też ich rodzicem. Czasami moje przykłady trafiają w niezrozumiałą próżnię – dobrze pamiętam ten „pierwszy raz”. Gdy tak się staje, pilniej wsłuchuję się w ich wątpliwości. Mogę się dziwić i narzekać na zachodzące zmiany, ale wybieram uczenie się, przeszukuję nowe obszary, poznaję. Uczę się od studentów/studentek. Słucham, czego słuchają, patrzę, co czytają, szukam tego, co oglądają. Nie zawsze rozumiem, co widzę, ale dostrzegam w tym wartość. Przyznaję, że czegoś nie wiem, i daję im prawo do niewiedzy. Ale nie do ignorancji. Wspólnie poszukujemy, ucząc się wzajemnie od siebie.

Nie myślę o ich przyszłych zawodach, ale myślę o ich przyszłości.

Wierzę w wiedzę, ale nie ufam bezgranicznie nauce. Rozwijam się i staram się do tego zachęcać innych. I zastanawiam się, jak to robić na wykładzie dla prawie setki osób.

Jak to wszystko, co powyżej wypisałam, wcielić/wcielać w codzienne życie akademickie? Rozmyślałam, jak pracować, żeby osoby najbardziej tym zainteresowane, czyli moi studenci i studentki.

Justyna Ryczek – dr, wykładowczyni akademicka, ukończyła filozofię na UAM w Poznaniu. Autorka książki *Piękno w kulturze ponowoczesnej* oraz licznych tekstów naukowo-krytycznych. Interesuje się sztuką współczesną, jej obecnością w przestrzeni publicznej powiązaniami z innymi dziedzinami, w tym: etyką, kulturą popularną, życiem codziennym, nowymi mediami. Zajmuje się krytyką artystyczną, bywa kuratorką wystaw.

² Y.N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 468.

³ Posługuję się podziałem i określeniami Marca Prensky'ego: *Digital Natives i Digital Immigrants*, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 08.01.2020).

Daria Grabowska,
Piotr Słomczewski,
Daphnia Superior,
instalacja interaktywna,
2014



Jakub Żmizdiński

ULOTNA NATURA KORESPONDENCJI SZTUK, ULOTNA NATURA EDUKACJI...

Szukajcie tylko powiązań

L.A. Fiedler, *Archetyp i sygnatura*, „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 2, s. 329.

Było to zapewne w styczniu 1994 r., od kilku miesięcy prowadziłem moje pierwsze wykłady na wyższej uczelni, zastępując nieodżałowanego Włodka Filipka, który w tamtym czasie przebywał w Ameryce. Jako początkujący wykładowca historii i teorii kultury, ku mojemu zaskoczeniu, dostałem nowe wyzwanie: prowadzenie wykładów z kultury i sztuki średniowiecza dla studentów zaocznych Wydziału Wychowania Plastycznego. Zbiór slajdów, jaki otrzymałem z uczelnianej biblioteki od równie nieodżałowanego Jurka Kubiaka, liczył nie więcej niż 10 nieopisanych, kolorowych kliszy w grubych, plastikowych ramkach. Żaden z nich nie przedstawiał sztuki średniowiecznej. Jeden przykuł jednak moją uwagę: na ciemnym tle widniał zarys stołu, na nim leżał talerz z czymś, co przypominało wafłowe rurki, obok stał kielich napełniony czerwonym winem i karafka.

Slajdy odłożyłem jako nieprzydatne i czym prędzej udałem się do Instytutu Historii Sztuki UAM. Kapitalne zbiory przeżoczy, które jako student miałem okazję oglądać na wykładach ze sztuki romańskiej profesor Zofii Kamzowej, udostępniono mi jedynie na trzy pierwsze zajęcia, potem już radziłem sobie fotografując albumy w czytelnich poznańskich bibliotek (w tamtych czasach skompletowanie odpowiedniej ikonografii na zajęcia stanowiło nie lada wyzwanie). Opowiadając studentom o średniowieczu, nie zapomniałem ani o chorale bizantyńskim, mozarabskim i gregoriańskim, o świetlistych monodiach Hildegardy z Bingen, ani o perskiej lutni przejętej przez trubadurów, ani o wagantach i ich pieśniach odnalezionych blisko dwa wieki temu w Benedictbeuren. Te ostatnie zresztą sprawiły, że latem, po skończonych studiach polonistycznych, tuż przed podjęciem pracy na PWSSP, odwiedziłem ten malowniczy, podalpejski klasztor. Jak się jednak okazało, manuskrypt *Carmina burana* przechowywany był w monachij-

skiej bibliotece, za to miasto Carla Orffa przyciągało latem dziesiątki ulicznych muzyków, dalekich spadkobierców średniowiecznych goliardów, którzy w XIII wieku śpiewali swe *carmina*.

Jakież było moje zdziwienie, kiedy oglądając po raz pierwszy, w nieistniejącym już kinie Gwiazda¹, francuski film *Wszystkie poranki świata*², rozpoznałem obrazek otrzymany wcześniej w bibliotece. Autorem *Deseru z wafelkami* okazał się malarz tematów sakralnych i martwych natur, Lubian Baugin. Twórcy filmu uczynili go sąsiadem głównego bohatera – mistrza gry na violi da gamba, pana de Sainte Colombe. Akcja tej historii, opartej na wzmiankach biograficznych o muzyku, rozgrywała się w okolicach Paryża w połowie XVII wieku. Sainte Colombe i jego uczeń, Marin Marais, udali się do mieszkającego w pobliżu malarza, by odebrać od niego wcześniej namalowany, a potem znów wypożyczony obraz. Muzyk sam określił motyw, jaki miała przedstawiać owa martwa natura: widniał na niej stół, przy którym grywał w swoim małym, letnim domku. Ową ogrodową altanę Sainte Colombe wybudował po śmierci swej żony, by w samotności spędzać czas i doskonalić sztukę gry na violi. Kiedyś wydarzyło się tam coś niezwykłego:

"Na jasnynie suknie okrywającym stół, tam gdzie zwykły był kłasek nuty, postawił tym razem karafkę wina otuloną słomą i kielich, który zaraz napełnił, a do tego cynowy talerz pełen rurek wafelowych. A potem zaczął grać „Grobowiec tęsknoty”.

Nie potrzebował sięgać po kajet z nutami. Ręka sama wędrowała po strunach. Z oczu Sainte Colombe'a popłynęły łzy. Muzyka rozbrzmiewała dłuższą już chwilę, gdy w drzwiach pojawiła się niezwykle blada kobieta. Uśmiechając się do niego, położyła palec na ustach, dając znak, iż nie odezwie się ani słowem i nie chce, by odrywał się od tego, co robi. W milczeniu okrążyła pulpit, przy którym siedział pan de Sainte Colombe. Przycupnęła na kufrze w kącie izby, w pobliżu stołu i karafki z winem, słuchając, jak gra.

Tą kobietą była jego żona. Łzy wciąż płynęły po twarzy muzyka. Kiedy skończył grać i uniósł wreszcie powieki, jej już nie było. Odłożył violę i wyciągając rękę po ciastko, spostrzegł opróżniony do połowy kielich i ze zdumieniem zauważył, że tuż obok, na niebieskim suknie, leży nadgryziony wafelek³.

Powyższy fragment, wyciągnięty z noweli Pascala Quignarda, został przez twórców filmu nieznacznie zmieniony. Film ów zresztą nie jest zwykłą adaptacją literackiej miniatury. Dzięki audiowizualnemu przekazowi medium filmowe uwypukla to, co w literaturze może być jedynie wyobrażone – muzykę, właściwą inspiratorkę i noweli, i dzieła filmowego. Melodie splatają się z malarskim kadrem filmowym w spo-

sób niedościgniony. Można zaryzykować tezę, że kadry rodzą się tu z ducha muzyki granej na violi kolanowej. Niedawno przywrócony do życia, instrument ten szybko zyskał sobie nowe grono miłośników. Wśród nielicznych muzyków zafascynowanych violą w drugiej połowie XX wieku najważniejszy okazał się Katalończyk, Jordi Savall i to jego gra uwiodła Quignarda, stając się zasadniczą inspiracją dla dzieła Alaina Corneau. Ścieżkę dźwiękową nagrał sam Savall.

Powróćmy do mistrza de Sainte Colombe, który wraz ze swym uczniem odwiedza Lubiana Baugin, by odebrać swą martwą naturę. Podczas wizyty doszło do takiego oto dialogu – podaję za nowelą Quignarda:

"Sainte Colombe znów nachylił się do ucha pana Marais, by szepnąć:

– Postuchaj pan, jaki dźwięk wydaje pędzel pana Baugin.

Zamknęli oczy i słuchali malowania. Potem pan de Sainte Colombe powiedział:

– Nauczyłeś się techniki smyczka.

Ponieważ zaś pan Baugin odwrócił się i zapytał, co tam szepczą między sobą, pan de Sainte Colombe wyjaśnił:

– Mówiłem o smyczku i porównywałem go do pańskiego pędzla.

– Jesteś pan w błędzie – odrzekł ze śmiechem malarz. – Ja kocham złoto. Wciąż poszukuję drogi, która wiedzie do jego tajemnych ogni”.

Ów, zdawałoby się marginalny w całej filmowej narracji dialog, interesujący jest z kilku względów. Pozornie zderzają się tu dwie postawy artystów wobec uprawianej przez siebie sztuki, ale jest to przede wszystkim polemika toczona wokół istotnych związków łączących różne jej gałęzie. W wersji filmowej padają inne jeszcze słowa, które podkreślają różnice postaw obu artystów. Pan Baugin pyta: „Czy naprawdę myślisz, że złoto śmierdzi?”, a my wcale nie jesteśmy pewni, czy chodzi o materializm malarza. Wnikając bowiem w ducha epoki, możemy nabrać pewności, że filmowy Baugin jest alchemikiem, poszukującym kamienia filozoficznego, pozwalającego na transmutację pierwiastków i w efekcie uzyskanie złota, traktowanego jako bogactwo mające zapewnić szczęście przyszłej ludzkości⁴.

Nie tylko ów malarz poszukiwał „drogi wiodącej do jego tajemnych ogni”, ponad pół wieku wcześniej zmarł inny adept alchemii, Giuseppe Arcimboldo. Jak pisze Maria Rzepińska, uchodzi on za pomysłodawcę skonstruowania klawesynu barwnego⁵. Odtąd myśl o skorelowaniu barwy z dźwiękiem nie będzie opuszczać artystów aż po dzień dzisiejszy. Jansenista de Sainte Colombe odmiennie, szukał podobieństwa sztuk nie przez dociekania intelektualne czy wiedzę tajemną, a przez uważne, kontemplatywne słuchanie i patrzenie. Doszu-

¹ Kino znajdowało się niedaleko uczelni, w kamienicy nr 28 przy al. Marcinkowskiego.

² *Wszystkie poranki świata*, reż. A. Corneau, Francja 1991.

³ P. Quignard, *Wszystkie poranki świata*, przeł. K. Szerzyńska-Mačkowiak, Warszawa 1997, s. 20–21.

⁴ *Ibidem*, s. 36.

⁵ Por. R. Bugaj, *Hermetyzm*, Wrocław–Kraków 1991.

kiwał się przedziwnego podobieństwa między gestem dłoni malarza trzymającego pędzel a smyczkiem trącającym struny.

Kilka wieków później Wilhelm Sasnal na jednym ze swoich płócien namaluje wylaniającą się z mroku męską postać trzymającą pałeczkę perkusji tak, jakby dzierżyła pędzel. W jakich sytuacjach różne gałęzie sztuki zbliżają się do siebie? Na jakim poziomie się spotykają i jak harmonizują? Gdzie jest ich wspólne źródło i czemu służą? – odpowiedzi na te pytania zdają się istotnym tematem *Wszystkich poranków świata*, uwodząc widzów magicznym splotem obrazu i dźwięku. Te pytania nurtowały i mnie jako wykładowcę opowiadającego o genezie ludzkiej kultury i pierwszych przejawach aktywności twórczej: tańcu, muzyce i śpiewie, artefaktach i naskalnych wizerunkach, rytuale i micie.

Kiedy więc nastąpiła jedna z kolejnych faz permanentnej reformy edukacji na naszej uczelni i czteroletni kurs historii i teorii kultury zredukowano do jednorocznego kursu głównych problemów kultury, a w zamian zaproponowano wykładowcom prowadzenie wykładów fakultatywnych, temat miałem już gotowy. Nie bez oporu ówczesne władze uczelni zgodziły się na zaproponowany przeze mnie zakres, problemowy. Sam przedmiot nazywał się *Związki muzyki z obrazem, słowem i gestem*. Moje przeświadczenie, że wychodzę również na przeciwko zapotrzebowaniom studentów, pasjonujących się nierzadko muzyką (czasami bardziej nawet niż dziedzinami wizualnymi przez siebie studiowanymi!), okazało się trafne⁷. Przez najbliższe lata prowadziłem fakultet, zmieniając nieraz jego tytuł, by lepiej dookreślić aspekty poruszanych zagadnień⁸. Pozwoliło mi to na podążanie za zapamiętanym jeszcze na studiach zdaniem jednego z amerykańskich badaczy literatury, który postulował: „szukajcie tylko powiązań”⁹. Szukałem więc powiązań między sztukami wizualnymi a literaturą, muzyką i tańcem czy filmem; między rytuałem a teatrem i performansem, między kulturami Wschodu i Zachodu, między przeszłością a teraźniejszością. Owoce tych poszukiwań prezentowałem studentom, nieustannie wykorzystując różne media przekazu¹⁰. W zamian studenci opowiadali mi o swoich pasjach, przynosili muzykę i filmy, pisali referaty na zaproponowane przez siebie tematy – wymiana była więc obustronna. Po latach mogę stwierdzić, że czuję się w dużej mierze uczniem moich studentów!

Powróćmy do przerwanej wątku filmowego. Kiedy do mistrza gry na violi przychodzi „niezwykle błada” żona, możemy domniemywać, że Alain Corneau inspirował się świetnymi portretami królewskiego malarza tamtej epoki Jean-Marca Nattiera, który dwukrotnie przedstawiał zmarłe kobiety¹¹. Najpierw w 1754 r. ukochaną córkę króla

⁶ Por. M. Rzepińska, „*Ut pictura musica*”, [w:] eadem, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Kraków 1983, s. 574–575.

⁷ Dopiero później powstała katedra, a potem Wydział Intermediów.

⁸ *Obrazy muzyki, Korespondencje sztuk, Muzyczne źródła korespondencji sztuk*.

⁹ L.A. Fiedler, *Archetyp i sygnatura*, „*Pamiętnik Literacki*” 1969, z. 2, s. 329.

¹⁰ Warunki techniczne sal wykładowych jeszcze 20 lat temu były takie, że musiałem zakupić przenośny odtwarzacz CD, a czasami wozic telewizor z odtwarzaczem VHS z jednego piętra na drugie...

¹¹ Por. A. Ausoni, *Muzyka. Leksykon: historia, sztuka, ikonografia*, przeł. E. Morka, Warszawa 2007, s. 37, 280.

¹² P. Ouignard, *Wszystkie poranki świata...*, s. 29.

¹³ S. Żerańska-Kominek, *Zamiast wstępu*, (w:) *Mit Orfeusza. Inspiracje i reinterpretacje w europejskiej tradycji artystycznej*, pod red. S. Żerańskiej-Kominek, Gdańsk 2003, s. 6.

¹⁴ Por. J. Starzyński, *O romantycznej syntezie sztuk: Delacroix, Chopin, Baudelaire*, Warszawa 1965.

¹⁵ Por. A. Helman, *Filmowe przygody Orfeusza*, [w:] *Mit Orfeusza. Inspiracje i reinterpretacje w europejskiej tradycji artystycznej pod red. S. Żerańskiej-Kominek*, Gdańsk 2003, s. 309–327.

¹⁶ *Gilgamesz, Enkidu i tamten świat*, przeł. J. Kott, „*Zeszyty Literackie*”, nr. 22, s. 74.

¹⁷ Por. J. James, *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata*, przeł. M. Godyń, Kraków 1996, s. 69–75.

¹⁸ K. Lipka, *Mój neo-boecjanizm*, „*Canor*” 17/1997, s. 48.

MYŚLEĆ SZTUKA

Ludwika XV, urokliwą księżniczkę Henriette. Odziana w bogate fałdy wzorzystej, czerwonej sukni, gra na violi da gamba. Po lewej stronie, zakryty nieco niebieską draperią, stoi ozdobny francuski klawesyn. Przy tym samym klawesynie, ale na innym płótnie Nattier odmalował siebie wraz z żoną i dziećmi. Obraz rozpoczęty w 1730 r. ukończył dopiero w 1762 r., już po śmierci żony i jednej z córeczek. I choć żona malarza ma, podobnie jak Madame Henriette, róż na policzkach, jednak jej bladość, podkreślona bielą sukni, wyraźnie kontrastuje z ciemniejszą, głębszą karnacją malarza. „Me członki, me piersi, stały się lodowate”¹² – mówi zmarła pani de Sainte Colombe, określając swój paradoksalny status, nie jest bowiem duchem, wszak wypita wino i nadgryzła wafelek. Kim zatem jest? – wcieleniem Eurydyki ze starej jak Europa, mitycznej opowieści o Orfeuszu, „Pierwszym Artystą”¹³ i patronie korespondencji sztuk¹⁴: genialnym poecie, muzyku i śpiewaku, zdolnym swą sztuką zmieniać prawa rządzące światem? Jeśli tak, jej mąż powtarza czyn Orfeusza¹⁵, podobnie ostatecznie niespełniony.

Próbowali się objąć ramionami, próbowali się ucałować,
Uścisk ich zawisł w powietrzu,
Wymieniali słowa pełne wzajemnego lamentu¹⁶.

– czytamy w jednej z wersji *Eposu o Gilgameszu*, kiedy heros zstępuje do podziemi i spotyka zmarłego przyjaciela, Enkidu. Gilgamesz jest pierwszym śmiałkiem przynoszącym wieści ze świata umarłych, po nim tę drogę odbędą inni, wśród nich platoński Er czy cyceeroński Scypion Afrykańczyk Młodszy. To ci ostatni dwaj z wymienionych jako pierwsi mieli przynieść wieści o tajemnym, kosmicznym źródle muzyki¹⁷, wypełniającym wszechświat. W ten sposób znalazły literackie ujście dawniejsze tropy, już bowiem pitagorejczycy, odwołując się zapewne do pewnych aspektów mitu o Orfeuszu, głosili ideę muzyki sfer, do dzisiaj inspirującą artystów, choćby profesor naszej uczelni, Joannę Hoffman-Dietrich. Natomiast świetny historyk muzyki, poeta i prozaik Krzysztof Lipka, broniąc idei brzmiących niebios pisze wręcz, że „wielkie odrodzenie muzyki abstrakcyjnej będzie wciąż i wciąż narastać”¹⁸. Tak samo jak narasta i narastać będzie zainteresowanie ideą korespondencji sztuk, wypływającą z tych samych, mitycznych i filozoficznych źródeł.

*

Szukanie powiązań, poszerzanie kontekstów, podążanie za podobieństwami i analogiami, by je później weryfikować – przekładać su-

biektywny odbiór na obiektywne prawidła, pozostaje jednym z zasadniczych punktów mojego *cerdo* jako pedagoga wyższej uczelni, szczególnie uczelni o profilu artystycznym. Ale jako wykładowcę od początku pracy na uczelni intrygowała mnie metoda przekazu tych treści. Forma wykładu była z góry narzucona, podobnie jak forma konwersatorium na zajęciach o charakterze ćwiczeń czy indywidualne konsultacje podczas seminarium licencjackiego czy magisterskiego. Jak jednak mówić, by słowa były usłyszane? Czy rację miał David Perry pisząc: „Wy, którzy umiecie uczyć, uczyć. Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie”¹⁹. Sam przecież miałem za sobą spory bagaż doświadczeń jako uczeń i student, świadomy, że wśród „grzechów” nauczyciela jednym z największych jest zanudzanie słuchaczy. Wszedłem więc z założenia, że niezależnie, czy będzie to wykład, konwersatorium czy rozmowa, zawsze mamy do czynienia z dialogiem, choć oczywiście ranga głosów nie jest tu równo ustawiona. Ale dobry nauczyciel powinien zawsze słuchać, nawet podczas wykładu, powinien mieć uszy nastawione na wszelkie głosy. Nawet jeśli korzysta z prezentacji czy multimediiów, żywe słowo w interakcji ze słuchaczami pozostaje główną formą przekazu treści, jego ulotna, dźwiękowa, a więc i poniekąd muzyczna natura pozostaje i pozostanie niezastąpioną formą kontaktu nauczyciela ze studentem. Inną kwestią jest jakość dialogu – tutaj przewodnikiem może być świetny pisarz i filozof Stanisław Vincenz. W *Epilogu*, umieszczonym pod koniec swej tetralogii *Na wysokiej półtoninie* autor wraca do wspomnień z dzieciństwa, kiedy jako Siuna słuchał mądrości swego dziadka:

Przede wszystkim dziadek starał się nauczyć Siunę rozmawiać. Mimo bowiem prawdziwy szacunek i podziw dla dziadzia, niecierpliwy Siuna, wtrącając wciąż swoje trzy grosze, nie dał dziadkowi dokończyć ani jednego zdania. Tłumaczył dziadek wnukowi i pouczał go, że nigdy nie należy nikomu przerywać rozmowy, że zawsze trzeba dosłuchać uważnie do końca, a dopiero potem swobodnie powiedzieć swoje. Rozmowa bowiem – tak mówił dziadek – to jakby obrzęd najważniejszy, rozmowa szczerza albo żadna. Nawet gdy widzisz, że ktoś się myli, nie wolno mu przerywać, niech mówi, skoro mówi szczerze i prawdę. Chyba że kłamie. Jeżeli przerywasz komuś rozmowę, dajesz mu do poznania, że kłamie²⁰.

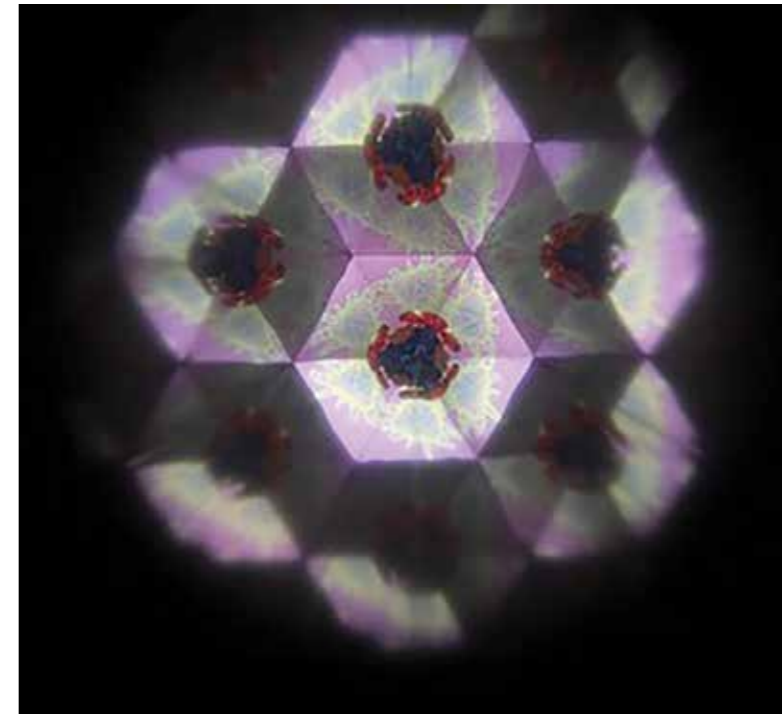
Po ponad stu latach od wypowiedzenia w niewielkiej wiosce w Karpatach Wschodnich, tamte słowa zachowują wciąż swoją aktualność.

¹⁹ D. Perry, cyt. za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 502.

²⁰ S. Vincenz, *Epilog*, [w:] idem, *Na wysokiej półtoninie* [t. 4:] *Barwinkowy wianek: Epilog*, Sejny 2005, s. 468–469.

Jakub Żmizdiński – dr hab. prof. UAP, literaturoznawca, wykładowca głównych problemów kultury. Zajmuje się m.in. problematyką rytuału i mitu, korespondencji sztuk, muzyki w kulturze, tematyką górską w literaturze. Autor monografii: *Pieniny w literaturze polskiej* (2010) i *Wzór nieznan. Stanisław Vincenz a muzyka* (2018). Opublikował trzy książki poetyckie.

Acarina
Nikola Gajewska,
kolaż, kalejdoskop, 2016





Jan Wasiewicz

CZY FILOZOFIA JEST NUDNA? WPROWADZENIE DO WPROWADZENIA DO WYKŁADÓW Z FILOZOFII

MYŚLEĆ SZTUKA

Hendrick ter Brugghen,
Demokryt, 1628, Rijksmu-
seum, Amsterdam.
Ilustracja w domenie
publicznej.

Wszyscy znamy wagę tzw. pierwszego wrażenia. Szczególnie zaś nie jest ono obce prowadzącym zajęcia. Od tego, jak pójdzie im pierwsze spotkanie z daną grupą, w dużej mierze zależy, jak ułożą się ich relacje z uczestnikami i uczestnikami zajęć, jaka będzie atmosfera, jakie zakiełkują w ich głowach wstępne wyobrażenia o prowadzącej/ prowadzącym i prezentowanych przez nią/niego treściach. Pierwsze spotkanie – czy będzie to wykład, konwersatoria, czy zajęcia warsztatowe – powinno więc być szczególnie dobrze przygotowane. I poprowadzone.

Nie zawsze jedno pociąga za sobą drugie. Można włożyć wiele wysiłku w doszlifowanie pierwszego *tête-à-tête* ze studentkami i studentami, a i tak, czy to na skutek jakiegoś niefortunnego zdarzenia (nie zadziała sprzęt), czy paraliżującej tremy (Anglicy mają na to dobre określenie *stage fright*), czy w ogóle kiepskiego samopoczucia w danym dniu, zajęcia nie pójdą tak, jak byśmy sobie tego życzyli. No cóż, *aller Anfang ist schwer* (dosł. Każdy początek jest trudny), jak to słusznie powiadają nasi zachodni sąsiedzi. Trzeba więc sobie z tą traumą pierwszego niekorzystnego wrażenia jakoś poradzić, np. po prostu starając się o niej zapomnieć, kierując się odwieczną ludową mądrością, by wyrzucać „pierwsze koty za płoty”.

Mechanizmy działania społecznej psychologii, jak wszelkie zresztą mechanizmy, są jednak nieubłagane i nieczułe wobec naszych życzeń i pragnień. Mówiąc metaforycznie: te wyrzucone za ogrodzenie

CZY FILOZOFIA JEST NUDNA?

czworonogi i tak będą swoim miauczeniem przypominać o sobie. Co by jednak nie wpadać w pesymistyczny fatalizm co do niemożliwości wymazania pierwszego niefortunnego wrażenia, które niczym chrześcijański grzech pierworodny czy też hinduistyczna karma nieubłagane ciąży na edukatorach, warto podkreślić, wlewając nadzieję w ich serca i umysły, zwłaszcza tych początkujących, że możliwa jest zmiana tego kakofonicznego, pełnego zgrzytów, preludium inauguracyjnych zajęć, tej początkowej, *nomen omen*, kociej muzyki – jeśli nie w pełną harmonii pitagorejską *musica universalis*, to przynajmniej miłą dla ucha melodię.

Założmy jednak bardziej optymistyczny wariant, w którym jakoś udaje nam się uniknąć złego pierwszego wrażenia. To już połowa sukcesu. Uchronić się bowiem przed wywarciem negatywnego wrażenia to jedna sprawa, wyrzucić zaś zdecydowanie dobre, by nie powiedzieć piorunująco dobre, to druga. Pomiedzy nimi mieści się strefa przeciętności o różnych odcieniach szarości, w której może rozplątać się nasze pierwsze *rendez-vous* z adeptkami i adeptami sztuk wszelakich.

Nie mam bynajmniej ambicji uczynienia z pierwszego spotkania w cyklu wykładów z filozofii, jakie prowadzę głównie dla studentek i studentów pierwszego roku studiów licencjackich UAP, pełnego fajerwerków *one man show*. Niemniej jednak staram się, by ciepło zapisało się ono w ich pamięci. Przede wszystkim znaczy to, by ich pierwsze skojarzenia zarówno z wykładem, wykładowcą, a przede wszystkim z samą filozofią były pozytywne, by po prostu chciało im się przyjść mnie posłuchać, a zwłaszcza żeby chciało im się zajrzeć do filozoficznych tekstów i – co jest głównym celem – samemu zacząć filozofować. Czyli najkrócej mówiąc, myśleć niezależnie, krytycznie, a także rzetelnie. Jak więc te starania wyglądają?

Zanim o tym skreślę kilka słów, najpierw pozwolę sobie zauważyć – jakkolwiek obrazoburczo, by nie powiedzieć, bluźnierczo to zabrzmiało – że wykład akademicki, a więc także wykład z filozofii, pod pewnym względem jest towarem, którego obrotem rządzą te same mechanizmy, jak wszelkimi innymi dobrami oferowanymi na rynku. A to m.in. oznacza, że starając się „sprzedać” swój produkt, wykładowca/wykladowczyni, oprócz oczywiście dbania o wysoką jego jakość, nie powinien ignorować reguł marketingowych. W klasycznym marketingu przedstawiono je m.in. w modelu AIDA. Służy on do opisanego kroków czy też etapów, które występują od momentu, gdy konsument/ka po raz pierwszy poznaje produkt lub markę, aż do momentu, gdy tenże produkt wypróbuje lub podejmie decyzję o jego zakupie. Nazwa AIDA jest akronimem od angielskich słów: attention (uwaga), interest (zainteresowanie), desire (pożądanie), action (działanie). W polskich

¹ B. Russell, *Problemy filozofii* (1912), przeł. W. Sady, Warszawa 1995, s. 168.

² F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel. Księgi I, II, III*, przeł. T. Boy-Żeleński, [b.m.w.] 2017, s. 31.

³ Zob. H. Bergson, *Śmiech. Esej o komizmie*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa 1995, *passim*.

opracowaniach niekiedy spotka się polski akronim UZDA (uwaga, zainteresowanie, dążenie, akcja).

Chciałbym odwołać się do tego modelu, by przedstawić, jak na inauguracyjnym wykładzie próbuję przyciągnąć uwagę studentek i studentów, następnie zainteresować i wzbudzić pożądanie, wreszcie skłonić do zakupu, co by nie powiedzieć, niezbyt chyba pokupnego „produktu”, jakim jest filozofia. Już ponad sto lat temu nie kto inny jak sam Bertrand Russell, ikona brytyjskiej filozofii analitycznej, zauważył, że „wielu ludzi, pod wpływem nauki i spraw praktycznych, podejrzewa, że filozofia to takie tam sobie niewinne, lecz nikomu niepotrzebne dyrdymały, dzielenie włosa na czworo i spory o to, jaka wiedza jest niemożliwa”¹. Jak więc zwrócić uwagę słuchaczek/słuchaczy na ten niechodliwy towar, na te „nikomu niepotrzebne dyrdymały”, które kamuflują się za zasłoną dość pretensjonalnego logo *Φιλοσοφία*, znaczącego „umiłowanie mądrości”?

Otóż nie od dziś wiadomo, że uwagę przyciąga najsilniej to, co nietypowe, co burzy nasze przyzwyczajenia, oczekiwania, stereotypowe wyobrażenia. Dobrze wiedzą też o tym artyści. Np. jedna z klasycznych maksym kompozycji ciekawej struktury graficznej, malarskiej czy rzeźbiarskiej zaleca wprowadzenie punktu ogniskowania uwagi przez zaburzenie powtarzającego się układu, bardziej ogólnie: przełamanie rutyny postrzegania.

Kierując się tymi zaleceniami, zaczynam mój wykład z filozofii od kilku uwag na temat... śmiechu. Studentki/studentenci przychodząc na ten wykład mieli już zapewne jakieś mniej lub bardziej konkretne wyobrażenia na temat tego, czym filozofia jest. Mimo iż mogły być to wyobrażenia bardzo różne, a wręcz rozbieżne, to nie będą chyba daleki od prawdy, gdy powiem, nawiązując do wcześniejszej konstatacji, że ich wspólnym mianownikiem jest postrzeganie filozofii jako myślenia o sprawach, które zowie się fundamentalnymi, istotnymi, głębokimi, najważniejszymi dla człowieka, słowem o sprawach naprawdę poważnych.

Śmiech, jak powiedział Franciszek Rabelais, to „szczerze królestwo człowieka”². Chcę ten stereotyp rozbić, czy też – by się modnie (a może już staromodnie?) wyrazić – zdekonstruować. Śmiech bowiem, jak to słusznie swego czasu zauważył Henri Bergson, choć wielokrotnie rugowany ze sfery tego, co duchowe, i degradowany do rangi przeżycia zgoła pospolitego, jest tak naprawdę wyrazem autentycznej aktywności duchowej człowieka. To dzięki śmiechowi przezwyciężamy automatyzmy naszego zachowania, rozbijając niejako ramy konwencji, które usztywniają nasze przeżywanie³. Nie dziwi przeto, że jeden z najbardziej oryginalnych i wnikliwych XX-wiecznych myślicie-

⁴ W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, przeł. J. Sikorski, [w:] idem, *Aniła historii. Eseje, szkice, fragmenty*, wybór i oprac. H. Orłowski, Wyd. Poznańskie, Poznań 1996, s. 180. W tej apoteozie śmiechu można by tu przywoływać wiele innych jeszcze głosów, jak choćby Nietzschego czy Kierkegaarda. Ten pierwszy ustami swego Zaratusztry pytał się: „Jakież to największe grzech popełniono dotychczas na świecie? Czyż nie były nim słowa tego, który rzekł: ‘Biada tym, którzy się śmieją!’” (F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratusztra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, cz. IV, „O człowieku wyższym”, § 16, przeł. W. Berent, Wyd. Tenet, Gdynia 1993, s. 345). Ten drugi zaś w *Albo-albo*, gdy po gorzkim opisie swej pogrążonej w melancholii egzystencji, na sam koniec jakby w jakiejś sennej wizji został „porwany (...) do siódmego nieba” i spotkał tam bogów, którzy obdarzyli go łaską wypowiedzenia jednego życzenia, odpowiedział co następuje: „Moi najwyżsi współcześni, wybieram

li Walter Benjamin twierdził, o czym już setki lat przed nim wiedział „śmiejący się filozof” Demokryt, że „[...] dla myślenia nie ma lepszego startu niż śmiech. Pobudzenie do śmiechu daje zwykle myśleniu większe pole do popisu niż jąttrzenie duszy”⁴.

Oczywiście zdają sobie sprawę, że niejednokrotnie śmiech może być i jest wyrazem złośliwości, braku empatii i nieczułości, czy wręcz szyderstwa, że – jak pisał dopiero co wspomniany Bergson – śmiech może oneśmielać przez upokorzenie⁵. Możemy też mieć do czynienia faktycznie z pustym, bezmyślnym śmiechem, który bynajmniej do myślenia nie pobudza, a – wręcz przeciwnie – może je blokować. Nie o taki śmiech więc mi i w/w filozofom tutaj chodzi. Śmiech bowiem śmiechowi nierówny. Jak to głosi znane łacińskie powiedzenie: *si duo faciunt idem, non est idem* („gdy dwaj robią to samo, to nie jest to samo”).

Po tych „teoretycznych” uwagach na temat śmiechu, mających przyciągnąć *nomen omen* uwagę, przechodzę na wykładzie do „praktyki”, polegającej na opowiedzeniu autentycznej i – jak mam nadzieję – śmiesznej anegdoty z mojego życia z filozofią i... seksem⁶ w roli głównej. Pojawia się tu jednak dość spore ryzyko. Po pierwsze, seks owszem z jednej strony przyciąga uwagę, ale z drugiej, jest sprawą bardzo osobistą, intymną, delikatną, o której publiczne rozprawianie raczej nie należy do dobrego tonu. Po drugie, istnieje niebezpieczeństwo, że opowiadając w moim mniemaniu żartobliwą historyjkę, nie trafię w poczucie humoru moich słuchaczek i słuchaczy, co ze względu na różnicę wieku wydaje się nawet dość prawdopodobne. Cóż zaś może być bardziej żalostnego i żenującego, niż opowiadający nieśmieszne szmoncesy wykładowca, który w dodatku okazuje się być nieco podstarzałym erotomanem gawędziarzem...

Wystawiając się więc na ryzyko może nie od razu kłeski, acz jakieś wstępnej wykładowej porażki, przynajmniej w zakresie wywarcia wspomnianego dobrego pierwszego wrażenia, przechodzę do samej anegdoty. Otóż będąc uczniem bodajże III klasy liceum im. St. Staszica w Pleszewie, w roku szkolnym 1990/91 wziąłem udział w olimpiadzie filozoficznej. Jednym z zadań na etapie szkolnym było napisanie rozbudowanej recenzji z ostatnio wydanej książki filozoficznej. Traf chciał (choć moja rodzicielka mówiła, że w życiu nigdy nie ma przypadków...), że dzięki mojej starszej siostrze Małgorzacie wpadła mi w ręce książka Leszka Kołakowskiego *Jeśli Boga nie ma. O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*. Recenzja na tyle musiała spodobać się organizatorom olimpiady, że zostałem zakwalifikowany do udziału w etapie okręgowym, który odbywał się w moim przypadku w Instytucie Filozofii UAM w Poznaniu. Kiedy przyjechałem

tylko to jedno, abym zawsze mógł mieć śmiech po mojej stronie” (S. Kierkegaard, *Albo-albo*, t. I, przeł. i wstępem opatrzył J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1982, ss. 46–47).

⁵ H. Bergson, *Śmiech...*, op.cit. s. 129.

⁶ Cóż lepiej skupia uwagę, wzbudza zainteresowanie i pożądanie, wreszcie pragnienie posiadania, jak nie seks? „Wszyscy to mieli, ale każdy chciałby wiele razy”, jak to śpiewał Kuba Sienkiewicz ze swymi Elektrycznymi Gitarami. Po władzy i bogactwie, które zresztą często idą w parze, aż do niemożebności ich odróżnienia, eros to trzecia wielka namiętność człowieka. Wedle pewnej niedawnej, bo XX-wiecznej szkoły filozoficznej, dochodzą tu jeszcze *drugs and rock'n'roll*...

⁷ Klasyczność tego ujęcia prawdy i fałszu zagwarantowana jest przez jego potrójne grecko-żydowsko-łacińskie korzenie: jego bowiem intuicję możemy już znaleźć u Arystotelesa, który w swej wiekopomnej *Metafizyce* skonstatował:

na te okręgowe eliminacje, na budynku wspomnianego szacownego Instytutu ujrzałem napisany białą farbą taki oto napis: „Filozofia jest nudna, a seks niezbędny”.

Jako że byłem podówczas w okresie mej wczesnej „górnjej i durnej” młodości, więc nie miałem za bardzo wyrobionego zdania co do drugiego czynnika (zdania prostego) tej koniunkcji. Wszak to, powiedzmy dyplomatycznie, intrygujące zdanie: „Filozofia jest nudna, a seks niezbędny” jest właśnie klasyczną koniunkcją, która podpada pod następujący schemat w sformalizowanym języku rachunku zdań:

p ^ q

gdzie:

p – zmienna zdaniowa zastępująca pierwszy czynnik koniunkcji, zdanie proste: „Filozofia jest nudna”.

^ – spójnik międzyzdaniowy „a” [funktor koniunkcji].

q – zmienna zdaniowa drugi czynnik koniunkcji, zdanie proste: „Seks [jest] niezbędny”.

Tak więc z powodu braku odpowiedniego doświadczenia nie miałem wyrobionego zdania co do czynnika drugiego, miałem wszelko dość mocno wyrobioną opinię co do pierwszego: otóż wydawało mi się to zdanie z gruntu fałszywe w klasycznym rozumieniu prawdy i fałszu, gdzie ta pierwsza (prawda) jako wartość logiczna zdania oznacza jego zgodność z rzeczywistością, ten drugi zaś (fałsz), jak łatwo się domyśleć, rozmińanie się z tąż (rzeczywistością oczywiście)⁷. Jako że koniunkcja, aby być prawdziwą, musi mieć oba czynniki prawdziwe, więc niezależnie od wartości logicznej drugiego czynnika powyższej koniunkcji, mogłem stwierdzić, że powyższe zdanie jest fałszywe.

Człowiek już się zestarzał, co nieco w swoim życiu przeżył, i choć nie jest jeszcze jednym z tych czarnoksiężników z wiersza Tadeusza Nowaka, którzy „w sobie już przeżyli wszystko/ i są jak ziemia obiecana ciału”⁸, to w zakresie, nazwijmy to, intymnych doświadczeń tegoż ciała, tego i owego skosztował. Wyrobiłem więc sobie także zdanie co do drugiego czynnika powyższej koniunkcji i powiem tak: nasz graficiarz czy też graficiarka w tym względzie nie rozminął/rozminęła się z klasycznym rozumianą prawdą...

Tym samym jestem dość sceptyczny, eufemistycznie mówiąc, w stosunku do poglądu na temat seksu wyrażonego swego czasu przez samego Immanuela Kanta. Otóż mędrzec z Królewca miał ponoć stwierdzić na temat tej sfery ludzkiego doświadczenia (a właściwie konkretniej na temat aktu seksualnego, ale myślę, że możemy jego wypowiedź potraktować metonimicznie), że to „przyjemność wątpliwa,

„Twierdzić o Bycie, że nie istnieje, albo o Nie-Bycie, że istnieje, jest fałszem; natomiast twierdzić, że Byt istnieje, a Nie-Byt nie istnieje, jest prawdą” (Aristoteles, *Metafizyka*, 1011b, przeł. K. Leśniak. [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990, s. 681), a co św. Tomasz z Akwinu zgrabnie wyraził w formule przejętej od Izaaka ben Salomona (żydowskiego neoplatonika, żyjącego na przełomie IX i X w. w Egipcie) formułę głoszącej, że *veritas est adaequatio rei et intellectus* („Prawda jest zgodnością rzeczy i myśli”).

⁹T. Nowak, *Czarnoksiężstwo*, [w:] idem, *Wybór wierszy*, Warszawa 1979, s. 47.

a ruchy niegodne filozofa”. Tu ani na pierwsze, ani na drugie zdanie składowe tej koniunkcji (bo to wszak też jest koniunkcja) nie przystaję⁹. Niemniej jednak razem z autorem trzech sławetnych *Krytyk...*, a przeciw naszemu street artyście/artystce będę się upierał, że nie miał/a racji pisząc, że filozofia jest nudna. Choć wbrew królewickiemu filozofowi przyznam rację tezie naszego graficiarza czy też graficiarki o niezbędności seksu w życiu homo sapiens, i to nie tylko w kwestii reprodukcji tegoż życia, lecz także – a może nawet przede wszystkim – w jego jakości. Jest to wszelako tylko jak na razie gołosłowna teza (że filozofia nudna nie jest). Należy ją w toku wykładów udowodnić. Co też przez cały rok akademicki staram się czynić.

Co więcej, usiłuję pokazać, że filozofia nie tylko, że nie jest nudna, ale i niezbędna, a więc biorąc wszystko powyższe pod uwagę – sexy. A jako przedsmak tego, co – jak mam nadzieję – będzie działo się dalej na wykładach, wracając do pierwszych skojarzeń z filozofią jako zajęciem w dużej mierze polegającym na myśleniu, myśleniu niestawiającym sobie granic, przywołuję *Głos w sprawie pornografii*¹⁰ naszej szanownej noblistki Wisławy Szymborskiej, w którym możemy usłyszeć, że:

Nie ma rozpusty gorszej niż myślenie.
Pleni się ta swawola jak wiatropylny chwast
na grzędce wytyczonej pod stokrotki.
Dla takich, którzy myślą, święte nie jest nic.
Zuchwałe nazywanie rzeczy po imieniu,
rozwiązłe analizy, wszeteczne syntezy,
pogoń za nagim faktem dzika i hulaszca,
lubieżne obmacywanie drażliwych tematów,
tarło poglądów – w to im właśnie graj.

Pod tym głosem rękami i nogami się podpisuję. I cokolwiek będę twierdzić stróże intelektualnej niewinności i czystości, którzy chcieliby chronić młode umysły przed „kalaniem” ich tak rozumianą „pornografią”, śmiało będę stał na straży ich „deprawowania”.

Jan Wasiewicz – dr, filozof i badacz pamięci. Jego główne zainteresowania skupiają się wokół obecności chłopskiego dziedzictwa w polskiej pamięci kulturowej. Na ten temat opublikował kilkanaście artykułów naukowych i popularnonaukowych, m.in. w „Kulturze Współczesnej” oraz „Le Mond Diplomatique. Edycja polska”. Zajmuje się również problematyką nihilizmu (m.in. jest autorem książki *Oblicza nicości. Z dziejów nihilizmu europejskiego w XIX wieku*, 2010).

⁸Krąży też inna wersja powiedzenia Kanta, która, nawiasem mówiąc, z etycznego punktu widzenia stawia go, eufemistycznie mówiąc, w dość niekorzystnym świetle. Zwłaszcza w kontekście bronionej przez niego koncepcji imperatywu kategorycznego, a w szczególności jego drugiego sformułowania (tzw. formuła celu samego w sobie): „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka” (I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Warszawa 1984, s. 62). Trudno bowiem chyba byłoby obronić pogląd, że korzystanie z usług, jakbyśmy dziś powiedzieli, *sex workerów*, da się pogodzić z tym ogólnym sformułowaniem podstawowego prawa moralnego. A wedle, co trzeba podkreślić, niesprawdzonej informacji, Kant nie tylko, że odwiedził dom publiczny, to jeszcze skorzystał z oferowanych tam usług, skoro po bytności w tym przybytku miał powiedzieć: „Rzecz sama w sobie dość przyjemna, tylko te ruchy niegodne filozofa” [(informację tę przytaczam za felietonem Jacka Podsiadło, *Rzeczy żenujące i ruchy niegodne*, „Tygodnik Powszechny” 2002/30 [online] <http://www.tygodnik.com.pl/numer/276830/podsiadlo-felieton.html> (dostęp: 06.01.2020)]. Wszystko to opiera się na plotkach i domysłach – zarówno sama wizyta w domu publicznym, jak i komentarz, który z jego ust miał rzekomo paść. Jeśli weźmiemy samą tylko wypowiedź bez jej domniemanego lupanarowego kontekstu, to wtedy moralny rygorysta Kant pokazuje bardziej ludzkie oblicze: jawi się jako umiarkowany hedonista ze skrupułami, rozdarty między *voluptas* a *decorum*, między tym, co przyjemne, a tym, co przystoi.

¹⁰ Z tomiku *Ludzie na moście* (1986).



Marcin Szelaq

„TRUDNA” EDUKACJA MUZEALNA

Paulo Freire, uznany brazylijski pedagog emancypacyjny, apelował do edukatorów, aby nie bali się mierzyć się z tematami trudnymi, które z różnych względów mogą być dla nich niewygodne czy wręcz paraliżujące. W różnych kulturach, czasach i kontekstach społecznych i geograficznych zakres tego, co przeraża, ze względów osobistych lub kulturowych może być naprawdę szeroki. Z reguły jednak wiąże się z tzw. trudną wiedzą. Ta z kolei obejmuje szerokie spektrum problemów, z którymi niełatwo mierzyć się instytucjom i działającym w nich edukatorom. W zależności od rodzaju i tematyki muzeów oraz lokalnych kontekstów, w których działają, dotyczy zróżnicowanych tematów: problemu niewolnictwa, epidemii AIDS, Holokaustu czy ludobójstwa w ogóle, wojny z całym jej okrucieństwem, przemocy, a więc doświadczeń traumatycznych. Obejmuje również kwestie innego rodzaju, takie jak prawa kobiet, segregacja rasowa, ale także nagość, akt czy zagadnienia orientacji seksualnej w sztuce. Te ostatnie zagadnienia są szczególnie wyzwaniem dla edukatorów pracujących w galeriach i muzeach, mierzących się niejednokrotnie z obecnością nagości i seksualności w sztukach wizualnych.

W debacie publicznej kwestie nagości i seksualności pojawiają się w nawiązaniu do bardzo upolitycznionych sporów wokół edukacji seksualnej i równouprawnienia mniejszości seksualnych. Mnie jednak zagadnienie to będzie interesowało w kontekście edukacji kulturowej związanej ze sztukami wizualnymi. Chcę też spojrzeć na nie w większym stopniu od strony edukatora/nauczyciela, wyzwania, jakie tematyka ta stawia przed osobami, które muszą zmierzyć się z tego rodzaju „trudną wiedzą”.

AKT, NAGOŚĆ I SEKSUALNOŚĆ W SZTUCE

Chociaż w tradycji europejskiej ukształtowanej na zrębach sztuki greckiej akt i nagość zaznaczyły swoją obecność w niezliczonej ilości obrazów, rzeźb, grafik, rysunków, fotografii powstałych na przestrzeni wieków, to obecność nagich ciał w sztuce potrafi budzić zakłopotanie, zwłaszcza wówczas, gdy są one przedmiotem publicznych wystaw muzealnych i towarzyszących im programów edukacyjnych. Historia sztuki zna wiele przypadków dramatycznych reakcji na wystawiane w muzeach i galeriach dzieła sztuki, w których pojawiała się nagość. Do najgłośniejszych z nich należały pocie-

MYŚLEĆ SZTUKA

Ekspozycja stała
Fundacji Barnesa
w Filadelfii, 2019.
Fot. Marcin Szelaq

„TRUDNA” EDUKACJA MUZEALNA

cie nożem w 1894 r. w warszawskiej Zachęcie przez malarza Władysława Podkowińskiego swojego obrazu *Szał uniesień*, atak w 1914 r. sufrażystki Mary Richardson na *Wenus z lustrem* Diego Velazqueza wystawianą w londyńskiej National Gallery czy fala protestów towarzyszących wystawie Roberta Mapplethorpe'a, które przetoczyły się na przełomie lat 80/90. XX przez Stany Zjednoczone. Jakkolwiek każdy z tych przypadków wynikał z innych przyczyn i wywołał też odmienne skutki, to łączyło je jedno – przedstawienie aktu, nagości, czy nawet nieskrywanej seksualności. Przykłady te były z pewnością spektakularne.

Mniej widowiskowe i znane są sytuacje związane z pracą edukatorów muzealnych, którzy w muzeach sztuki na co dzień stoją przed wyzwaniem rzucanym im przez nagie postacie z obrazów, grafik, rzeźb, fotografii, wideo... Chociaż niekiedy i te przypadki zyskują swój rozgłos, zwłaszcza wówczas, jeśli wywołują przykre konsekwencje dla edukatorów lub nauczycieli, którzy przyprowadzają uczniów na zajęcia do muzeum. Tak było kilkanaście lat temu w Teksasie w Stanach Zjednoczonych. Sydney McGee z Frisco straciła tam pracę nauczycielki po tym, jak zaniepokojeni rodzice poskarżyli się dyrekcji szkoły na to, że ich dzieci widziały dzieła sztuki przedstawiające akty. Było to podczas wycieczki, którą McGee zorganizowała do Muzeum Sztuki w Dallas. Nie pomogło tutaj tłumaczenie McGee, że poszła z dziećmi do muzeum, gdzie prezentuje się sztukę, a nie pornografię. Również wyjaśnienia dyrekcji muzeum, która zaskoczona była takim obrotem sprawy, na niewiele się zdały. Tłumaczono, że w skali roku muzeum odwiedzają tysiące nauczycieli i uczniów, i obecność w galeriach antycznych rzeźbiarskich przedstawień aktów czy dzieł Rodina, które ponoć stały się powodem skargi, nie budziła do tej pory poważniejszych zastrzeżeń².

Okazało się, że w muzeum nie można bez obaw realizować zajęć edukacyjnych, a edukator lub nauczyciel muszą liczyć się z bardzo różnymi reakcjami na „trudną wiedzę”. „Niebezpieczeństwo” tkwi więc pozornie w najmniej spodziewanych miejscach. Także w muzeum, w którym pokazuje się sztukę, o niej i za pomocą niej się uczy. A zarazem wybitne jej przykłady pełne są aktów i nagich ciał, mogą więc katalizować emocje i prowadzić do najbardziej nieprzewidywalnych konsekwencji.

PEDAGOGIKA PREWENCYJNA

W tej sytuacji nie należy się dziwić częstej praktyce muzeów i galerii sztuki, które stawiają na „pedagogikę prewencyjną”. Polega ona na wprowadzaniu ostrzeżeń, ograniczeń wiekowych lub cedowaniu

odpowiedzialności za wejście na wystawę, której treść może być kontrowersyjna, na opiekunów przyprowadzanych tam niepełnoletnich. W tym ostatnim przypadku to dorośli decydują, co może być pokazane i przekazane ich podopiecznym. To oni stawiani są w sytuacji, w jakiej znajduje się edukator zajmujący się „trudną wiedzą”. Instytucje nie biorą za to odpowiedzialności. Ofiarą tej strategii padła właśnie Sydney McGee.

Niekiedy te praktyki są także krytykowane. Wiele lat temu w Polsce głośnym echem odbiła się sprawa umieszczenia ostrzeżenia dla osób poniżej 18. roku życia przed wejściem na wystawę Nan Goldin w Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie, której towarzyszył program edukacyjny poświęcony AIDS i kulturze gejowskiej³.

NAGOŚĆ JAKO WYZWANIE DLA EDUKATORA/NAUCZYCIELA

Ale pisząc to, nie mam zamiaru stawiać zarzutów. Samo przesunięcie decyzji na opiekunów niepełnoletnich nie jest czymś negatywnym. Przeciwnie, to często jedynie właściwe rozwiązanie. Wątpliwości może budzić wówczas, jeśli w działaniach edukacyjnych muzeum czy galeria do tego się ograniczą i potraktują taką taktykę jako punkt dojścia, mechanizm rozwiązujący trudność, a nie pozycję wyjściową, skąd rozpoczyna się wychodzenie im naprzeciw.

Tak więc fakt, że tematy, w których pojawia się nagość, seksualność i erotyka należą do „trudnej wiedzy” i sprawiają edukatorom kłopoty, nie oznacza, iż uciekają od nich, nie mierzą się z nimi, nie stawiają czoła wyzwaniom, jakie im przynoszą w praktyce. Jednym z takich przykładów był program Instytutu Sztuki w Chicago (The Art Institute of Chicago). W jego Dziale Edukacji Muzealnej powstały warsztaty dla nauczycieli na temat tego, jak mówić uczniom o nagości w sztuce. W przygotowanym na podstawie warsztatów konspekcie, którego odbiorcy zostali określani jako nauczyciele, muzealni edukatorzy, administratorzy szkolni i rodzice, wprowadzenie nagości na lekcjach i programach edukacyjnych poświęconych sztuce potraktowano jako sposób na:

- podkreślenie wspólnotowości,
- mówienie o seksualności,
- poszerzenie umiejętności wizualnych, zwiększenie wiedzy na temat kształcenia artystycznego i teorii sztuki⁴.

Pomijając kwestie szczegółowych zaleceń dotyczących przebiegu zajęć dla poszczególnych grup wiekowych potencjalnych uczestników lekcji, warsztatów, spotkań, dyskusji itp., które świadomie od-

³M. Majewska, *Szatański plac zabaw – relacja z otwarcia wystawy fotografii Nan Goldin w CSW*, <https://www.fotopolis.pl/newsy-sprzetowe/wydarzenia/764-szatanski-plac-zabaw-relacja-z-otwarcia-wystawy-fotografii-nan-goldin-w-csw> (dostęp: 18.05.2020).

⁴Body language: *How to talk to students about nudity in art. Students and teachers program*. Department of Museum Education, The Art Institute of Chicago, <https://www.artic.edu/assets/4f25c437-bd3a-c7aa-4d8d-dcc5c5983e4c> (dostęp: 18.05.2020).

¹P.J. Weber, *Art teacher's dismissal gets national attention: School board claims there's more to action than nude seen on field trip to art museum*, „Charlston Daily Mail”, October/9, 2006.

²Teacher fired for museum field trip, „Art in America”, November, 2006.

woływały się do zagadnień związanych z nagością w sztuce, należy podkreślić decydującą rolę edukatora/nauczyciela oraz jego odpowiedzialność za podjęcie się tego rodzaju „trudnej wiedzy”.

Analizując potrzebę włączenia nagości do programu nauczania o sztuce, należy osadzić ją w dwóch zasadniczych obszarach. Pierwszy wyznaczają jego preferencje osobiste, drugi – związek pomiędzy studiowanymi materiałami i celami nauczanego zadania. W tym pierwszym (osobiste preferencje uczącego) właściwie chodzi o odpowiedź na pytanie, czy wykorzystanie aktu jest dla edukatora problemem etycznym, związanym z jego osobistymi przekonaniami, rodzinnym wychowaniem, doświadczeniem, religią, sympatiami politycznymi, edukacją, płcią i orientacją seksualną, wpływającymi na jego percepcję nagości w ogóle i w odniesieniu do konkretnych dzieł sztuki. Intencją jest nie tylko samoanaliza nauczyciela, lecz również, jeśli istnieje taka konieczność, swoiste przepracowanie własnych obaw, zgodnie z przywołanym wezwaniem Paulo Freire: „Nie bój się uczyć o tym, co ze względu na trudność przerasta Cię”⁵.

Na poziomie przygotowania zawodowego nauczycieli, jak zwracała na to uwagę Deborah Britzman, która zajęła się problemem uczenia się nauczania „trudnej wiedzy”, mamy wówczas do czynienia z sytuacją, w której pedagog podejmuje próbę swoistego rozbicia samego siebie – wyobrażenia idealnego świata – po to, aby stworzyć przestrzeń na coś, co jest nieznanne, aby znaleźć miejsce na zbudowanie czegoś, co jeszcze nie zostało określone. Britzman uświadamia nauczycielom, aby zastanowili się nad tym, czego się nie nauczyli, porzucając pewne długo podtrzymywane przekonania, które występują zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym. Zastrzega jednak, że nic w tym przedsięwzięciu nie jest wygodne i łatwe. W obliczu trudnej wiedzy wielu reaguje obawami, obroną lub cichym jej „znoszeniem” tylko po to, aby szybko porzucić wszelki dyskomfort, gdy niewygodne doświadczenie związane z nauczaniem zagadnieniem się skończy. Stąd kształcenie nauczycieli powinno mierzyć się z teorią nauczania, która pozwala analizować załamania powszechnie akceptowanego i uznanego obszaru wiedzy, porządkując emocje, jakie w sposób nieuchronny pojawiają się w procesie edukacyjnym w celu osiągnięcia doświadczenia transformacyjnego⁶.

Kontekst drugi, czyli związek pomiędzy studiowanymi materiałami i celami nauczanego zadania, dotyczy przede wszystkim tego, na ile omawiane dzieło (dzieła) sztuki potrafi, poprzez wypowiedziane i/lub implikowane przez nie treści oraz znaczenia, wpłynąć na rozumienie aktu w jego uwarunkowaniach społecznych, naukowych, ekonomicznych, religijnych, historycznych, politycznych, filozoficznych, geograficz-

⁵L.H. Poling, A.S. Guyas, *Removing the Fig Leaf: Issues and Strategies for Handling Nudity in the Art Room*, „Art Education”, January 1, 2008.

⁶D.P. Britzman, *Teacher Education in the Confusion of our Times*, „Journal of Teacher Education”, Vol. 51, No. 3, May/June 2000.

nych, psychologicznych, artystycznych i kulturalnych. W skrócie mówiąc, chodzi o to, aby postrzegać akt i nagość z perspektywy tego, co określa się we współczesnej humanistyce studiami kultury wizualnej⁷.

Studia kultury wizualnej kwestionują założenie, że widzenie dostarcza „naturalnego” i „obiektywnego” dostępu do otaczającego nas świata. Widzenie jest uwarunkowane historycznie i społecznie konstruowanymi praktykami, strategiami czy też matrycami, które wpływają na to, co i jak postrzegamy. Studia kultury wizualnej pozwalają na szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące zmiennego statusu sztuki, pewnej związanej z aktem jej formy, przeanalizowanie stylistyczne i treściowe podobieństw z przykładami z obszaru sztuki i szeroko pojętej kultury wizualnej. Bardziej otwarte i pogłębione nastawienie, uchylające formalistyczne i stylistyczne podejście do figury, dodatkowo uruchamia kwestie społecznego i znakowego funkcjonowania ciała, płci kulturowej, relacje władzy. Wszystkie te informacje są niezbędne do przygotowania ucznia/uczestnika zajęć do odpowiedzialnego korzystania z wolności wypowiedzi. One to sytuują wprowadzaną do tematu nagość i związane z nią treści jako istotne ze względu na ich zakorzenienie kulturowe, cywilizacyjne, potencjał poznawczy, emancypacyjny i socjalizacyjny, wartości wykraczające poza zwykłą prowokację, o którą łatwo być posądzonym, wkraczając na obszary traktowane jako tabu⁸.

Nie ma wątpliwości, że edukator dotyka w tym momencie bardzo delikatnej materii. Cała sztuka polega na tym, aby potrafił wyjść poza stanowisko „pedagogiki prewencyjnej”, a więc żeby nie tylko „wyciszał” albo autocenzurował w obawie przed znalezieniem się w trudnych sytuacjach, aby też nie chronił za wszelką cenę „niewinności” zwiedzających. To, jak edukator waży podejścia do nagości oraz możliwości jej prezentacji, zależy przede wszystkim od jego wysokiej wrażliwości i świadomości. Niemniej należy dążyć, aby nagość jako temat pojawiała się już na zajęciach dotyczących sztuki od najwcześniejszych lat, ponieważ pozwala zmniejszyć niepokój, który przychodzi z wiekiem. Pozwoli to później uczniom na samodzielne radzenie sobie z nagością.

To oczywiście ogólne założenia. W praktyce od razu rodzą się pytania. Jeśli zwyczaje kulturowe uczniów nakazują nieodpowiedniość eksponowania nagości, jak należy planować treść programu edukacyjnego w świetle praw jego odbiorców? Jaką wobec tego można zaoferować sensowną alternatywę? Przecież umiejętność nie polega na tym, aby odbiorców dzielić ze względu na ich preferencje, ale raczej, żeby rozwinąć wśród wszystkich różnorakie zdolności w bardzo szerokiej skali oferowanych aktywności i możliwości. Odpowiedzi na te pytania nie są ani jednoznaczne, ani proste. Być może zamiast na siłę

⁷L.H. Poling, A.S. Guyas, *Removing the Fig Leaf...* op. cit.

⁸Ibidem.

ich szukać, należy większe wysiłki koncentrować na potrzebie ciągłej negocjacji w celu utrzymania równowagi między umiejętnościami nauczycieli, wrażliwością odbiorców, oczekiwaniami opiekunów i programem edukacyjnym realizowanym przez poszczególne muzea? Nawet gdybyśmy, jak zasugerowałem, odpowiedzi na nie przesunęli jedynie w obszar praktyki, to nadal nie uciekniemy od zasadniczego pytania, które musi wreszcie zostać postawione wprost: jaki w ogóle pedagogiczny i społeczny cel ma wprowadzenie „trudnej wiedzy” związanej z nagością w sztuce do edukacji kulturowej prowadzonej w muzeum?

DOŚWIADCZENIE TRANSFORMACYJNE I WYZWANIA SPOŁECZNE

Dzisiejszy 24-godzinny dostęp do informacji, nieposkromiony zalew obrazów przemocy, powszechny dostęp do pornografii, jej włączanie do głównego nurtu kultury, znieczulenie na przemoc, wymaga od edukatorów muzealnych, ale również od nauczycieli, ponownego przyjrzenia się wpływowi środowiska kulturowego i medialnego na tożsamość uczestników programów edukacyjnych i uczniów, temu jaka jest ich zdolność do interpretowania i rozumienia otaczającego ich świata. Współczesna fragmentaryzacja i wielość rzeczywistości skutecznie eliminują poczucie „ciągłości, celowości i konkretności”⁹. W tym kontekście edukatorzy muzealni nie powinni jednak odwracać się od tego świata, do czego muzeum i jego ukierunkowanie na dziedzictwo historyczne i artystyczne zachęca, lecz brać pod uwagę jego potencjalną siłę edukacyjną, tworząc program nauczania, który sprosta politycznym i estetycznym wyzwaniom współczesnego środowiska wizualnego, gdzie, jak wiemy, pornografia odciska coraz poważniejsze piętno. Estetyka i sztuka mogą przecież zmienić nasze wyobrażenie o świecie, oferując ludziom nowe sposoby widzenia poprzez połączenie emocjonalnego postrzegania niesprawiedliwości i przemocy, na których przemysł porno i usług seksualnych został ufundowany, z rozwojem demokratycznej tożsamości obywatelskiej, empatycznej wobec innych. W tym sensie estetyka może stać się narzędziem oporu i protestu, jest bowiem, jak zauważył Jacques Rancier, polityką¹⁰. Tak rozumiana posiada moc kształtującą demokratyczną tożsamość obywatelską. Współcześnie nie wiąże się już tylko z tym, co piękne i przyjemne, ale ma również charakter transformacyjny lub potencjalnie wyzwalaający. Stąd edukatorzy powinni brać pod uwagę również obrazy powodujące emocjonalny dyskomfort, który może działać jako impuls do krytycznej analizy i działania.

⁹ J.A. Heybach, *Learning to Feel What We See: Critical Aesthetics and "Difficult Knowledge" in an Age of War*, „Critical Questions in Education” Vol. 3, Issue 1, 2012.

¹⁰ J. Rancier, *Estetyka jako polityka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej 2007.

Jeśli przyjmiemy, że umiejętność leży w tym, aby nie dzielić uczniów i uczestników zajęć edukacyjnych ze względu na preferencje, lecz rozwijać wśród wszystkich różnorodne zdolności poprzez bardzo szeroką skalę doświadczeń, w której nagość jest oczywiście tylko jednym z elementów, oraz że prawdziwą trudność budzi nie tyle niepojęmowanie określonych tematów, ale stawianie im czoła, to dyskusja na temat nagości i osadzanie jej w doświadczeniach codzienności, połączone z wykorzystaniem studiów nad kulturą wizualną, pokazują, że temat ten może mieć faktycznie krytyczny potencjał edukacyjny.

John Dewey zauważył bowiem, że są doświadczenia, których potencjał edukacyjny jest niewłaściwy, przez co powodują zatrzymanie lub zniekształcenie wzrostu dalszych doświadczeń¹¹. Do takich można zaliczyć pornografię, do której dostęp mają dzieci od najmłodszych lat. Niewłaściwe doświadczenia, chociaż mogą być przyjemne, a nawet ekscytujące, nie są więc powiązane ze sobą, co w rezultacie prowadzi do poczucia, że świat pozostaje poza kontrolą, jest chaotyczny. Jest światem bodźców, a nie refleksji. Nie wytwarza wrażeń estetycznych, dzięki którym ludzie chcą przekształcać świat, w którym żyją. Odważne i dojrzałe mierzenie się edukatorów z nagością w sztuce już w trakcie zajęć z najmłodszymi otwiera drogę do przeciwstawienia się „rozproszonemu mózgowi”, dzięki temu, że pozwala na przekształcenie przypadkowych doświadczeń wizualnych w świadome wrażenie estetyczne. W tym sensie istnieje ogromne pole do zagospodarowania i praca do wykonania.

Wobec braku edukacji seksualnej w Polsce, właściwie jej penalizacji, pozostawienia młodych ludzi w tym względzie na pastwę internetowych portali erotycznych dla dorosłych, to może właśnie na muzeach sztuki i pracujących w nich edukatorach spoczywa zadanie nauczania krytycznej refleksji, której społecznym celem będzie stawianie oporu pustce i podmiotowej dezintegracji powodowanej pornografią.

Marcin Szeląg – historyk sztuki, muzeolog, adiunkt na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Zajmuje się współczesną problematyką muzealną (wystawiennictwo i kolekcjonerstwo) oraz teorią i praktyką edukacji muzealnej. Redaktor i autor książek oraz artykułów naukowych z dziedziny kolekcjonerstwa sztuki, nowej muzeologii i edukacji kulturowej, a także opracowań i ekspertyz z zakresu muzealnictwa i dziedzictwa kulturowego. Laureat nagród, stypendiów i wyróżnień za działalność w obszarze muzealnictwa i edukacji muzealnej.

¹¹ J.A. Heybach, *Learning to Feel...*, op. cit.



Aleksandra Paradowska

ZAMEK CESARSKI W POZNANIU – „TRUDNE DZIEDZICTWO” I „UŻYTECZNY ZABYTEK”

¹ Niniejszy tekst stanowi rozwinięcie myśli zawartych w innych artykułach autorki, poświęconych tematyce poznańskiego Zamku i jego dziejom powojennym: *The Dissonant Heritage of Nazi Architecture in Poland: The Case of the Imperial Castle in Poznań*, [w:] *Heritage and society*, ed. R. Kusek, J. Purchla, Kraków 2019, s. 63-80; *Der NS-Umbau des Posener Schlosses zur Führerresidenz als touristische Sehenswürdigkeit*, (w:) *NS-Großanlagen und Tourismus. Chancen und Grenzen der Vermarktung von Orten des Nationalsozialismus*, Hg. P. Aumann,

Korytarz Zamku, wyłożony marmurem, wprowadzonym do wnętrza podczas przebudowy na siedzibę Hitlera, będący elementem przebudowy Zamku, 2018. Fot. Aleksandra Paradowska

MYŚLEĆ SZTUKA

Pamięć o drugiej wojnie światowej jednoznacznie splata się z konkretnymi miejscami oraz obiektami architektury. Wiele z nich do dzisiaj wzbudza emocje i tym samym wpisuje się w kategorię trudnego dziedzictwa. Wyjątkowym przykładem takiego obiektu jest zamek cesarski w Poznaniu, siedziba Centrum Kultury „Zamek”¹.

Budynek ten jest jedyną zachowaną rezydencją Hitlera. Pierwotnie został zbudowany dla króla Prus i niemieckiego cesarza Wilhelma II między 1905 a 1910 rokiem i przebudowany w latach 1941–1944. Znaczenia określań zawartych w tytule, odnoszących się do tego obiektu, szczególnie w ostatnich latach stały się płynne i zmienne. Przyglądając się im, należy brać pod uwagę skomplikowaną historię polskich zmagania z niemieckimi projektami kolonizacji polskich terytoriów podczas zaborów w XIX wieku oraz podczas drugiej wojny światowej².

Właśnie te dwa okresy trudnej historii wysuwają się na plan pierwszy w skojarzeniach, jakie ewokuje monumentalny budynek. Dzieje się tak mimo prawdziwej historycznej – faktycznej roli zamku była przede wszystkim symboliczna, a nie dosłownie użytkowa. Król Prus Wilhelm II był w Poznaniu zaledwie dwa razy, a Hitler nie przyjechał tutaj nigdy. W perspektywie czysto historycznej należy więc podkreślić, że zamek był także siedzibą różnych instytucji państwa polskiego w znacznie dłuższych zakresach czasu. Po odzyskaniu niepodległości, w latach 1919–1939 służył Uniwersytetowi Poznańskiemu i mieścił apartament polskiego prezydenta, po 1945 roku obradowały w nim władze miasta, a od lat 60. pełni funkcję centrum kultury. Nigdy niezrealizowane zostały planowane po pierwszej i drugiej wojnie światowej zamiary zburzenia zamku jako symbolu niemieckiej dominacji lub gruntownej jego przebudowy. Ze względów ekonomicznych nie można było sobie na to pozwolić.

ZAMEK CESARSKI W POZNANIU



Ch. Links Verlag, Berlin 2016, s. 24-37; „Marmury i portret Hitlera”. Oficjalne wnętrza z okresu III Rzeszy na terenie dzisiejszej Polski i ich współczesne funkcjonowanie, „Zeszyty Artystyczne”, nr. 3(36)/2019, s. 164-179.

² Historii zamku poświęcone są liczne opracowania, w tym m.in.: J. Pazder, *Zamek Cesarski*, Poznań 2010; J. Pazder, E. Zimmermann, *Kaiserschloss Posen: von der „Zwingburg im Osten” zum Kulturzentrum „Zamek” / Zamek*.

Młodzieniec z pochodnią w jednym z portali, 2018, fot. Aleksandra Paradowska

Polskie władze, dopasowując gmach do nowych potrzeb, przeprowadzały zatem usuwanie niemieckich symboli z wnętrza tego neoromańskiego gmachu aż dwukrotnie: po pierwszej wojnie światowej skuwano ze ścian i kolumn niemieckie orły, zaś po drugiej – swastyki. Do dziś w części północnej nietknięte pozostały natomiast elementy wprowadzone w trakcie nazistowskiej przebudowy. Mam tu na myśli zarówno okładziny ze szlachetnego marmuru i drewniane boazerie, symboliczne ozdoby w kształcie liści dębu, aryjskich młodzieńców, jak również balkon dla Hitlera, dobudowany do wieży, oraz monumentalne nowe wejście do budynku. Jedyną zmianą dokonaną po drugiej wojnie było obniżenie wysokości wieży. Biorąc pod uwagę panującą ówczesnie estetykę socrealizmu, pozostawienie wizerunków aryjskich młodzieńców było jak najbardziej zasadne – z łatwością można było zinterpretować ich wizerunki rzeźbiarskie jako polskich robotników i rolników. Jedynie te wnętrza, których Niemcy nie zdążyli przekształcić w okresie wojny, zostały dopasowane do potrzeb centrum kultury.

W niniejszym artykule chciałabym zaprezentować przykład poznańskiego zamku jako szczególnego rodzaju miejsca, które może służyć i służy nie tylko przekazywaniu wiedzy na temat trudnej historii, ale także edukowaniu na temat *dziedzictwa* jako kluczowego pojęcia dla praktyk edukacyjnych. Dzięki wieloletniej owocnej współpracy z Centrum Kultury Zamek studenci Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa od lat mają możliwość odbywania praktyk w tej instytucji.

Punktem odniesienia będą dla mnie rozważania Sharon Macdonald nad pojęciem *trudnego dziedzictwa*, przeprowadzone w od-

cesarski w Poznaniu: od pruskiej „warowni na wschodzie” do Centrum Kultury „Zamek”, Potsdam – Stiftung Preussische Schlösser und Gärten, Centrum Kultury „Zamek”, Potsdam, Poznań 2003; H. Schwendemann, W. Dietsche, *Hitlers Schloß: Die „Führersidenz” in Posen*, Berlin 2003.

³ S. Macdonald, *Difficult Heritage: Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*, London and New York 2009.

⁴ Porównaniu obu obiektów poświęcone są znaczne fragmenty książki Łukasza Skoczylasa: *Pamięć społeczna miasta – jej liderzy i odbiorcy*, Warszawa 2014.

⁵ „Difficult heritage is to obliterate it – to remove it from view. Another, related, is to ‘mutilate’ or ‘deface’ it – a procedure that might make its origins unclear and that is often perceived as removing its power or ability to ‘give testimony’” (tłum. własne), S. Macdonald, *op. cit.*, s. 52.

MYŚLEĆ SZTUKA

niesieniu do założenia zjazdów partyjnych NSDAP (Parteigelände) w Norymberdze.³ W pierwszej części tekstu wybrane tezy angielskiej badaczki posłużą mi do scharakteryzowania przykładu poznańskiego zamku. W drugiej części rozwinę tę analizę o zaproponowane w tytule pojęcie *użytecznego zabytku*, w odniesieniu do podejmowanych w zamku inicjatyw w dziedzinie sztuki. Tym samym postaram się odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim zakresie sztuka może przyczynić się do przybliżania różnym grupom publiczności samego pojęcia *dziedzictwa*.

Tę kwestię uważam za szczególnie istotną w obliczu rozwijających się tendencji do przywracania do życia zabytków dawno nieistniejących. Reprezentanci władz państwowych na różnych szczeblach, odpowiedzialni za takie inicjatywy, realizują w ten sposób wytyczne aktualnej polityki historycznej. Jednym z najsłynniejszych przykładów z ostatniej dekady jest budowa Berliner Schloss na miejscu zrównanego z ziemią w 2008 roku Pałacu Republiki (Palast der Republik) – symbolu komunistycznego Berlina Wschodniego. Pretekstem do zburzenia tego dawnego centrum kulturalnego była obecność trujących materiałów budowlanych. Wiele analogii wykazuje inicjatywa podjęta w tym samym czasie w Poznaniu. Tutaj dawny tzw. zamek cesarski jako przykład trudnego dziedzictwa stał się pretekstem do budowy jego „przeciwwagi” w postaci zamku mającego przypominać średnio-wieczną siedzibę polskiego króla Przemysła II, nieistniejącego od XVII wieku. Z powodu nielicznych zachowanych źródeł ikonograficznych zdecydowano się na stworzenie budowli stanowiącej swobodną interpretację historii na autentycznych fundamentach. Obecnie w centrum Poznania istnieją zatem dwa zamki: tzw. cesarski – odnoszący się do króla Prus Wilhelma II, oraz królewski – przynależący polskiemu królowi. Podobnie jak ma to miejsce w Berlinie, także w Poznaniu wykreowany zabytek pełni funkcje muzealne i reprezentacyjne⁴.

Sharon Macdonald zauważyła w swojej książce, że jedną z głównych strategii osławiania „trudnego dziedzictwa” jest wymazanie go, usunięcie z widoku. Inną, powiązaną, jest okaleczenie go lub oszpeccenie – działanie, które może sprawić, że jego pochodzenie staje się niejasne i jest wówczas postrzegane jako likwidowanie jego siły lub zdolności do „dawania świadectwa”⁵. W Poznaniu ta druga strategia była bardziej widoczna. Powojenne „oszpeccenie” zamku poprzez obniżenie jego wieży zostało przeprowadzone wraz z całym procesem denazyfikacji całego miasta. Proces ten obejmował przywracanie polskich symboli oraz polskich nazw. Dopiero w ostatnich latach dochodzi coraz częściej do głosu usuwanie z widoku, w związku z wprowadzeniem do przestrzeni miasta drugiego zamku. Tym samym pamięć o różnych



Personifikacje wojny i pokoju przy tzw. schodach Gauleitera, 2018. Fot. Aleksandra Paradowska

okresach niewoli i germanizacji ma być w założeniu zastąpiona pamięcią o wielkiej historii średniowiecznej Polski. Symbolicznie i dosłownie jeden obiekt został „zasłonięty” przez drugi; współcześnie bowiem to już nie wieża zamku cesarskiego dominuje w panoramie miasta, co raczej wieża nowego zamku królewskiego.

Należy przy tym zaznaczyć, że inicjatywa i finansowanie budowy nowego zamku wywodzą się od władz lokalnych na szczeblu wojewódzkim, związanych z prawicowymi ugrupowaniami. Inaczej wyglądają zależności w przypadku centrum kultury w zamku cesarskim. W związku z tym, że instytucja nie ma charakteru muzeum i jest podporządkowana władzom miejskim, jej działania są bardziej niezależne i dynamiczne, niż w placówkach muzealnych w ścisłym tego słowa znaczeniu. Już sam fakt wykorzystania zamku na centrum kultury wpłynął na oswojenie tej przestrzeni przez mieszkańców Poznania, dla których jest to przede wszystkim miejsce kojarzące się z wystawami, koncertami i warsztatami artystycznymi, niezależnymi od jego historii. Wedle mojej opinii zamek jako centrum kultury należałoby określić nie tylko jako przykład trudnego dziedzictwa, ale także jako użyteczny za-

Balkon na wieży zamkowej, 2015. Fot. Maciej Kaczyński, Centrum Kultury Zamek



bytek. Od przełomu 1989 roku ta użyteczność przełożyła się także na wykorzystanie budynku dla celów edukacyjnych. Odzwierciedleniem dwutorowej działalności: edukacyjnej i kulturalnej jest przebudowa części budynku pozbawionej zabytkowego wystroju, przeprowadzona w latach 2010–2013. Odtąd wyraźnie rozgraniczono dwie przestrzenie: północną – tzw. nowy zamek, w której znalazły się nowoczesne sale koncertowe, teatralne i kinowe, oraz tzw. stary zamek – skrzydła z zachowanym historycznym wystrojem. Z kolei w ostatnich dwóch latach ta ostatnia część jest poddawana konserwacji i renowacji. Po zakończonych pracach marmury i boazerie będzie można oglądać wraz z towarzyszącym komentarzem, płynącym z multimedialnych przewodników. Wychodząc naprzeciw publiczności i pojawiającym się głosom krytycznym wobec restaurowania poniemieckich wnętrz z okresu okupacji, władze centrum kultury organizują spotkania informacyjne.

Choć główną rolę w tej dziedzinie pełnią oprowadzania i wykłady, nie mniej ważne są także organizowane od ponad 20 lat rezydencje artystyczne oraz wystawy, odnoszące się do historii budynku. Jak pokazują dotychczasowe doświadczenia, to właśnie tego typu sztuka stanowi najbardziej przydatne narzędzie w opowiadaniu jego historii różnym grupom użytkowników. Prace artystów polskich i zagranicznych otwierają możliwość samodzielnej odpowiedzi na nurtujące kwestie, a zarazem skłaniają do powracania do tych pytań, na które trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi. W tym także mieszczą się pytania o definicję pojęcia *dziedzictwa*: czy niechciany budynek może stać się dziedzictwem narodu, któremu został narzucony? Czy repre-

Szklane zadaszanie
jednego z dziedzińców po
przebudowie, 2018.

Fot. Aleksandra
Paradowska



zentowane przez niego symboliczne treści nadal są aktualne? Jeśli tak, to czy potrzebne i zasadne jest dyskutowanie o „trudnej historii” w oparciu o jej materialne pozostałości? Zadawanie tych pytań jest istotne, mając na uwadze nie tylko polskich odwiedzających, ale także zagranicznych turystów. Jak relacjonują przewodnicy, wielu osobom – w tym także Niemcom – trudno jest zrozumieć, dlaczego zamek nie został zburzony w kraju tak mocno doświadczonym okupacją niemiecką w czasie drugiej wojny światowej. Dodają, że w ich krajach siedziba Hitlera zostałaby niezwłocznie zburzona.

Bezpośrednio do takich pytań odwoła się w jednej ze swoich prac Marek Glinkowski. W ramach wystawy „Stan wewnętrzny” w 2006 roku poznański artysta dokonał interwencji przy wykorzystaniu charakterystycznych dla gmachów publicznych tablic informacyjnych, rozmieszczonych na ścianach w różnych miejscach budynku.⁶ Zawierały nietypowe komunikaty, jak np. „To jest Twój majątek. Bądź dumny z tego, co masz”, „To, co widzisz, jest Twoje”, wskazując na budynek użyteczności publicznej jako wspólne dobro. Każda informacja napisana została w dwóch językach, polskim i niemieckim, co stanowiło odniesienie do historii zamku, a jednocześnie wskazywało, że nakładające się warstwy historii czynią z niego obiekt wspólnego dziedzictwa. Projekt artystyczny w metaforyczny sposób zwrócił zatem uwagę na fakt, że gmach zamku jest materialnym świadec-

⁶ I. Kowalczyk, *Opowiadając o piętnie historii / Centrum Kultury „Zamek”, Poznań: „Stan wewnętrzny”, 19.05.-8.06.2006, „Czas Kultury” nr. 132(3), 2006, s. 116-125.*

⁷ <https://magazynsum.pl/w-oku-pamieci/>
(dostęp: 30.03.2020).

twem historii w przestrzeni publicznej i jako taki powinien przypominać o przestrojach płynących z przeszłości.

Z kolei na analizę konkretnych przestrzeni nakierowane były działania przeprowadzone przez Horsta Hoheisela i Andreama Knitza w ramach wystawy *Oko pamięci* w 2014 roku.⁷ Praca zaproponowana przez niemieckich artystów stanowiła swoisty odwet na nazistach i Hitlerze. W dawnym jego gabinecie umieścili oni bowiem elementy poniemieckiej pływalni, urządzonej przez Niemców w czasie wojny w synagodze. Słupki startowe oraz metalowe drabinki zostały położone na marmurowej posadzce. Intencją artystów było odniesienie do historii z czasów drugiej wojny światowej, a zarazem pokazanie symbolicznego otwarcia ku przyszłości. Dla Hoheisela ta praca miała przy tym szczególnie prywatny wymiar. Urodził się on bowiem w Poznaniu, w tym mieście przeżył pierwsze tygodnie życia, aż do czasu ucieczki całej rodziny do Niemiec pod koniec wojny.

Powyższe przykłady to jedne z licznych inicjatyw z ostatnich dwóch dekad. Jak relacjonują pracownicy Centrum Kultury „Zamek”, przedsięwzięcia artystyczne cieszą się zainteresowaniem różnych grup użytkowników, w tym zagranicznych, i są przez nich pozytywnie komentowane. Sztuka realizowana w zamkowych wnętrzach w większości przypadków symbolicznie łączy wspomniane wcześniej dwa tory działalności centrum kultury, a zarazem przeszłość i przyszłość. Punktem wyjścia jest przekonanie, że nośnik pamięci i treści przez nią przekazywane mają charakter odrębny, a sam nośnik może być traktowany jako „niewinny świadek” historii.

Aleksandra Paradowska - dr historii sztuki, autorka publikacji o historii architektury XIX i XX wieku i jej społecznych kontekstach. W ostatnich latach jej zainteresowania koncentrują się przede wszystkim wokół tematu zależności ideologii i architektury, a także spojrzeniu na architekturę jako szeroko rozumiany nośnik pamięci i tożsamości.

