

Eugeniusz Józefowski

ARTETERAPIA W SZTUCE I EDUKACJI



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

ARTETERAPIA W SZTUCE I EDUKACJI

50 lat Wydawnictwa Naukowego
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
1962–2012

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Eugeniusz Józefowski

ARTETERAPIA W SZTUCE I EDUKACJI

Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej



POZNAŃ 2012

Recenzenci
prof. dr hab. Wiesław Karolak
prof. dr hab. Wiesława Limont

Podręcznik akademicki
dotowany przez
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

© Eugeniusz Józefowski 2012

Photographs in Chapter 1 © Tomasz Sobczak 2012

Photographs in Chapters 2 and 3 © Eugeniusz Józefowski 2012

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Opracowanie redakcyjne i edytorskie: Anna Rąbalska
Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Nakład 1000 egz. Ark. wyd. 18,00. Ark. druk. 10,75 + wklejki + DVD

Druk i oprawa: WYDAWNICTWO I DRUKARNIA UNI-DRUK s.j.
LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	
Miejsce praktyki arteterapeutycznej w obszarze nauki	9
1.1. Arteterapia – zakres pojęcia	9
1.2. Istota i cele działań arteterapeutycznych	11
1.3. Kreacja wizualna jako przestrzeń arteterapeutycznej zmiany w obszarze edukacji	14
1.4. Warsztat twórczy jako metoda arteterapii przez kreację plastyczną – koncepcja autorska	16
1.5. Rozmowa jako czynnik osiągania celów w działaniu arteterapeutycznym	23
Rozdział 2	
Problematyka badań nad procesem arteterapeutycznym	33
2.1. Przedmiot badań w arteterapii	33
2.2. Mechanizmy kształtowania tożsamości w warsztacie twórczym	34
2.3. Przykłady działań o charakterze arteterapeutycznym oraz badań nad wpływem działania warsztatowego na rozwój podmiotowy	37
2.3.1. Pierwsze Warsztaty Form Arteterapii	38
2.3.2. Drugie Warsztaty Form Arteterapii	56
2.3.3. Terapeutyczny wymiar warsztatu twórczego – badania nad wpływem wizualizacji inicjowanej w działaniu arteterapeutycznym na zmiany w zakresie samowiedzy i samoświadomości	59
2.3.4. Warsztat twórczy „Sztandary tożsamości”	73
Rozdział 3	
Problemy kształcenia pedagogów i arteterapeutów – ewaluacja kształcenia na podstawie realizacji przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”	79
3.1. Założenia dydaktyczne i organizacyjne realizacji przedmiotu warsztaty terapii wizualnej	79
3.2. Autorski program przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” i jego realizacja	80

3.3. Kompetencje studentów pedagogiki ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z arteterapią w zakresie projektowania warsztatów terapii wizualnej – badania własne	93
3.4. Warsztaty terapii wizualnej jako metoda dydaktyczna i terapeutyczna w opinii studentów – uczestników zajęć	121
Rozdział 4	
Warsztat arteterapeuty – wybrane aspekty praktyki arteterapeutycznej	127
4.1. Kompetencje zawodowe arteterapeuty	127
4.2. Zasady projektowania działań arteterapeutycznych	131
4.3. Zasady konstruowania scenariusza działań plastycznych o charakterze arteterapeutycznym	136
4.4. Obraz i słowo w działaniu arteterapeutycznym jako czynniki podmiotowego doświadczenia iluzyjności rzeczywistości w kontekście odczucia baśniowości	145
4.5. Sposoby opisu i dokumentacji działań arteterapeutycznych	150
Aneks	163
Literatura	167

Wstęp

Potrzeba napisania prezentowanej książki wynika z doświadczeń w zakresie praktyki kształcenia studentów oraz praktyki artystyczno-pedagogicznej, podczas której stosowałem metody oddziaływań arteterapeutycznych. U podstaw jej konstrukcji leży dążenie do przybliżenia – w najbardziej możliwym stopniu – teorii do praktyki i pomocy w samodzielnym rozwoju własnych zastosowań praktyki arteterapeutycznej w szeroko rozumianej edukacji i sztuce. W rozdziale pierwszym, definiując pojęcie arteterapii i określając jej istotę, zamieszczam także refleksje dotyczące rozumienia kreacji wizualnej w edukacji. Przedstawiam również autorską metodę warsztatu twórczego, znajdującą zastosowanie w arteterapii, prezentując poglądy na temat roli rozmowy w tej aktywności.

W drugim rozdziale podejmuję problematykę badań nad procesem arteterapeutycznym, w ujęciu i kontekstach niepodejmowanych dotychczas w Polsce – badania prowadzone w obszarze tzw. medycznych zastosowań arteterapii odnoszą się do zupełnie innych jej aspektów. Zamieszczone studia badawcze obejmują przykłady różnorodnych rodzajów opisu koncepcji warsztatu oraz badań nad procesem i efektywnością działania warsztatowego.

Rozdział trzeci poświęcam problematyce jakości uniwersyteckiego kształcenia pedagogów, stanowi on wynik refleksji towarzyszących dwuletniemu doświadczeniu dydaktycznemu w prowadzeniu przedmiotu przygotowującego studentów do zastosowania arteterapii z użyciem kreacji plastycznej w praktyce pedagogicznej. Zaprezentowano w nim badania kompetencji studentów do prowadzenia działań arteterapeutycznych oraz ich oceny w zakresie zastosowanej metody kształcenia.

Intencją treści zawartych w rozdziale czwartym jest porządkowanie wiedzy o arteterapii, co w zamyśle autora ma przyczynić się do kształtowania jakości potencjalnych propozycji działań podejmowanych przez studenta, wykładowcę i artystę, posługujących się arteterapią. Podjęta została próba określenia kompetencji zawodowych arteterapeuty, omówiono także zasady projektowania działań arteterapeutycznych. Szczególnie ważne poznawczo jest określenie

zasad konstruowania scenariusza działań plastycznych o charakterze arteterapeutycznym.

Refleksje na temat relacji obrazu i słowa w działaniu arteterapeutycznym – jako czynników podmiotowego doświadczenia iluzyjności rzeczywistości w kontekście odczucia baśniowości – pomogą w rozumieniu istoty spotkań arteterapeutycznych, ujawnianej w werbalnych i wizualnych wypowiedziach uczestników.

Na końcu podjętych w rozdziale rozważań omówiono sposoby opisu i dokumentacji działań arteterapeutycznych, prezentując również ich przykłady.

Książka przeznaczona jest głównie dla studentów pedagogiki i edukacji artystycznej, a także dla pedagogów, artystów zajmujących się teorią i praktyką arteterapii. Poglądowość zawartych w nim treści zapewnia materiał wizualny w postaci dużej liczby fotografii zamieszczonych w tekście książki oraz materiał filmowy zamieszczony na płycie DVD, ilustrujący działania plastyczne studentów w ramach przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”.

Eugeniusz Józefowski

Rozdział 1

Miejsce praktyki arteterapeutycznej w obszarze nauki

1.1. Arteterapia – zakres pojęcia

Praktyczne zorientowanie arteterapii sprawia, że odwołania do niej znajdujemy nie tylko w naukach o sztuce, lecz również w naukach humanistycznych i społecznych oraz medycznych. Problematyka arteterapii – struktura procesu, procedury i działania – stanowi przedmiot zainteresowania pedagogiki, psychologii, edukacji artystycznej oraz psychiatrii.

Korzenie europejskiej arteterapii tkwią w dwóch obszarach, a tym samym środowiskach zawodowych: medycznym (psychiatrzy, psychologowie kliniczni, psychoterapeuci) oraz powiązanim ze sztuką – jej uprawianiem, nauczaniem czy animowaniem (artyści, nauczyciele sztuki, animatorzy kultury). Niektórzy lokują początki myśli arteterapeutycznej w starożytnej Grecji i Rzymie, jednak historycznie dopiero wiek XIX przyczynił się do nowego rozumienia funkcji sztuki, wynikającej z czynnego uprawiania aktywności plastycznej. Sztuka zmanifestowała wtedy swą rolę w wyrażaniu ekspresji osobistej, co zdecydowanie łączy się z autoterapeutycznym, leczniczym oddziaływaniem na twórcę. Wiek XIX to również czas rozwoju psychiatrii i narodziny psychologii. Zaowocowało to zmianą świadomości w środowiskach medycznych, pedagogicznych i artystycznych, a następnie całych społeczeństwach, oraz nowymi postawami wobec osób z problemami o podłożu psychicznym. Efektem tych zmian był rozwój badań nad formą ekspresji plastycznej na przełomie stuleci XIX i XX, co poszerzyło wiedzę pedagogiczną w zakresie rozwoju dziecka, prowadząc do wyodrębnienia etapów i faz rozwoju ekspresji plastycznej.

Szeroki zakres stosowania działań arteterapeutycznych i towarzyszące im niedookreślenia oraz brak precyzji w posługiwaniu się samym pojęciem arteterapii wskazuje na konieczność jego zdefiniowania, tym bardziej że analiza opracowań dotyczących arteterapii ujawnia daleko posuniętą dowolność w jej rozumieniu.

W Polsce pojęcie arteterapii jest stosowane nadmiernie szeroko. W jego zakres włącza się nie tylko działania z całego obszaru sztuki, tj. choreoterapię, biblioterapię, muzykoterapię, dramoterapię, ergoterapię, esteterapię, chro-

moterapię, poezjoterapię, operoterapię itd., ale też recepcję sztuki bądź jedynie aktywność przewidującą posługiwanie się jej technikami. Nieścisłości ujawniają się w definicjach uwzględniających węższe rozumienie arteterapii (por. Józefowski 2010). Definiuje się ją jako:

1) „terapię wykorzystującą różnego rodzaju techniki plastyczne w oddziaływaniach leczniczych i naprawczych” (Sikorski 2005);

2) „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i (lub) podnoszenie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki” (Kulczycki 1990);

3) „wykorzystywanie technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych” (Szulc 2006);

4) formę psychoterapii odwołującą się do komunikacyjnej funkcji mediów artystycznych, której celem jest rozwój podmiotowy i w konsekwencji – poprawa jakości życia (http://www.baat.org/art_therapy.html, dostęp: 20 czerwca 2012).

W każdej z przytoczonych definicji zawarty jest odmienny pogląd na istotę i przedmiot arteterapii, akcentowane są: forma aktywności, terapeutyczny wymiar procesu arteterapeutycznego, wymiar diagnostyczny.

Niektórzy z autorów w zakres arteterapii włączają techniki terapii zajęciowej, m.in. prace introligatorskie, malowanie na różnych podłożach, koronkarstwo, hafciarstwo, dziewiarstwo (por. Sikorski 2008). Kuriozalne w tym pomieszczeniu znaczeń jest pojawienie się pojęcia plastykoterapii, stosowanego dla określenia działań w technikach plastycznych wykorzystywanych w oddziaływaniach pedagogicznych. Ujęcie to – poprzez analogię do terapii zajęciowej, jej specyfiki i celów – sprowadza działanie arteterapeutyczne do ćwiczeń usprawniających sferę percepcyjną i sprawności manualne, tj. zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Tak rozumiana plastykoterapia różni się z istotą działania arteterapeutycznego, marginalizuje znaczenie sztuk wizualnych, w tym kreacji artystycznej w rozwoju podmiotowym (kształtowaniu osobowości).

Dążąc do uporządkowania wiedzy o arteterapii, podjęto próbę jej zdefiniowania, odnosząc się zarówno do historycznych aspektów kształtowania się tego pojęcia, jak i specyfiki procesów inicjowanych w przestrzeni sztuki.

Arteterapię należy rozumieć jako sposób oddziaływania terapeutycznego z zastosowaniem kreacji artystycznej. W najbardziej trafnym semantycznie rozumieniu początku pojęcia „arte” arteterapia jest oddziaływaniem terapeutycznym z użyciem kreacji wizualnej (pojętej jak najszerzej w duchu współczesnego rozumienia sztuki). Wykorzystuje się w nim szeroki zakres działań i środków wyrazu z obszaru sztuk wizualnych, pochodzących zarówno z tradycyjnych dziedzin plastycznych (malarstwa, rzeźby, rysunku, grafiki), jak i zjawisk artystycznych charakterystycznych dla sztuki współczesnej (happening,

instalacja, performance, environment), który przyczynia się do różnorodności ostatecznych form i metod arteterapeutycznych.

W proponowanym tu ujęciu termin „arteterapia” odnosi się więc do działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym, których forma (określana przez środki artystyczne, techniki, charakter aktywności) wpisuje się w obszar sztuk wizualnych. Zamierzone cele są realizowane w procesie twórczym – kreacji artystycznej, zachodzącej w przestrzeni sztuk wizualnych.

1.2. Istota i cele działań arteterapeutycznych

W Polsce rozwijają się dwa nurty arteterapii. Jeden z nich jest ukierunkowany edukacyjnie i osadzony w naukach humanistycznych, jego założenia formułowane są na gruncie sztuki i pedagogiki. Drugi nurt, rozwijający się w medycynie, jest związany z wykorzystaniem sztuki w pracy z pacjentami dotkniętymi chorobami somatycznymi, psychicznymi i innymi problemami mającymi źródło w głębokich warstwach psychiki.

Poglądy na cele i rolę działania arteterapeutycznego różnią się w zależności od dyscypliny, w jakiej prowadzone są rozważania. Psychiatria koncentruje się na dwóch aspektach – diagnostycznym oraz wspomagania leczenia farmakologicznego, pedagogika nawiązuje do wychowawczego i edukacyjnego wymiaru sztuki, natomiast sztuka odwołuje się głównie do możliwości wyrazowych środków artystycznych oraz transformacji towarzyszących kreacji artystycznej, zachodzących równolegle w strukturze artystycznej dzieła i osobowości – zmianach mentalnych i emocjonalnych, których wyrazem jest forma artystyczna.

Jedną z metod stosowanych w pracy z pacjentami psychiatrycznymi jest terapia kreatywna, która opiera się na zajęciach artystycznych. Jej podstawą jest założenie o pozytywnym wpływie sztuki na zwalczanie choroby, dzięki jej właściwościom hedonicznym i ekspresyjnym, które są czynnikami mobilizującymi zdrowie poprzez przerwanie bierności pacjenta (por. Bukowski 1996; Florczykiewicz, Józefowski 2011). Przedmiotem pracy arteterapeutycznej prowadzonej na gruncie psychiatrycznym mogą być również uzależnienia, tutaj podkreśla się między innymi rolę w uświadamianiu problemu, narzędziem komunikacji staje się wizualizacja (Springham 1994, 1999, za: Gilroy 2009).

Istotą procesów edukacyjnych jest interwencja skierowana na zmianę określonego stanu rzeczy. Zmiana może polegać na eliminowaniu czynników zakłócających harmonijny rozwój danej sfery, kształtowanie poszczególnych sfer bądź przeorganizowanie ich struktur. W arteterapii interwencja ma charakter wychowawczy, zwykle bowiem jest skierowana na zmiany w zakresie umiejętności, wiedzy, postaw i wartości reprezentowanych przez podmiot (por. Brzezińska

2001). Ogólnie rzecz biorąc, arteterapię w obszarze edukacji można traktować jako interwencję ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju podmiotowego, poprzez pobudzanie wyobraźni, kreatywnego myślenia i działania, w działaniach lokujących się w przestrzeni sztuki. Jej ostatecznym celem jest optymalny rozwój osobowości.

W przypadku ukierunkowania planowanych działań arteterapeutycznych na terapię można im przypisać charakter interwencji kryzysowej, która jest specyficznym rodzajem pomocy interdyscyplinarnej, polegającej na udzieleniu wsparcia emocjonalnego. Ten rodzaj pomocy ukierunkowany jest na odzyskanie/podtrzymanie zdolności do samodzielnego pokonania sytuacji kryzysowej. Kryzys jest stanem, który charakteryzuje silne pobudzenie emocjonalne, lęk, poczucie niemocy oraz towarzyszące im różne formy dezorganizacji zachowania, także dolegliwości fizyczne. Pojawia się, gdy człowiek traci równowagę emocjonalną pod wpływem niespodziewanego i potencjalnie szkodliwego zdarzenia lub trudnego okresu przejściowego w rozwoju ontogenetycznym, np. w obliczu diametralnej zmiany w życiu, stresu traumatycznego powstającego np. w wyniku nagłej choroby, braku informacji i kompetencji (por. Sikorski 2006).

Specyfika działania arteterapeutycznego i jego cele odpowiadają potrzebom interwencji kryzysowej w zakresie:

- 1) rozwijania umiejętności osobowych sprzyjających konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów – poprzez rozwój kreatywnego myślenia;
- 2) redukcji napięcia poprzez uruchamianie mechanizmu *katharsis*, będącego właściwością kreacji artystycznej;
- 3) intensyfikacji myślenia o problemie i tworzenie nowych perspektyw jego oglądu, co jest wynikiem inspiracji podczas treningu wyobraźniowego, dialogu prowadzonego podczas kreacji plastycznej – towarzyszącym jej transformacjom mentalnym i emocjonalnym, dyskusji o pracy na forum grupy;
- 4) poszerzenia doświadczenia ukierunkowanego na rzeczywistość – zrozumienie, poznanie sytuacji, ujawnienie zafałszowań poznawczych towarzyszących jej ocenie przez podmiot.

Wymienione cechy procesu arteterapeutycznego wskazują na jego możliwości w zakresie powiększania zasobów podmiotowych, które w świetle założeń salutogenezy sprzyjają radzeniu sobie ze stresorami, czyli utrzymaniu zdrowia (fizycznego, psychicznego, społecznego). Optymalny rozwój zasobów odpornościowych jest równoznaczny z optymalnym rozwojem podmiotowym, który wskazuje się jako podstawowy cel działań arteterapeutycznych w sferze edukacji.

Niezależnie od przypisanych celów działanie arteterapeutyczne ma specyfikę określoną przez sztukę wizualną – jej środki formalne i aktywność.

Chcąc wyjaśnić specyfikę działania arteterapeutycznego, należy odwołać się do jego formy oraz właściwości terapeutycznych. W literaturze wśród właściwości składających się na jego wyjątkowość wymienia się (por. Camic 2008; Gilroy 2009; Gussak 1997, 2007; Florczykiewicz 2011; Rudowski 2007):

1) właściwości komunikatywne: sztuka tworzy przestrzeń dla uzewnętrznienia wewnętrznego monologu, inspirując do dialogu ze sobą i innymi;

2) umożliwienie ekspresji treści trudnych, traumatycznych, słabo uświadomianych; kreacja wizualna eliminuje trudności w wyrażeniu, nazwaniu doświadczeń, wynikające z niskiego poziomu rozwoju poznawczego oraz czynników sytuacyjnych i emocjonalnych, utrudniających ich wyrażenie;

3) inicjowanie procesu poszukiwania symboli wizualnych jako uproszczonej formy wyrażenia treści; wpływa to na zwiększenie ich czytelności, szczególnie gdy wewnętrzne przeżycia cechuje wysoki stopień skomplikowania;

4) stwarzanie możliwości bezpiecznego wyrażenia treści, bez konieczności ich bezpośredniego ujawniania – wynika to ze specyfiki środków artystycznych, które wymagają ujęcia metaforycznego i symbolicznego;

5) inicjowanie *katharsis*; należy jednak pamiętać, że jego znaczenie ocenia się w kategoriach procesu sprzyjającego arteterapeutycznej zmianie, a nie skutku działania;

6) właściwości projekcyjne, uruchamianie mechanizmów symbolizacji i kompensacji ogranicza działanie mechanizmów obronnych – samooszukiwania i wyparcia; sprzyja to dotarciu do treści trudnych, traumatycznych, często zepchniętych do podświadomości;

7) inicjowanie przekształceń na poziomie pozawerbalnym, które stwarzają możliwość eliminowania zaburzeń na poziomie innych kodów, np. symbolicznych i abstrakcyjnych; przestrzeń działania arteterapeutycznego, wyznaczana przez dwie przenikające się rzeczywistości – wewnętrzną i zewnętrzną; dokonujące się w niej transformacje obejmują przechodzenie między poszczególnymi sposobami kodowania bodźców – werbalnego, obrazowego i pojęciowego; ich wynikiem jest modyfikacja reprezentacji rzeczywistości wskutek ujawnienia niedostrzeganych wcześniej aspektów, także uświadamianie przeżyć;

8) wspieranie rozwoju kreatywności; sensoryczny charakter tworzyw intensyfikuje pamięć somatyczną, zapewniając ciągłość doświadczenia; umożliwienie wyrażenia trudnych treści w sposób zgodny z normami i akceptowany kulturowo.

1.3. Kreacja wizualna jako przestrzeń arteterapeutycznej zmiany w obszarze edukacji

Warsztat twórczy jako metoda działania arteterapeutycznego tworzy przestrzeń dla szeroko pojętego rozwoju kreatywności, ujmowanej w duchu założeń humanistycznych jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja, utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza możliwie najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych (Goldstein, za: Stachowski 2000).

W podejściu humanistycznym zakłada się, że każda jednostka posiada wrodzone, indywidualne potencjały (możliwości rozwojowe), które ukierunkowują rozwój indywidualny na określone cele. Ich realizacja nadaje życiu sens i jest warunkiem samoaktualizacji i samorealizacji (Brzezińska, Trempała 2000). Samorealizacja postrzegana jako metapotrzeba, motywowana wewnętrznie chęcią zrealizowania podmiotowych możliwości, jest przejawem zdrowego funkcjonowania psychicznego i społecznego. Umożliwia samoaktualizację, czyli proces stawania się sobą (Maslow 1990). Jej osiągnięcie, w świetle teorii potrzeb Masłowa, jest możliwe tylko w przypadku zaspokojenia potrzeb niedoboru, szczególnie chodzi tu o potrzeby psychiczne – bezpieczeństwa, przynależności i miłości, afiliacyjne.

Nawiązując do poglądów Carla Rogersa (2001) i Abrahama Masłowa (1990), przyjmuje się, że osiągnięcie samorealizacji jest cechą osobowości realizującej się w pełni, co jest równoznaczne z optymalnym wykorzystywaniem potencjału podmiotu. Zablockowanie potencjałów prowadzi do zakłóceń w rozwoju i patologii w funkcjonowaniu jednostki. Dzieje się tak w sytuacji długotrwałej frustracji danej potrzeby, wówczas cała energia psychiczna zostaje skierowana na jej zaspokojenie, natomiast deprywacja potrzeby ujawnia się w zaburzeniach zachowania.

Sztuka stanowi przestrzeń odblokowywania potencjałów jednostki. W działaniach arteterapeutycznych, np. w warsztatach twórczych, szczególnie tych ukierunkowanych na poszerzenie samowiedzy i samoświadomości, sprzyja mu możliwość częściowej realizacji potrzeb psychicznych na forum grupy. Potrzeby bezpieczeństwa, położone najniżej w hierarchii potrzeb psychologicznych¹, obejmują poczucie pewności i stabilności oraz wolności od lęku. Problematyka warsztatu odnosząca się do „ja” inspirowane do określenia, uświadomienia sobie pozytywnych aspektów siebie. Prowadzi to do podwyższenia samooceny,

¹ Hierarchiczność układu wskazuje na kolejność realizacji potrzeb. W pierwszej kolejności powinny być realizowane potrzeby położone na najniższych poziomach.

ograniczając lęk, którego źródłem jest poczucie niższej wartości, odpowiedzialne za postrzeganie siebie jako osoby bezwartościowej. Wsparcie otrzymane od grupy i prowadzącego, głównie poprzez pozytywne komunikaty interpersonalne, utwierdza jednostkę w nowym spojrzeniu na siebie, podtrzymując podwyższoną samoocenę. Jest ono również źródłem zaspokojenia potrzeb przynależności i afiliacji (uznania dla siebie i własnych osiągnięć). Jednostka, będąc członkiem grupy i otrzymując jej zainteresowanie, przeżywa poczucie przynależności i akceptacji. Dodatkowo źródłem akceptacji i poczucia własnej wartości jest stworzone dzieło. Tak więc planowany proces kreacji wizualnej w konsekwencji inicjuje procesy samorealizacji, warunkując optymalne funkcjonowanie, czyli stan integracji wszystkich poziomów funkcjonowania jednostki, a zarazem integrację ze światem zewnętrznym (Drat-Ruszczak 2000). Jest to stan pełnego zespolenia „ja”, charakteryzujący się postawą „do świata” oraz zdolnością do percepcji pełni doświadczenia, co umożliwia porzucenie tendencji wartościujących. Innymi słowy, jest to stan, w którym jednostka nie odczuwa żadnych konieczności (ani wewnętrznych, ani zewnętrznych), w pełni akceptuje siebie, ufa intuicji i własnym kompetencjom, czerpie satysfakcję z realizacji osobowych potencji, a jej działanie ukierunkowane jest na rozwój. Opisanemu stanowi towarzyszą pozytywne odczucia emocjonalne, tak więc można go utożsamiać z doświadczaniem szczęścia, które w nurcie humanistycznym traktowane jest jako sygnał potwierdzający zadowolenie z życia i poczucie jego sensu (Czapiński 2007).

Istotną właściwością działań arteterapeutycznych zorientowanych edukacyjnie, ukierunkowanych na rozwój jednostki, jest odwoływanie się do wyobraźni. Jednym ze sposobów wykorzystania tworzonych w wyobraźni obrazów (wizualizacji) jest trening wyobraźniowy, stanowiący element autorskiej metody warsztatów twórczych². Wpływ treningu wyobraźniowego na rozwój podmiotowy można wyjaśnić, odwołując się do neokonstruktywistycznej koncepcji rozwoju Marii Tyszkowej (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). W świetle jej założeń rozwój osobowy dokonuje się w relacji ze środowiskiem. Aktywność jednostki skierowana na otoczenie dostarcza podmiotowi doświadczeń, które podlegają procesom strukturacji i restrukturacji. Doświadczenie jest więc materiałem rozwoju, który jest ujmowany jako ciąg zmian wynikających z organizacji struktur doświadczenia (strukturacji) i ich przekształcania (restrukturacji). Doświadczenie stanowi psychiczną reprezentację zdarzeń, zarówno powstałych w kontakcie z otoczeniem, jak i wewnętrznych. Obejmują one między innymi obrazy umysłowe, będące wewnętrznymi modelami elementów, relacji, stanów afektywnych i celów działania, zakodowanych w ośrodkowym układzie nerwowym. Owo doświadczenie – opracowane po-

² Opis autorskiej metody warsztatu twórczego zamieszczono w rozdziale 1.4.

znawczo, afektywnie i ewaluatywnie – jest wbudowywane w system psychiczny (Brzezińska, Trempała 2000).

Część doświadczeń, będących obrazami umysłowymi, przyjmuje formę wizualną. Obraz wizualny powstały z inspiracji treningu wyobraźniowego stanowi punkt wyjścia dla dalszych przeobrażeń mentalnych i emocjonalnych, opartych na wyobrażeniach twórczych. Przekonanie to znajduje potwierdzenie w teorii podwójnego kodowania, w której wskazuje się na uczestnictwo dwóch systemów kodowania – werbalnego i niewerbalnego, tworzących umysłowe reprezentacje świata, w tym reprezentacje siebie (Paivio, za: Maruszewski 2002). Autor odwołuje się do dwóch struktur: (1) logogenu – odpowiedzialnego za tworzenie reprezentacji werbalnych, czyli słów i pojęć oraz (2) imagenu – jako struktury generującej wyobrażenia obrazowe, czyli image, obejmujące spostrzeżenia i wyobrażenia. Systemy logogenu i imagenu są niezależne, lecz powiązane ze sobą. Aktywność poznawcza i percepcyjna mogą przebiegać niezależnie, oddzielnie w każdym systemie. Związki między nimi ujawniają się w relacjach referencyjnych, co oznacza, że określonym reprezentacjom umysłowym odpowiadają kody werbalne, równolegle istnieją imageny bez nazwy, które stanowią podstawę wyobrażeń twórczych. Koncepcja działania arteterapeutycznego zakłada, że ich powstanie w toku planowanej aktywności będzie podstawą ujawnienia nowych treści, wpływających na modyfikację istniejącej dotąd umysłowej reprezentacji świata.

1.4. Warsztat twórczy jako metoda arteterapii przez kreację plastyczną – koncepcja autorska

Warsztat twórczy należy traktować jako metodę edukacyjną ukierunkowaną na szeroko pojęty rozwój. Złożone nań działania odwołują się do obszarów edukacji artystycznej i pedagogiki, przenikających się w działaniu warsztatowym, z uwagi na jakość przeżywanych doświadczeń (por. Józefowski 2009).

Procesy przynależne edukacji artystycznej mają charakter twórczy, obejmują działania artystyczne, których istotą jest wyrażanie zamierzonych treści za pomocą technik i środków formalnych z określonej dziedziny sztuki. Przestrzenią dla planowanych zmian jest kreacja artystyczna, która stanowi proces intrapsychiczny, angażujący osobowość, jej sfery: poznawczą, emocjonalną, motywacyjną, a także behawioralną, w rozwiązanie problemu postawionego w działaniu warsztatowym.

Odwołanie się do kategorii twórczości uwzględnia oba wymienione obszary. Należy zdawać sobie sprawę, że twórczość artystyczna nie odnosi się jedynie do wymiaru atrybutywnego; wytworom działania arteterapeutycznego przypisuje się odmienną rolę niż dziełom sztuki – stanowią środek wyrazu, a jednocześnie obiekt przekształceń mentalnych i emocjonalnych. Są wynikiem wewnętrznego dialogu inicjowanego przez działania warsztatowe, upostacjonowanym zapisem stanów wewnętrznych, procesów twórczych towarzyszących uzgadnianiu/weryfikowaniu poglądów składających się na umysłową reprezentację rzeczywistości (podmiotowy obraz świata).

Odwołując się do wąskiego rozumienia terminu „arteterapia” (patrz rozdział 1.1) w proponowanej autorskiej koncepcji warsztatu twórczego, projektowane w jego ramach działania ograniczymy do kreacji wizualnej.

Charakter i specyfika działania warsztatowego są wyznaczane przez ważne dlań elementy: miejsce, uczestników, formę warsztatu, technikę wizualną, kompetencje prowadzącego, a także wyznaczone cele.

Miejsce realizacji warsztatu odgrywa ważną rolę. Jego właściwości fizyczne i symboliczne mają sprzyjać budowaniu klimatu właściwego dla działania warsztatowego, tj. sprzyjać pogłębionemu przeżywaniu specyfiki przestrzeni, inspirować wybór zwykle w nim dostępnych nietypowych tworzyw oraz pobudzać wyobraźnię i inicjować myślenie metaforyczne, twórcze, sprzyjające rozwiązywaniu problemów.

W kwestii wyboru miejsca warsztatów można zastosować dwa alternatywne podejścia, zależne od koncepcji i celów warsztatu. Przy ściśle sprecyzowanych celach miejsce spotkania warsztatowego powinno być dobrane do zamierzeń i przewidywanej aktywności. Jednak przyzwyczajenia do standardowych zachowań nie są sprzymierzeńcem kreatywności. Czasami właśnie niezajomość miejsca jest punktem odniesienia dla aktywności warsztatowej. Wówczas głównym dążeniem staje się poszukiwanie nowych sposobów jego poznawania, doświadczanie polisensoryczne, któremu towarzyszą niekonwencjonalne sposoby interpretacji (por. Józefowski 2009).

W zależności od wybranego sposobu projektowane warsztaty cechuje pewna struktura o zróżnicowanym stopniu dookreślenia. Intencjonalny wybór miejsca wiąże się ze ściśle określoną koncepcją wyrażoną w sformułowanych celach, formach aktywności, przewidywaniach efektów. Taka odmiana działania warsztatowego jest związana zwykle z realizacją celów poznawczych i wychowawczych. Z kolei warsztatom ukierunkowanym na rozwój i pobudzenie kreatywności sprzyja luźna, niesformalizowana struktura. Daje to nieograniczoność w działaniu i doświadczaniu, swobodę pożądaną przy rozwoju kreatywnego myślenia i działania poprzez twórczą ekspresję.

Podsumowując, należy powiedzieć, że dla realizacji warsztatów twórczych najlepsze są miejsca, (1) w których występują różnorodne surowce naturalne,

mogące posłużyć jako tworzywo do przekształceń plastycznych, (2) niezwiązane z miejscem dotychczasowych doświadczeń plastycznych uczestników, (3) mające swoisty klimat, atrakcyjność, właściwości „przyciągające” uczestników.

Uczestników warsztatu najłatwiej opisać poprzez: cechy demograficzne – wiek, płeć, charakter trudności/zaburzenia oraz sposób tworzenia grupy.

W grupie dobrowolnej i nieformalnej warsztaty przyjmują inny przebieg niż w grupie formalnej, funkcjonującej poza warsztatami. Uczestników dobrowolnych charakteryzuje pozytywne nastawienie i wysokie zaangażowanie w proponowane działania. Są ukierunkowani na rozwój potencji, uzyskanie maksymalnej korzyści z uczestnictwa w warsztacie.

Najtrudniej pracuje się z grupami sformalizowanymi, których uczestników łączą inne instytucjonalne powiązania, jak np. w grupach dzieci i młodzieży szkolnej. Trudność wynika ze specyficznych relacji – towarzyskich, przyjacielskich bądź budowanych na rywalizacji czy antagonizmach. Wówczas warsztat może stać się terenem potwierdzania określonych wcześniej relacji, zachodzących w nowej sytuacji. Nie musi to jednak być regułą, niejednokrotnie zdarzało się, że studenci tworzący grupy ćwiczeniowe byli fantastycznymi uczestnikami warsztatów. Należy podkreślić, że umiejętne kierowanie aktywnością warsztatową oraz nowy kontekst nadany interakcjom sprzyja podejmowaniu zachowań burzących stereotypy w relacjach między członkami grupy – ta właściwość, przypisana specyficze działania warsztatowego, często jest wykorzystywana w działalności wychowawczej, ukierunkowanej na integrację grupy.

Dla efektywności pracy warsztatowej niezwykle ważna jest liczebność grupy. Należy ją określać w powiązaniu z konkretnym zamierzeniem. Działania grupowe, ukierunkowane na inicjowanie ekspresji i kreatywności, pozwalają na pracę z dużymi grupami. W przypadku warsztatu twórczego, jego specyfika wymaga grupy małej.

Z doświadczeń Autora wynika, że w przypadku, gdy koncepcja działania opiera się na dyskusji dotyczącej prezentowanych prac, najlepiej pracuje się z grupami 10–15-osobowymi. Grupy liczące mniej niż osiem osób odznaczały się niewystarczającą dynamiką, ponadto w niskim stopniu ujawniało się zróżnicowanie indywidualne uczestników, z kolei w przypadku grup ponaddwudziestoosobowych występowało znużenie na etapie analizy prac. W grupach wielojęzycznych dodatkowym źródłem znużenia jest tłumaczenie, które wydłuża czas wypowiedzi oraz powoduje konieczność odraczania odpowiedzi (por. Józefowski 2009).

W przypadku ukierunkowania działań warsztatowych na cele terapeutyczne, co jest związane z podejmowaniem problematyki rozwoju osobistego, ujawnienia trudności i ich przyczyn, działanie warsztatowe w dużym stopniu zbliża się do psychoterapii. Wówczas celowe jest uwzględnienie wskazań doty-

czących wielkości grup psychoterapeutycznych. W przypadku grup zorientowanych interpersonalnie jako optymalną wskazuje się w literaturze grupę 7–8-osobową (Vinogradov, Yalom 2007). Należy przypuszczać, że duża liczebność grup, niedostosowana do charakteru wyznaczonych celów czy przewidywanych mechanizmów oczekiwanej zmiany, wpływa na obniżenie efektywności działań.

Uwzględnienie wieku przy doborze uczestników nie zawsze jest konieczne. Przeprowadzone realizacje pokazały, że zróżnicowanie wieku uczestników nie musi być czynnikiem negatywnym, aczkolwiek wymaga wzmożonego wysiłku prowadzącego³. Ostateczna decyzja w zakresie doboru wiekowego powinna być zgodna z założeniami warsztatu, szczególnie w kwestii możliwości realizacji jego celów przez wszystkich uczestników.

W koncepcję warsztatu wyznaczoną przez cele i podejmowaną problematykę wpisana jest również powiązana z nią forma, określająca ramy czasowe działania warsztatowego. Wyróżnia się dwie jej odmiany: warsztaty jednospotkaniowe i wielospotkaniowe. W przypadku spotkań jednorazowych czas realizacji wynosi od jednej do kilku godzin, w zależności od potrzeb wynikających z charakteru zadań, specyfiki miejsca i tworzywa. Warsztaty jednospotkaniowe mogą służyć realizacji celów o dużym stopniu ogólności, związanych najczęściej z utrwalaniem nabytych wcześniej umiejętności i kompetencji bądź odwołujących się do wybranych aspektów zjawisk czy przeżyć o nieskomplikowanej strukturze. Najczęściej przywoływanym ich celem jest rozwój kreatywności. Warsztaty wielospotkaniowe przyjmują charakter programu podejmującego problematykę wieloaspektową. W składających się nań działaniach warsztatowych realizowane są cele szczegółowe, odwołujące się do poszczególnych aspektów czy wymiarów zagadnienia. Całość realizacji gwarantuje realizację celu ogólnego, będącego głównym przesłaniem warsztatu. Warsztat wielospotkaniowy można traktować jako swoiste zawieszenie w przestrzeni sztuki, kreacji. Skupienie na sobie, werbalizacja treści i stanów wewnętrznych oraz ich metaforyczna wizualizacja inicjują proces rozwoju podmiotowego, jego istotą jest doskonalenie struktur osobowości kształtujących poszczególne jej sfery.

Forma warsztatu nie ogranicza w żaden sposób charakteru i obszaru realizowanych celów, jedynym wyznacznikiem jest stopień złożoności opisywanych przez nie zjawisk. Oznacza to, że obie formy warsztatów mogą być zastosowane do realizacji celów poznawczych, wychowawczych czy terapeutycznych. Należy jednak uwzględnić czynnik stopnia integracji grupy, sprzyjający efektywności działania warsztatowego. Jest on zwykle zdecydowanie wyższy

³ Z opisami tych warsztatów czytelnik może zapoznać się w publikacji: E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź 2009.

w grupach uczestniczących w warsztatach wielospotkaniowych. Jest to wynik kształtowania empatii i budowania pozytywnych relacji w grupie zajęciowej, proporcjonalnie do wymiaru czasowego wspólnych doświadczeń warsztatowych.

Technika pracy plastycznej tworzonej podczas kreacji jest określona przez tworzywo, narzędzia użyte do jego kształtowania i sposoby łączenia elementów. Założeniem wielu warsztatów jest wykorzystanie tworzyw naturalnych, pochodzących z miejsca realizacji warsztatu. Dzieje się tak w przypadku większości działań plenerowych, co jest zaplanowane już w fazie projektowania warsztatu. Wykorzystanie tworzywa dostępnego w miejscu kreacji stanowi naturalną konsekwencję zaplanowanej inspiracji. Tworzywa i elementy naturalne zastępują środki wyrazu wykorzystywane w tradycyjnych technikach plastycznych – kreskę, plamę. Łagodzi to stres wynikający z niskiej oceny umiejętności plastycznych, ponadto pobudza wyobraźnię i myślenie twórcze, poszerzając doświadczenia zmysłowe towarzyszące kreacji.

Z perspektywy sztuki inspiracja naturą, płynąca z jej bezpośredniego, wielozmysłowego doświadczania, ma pomóc w stworzeniu obrazowych i werbalnych metafor dla wyrażenia treści, a następnie przełożeniu ich na symbole będące częścią artystycznej struktury. Zgodnie z właściwościami działania arteterapeutycznego powstające wizualizacje wyobrażeniowe oraz ich upostaciowania w pracach malarskich mają sprzyjać ujawnieniu nieuświadomianych aspektów, a także inicjować ich przekład werbalny, co w konsekwencji umożliwi przyjęcie nowej, niedostrzeganej dotąd perspektywy i wpłynie na modyfikację przekonań, sądów, sposobów definiowania świata zewnętrznego i wewnętrznego (umysłowej reprezentacji świata).

Przebieg warsztatu i jego efektywność zależy nie tylko od koncepcji i nastawienia grupy, kluczowe znaczenie dla realizacji celów ma sposób jego prowadzenia, który jest obrazem kompetencji prowadzącego – animatora, terapeuty. Od arteterapeuty wymaga się wysokiej świadomości artystycznej, pedagogicznej oraz specyficznych kompetencji osobowościowych i społecznych. Świadomość artystyczna gwarantuje rozumienie mechanizmów i procesów uruchamianych w kreacji wizualnej, które są kluczowe dla oczekiwanej zmiany wewnętrznej inspirowanej aktywnością warsztatową. Najpełniej jest rozwijana w toku własnych poszukiwań artystycznych, zwykle też projektowana aktywność warsztatowa jest wyrazem osobistych poszukiwań artystycznych, sposobów zapisu plastycznego oraz stanów uczuciowych, emocjonalnych i doświadczeń codziennych, tworzących osobistą mitologię (por. Józefowski 2009).

Znaczenie kompetencji prowadzącego dla efektywności warsztatu ujawniają badania, w których wykazano, że wynik terapii zależy w znacznym stopniu od jakości więzi wytworzonej pomiędzy prowadzącym a uczestnikiem oraz od osobowości prowadzącego (McLeod 2000). Wysoka świadomość pedago-

giczna i kompetencje osobowościowe pozwalają na budowanie właściwej atmosfery warsztatów. Jej cechy można wskazać, odnosząc się do ustaleń dotyczących terapii humanistycznej czy działania wychowawczego. Najważniejsze jest poczucie bezpieczeństwa oraz swobody myślenia i działania, które Rogers (2001) określał jako klimat akceptacji i bezpieczeństwa, budowany na bazie niedyrektywności i empatycznego rozumienia. Tworzenie właściwego klimatu warsztatu jest wpisane w jego założenia, opiera się na zasadach: dobrowolności wypowiedzi, spontaniczności działania, partnerstwa, podmiotowego traktowania uczestników. Rolą prowadzącego jest współuczestniczenie w doświadczeniu warsztatowym, nie tylko poprzez obecność, również poprzez wsparcie techniczne – podczas wykonywania prac, oraz emocjonalne – w sytuacji przeżywania silnych emocji. Umiejętność budowania atmosfery warsztatu zdecydowanie wynika z osobowości prowadzącego, jego umiejętności interpersonalnych. Istotnym elementem stymulowania są niezaplanowane wcześniej rozmowy wynikające z obserwacji pracy uczestników, jej specyfiki oraz niepowtarzalności. Równie ważna jest szybka reakcja na potrzeby indywidualne uczestników. Najistotniejszym elementem dochodzenia do świadomej werbalizacji plastycznej jest ciągły kontakt słowny i fizyczna obecność prowadzącego zajęcia, oferującego pomoc techniczną. Podczas rozmów zyskujemy wiele informacji. Terapeuta popełnia błąd, kiedy wypowiada się tak zdawkowo, że wypowiedzi nie wnoszą niczego do terapii, tj. nie inspirują, nie prowokują do przemyśleń. Częste zmiany tematu dezorientują uczestników, również nadmierne zaangażowanie emocjonalne i dążenie do pomniejszenia cierpienia jest niekorzystne, powinny być one bowiem przeżywane podmiotowo – te przeżycia stanowią źródło rozwoju bądź zmiany. Błędem są także wypowiedzi sugestywne, dyrektywne, oceniające i narzucające rozwiązania.

Tak więc na etapie rozmowy o pracy należy poszukiwać wypowiedzi ukazujących wagę i odpowiedzialność za formę plastyczną, przy czym należy unikać wartościowania tak zwanej poprawności plastycznej. Bardziej powinno nam zależeć na szczerości wypowiedzi i jej związku z treścią pracy. Nie da się ujednoczyć sposobu postępowania w grupie, gdzie część to absolwenci kierunków plastycznych, a część – dzieci o różnym stopniu rozwoju intelektualnego i plastycznego oraz osoby dorosłe reprezentujące kilka grup zawodowych, na przykład psycholog, sekretarka, prawnik, nauczycielka.

Stosowałem często treningi wyobrazeniowe pozwalające na wejście w głąb siebie. Ten rodzaj inspiracji do pracy stosuję aktualnie z wielką ostrożnością, ze względu na możliwe niepożądane konsekwencje. Warsztaty, nawet arterapeutyczne, nie pozwalają na rozbudowywanie psychologicznych wątków z uwagi na złożoność problemów, ograniczony czas trwania czy niekompetencję merytoryczną.

Rozmowy odbywające się poza obszarem pracowni, których nie oddzielają sztuczne ramy czasu pracy, współtworzą jakość spotkania. Szczególnie jest to ważne, jeśli warsztat trwa wiele dni.

Warsztat jest określany również przez cele, które stanowią konieczny element każdego zorganizowanego działania edukacyjnego. Ogólne zorientowanie na rozwój i pobudzanie kreatywności jest wpisane w istotę tej metody. Sformułowania te są jednak bardzo szerokie, dlatego każdorazowo określone są cele o wyższym stopniu szczegółowości, które pozwalają na przyporządkowanie planowanego działania do konkretnego obszaru edukacji. Wspomaganie rozwoju osobowego obejmuje doskonalenie kompetencji poznawczych, emocjonalnych, społecznych. W literaturze wskazuje się między innymi na: eliminowanie trudności w nauce, w tym problemów językowych i komunikacyjnych (Jones 2005; Kaplan 2000; Liebmann 1990), łagodzenie stresu oraz problemów emocjonalnych i społecznych (Jones 2005), samopoznanie i osiąganie wglądu w nieuświadomiane treści (Kaplan 2000), kształtowanie tożsamości (Florczykiewicz, Józefowski 2011).

Każde działanie warsztatowe ma ściśle określoną strukturę. Jej elementami w prezentowanej tu autorskiej koncepcji są:

- 1) trening wyobraźniowy,
- 2) kreacja wizualna,
- 3) omawianie prac.

Każdemu z nich przypisana jest inna rola w całości procesu warsztatowego, ich kolejność jest ściśle określona. Warsztat rozpoczyna najczęściej trening wyobraźniowy. Wyobrażenie jest obrazem sytuacji i przedmiotów wywołanym w świadomości, bez ich aktualnego oddziaływania na podmiot. Może odnosić się do uprzednich doświadczeń podmiotu bądź kreować zupełnie nowe, dotąd nieznanne lub nierzeczywiste, co w oczywisty sposób staje się inspiracją do dalszych rozważań. Trening wyobraźniowy jest realizowany na dwa sposoby: jako oddziaływanie grupowe lub indywidualne. Przyjmuje formę werbalnej stymulacji realizowanej w warunkach odprężenia i relaksu. Najczęściej pada prośba o przyjęcie wygodnej pozycji, zamknięcie oczu i poddanie się narracji prowadzącego. Jej treść w sposób metaforyczny, obrazowy nawiązuje do podejmowanej problematyki. Charakter wypowiedzi jest ukierunkowany na wzbudzanie wyobrażeń transformicznych, których istotą jest swobodne przechodzenie między modalnościami zmysłowymi (por. Maruszewski 2000). Zakłada się, że bodźce werbalne w powiązaniu z oddziaływaniem klimatu miejsca, jego właściwości fizycznych, wywołują skojarzenia, które są przekształcane w wyobrażenia wizualne; te z kolei stanowią podstawę tworzenia symboli wizualnych, kodu ikonicznego zapisywanego w powstającym dziele. Mechanizm treningu indywidualnego jest analogiczny. Różnica sprowadza się do

braku etapu werbalizacji, uczestnik prowadzi trening wyobraźniowy samodzielnie, w dowolnym czasie i miejscu, na podstawie instrukcji – najczęściej tekstu. Zaletą jest tu możliwość wielokrotnego powrotu do zawartej w nim inspiracji.

Istotą kreacji artystycznej jest ekspresja plastyczna przeżyć wywołanych podczas treningu. Jej przestrzenią jest wewnętrzny dialog prowadzony podczas tworzenia pracy; towarzyszącym mu refleksjom, ustaleniom odpowiadają transformacje formy wizualnej, te zaś ujawniają nowe konteksty oceny rozważanych zagadnień. Kreacja plastyczna jest więc procesem ujawniania nowych aspektów posiadanego obrazu rzeczywistości, kreowania nowego sposobu jej rozumienia, do czego inspirację stanowią doświadczenia warsztatowe.

Etap omawiania powstałych prac wieńczy działanie warsztatowe. Przyjmuje się zasadę dobrowolności wypowiedzi. W pierwszej kolejności na temat pracy wypowiadają się uczestnicy, na końcu mówi autor. Ustalona kolejność wynika z dążenia do otrzymania komunikatów zwrotnych. Interpretacje często zwracają uwagę na niezauważone przez autora aspekty podmiotowego doświadczenia, wskazują na stopień czytelności przekazu zakodowanego w wizualnej strukturze pracy. Zasadą jest omówienie wszystkich prac, przy respektowaniu prawa autora do rezygnacji z komentarza.

Każdy ze wskazanych etapów działania warsztatowego ma przypisaną specyficzną rolę, istotną dla realizacji zamierzonego celu. Żaden nie może zostać pominięty ani realizowany z niższym zaangażowaniem. Odpowiedzialność za przebieg i efektywność działań spoczywa na prowadzącym warsztat. Można pokusić się o stwierdzenie, że relacja pomiędzy arteterapeutą a osobami uczestniczącymi w arteterapii składa się w części na istotę arteterapeutycznej zmiany.

1.5. Rozmowa jako czynnik osiągnięcia celów w działaniu arteterapeutycznym

Rozmowa stanowi specyficzny rodzaj interakcji, ukierunkowany na podtrzymanie lub uregulowanie pożądanego relacji, a także pośrednie osiągnięcie celów praktycznych, w tym rozwoju psychicznego jej uczestników (Bobryk 1995). Najbardziej charakterystyczną cechą rozmowy jest entropijność jej struktury, która wyraża się w: dowolności, efemeryczności (chwilowości), nieuporządkowaniu przebiegu, który każdorazowo jest określany przez specyfikę sytuacji komunikacyjnej – dążenia jej rozmówców, ich kompetencje językowe i komunikacyjne oraz role, jakie pełnią w danej sytuacji komunikacyjnej. Sama sytuacja rozmowy tworzy niepowtarzalną atmosferę wyznaczoną relacjami

między uczestnikami powstałymi w jej trakcie, szczególnie wkładem w budowanie wspólnoty działania (por. Bochno 2006).

Treści poruszane w rozmowie oraz sytuacja, w jakiej jest prowadzona, w pewnym zakresie zawsze odzwierciedlają społeczny kontekst narzucony rozmówcom przez kulturę, z kolei towarzysząca jej inspiracja ujawnia indywidualny kontekst, wyznaczony treścią intrapsychicznych doświadczeń.

W działaniu warsztatowym obok kreacji wizualnej rozmowa stanowi główne narzędzie realizacji zamierzonych celów. Jej istotą jest społeczna interakcja nawiązywana „twarzą w twarz”. W tej postaci występuje w dwóch etapach działania – kreacji artystycznej oraz omawiania powstałych prac.

Rolę rozmowy jako czynnika arteterapeutycznej zmiany ujawnia jej analiza uwzględniająca wzajemne oddziaływanie pomiędzy wypowiedziami a interakcjami międzyjednostkowymi, określana jako analiza konwersacyjna. Jej rezultatem jest opis struktury interakcji oraz interakcyjnych praktyk, odzwierciedla ona sekwencyjny porządek działań wyrażony poprzez zasady, wzory i strukturę w relacjach pomiędzy kolejnymi działaniami. Analiza konwersacyjna opiera się na trzech założeniach: (1) rozmowa jest działaniem, (2) rozmowa jako działanie ma określoną strukturę, (3) rozmowa tworzy i podtrzymuje intersubiektywną rzeczywistość (por. Peräkylä 2010, s. 333–334).

Założenie pierwsze respektuje socjologiczne ujęcie rozmowy jako dziejącego się aktu, którego celem jest porozumienie się partnerów, przekazywanie idei. W tym rozumieniu kontekst społeczny (sytuacyjny) nadaje określonemu ciągowi słów specyficzne znaczenia – różne w zależności od kontekstu. Przedmiotem analizy mogą być aspekty organizacyjne, takie jak: kolejność zabierania głosu, rytuały naprawcze, sekwencyjność działania lub aspekty określające znaczenie wypowiedzi, między innymi: momenty rozpoczęcia i zakończenia rozmowy, wygłaszane sądy i reakcje na nie, opowieści, narzekania, wygłoszenie i reakcja na informacje, żart (podaję za: Peräkylä 2010, s. 335).

Struktura rozmowy opiera się na wyodrębnionych sekwencjach, których forma opisuje sytuację konwersacyjną. Najprostszą sekwencją komunikacyjną opiera się na zasadzie wynikania, tj. działanie pierwszego uczestnika inicjuje reakcję adresata – uczestnika drugiego. Przykładem takich sekwencji są: pytanie – odpowiedź, pozdrowienie – odpowiedź (por. Peräkylä 2010). W rozmowie występują również sekwencje bardziej złożone, w których wypowiedzi nie zawsze są nastawione wprost na reakcję, czasami inicjują oczekiwaną reakcję w sposób ukryty, czyli prowokują do jej ujawnienia poprzez inne zabiegi komunikacyjne (uwagi, komentarze, pytania).

W dwóch wskazanych powyżej założeniach akcentowana jest forma rozmowy, natomiast założenie o tworzeniu i podtrzymywaniu w rozmowie intersubiektywnej rzeczywistości odwołuje się do aspektu znaczeniowego. Jednym

z celów analizy rozmowy jest ujawnienie mechanizmów konstruowania znaczeń w czasie rzeczywistym, czyli podczas trwania rozmowy. Chodzi tu o znaczenia tworzone publicznie w konwersacjach, w których pomija się aspekt znaczenia intrapsychoicznego.

Każda wypowiedź – będąca częścią rozmowy – musi być konstruowana w kontekście wytworzonym przez dotychczasowe wypowiedzi. Istotne jest tutaj właściwe rozpoznanie intencji przedmówców. Intersubiektywne zrozumienie musi również uwzględniać ogólny kontekst rozmowy, określony przez sytuację społeczną (konsultacja medyczna, rozmowa kwalifikacyjna, sytuacja warsztatowa).

Właściwe znaczenie rozmowy dla arteterapeutycznej zmiany ujawnia jej analiza w odniesieniu do wskazanych czynników. Poniżej, aby zobrazować to znaczenie, przedstawiono fragmenty rozmów, jakie odbyły się podczas warsztatu „Kapusta”, zrealizowanego w cyklu „Księgi uważności”⁴. Przedtem jednak zamieszczono opis koncepcji warsztatu.

Warsztat „Czytanie kapusty”

Miejscem spotkania było studio telewizyjne. Jego wybór był podyktowany dwoma czynnikami: zamierzeniem przyzwyczajania uczestników do obecności kamery, a tym samym obserwatorów zewnętrznych, na tyle, aby nie była ona postrzegana jako przeszkoda, oraz problematyką spotkania – celem warsztatu była koncentracja na sobie i pobudzenie autorefleksji, co wymagało właściwego otoczenia, pozbawionego bodźców odwracających uwagę. Studio telewizyjne o surowych czarnych ścianach w całości spełnia te wymogi.

Przebieg spotkania:

1. Przed każdym z uczestników położono główkę kapusty, następnie przeprowadzono rozmowę wprowadzającą, zawierającą odniesienia do kolistych kształtów, charakterystycznych dla twórczości dziecka, oraz sposobu doświadczania świata – poprzez smak, wzrok, słuch.

2. Trening wyobraźniowy: jego celem było skoncentrowanie uwagi uczestników na własnym wnętrzu. Zadaniem uczestników było wyobrażenie sobie własnego stanu umysłu w kategoriach pewnego ładu plastycznego. Treścią treningu był „porządek w mojej głowie”:

Wyobrażam sobie, że jestem w studiu telewizyjnym w Łodzi; leżę na podłodze, nie wiem, co za chwilę będzie, skupiam się troszeczkę na głowie i na tych tekstach, które słyszałam/słyszałem przed chwilą; wyobrażam sobie, nie prawdziwe wne-

⁴ Wypowiedzi zanotowano na podstawie filmu pt. *Powiększanie wyobraźni*, zrealizowanego przez Telewizję Patio w Łodzi.

trze mojej głowy, nie mózg i to, co znajduje się w niej naprawdę, wyobrażam sobie, jaki panuje porządek w mojej głowie. Jaki dzisiaj panuje porządek w mojej głowie? czym żyje moja głowa dzisiaj? Czym zaprzęta moje myśli, jaki jest porządek wewnętrzny mojej głowy? – a to mój wewnętrzny porządek. Jak wygląda, jak wyobrażam sobie mój wewnętrzny porządek? Kiedy już będę gotowa/gotowy, będę o tym wiedzieć, otwieram oczy.

3. Kolejnym etapem działania była kreacja wizualna, w której tworzywem była główka kapusty. Obrazy powstałe w trakcie treningu miały zostać przeniesione na formę kształtowaną w główce kapusty. Kapusta z uwagi na budowę świetnie się nadaje do sekwencyjnego „rozbierania” listek po listku, podobnie jak książka otwierana strona po stronie. Przekształcanie główki kapusty zainicjowało poszukiwanie formy własnego wyobrażenia dotyczącego kondycji osobistej i innych refleksji na temat wewnętrznego świata każdego z uczestników, w tym jego „poukładania”. Rola prowadzącego podczas kreacji sprowadzała się do pomocy technicznej oraz inicjowania rozmów inspirujących uczestników. Pozwoliło to na podpatrywanie etapów przekształceń oraz zmian ich sposobów.

4. Etapem kończącym działanie warsztatowe była rozmowa inspirowana powstałymi pracami, jednak prawdziwym jej celem było sprowokowanie autorów do bardziej osobistej wypowiedzi o sobie (jej treść została przedstawiona w dalszej części).

Przedstawiona rozmowa jest prowadzona przez animatora warsztatu (E) na etapie omawiania prac. Bierze w niej udział jedenastu uczestników warsztatu. Koncepcja jej prowadzenia przewiduje wypowiedzi uczestników dotyczące myśli, refleksji, emocji, intencji autora omawianej pracy. To założenie odpowiada merytorycznie praktyce „pytań cyrkularnych”, która polega na opisywaniu myśli czy doświadczeń innej osoby w jej obecności (Peräkylä 2010). Ogólna struktura wypowiedzi została tutaj określona ogólnie – przez zasadę, że autor wypowie się ostatni, na końcu rozmowy nad jego pracą. Zasada ta uniemożliwiła prawidłowość „podążania za osobą, której doświadczenie jest opisywane”, wynikającą z pytań cyrkularnych, a polegającą na udzielaniu wyjaśnień, odpowiedzi, komentarzy na temat własnych doświadczeń w trakcie rozmowy.

Rozmowa 1

E: Praca (o pracy uczestniczki 1) zawiera w sobie cztery ważne elementy, które coś mówią. Jednak mówią tak cicho, że intencje są znane tylko autorce.

U2: Ten otwór, krzyż, data (lipiec) to może elementy związane z wakacjami, które teraz trwają i są istotne dla autorki.

U3: Mnie zaskakuje ten otwór, który kojarzy mi się z czymś niezbyt dobrym, jakimś traumatycznym przeżyciem.

U4: Może oznacza (ten otwór), że autorka poszukuje jakiegoś uczucia, rodziny...

E: Autorko (do uczestniczki 1), jak słuchasz naszych wypowiedzi, to czy uważasz, że zbliżyliśmy się do jakiejś prawdy, czy błądzimy we mgle?

U1 (autorka): Bardzo się to zbliża (te wypowiedzi). Ta kapusta jest formą płaską. W mojej głowie jest bałagan, tak jak w moim pokoju. Z jednej strony pracy jest kalendarz, na którym jest widoczna strzałka, co oznacza, że czas bardzo szybko płynie, co oznacza, że trzeba się spieszyć. „Spieszmy się kochać ludzi, bo tak szybko odchodzą”. Krzyż wykonałam, bo po wakacjach pójdę do gimnazjum katolickiego, a tam bardzo słabo rysują się sylwetki ludzi. Jestem bardzo ciekawa, kogo tam poznam, czy nawiążę dobre znajomości. Tutaj słabo widać kontur twarzy, ponieważ niedawno pokłóciłam się z przyjaciółką i bardzo siedzi mi to w głowie i zastanawiam się, czy jeszcze kiedyś będziemy mogły się pogodzić.

E: Czyli to, co odbieraliśmy jako paskudne – jest paskudne?

U1: Tak.

Komentarz. W rozmowie ujawniła się sekwencja w schemacie: pytanie – odpowiedź. Struktura rozmowy obejmuje jednokrotne pytanie prowadzącego (E) inicjujące rozmowę, adresowane do wszystkich uczestników, poza autorką pracy. Uczestnicy udzielają odpowiedzi, które mają wymiar komentarzy – pytań. Część z nich jest traktowana jako pytania, np. wypowiedź U4 jest odpowiedzią na komentarz – pytanie U3, a jednocześnie jest pytaniem. Wypowiedzi uczestników są dobrowolne, niewymuszone.

Ta sama sekwencja wynikania, w najprostszej postaci: pytanie – odpowiedź występuje w rozmowie między prowadzącym (E) a autorką (U1).

Analizując treści wypowiedzi, można wskazać sposób, w jaki społeczny kontekst sytuacji wpływa na znaczenia nadawane strukturom wizualnym. Pytanie inicjujące rozmowę zadane przez E jest neutralne znaczeniowo, zawiera jedynie sugestię odnoszącą się do czterech ważnych elementów obecnych w pracy. Sugestia ta natychmiast znalazła odzwierciedlenie w następnej wypowiedzi U2, która odwołuje się bezpośrednio do zauważonych trzech symboli. W wypowiedzi U3 występuje kontynuacja wątku związanego z symbolami, następuje koncentracja na jednym z nich, dodatkowo zostają mu przypisane emocje. W kolejnej wypowiedzi U4, mającej charakter pytania, ujawnia się dążenie do ukonkretnienia sytuacji.

Wypowiedź autorki jest w pewnym sensie odpowiedzią na pytania zadane w rozmowie, inspiracja nią jest czytelna. Treść wypowiedzi wykracza znacznie poza obszar zadanych pytań, autorka, odnosząc się do zastosowanej symboliki, ujawnia nadane im subiektywne znaczenia. Zastosowana struktura wskazuje,

w jaki sposób wypowiedzi o charakterze pytań cyrkularnych mobilizują do wypowiedzi.

Rozmowa 2

E: Tu mamy pracę koleżanki, która czuje się już z nami chyba dość swobodnie, która (Uczestniczka 5) po odsunięciu tych liści wróciła jakby do nich, włożyła do środka i wystająca główka (kapusty) została przez nią potraktowana brutalnie. Rozmawialiśmy trochę o jej miłości do jedzenia i spania. Jeśli mamy na to spojrzeć jako na porządek wewnętrzny tej osoby, to co myślicie o tej pracy?

U3: Jeśli nawet gdzieś jest chaos, to sprawia wrażenie, że jest umiejscowiony na stabilnej podstawie.

E: I tak wyrefinowanie zbudowanej, jest tu porządek.

U3: Mnie się kojarzy to z pierwszą wizją ludzi na temat Ziemi, którą wtedy jeszcze widziano jako płaską powierzchnię opartą na słoniach, żółwiach...

U (autorka): Te liście, które wystają, a tworzą tę podstawę, są faktycznie uporządkowane, nie są tą sieczką, która jest w środku, są to zwykłe liście i są to właśnie takie uporządkowane sprawy. Powiedzmy, że wartości, ale też rzeczy, takie rzeczy w miarę jasne i w miarę czytelne.

Komentarz. Analogicznie jak w poprzedniej rozmowie ujawnia się sekwencja w schemacie: pytanie – odpowiedź. Struktura rozmowy obejmuje jednokrotne pytanie prowadzącego (E) inicjujące rozmowę, adresowane do wszystkich uczestników, poza autorką pracy. W tej rozmowie prowadzący dokonuje również komentarzy w jej trakcie. Ale toczy się ona tylko między dwoma osobami, inni nie biorą w niej udziału.

W pytaniu inicjującym rozmowę zawarty został obszerny sugestywny komentarz, dotyczący interpretacji pracy. Odpowiedź U3 nawiązuje do tych sugestii, następnie w drugiej odpowiedzi wykracza poza nie, a także poza temat pracy, odnosząc się do własnych skojarzeń.

Wypowiedź autorki w zasadzie ogranicza się do odpowiedzi na postawione w rozmowie kwestie. Ujawnia to wpływ społecznego kontekstu na wypowiedzi i znaczenia nadawane formom wizualnym, pokazuje mechanizmy konstruowania znaczeń w publicznych konwersacjach. Obserwacja zachowań autorki podczas kreacji oraz podczas słuchania wypowiedzi, mowa jej ciała rodzi przypuszczenia, że ujawniane treści są bardzo ogólne, bezpieczne, natomiast właściwe znaczenia są skrywane.

Rozmowa 3

E: Przechodzimy do następnej pracy, to chyba Pańska (do Uczestnika 6)? Przypuszczam, że jest w tej pracy jakaś tajemnica, która mi umknęła. Myślę, że pod tą

strukturą kapusty, która jest luźna, kryje cię coś, czego ja, mimo mojego wścibstwa, nie zauważyłem, nie wiem, kiedy on tam to włożył. Może się mylę, ale coś tam pewnie jest.

U2: Jeśli coś się kryje w środku, to musi to być jakaś tajemnica, i to tajemnica dobrze strzeżona, bo tych warstw jest wiele i one tak jakby otulają coś, co jest wewnątrz.

Głos z oddali (uczestniczki): Ale skąd wiemy, że tam w ogóle coś jest?

U2: Tak możemy przypuszczać tylko.

E: Jestem bardzo ciekawy tego wewnętrznego porządku, tej interpretacji, bo jeśli to jest schronienie dla czegoś, co jest istotą wewnątrz, to nie widzimy tego (jej – tej istoty). Podobnie jak nie widzimy, patrząc na każdego z nas. Wyglądamy jak wyglądamy, ale mimo że czasem wygląd tylko sugeruje, to często popełniamy błędy, oceniając ludzi po wyglądzie. Stąd myślę, że jest to praca niezwykle zagadkowa.

U2: To może po prostu sprawdzimy (uczestniczka 2 usuwa warstwy z kapusty)? Jest samo centrum kapusty.

E: Dość dramatyczne centrum kapusty.

Głos z oddali (uczestniczki): Bo Pan (autor) jałł w trakcie wykonywania pracy.

U (autor): W pierwszej formie to byłem ja przed pewnymi wydarzeniami. Niby jestem spójną całością, a jednak nie do końca, w środku jest jakiś totalny bałagan i ja nie bardzo wiem, jak to wszystko posklejać. To jest takie zmaganie się.

Rozmowa 4

E (o pracy kolejnej uczestniczki): A tutaj widzę, że forma wygląda kompletnie inaczej, a zamierzenie jest takie, by istota sprawy znajdowała się wewnątrz. Co ta Uczestniczka mogła tam włożyć? Perłę czy robactwo? Robaczywe słowo, myśl...

Uczestniczka (autorka): To nie jest takie proste, bo należałoby to podnieść i przyrzec się temu dokładnie. Jest to grzyb, pewnego rodzaju grzybnia (metaforycznie). Coś, na czym się opieram, coś, co mam w sobie, ale jednocześnie jestem otwarta, bo jednym ruchem mogę się otworzyć na coś nowego. To są moje podstawy, archetypy, wzorce wewnętrzne, które mogą w każdym momencie wyjść na zewnątrz, bo jestem otwarta na zmianę, mogę w każdej chwili zmienić te wzorce.

Rozmowa 5

E (o pracy kolejnego uczestnika): Przenosimy się dalej. Jest to (kapusta) pełne nacięć, jest dziura, jaki jest porządek wewnętrzny tego człowieka?

Głos z oddali (uczestniczki): Jest porąbany? (śmiech)

U2: Ja myślę, że ta osoba musi czegoś doświadczyć, musi pociąć, uderzyć, zobaczyć, jak coś działa.

E: Czyli bardzo pozytywnie Pani to odbiera?

U2: Tak, jak wnikliwość poznawczą.

Uczestnik (autor): Tak, te bruzdy to w jakiś sposób te doświadczenia, które przecinają mój umysł. Mają wpływ na moje postrzeganie świata. Myślę, że nie są one traumatyczne, bo chyba w życiu więcej mnie przyjemnych rzeczy spotkało niż nieprzyjemnych.

Rozmowa 6

E (o pracy kolejnej uczestniczki): A tu mamy zupełnie inną strukturę, która wydaje się bardziej uporządkowana. I ten porządek wyznacza pewien podział. Jest podział na dwie części – naturalną, odciętą do wyjęcia.

U5: To dwie części, jedna jest taka bardziej racjonalna, przypomina model głowy z otwartą czaszką i mózgiem, natomiast ta druga jest bardziej emocjonalna.

Uczestniczka (autorka): To są jakby dwie strony mojego charakteru. Potrafię być bardzo ułożona i spokojna, a czasem jest we mnie chaos.

E: Zobaczcie więc, jak to ciekawie się układa, że niektóre prace są tak bardzo czytelne, że niektóre znaki są takie jasne.

E (o pracy kolejnej uczestniczki): Ta forma jest przykładem największej zmiany zmysłowości kapusty, z czegoś twardego stała się czymś lekkim (liście kapusty zostały pocięte na kawałki). Jest teraz ażurowa, jest czymś innym. Co myślicie o wnętrzu autorki?

U2: Ja myślę, że jest również chaotyczna...

E: No jak, przecież jest uporządkowana, ile trzeba było cierpliwości, by ją wykonać...

U2: Tak, to sporo pracy, ale jednak przedstawia pewną moze, nie chaotyczność, jednak może spontaniczność. Dużą ilość pomysłów.

Uczestniczka (autorka): Chciałam przedstawić to, że z zewnątrz jest chaos, natomiast we mnie jest pewna część, podstawa, myśli, których nie zmieniam i to są moje podstawy nieulegające zmianom. A z zewnątrz może się wydawać, że jestem osobą chaotyczną, niepotrafiącą znaleźć miejsca w życiu.

Rozmowa 7

E (o pracy kolejnej uczestniczki): A tutaj mamy kolejną kapustę, kompletnie inną rzeźbiarską formę. Tak jakby ktoś obciął wierzchołek i włożył do wnętrza coś innego. Jakby wyjął to, co jest naturalne, i włożył do środka śmietnik.

U2: Ta energia aż eksploduje na zewnątrz.

U7: A może bardziej jak rozwijający się kwiat?

E: Czyli uważacie, że to, co ja odebrałam jako śmietnik, to coś uporządkowanego, wkładanego z wielkim pietyzmem?

U8: Widać uporządkowanie. Koleżanka wyjęła to, co jej nie pasowało, i włożyła w zastępstwie co innego.

Uczestniczka (autorka): Ja jestem bardzo uporządkowana. To, co mi nie pasuje, odkładam, wyrzucam. Składam sobie w główce tylko to, co jest mi potrzebne na co dzień, niezbędne. Żadnej filozofii tam nie ma.

E (o pracy kolejnej uczestniczki): Ta praca składa się z dwóch części. Po raz pierwszy mamy tu do czynienia z dwoma osobnymi częściami, które stanowią jedną pracę. Gdyby została jedna, nic by to nie zmieniło, a są dwie? Przecież są wypełnione tą samą treścią. Zastanówcie się, dlaczego są dwie?

Uczestniczka (autorka): Nie dorabiałam do tego żadnej ideologii. Po prostu lubię, gdy coś jest symetrycznie, po równo, dlatego są dwie części.

Rozmowa 8

E (o pracy kolejnego uczestnika): Przenieśmy się do kolejnej pracy. Jest bardzo rzeźbiarska, zmysłowa. Gdybym był złośliwy, mógłbym powiedzieć, że ten facet ma fisia albo haka na siebie. Piękna forma, najważniejsze jest to, co wyrasta z tego wnętrza (kapusta ma nabity/włożony wąski kawałek liścia wystający ku górze).

U2: Odbieram to jako jasny plan, jasny pomysł.

Uczestnik (autor): To pomysł na to, jak ugotuję tę kapustę na obiad.

Rozmowa 9

E (o pracy kolejnej uczestniczki): Obawiałem się, że ta praca będzie podobna do jednej z poprzednich, jednak wcale nie jest. Struktura tej pracy jest chyba ważna. Mamy rozłożystość kapusty odchylonej na 5 części. Może chodzi o 5 zmysłów czy 5 żywiołów chińskich? Czego mamy pięć? O co mogło chodzić?

U10: A może to 5 podstaw jej (autorki) życia. Pięć filarów, podstaw, których się trzyma?

U4: A może to nie ma znaczenia, ile jest tych elementów, może one są po prostu tak rozłożone?

U8: Może to coś, co rozkwita.

Uczestniczka (autorka): Ta piątka nic nie znaczy, nacinałam tak, by było bardziej symetrycznie, promieniście. A kojarzy mi się z czasem dzieciństwa, ze słoneczkiem, czasem gdy wszyscy za nas wszystko robią. Rozkłada się promieniście, rozkwita, nie przekwita.

W rozmowach 3–9 zaznaczyły się analogiczne struktury, idee przypisane wypowiedziom i mechanizmy konstruowania znaczeń w czasie rzeczywistym, jak te omówione w komentarzach do rozmów poprzednich (1–3), dlatego pominięto ich analizy. Przedstawienie całości rozmowy jest istotne dla zrozu-

mienia jej znaczenia w działaniu warsztatowym. Przedstawione wypowiedzi, będące zapisem rozmów toczonych na etapie omawiania prac, świetnie obrazują mechanizm przeniesienia pewnych wyobrażeń na obiekt plastyczny. Jeśli istotą tego działania była refleksja nad swoim wewnętrznym porządkiem, to uczestnicy mogli go najpierw przedstawić za pomocą główki kapusty, a następnie mieli szansę wysłuchać, jak działa na innych forma plastyczna powołana przez nich do życia, poznać ich interpretacje, by wreszcie złożyć swoją wypowiedź i skorygować wyobrażenia innych o tej pracy. Wypowiedzi były poddane ostrej autocenzurze, czego należało się spodziewać ze względu na głęboko osobisty charakter poruszanego tematu i obecność kamery.

Rozdział 2

Problematyka badań nad procesem arteterapeutycznym

2.1. Przedmiot badań w arteterapii

Skuteczność praktyki arteterapeutycznej wymaga badań nad przebiegiem składających się nań procesów w kontekście realizacji zamierzonych celów. Uwzględniając specyfikę działania arteterapeutycznego, stwierdzić można, że przedmiot jego badania odnosi się do triady tworzących je elementów: (1) osoby, (2) procesu, (3) dzieła.

Osobom uczestniczącym w arteterapii przynależy jedna z dwóch ról: uczestnika lub prowadzącego. Uczestnik działania arteterapeutycznego jest podmiotem projektowanych i realizowanych działań. Jego cechy – właściwości osobowe, problemy, jakich doświadcza, oraz zaburzenia będące jego udziałem wpływają na przebieg procesów wewnętrznych aktywizowanych w działaniu arteterapeutycznym, tym samym stają się wyznacznikami jego koncepcji. Planowana struktura działania arteterapeutycznego powinna w wysokim stopniu uwzględniać potrzeby uczestników, co gwarantuje mu efektywność wyrażoną zakresem i jakością oczekiwanej zmiany. Przedmiot badań nad arteterapią powinien więc obejmować zarówno strukturę samego działania arteterapeutycznego, jak i wywołaną nim podmiotową zmianę.

Rola prowadzącego arteterapię jest nie mniej ważna, jego kompetencje zawodowe, osobowe w znacznym stopniu wyznaczają zakres i jakość planowanych zmian. Istnieje więc potrzeba badań nad kompetencjami i osobowością arteterapeuty, wpływem poszczególnych komponentów na przebieg organizowanych procesów arteterapeutycznych oraz zmiany podmiotowe uczestników.

Działanie arteterapeutyczne jest inicjowane w przestrzeni sztuki, którą określają wewnętrzne procesy przynależne kreacji wizualnej – percepcja i ekspresja. Na ich złożoną strukturę składają się procesy poznawcze, emocjonalne, wolicjonalne, motywacyjne, których treścią jest rozważany problem. Jakość percepcji i ekspresji, inicjowany w nich wgląd i refleksyjność zależą od dwójakiego rodzaju czynników: wewnętrznych – właściwości osobowych oraz zewnętrznych – koncepcji, od której zależy siła inspiracji, oraz sposobu jego

prowadzenia. Badania powinny więc obejmować również przebieg kreacji wizualnej, a w szczególności – związek pomiędzy rzeczywistymi i konfabulowanymi treściami powstających refleksji i ich odniesienie do intencji i celu wizualizowania.

Obrazem zmian dokonujących się w umyśle uczestnika i doświadczanych przez niego przeżyć jest struktura artystyczna, jej transformacje dokonujące się w kreacji oraz ostateczny przekaz, którego nośnikiem są symbole wizualne. Te aspekty dotyczą formy dzieła powstającego podczas kreacji. Jej analiza dostarcza wielu cennych wskazówek dotyczących arteterapeutycznej zmiany.

Zarysowany przedmiot badań nad arteterapią określa zakres poznawczych dociekań i kierunki studiów empirycznych, poczynione w nich ustalenia stworzą podstawę formułowania teorii arteterapii.

2.2. Mechanizmy kształtowania tożsamości w warsztacie twórczym

Pojęcie tożsamości definiowane jest odmiennie w każdej z dyscyplin odwołujących się do tego pojęcia. W naukach społecznych tożsamość odnosi się do specyficznych atrybutów jednostek, zbiorowości, które czynią je rozpoznawalnymi. W naukach humanistycznych, z kolei, tożsamość traktuje się jako subiektywną wizję własnej osoby, także relacji z innymi. Tworzy ją subiektywna wiedza, wyobrażenia, odczucia, które pozwalają jednostce określić, kim jest i przeżywać siebie jako odrębny byt, zindywidualizowany podmiot (Grzelak, Jarymowicz 2000; Zaborowski 2000).

Odpowiednikami tożsamości są pojęcia „obrazu siebie”, „ego”, „self”, aczkolwiek w świetle niektórych poglądów konstrukty te różni obszar przyporządkowanego im funkcjonowania psychicznego; sądzi się, że „ja” wywiera pozaświadomościowy i automatyczny wpływ na zachowania podejmowane przez jednostkę, w odróżnieniu od świadomej samowiedzy, która ma charakter tożsamościowy (Obuchowski 1993). Tożsamość można zatem traktować jako wyartykułowane „ja”, umożliwiające poznawcze zdystansowanie się do siebie i kierowanie własnym zachowaniem (Kofta 1979).

Treści tożsamości odnoszą się do dwóch podstawowych sfer funkcjonowania jednostki: wewnętrznej i zewnętrznej, które są podstawą do wyodrębnienia dwóch jej form: jednostkowej i społecznej. Tożsamość jednostkowa obejmuje samowiedzę; jest tworzona przez podmiot na podstawie oceny i interpretacji bodźców zewnętrznych – społecznych, odnoszących się do „ja indywidualnego”. Dotyczy własnych kompetencji, wyglądu, charakteru, aspiracji, celów życiowych. Tożsamość społeczna, z kolei, odnosi się do społecznego po-

strzegania podmiotu oraz charakteru pełnionych ról społecznych (por. Giddens 2006).

Tożsamość kształtuje się w toku interakcji społecznych i podlega zmianom w okresie całego życia człowieka. Jej rozwój oznacza gromadzenie informacji o świadomym „ja” oraz poszerzaniu i obiektywizacji tworzonej samowiedzy. Tożsamość podlega indywidualnej i introspekcyjnej percepcji, jest dana tylko podmiotowi poprzez subiektywne jej doświadczenie i tylko podmiot może ją ujawnić (por. Zaborowski 2000). Ta właściwość wyznacza (ogranicza) charakter metod stosowanych zarówno do jej kształtowania, jak i badania – najbardziej odpowiednie są metody kierujące uwagę podmiotu na treści wewnętrzne.

Prowadzący warsztat twórczy, opierając się na aktywności przynależnej sztuce, w jej przestrzeni realizuje przypisane mu zamierzenia (cele), bazując na jej właściwościach i przynależnych jej procesach – percepcji i kreacji. Ich specyfika, wyrażona w ukierunkowaniu na podmiot – twórcę/odbiorcę, jego przeżycia, doświadczenia, potrzebę ekspresji określa introspekcyjny charakter działania warsztatowego. Jego autopercepcyjne ukierunkowanie na treści wewnętrzne podmiotu tworzy warunki do podjęcia problematyki tożsamościowej. Należy dodać, że oprócz aspektu rozwoju kreatywności możliwość kształtowania i rozwijania tożsamości w działaniach zaplanowanych w ramach warsztatu twórczego określa ramy dla zastosowań arteterapii w obszarze edukacji.

Kształtowanie tożsamości opiera się na elementach składających się na strukturę warsztatu: temacie, sugestywności miejsca i tworzywa, prowadzonych rozmów. Temat kreacji, wyznaczony przez rozważany aktualnie problem (tożsamość), aktywizuje mechanizmy wewnętrznego przetwarzania powiązanych z nim treści. Głównym źródłem introspektywnej refleksji jest trening wyobraźniowy, jego rolą jest wprowadzenie uczestników w szczególny stan skupienia nad podjętym zagadnieniem – w tym przypadku nad sobą. Metaforyczna forma wypowiedzi inspirującej wyobraźnię wyzwala skojarzenia, pobudzając kreatywne myślenie i zachęcając do ponownego dokonania oceny siebie, z innej (nowej) perspektywy. Szczególne znaczenie przypisuje się wizualizacji – obrazy tworzone w wyobraźni stanowią inspirację do „przepracowania” ujawnianych treści, czego finalizacja dokonuje się na etapie kreacji.

Zmiany poznawcze dotyczą poszerzenia treści złożonych na tożsamość, są wynikiem złożonych procesów uruchamianych poprzez inspiracje warsztatowe. Generują zmiany przypisanych im emocji, które powstają jako specyficzne pobudzenie (Lazarus, za: Frijda 2005) inicjowane treścią nowych wartości poznawczych. Warunkiem zmian emocjonalnych jest możliwość odniesienia się do nowych doświadczeń poznawczych (Tan 2005) – sprzyja temu wizualny obraz wytworzonych treści poznawczych wyrażony w formie kompozycji, np. przedstawienia nowych, niedostrzeganych dotąd aspektów tożsamości.

Podczas kreacji wizualnej dokonywane jest „upostaciowanie” treści pojawiających się w wizualizacji. Są one kodowane w artystycznej strukturze pracy plastycznej w postaci symboli. Odzwierciedlają one ujawnione kognitywnie metafory, będące formą projekcji kolejnej wersji obrazu siebie. Powstała forma ułatwia „dotarcie” do ich właściwych znaczeń, często skrywanych przed sobą w podświadomości. Opisowany mechanizm wynika ze specyfiki procesu kreacji wizualnej. Wizualizacja, będąc procesem psychicznym opartym na wyobrażeniach, przywołuje treści w postaci obrazów; tworzonych często podświadomie. Ich ostateczna forma widoczna w powstałej pracy staje się przedmiotem dalszych rozważań, impulsem do poszukiwań i interpretacji, stanowiąc jednocześnie punkt wyjścia do ponownej ich oceny (oceny siebie), która dokonywana jest z perspektywy „tu i teraz”, a więc odnosi się do aktualnego stanu osobowości – wiedzy o świecie, przekonania, wartości, emocjonalności. Reprezentacje poznawcze zbudowane na podstawie wydarzeń z przeszłości, które wpłynęły na ukształtowanie się obrazu siebie i samooceny, w świetle nadawanych im aktualnie znaczeń ulegają weryfikacjom – za pośrednictwem obrazu przyjmują nową formę mentalną. W ten sposób podczas działania warsztatowego zachodzi modyfikacja poznawczych struktur osobowości, również tych, które tworzą tożsamość jednostki.

Inspiracją w działaniu warsztatowym jest również technika artystyczna. Rozwiązania narzucone przez strukturę i formę tworzywa wpływają na sposób postrzegania przedstawianego tematu, zgodnie z zasadą: twórcza technika pobudza twórcze rozwiązywanie problemów – twórcze myślenie o sobie. Technika pozwala również na złagodzenie lęku społecznego, ujawnianego wobec niskiej oceny własnych umiejętności plastycznych. W warsztatach twórczych rzadko proponowane są techniki czysto plastyczne; preferuje się wykorzystanie różnych materiałów naturalnych – gałęzi, kamieni, surowców przemysłowych lub spożywczych. Dodatkową zaletą stosowania niestandardowych technik jest zniesienie konieczności, a nawet uniemożliwienie przedstawień naturalistycznych czy realistycznych. Narzucone tworzywem konwencje symboliki i abstrakcji nie pozwalają na „powiedzenie za dużo”; sprzyja to budowaniu właściwego klimatu dla działania arteterapeutycznego – przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa.

W omawianej koncepcji warsztatu twórczego dużą uwagę przykładają się do aspektu zmiany emocji inicjowanej kolejnymi interpretacjami rzeczywistości. Pierwszy etap tej zmiany przypada na trening wyobrażeniowy, w którym w przypadku pracy nad tożsamością następuje (1) przywołanie przeszłych doświadczeń, które w działaniu warsztatowym są intensyfikowane i przeżywane na nowo, „tu i teraz”, a następnie poddawane oglądowi w różnych perspektywach, oraz (2) uwypuklenie, uświadomienie aktualnej tożsamości i jej

źródeł. Na etapie kreacji wizualnej zachodzi ekspresja treści (symbolizacja) oraz symboliczna realizacja podświadomych motywów (kompensacja). Towarzyszą temu pozytywne stany emocjonalne (*katharsis*). W świetle niektórych poglądów raz wywołana ocena emocjonalna jest trudna do powstrzymania (Tan 2005), co podczas tworzenia dzieła manifestuje się poszukiwaniem struktury i znaczeń dla zmieniających się w trakcie tworzenia interpretacji przywołanych treści.

W warunkach warsztatu twórczego reinterpretacja i modyfikacja poznawczych reprezentacji jest inicjowana wypowiedziami prowadzącego, często świadomie prowokacyjnymi, oraz interpretacją innych uczestników (widzów). Subiektywne wypowiedzi „innych” ujawniają niezauważone konteksty. Ponadto mają one rangę komunikatów społecznych, w których ujawniane zostają postawy wobec autora pracy i jego społeczny odbiór. Dzięki temu stają się podstawą do kształtowania „ja społecznego” (uświadamianych przez podmiot treści zewnętrznych, odnoszących się do społecznych relacji podmiotu).

Wypowiedź autora pracy jest okazją do podsumowania i odniesienia się do wcześniejszych komentarzy, pozwala na werbalizację istotnych treści, werbalizację zmienionej, „nowej” tożsamości – w bezpiecznych, wyznaczonych przez niego granicach. Etap rozmowy prowadzi do wykrystalizowania nowej perspektywy widzenia siebie.

Przeprowadzona powyżej analiza ujawnia powiązania formy warsztatu, mechanizmów inicjowanych na jego poszczególnych etapach z możliwościami w zakresie kształtowania struktur osobowości, w tym tożsamości. Szerszą ilustrację tego zagadnienia umożliwi zaprezentowanie w dalszej części badań nad aspektem rozwoju tożsamości w konkretnym działaniu warsztatowym.

2.3. Przykłady działań o charakterze arteterapeutycznym oraz badań nad wpływem działania warsztatowego na rozwój podmiotowy

Zadaniem pedagoga przy realizacji celów edukacyjnych jest właściwy dobór metod ich realizacji. Powinny być dopasowane do wymogów sytuacji edukacyjnej, czyli: okoliczności w jakich zachodzi proces wychowania i kształcenia, właściwości podmiotu i charakteru celów. Kluczową w metodyce kwestią jest skuteczność wybranej metody w realizacji wybranych celów, która przesądza o jej znaczeniu edukacyjnym. Określenie efektywności metody wymaga weryfikacji empirycznej. Konieczność ta stała się przesłanką do podjęcia badań nad procesem arteterapeutycznym. Prezentowane w tym rozdziale koncepcje warsztatów stanowią egzemplifikację moich wieloletnich studiów teoretycz-

nych nad formą warsztatu twórczego jako metody rozwoju podmiotowego dokonującego się w przestrzeni sztuk wizualnych. Podjęta w nich problematyka i cele oscylują wokół kształtowania tożsamości w warsztacie twórczym. Dopełniają je badania empiryczne nad wpływem działania warsztatowego na rozwój jego uczestników.

2.3.1. Pierwsze Warsztaty Form Arteterapii

Pierwsze Warsztaty Form Arteterapii odbyły się w dniach 6–15 sierpnia 2010 roku w Międzygórzu. Koncepcja warsztatu, opracowana przez Eugeniusza Józefowskiego (autora tego opracowania), stanowi kolejny przykład autorskiego projektu warsztatu, będącego częścią wieloletnich studiów badawczych autora nad zastosowaniem warsztatu twórczego w edukacji. Tym razem realizacja zmierzała do określenia wpływu inspiracji warsztatowej na artystów i osób mających doświadczenia z arteterapią.

Uczestnicy warsztatów

Pierwsze Warsztaty Form Arteterapii były adresowane do osób związanych z uprawianiem sztuk plastycznych bądź arteterapii. Zastosowano więc w nich dobór celowy – udział w warsztatach miał być efektem ich świadomie podjętej decyzji, odnoszącej się do formy letniej aktywności. We wstępnej fazie do uczestnictwa w warsztatach zaproszono pięć osób, które z kolei zgłosiły pozostałych uczestników. Zastosowana procedura doboru celowego jest uzasadniona wyborem jakościowego modelu badawczego. O doborze próby decydują wówczas jedynie względy poznawcze, rezygnuje się z jej reprezentatywności, dającej prawo do uogólnień (Pilch, Bauman 2001).

W konsekwencji uczestnikami pierwszych Warsztatów Form Arteterapii byli ludzie dorośli – absolwenci kierunków artystycznych, artyści, osoby mające doświadczenia z warsztatem twórczym zarówno jako prowadzący, jak i uczestnicy. Większość z nich – osiem osób spośród dwunastu – wcześniej brała udział w innych warsztatach realizowanych przez prowadzącego (był nim autor tego opracowania).

Miejsce warsztatów

Miejsce warsztatów, zgodnie z założeniami autorskiej koncepcji, jest integralnie związane z zaplanowaną w ich ramach aktywnością. Oznacza to, że ma istotny wpływ na jakość procesów inicjowanych w działaniach warsztatowych. Zostało wybrane z rozmysłem, przy uwzględnieniu następujących kryteriów: tworzenia warunków oddalenia od codzienności i umożliwienia pracy w odda-

leniu od natłoku wydarzeń i nadmiaru ludzi oraz naturalnego otoczenia, niezbędnego do potęgowania doświadczeń mentalnych i emocjonalnych przewidzianych w warsztacie. Na działania warsztatowe wybrano Międzygórze Jaworek, miejscowość trudno dostępną – niełatwo tam dojechać samochodem, trudno też dojść i zejść piechotą, szczególnie ludziom ceniącym wygodę.

Przebieg warsztatów

Przebieg warsztatów nie był ani sformalizowany, ani ujęty w jakiejkolwiek ramy organizacyjne. Rytm dnia i tempo działań było wyznaczane przez samych uczestników, aczkolwiek przeplatały je zaplanowane działania warsztatowe.

Ogólnym celem warsztatów był szeroko rozumiany rozwój. Zakładano rozwój w zakresie wiedzy i umiejętności odnoszących się do warsztatu twórczego, jego specyfiki, organizacji, jednak głównym zamierzeniem była organizacja wewnętrznych doświadczeń podmiotowych, inicjowanych w działaniu warsztatowym. Ich kierunek nie był z góry określony, zakładano tu indywidualność wynikającą z aktualnych przeżyć, dążeń oraz poglądów uczestników. Aktywizujące metody edukacyjne, do jakich należy warsztat twórczy, zakładają aktywność podmiotu edukacji w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności. Rolą organizatora tego procesu, w tym wypadku realizatora warsztatu, było organizowanie doświadczeń.

Uczestnicy zostali poinformowani, że ten tydzień ma być poświęcony własnemu rozwojowi – w ten najbardziej ogólny sposób został zwerbalizowany cel spotkania.

Metoda

Ogólny zarys koncepcji badawczej jest zgodny z istotą badania jakościowego. Nie jest ono ustrukturalizowane, kontrolowane przez zoperacjonalizowane zmienne i wskaźniki, jego istotą jest obserwacja badanego zjawiska, problemu, a celem – ukazanie go w szerokim kontekście jednostkowym, a jeśli to możliwe – także społecznym (por. Pilch, Bauman 2001).

Zastosowano badanie w działaniu, w którym badacz jest jednocześnie inspiratorem i aktywnym uczestnikiem działań, a jego intencją jest wywołanie zmian. Posłużono się technikami obserwacji uczestniczącej, dyskusji grupowej, wywiadu skoncentrowanego na problemie oraz analizy wytworów. Technikaми badawczymi było sporządzenie dokumentacji filmowej i fotograficznej oraz rejestracja wypowiedzi przy użyciu dyktafonu.

Zebrany w ten sposób obszerny materiał badawczy poddano wielokontekstowej analizie, której celem było określenie wpływu działania warsztatowego – inspiracji określonej przez jego koncepcję – na treść i jakość doświadczeń podmiotowych.

Jej ostateczne cele, a tym samym kierunki poszukiwań badawczych, zostały określone na podstawie obserwacji przebiegu warsztatu oraz wypowiedzi uczestników. Sformułowane problemy dotyczyły:

a) wpływu inspiracji warsztatowej na przedmiot refleksji uczestników: starano się uchwycić związek między intencją działania warsztatowego a treścią rzeczywistych refleksji uczestników

b) wpływu osobistych dążeń, celów, problemów uczestników na stopień poddania się inspiracji warsztatowej

c) zakresu uwzględnienia inspiracji warsztatowej w realizacjach plastycznych oraz jej wpływu na formę

d) zakresu skojarzeń i osobistych odniesień wywołanych inspiracją warsztatową.

Koncepcja warsztatu

Wybraną formą realizacji był warsztat wielospotkaniowy, którego istota sprowadza się do przepracowania wybranego problemu przez kilka spotkań warsztatowych (Józefowski 2009).

Dla realizacji warsztatowych przewidziano aktywność plastyczną. Każdy uczestnik miał przywieźć ze sobą materiały, narzędzia i tworzywa, które były mu bliskie, szczególnie takie, którymi ma zwyczaj lub ochotę pracować. Zaplanowano również odwiedzenie jednej z najciekawszych papierni na terenie Czech, mieszczącej się w miejscowości Velke Losiny. W zamyśle organizatora zakup nietypowych i wysokiej jakości papierów oraz narzędzi rysunkowych i kaligraficznych miał być inspiracją artystyczną.

Uczestnicy zostali poinformowani, że ten tydzień ma być poświęcony własnemu rozwojowi. Przed przyjazdem każdy otrzymał także informacje dotyczące przewidywanego przebiegu spotkania. Opis był lakoniczny i ogólny:

W pierwszym dniu dojeżdżamy, aklimatyzujemy się, poznajemy Międzygórze, miejsce zamieszkania i gospodarzy, poznajemy najbliższą okolicę i wszystkich uczestników spotkania.

Pierwsze spotkanie odbędzie się prawdopodobnie w świetlicy. Każdy powinien opowiedzieć o sobie przez 10 minut. To razem dwie intensywne godziny. Proszę, przygotujcie materiały, które chcecie o sobie pokazać. 10 minut to dla jednych bardzo krótko, a dla innych niezwykle długo.

Doświadczenia następnego dnia mają zostać spożytkowane jako podstawa i inspiracja do zapisów plastycznych mogących przyjmować różnorodne formy. Formy te mogą być zgodne z dotychczasowymi nawykami lub całkowicie nowe, związane z tworzywem występującym w Międzygórzu.

Ostatniego dnia nastąpi prezentacja wszystkich dokonań.

Oszczędność informacji była zamierzona, intencją było zgromadzenie uczestników zainteresowanych warsztatem, przypuszczano, że decyzja o przyjeździe, mimo braku szczegółowych danych, będzie gwarantować aktywną pracę warsztatową.

Uczestników poproszono o przywiezienie dokumentacji dotyczącej ich różnorodnej aktywności – to zadanie, w zamyśle ukierunkowane na integrację grupy, wywarło nieoczekiwany wpływ na aktywność warsztatową (jego opis zamieszczono w dalszej części).

Zagadnieniem kluczowym rozpatrywanym w warsztacie i będącym treścią zaplanowanych inspiracji warsztatowych było doświadczenie straty.

Zaplanowano cztery działania warsztatowe. W pierwszym nawiązano do poczucia straty, będącego wynikiem niezrealizowania dążeń. Uczestnikom odczytano tekst opisujący wątek biograficzny autora związany z miejscem realizacji warsztatu i poczuciem straty. Tekst ten ujawniał główną realizację przewidzianą w warsztacie – ścięcie brzozy. Plan ten był główną inspiracją warsztatową, kierującą myślenie uczestników, prowokującą ich do podejmowania decyzji o włączeniu się do działań warsztatowych, decyzji artystycznych oraz głęboko osobistych, odwołujących się do własnych doświadczeń.

Tekst dla uczestników

O domu na Jaworku.

Włóczęc się po Kotlinie Kłodzkiej w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, miałem chęć tam zamieszkać. Wiązało się to z odczuwaniem przeze mnie braku przestrzeni do życia i pracy, gdyż mieszkiałem wtedy od kilku lat we Wrocławiu, w jednym niewielkim pokoju z żoną i dzieckiem. Moi znajomi pokazywali mi kilka razy różne domy do kupienia w tamtej cudownej okolicy. Któregoś dnia dotarłem do Międzygórza na Jaworek, zaprowadzony tam przez Franka – malarza i emerytowanego nauczyciela mieszkającego wtedy w swoim drewnianym domu we wsi Wilkanów. Franciszek zaprowadził mnie do wysoko położonego gospodarstwa, co było niefortunne do uprawy roli, ale wspaniałe do kontaktu z naturą. Pejzaż rozciągający się z domu jest niebywale inspirujący. Nie wiem, kim byli poprzednicy Bronka Dzierżawca, który po wojnie tam zamieszkał z żoną, ale musieli być to bardzo dzielni i niebojący się ciężkiej pracy ludzie. Ten stary, dziewiętnastowieczny drewniany dom z niską powałą był całkowicie inny niż te, które pamiętałem, wychowując się na Kielecczyźnie i Lubelszczyźnie. Przedwojenne założenie gospodarstwa składało się także z nowego murowanego domu, którego już nie było – spłonął w czasie pożaru. W skład zabudowań wchodziła istniejąca drewniana stodoła, chyląca się podobnie jak dziś ze starości, ale ciągle opierająca się, dzięki swojej konstrukcji, silnym wiatrom. Bronkowi umarła żona i zaczęło mu być niewygodnie samemu. Postanowił przenieść się do Bystrzycy do domu z opieką.

Poczułem się niezwykle dobrze w tym domu i okolicy. Poważnie myślałem o jego zakupie. Ustaliliśmy cenę i umówiliśmy się za kilka dni na spotkanie. Żona zdecyd-

dowanie zaprotestowała. Przez kilka dni chodziłem jak struty, myśląc stale o tym domu. Opowiedziałem o nim mojemu koledze Kazimierzowi, który podobnie jak teraz zajmował się renowacją mebli, mając szczególny stosunek do przedmiotów z przeszłości. Kazik zapragnął zobaczyć ten dom, lecz przyznał się, że nie zdobędzie szybko stosownej kwoty. Pożyczyłem mu kwotę wartości połowy domu. Do Kazika od początku miałem duże i irracjonalne zaufanie, które nie minęło do dziś. Nigdy mnie zresztą do tej pory nie zawiodł. Zjawiliśmy się u Bronka w umówiony dzień. Równolegle pojawili się inni zainteresowani – starsze małżeństwo. Po kilku godzinach pobytu, dotrzymując wcześniej danego słowa, Broniek przyjął jednak zaliczkę od nas, mimo iż podobno otrzymał bardziej intratną propozycję od konkurencji. Od początku przedstawiliśmy się jako wspólnicy tego przedsięwzięcia, aby wcześniejsze ustalenia uczynione przeze mnie zostały podtrzymane. Umówiliśmy się wtedy w Kłodzku u notariusza. Po transakcji, z której jasno wynikało, że Kazik będzie właścicielem, Broniek zaprosił nas na obiad do knajpy Wilcza Jama. Tam po dwóch latach wegetarianizmu musiałem zacząć jedzenie od golonki, gdyż nie było innych zakąsek do czystej wódki, która była kolejny raz najważniejszym napojem, powodując silny ból żołądka. Kontynuacja miała miejsce już w Międzygórzu przy spożywaniu produktów mięsnych wynoszonych z głębokiej, kamiennej piwniczki, zapeklowanych jeszcze przez żonę Bronka.

Kiedy dotarliśmy do Międzygórza po transakcji, po raz pierwszy posadziliśmy wraz z Kazikiem i Agnieszką jego żoną przed domem trzy drzewa. O wyborze miejsca zdecydowaliśmy, kierując się możliwością oglądania ich z okien głównego pomieszczenia z dużym piecem, gdzie do dziś skupia się życie towarzyskie.

Z tych drzew przetrwało tylko jedno. Według Agnieszki i Kazika, posadzone przeze mnie.

Dziś to dwudziestoparoletnie drzewo jest tak duże, że przesłania widok z okna. Agnieszka twierdzi, że skoro ja posadziłem to drzewo, to powinienem także współdecydować o jego losie. Aby dodać nieco informacji o właścicielach domu, wspomnę, że Agnieszka zawodowo zajmuje się kształceniem kompetencji w negocjowaniu, a Kazik ma wiele cech charakterystycznych: na przykład nie obcinał sobie włosów ani brody już od kilku lat przed posadzeniem tego drzewa.

To z pewnością nietypowi ludzie.

Zapraszając grono uczestników pierwszych Warsztatów Form Arteterapii w Międzygórzu, pomyślałem o tym drzewie. Zadzwoniłem do Kazika i otrzymałem od niego pozwolenie na wycięcie drzewa.

Będziemy mieszkać po sąsiedzku od tego miejsca. Jednym z elementów naszego spotkania będzie ścięcie tego drzewa, a następnie przetworzenie uzyskanego w ten sposób tworzywa.

Opis przebiegu spotkania warsztatowego

Dzień pierwszy

Był przeznaczony na dotarcie uczestników do tego odległego miejsca oraz na wzajemne poznanie się. Uczestnicy spotkania przyjeżdżali na miejsce z różnych

miast w Polsce. Przyjazdy były bardzo nieregularne, stąd pierwsza sesja rozmów zaczęła się wieczorem. Pierwszym problemem spotkania była kwestia długości trwania prezentacji „o sobie”. Zdecydowaliśmy o likwidacji cezury czasowej. Niektórzy mówili więc około pół godziny, a inni krótko. Jedna osoba wcale.

Pojawiły się dyskusje na temat celu rejestracji filmowej i jej późniejszego wykorzystania. Fakt ten wskazuje, że techniki badawcze mogą być elementem zakłócającym przebieg warsztatu, jednak powoli uczestnicy oswajają się z kamerą i dyktafonem.

Dzień drugi

Rozpoczął się wyściem z naszego miejsca zamieszkania do znajdującego się powyżej gospodarstwa Kazika i Agnieszki. Usiedliśmy w trawie niedaleko zabudowań gospodarczych i dużej brzozy. Odczytałem napisany specjalnie na tę chwilę tekst, po przeczytaniu wręczyłem go wszystkim, aby umożliwić precyzyjne odwoływanie się do niego.

Po wysłuchaniu tekstu rozgorzała żywa dyskusja dotycząca brzozy i naszej ingerencji w jej życie. W związku z jej przebiegiem udaliśmy się na spacer do lasu.

Zaprowadziłem grupę do miejsca, gdzie po drugiej wojnie była wieś z małym kościółkiem. Osada ta kilkanaście lat później została zniszczona, a na jej miejscu zasadzono drzewa. Przez wiele lat ludzie zapomnieli o wsi, gdyż las całkowicie zarósł miejsce, gdzie niegdyś się znajdowała. Obecnie miejsce to odsoniła bardzo sprawna ekipa drwali, którzy nowoczesnymi narzędziami wycięli kilkanaście tysięcy drzew. Chodziliśmy po polanie pełnej pieńków po wyciętych drzewach, dyskutując na temat wycięcia brzozy. W takim kontekście dyskusja o wycięciu jednego drzewa nabrała nowego wymiaru.

Pojawiły się trzy grupy dyskutantów prezentujących odmienne stanowiska: przeciwnicy wycinania brzozy, osoby, które niezależnie od decyzji w sprawie wycięcia nie chciały mieć do czynienia z tym tworzywem, oraz osoby, które mniej lub bardziej aktywnie chciały brać udział w ścięciu drzewa.

Wróciliśmy z lasu na poprzednie miejsce pod brzozą, będącą przedmiotem dyskusji. Zaproponowałem przeżycie treningu wyobrazeniowego, jego celem było znalezienie się blisko swoich decyzji z przeszłości, które wiązały się z poczuciem straty i innymi rozterkami z obszaru „co by było gdyby...” Była to najważniejsza chwila dla uczestników, decydująca o kierunku pracy nad sobą, a przy okazji o charakterze kreacji plastycznej.

Trening wyobrazeniowy

Wyobrażam sobie różne sytuacje z przeszłości, kiedy miałam/miałem okazję do zrobienia czegoś, czego nie zrobiłam/nie zrobiłem.

Zastanawiam się, jakie to były okazje do zrobienia czegoś, do spotkania czegoś, do doświadczenia czegoś, czego nie zrobiłam/nie zrobiłem.

Staram się przypomnieć sobie sytuacje, które oferowały mi nowe doświadczenia, z których nie skorzystałam/nie skorzystałem nigdy.

Przypominam sobie te sytuacje, kiedy, mam wrażenie, że coś mnie ominęło, a jednocześnie wiem, że być może dobrze się stało, że mnie to ominęło.

Staram się przypomnieć sobie sytuacje, które czasami wracają, kiedy myślę, co by było, gdyby było inaczej.

Sytuacja, doświadczenie, wydarzenie; sprawiłoby, że moje życie byłoby inne niż jest, a jednocześnie wiem, że to jest nierealne, niemożliwe.

Wybieram jedną taką sytuację.

Wyobrażam sobie, co by było możliwe, gdyby się zdarzyła, postaram się zapamiętać to rozwiązanie w takiej formie, aby móc opowiedzieć je innym, muszę zastanowić się nad tym, jak to opowiedzieć innym, żeby nie powiedzieć za dużo ani za mało.

Kiedy będę już gotowa/gotowy, otworzę oczy i usiądę.

Po przeżyciu treningu przeprowadzono rozmowę, każdy mówił tyle, ile chciał o myślach, refleksjach, jakie się pojawiły w czasie jego trwania. Celowo nie prowokowano do ujawnienia więcej treści, niż chciałby to zrobić każdy z wypowiadających się. Długa rozmowa inicjowała zmiany charakteru wypowiedzi. Jeszcze tego dnia niektórzy zdecydowali się na pierwsze zapisy plastyczne.

Od tego momentu miał rozpocząć się proces realizacji prac plastycznych podejmujących problematykę podjętą podczas treningu. Barbara zadeklarowała, że następnego dnia osobiście za pomocą siekiery chce ściąć brzozę.

Dzień trzeci

Następnego dnia od rana rozpoczęły się przygotowania do ścięcia drzewa. Zebrała się grupa obserwatorów i współuczestników. Barbara otrzymała instruktaż postępowania od gospodarza, niegdyś zawodowo trudniącego się wycinką drzew. Po przygotowaniu tak zwanej ścieżki ucieczki została sam na sam z brzozą i siekierą, towarzyszyła jej również kilkuosobowa publiczność. W czasie ścinania padały propozycje pomocy, z niektórych skorzystała, z innych nie. Na przykład pozwoliła na krótkotrwałą pomoc w ścinaniu zaoferowaną przez Beatę, swoją wieloletnią przyjaciółkę, oraz Panią Lilkę, niebędącą uczestniczką warsztatów, która właściwie bez pytania przejęła od niej na krótko siekierę. Po dwóch godzinach pracy siekierą i dotarciu do punktu, w którym potrzebna już była ingerencja innych, zakończyła ścinanie. Założyliśmy liny odciągające drzewo w określonym kierunku i właściciel drzewa, Kazimierz, dokonał ostatecznego aktu jego powalenia, wykorzystując do tego spalinową piłę łańcuchową. Następnie całość pnia i korony została podzielona na części odpowiedniej długości, przeznaczone do palenia w piecu. W czasie trwania tej czynności

niektórzy odłożyli elementy brzozy jako materiał do realizacji obiektów plastycznych.

Nie wszyscy uczestnicy asystowali temu działaniu, w tym czasie zajmowali się czym innym – malowaniem, spacerami, wizytą w miasteczku.

Wieczorne spotkanie uczestników zostało poświęcone na wypracowanie koncepcji realizacji warsztatowych. Kolejne dni przebiegały na pracy podczas wieczornych najczęściej spotkań, poświęconych omawianiu doświadczeń i realizacji.

Dzień ostatni

Ostatniego dnia nastąpiła prezentacja prac wykonanych w czasie naszego pobytu. Każda realizacja była przedmiotem dyskusji grupy.

Opis i prezentacja powstałych prac

Prace książkowe Adama

Jedna z książek przyjęła formę drewnianego etui zrobionego z deski wydobytej z rozpadającego się domu. W etui tym Adam umieścił kolekcję nietypowych matryc wykonanych z drutu i kawałków drewna oraz ich odbitek wykonanych ręcznie metodą suchego tłoku na papierze ręcznie czerpanym. To właśnie ten papier wielu uczestników nabyło podczas wycieczki do czeskiej papierni.

Druga książka Adama składała się z kartki papieru zapisanej piórką i tuszem za pomocą niezrozumiałych znaków. Kartka była umieszczona w zwiniętym kawałku kory znalezionej w miejscu wyrębu lasu.

Prace rysunkowe Edyty

Wszystkie zostały wykonane piórką i tuszem na papierze zakupionym w Czechach. Miały także elementy kolaży z roślin umocowanych do papieru oraz ruchomych elementów dodanych na czas prezentacji. Były to przedmioty-modele, obserwowane podczas rysowania. Powstało pięć prac. Na trzech pojawiły się elementy natury, będące obiektem rysowania – czosnek, kawałek kory zebrany w miejscu spaceru po treningu wyobraźniowym oraz liść.

Praca Lidii

Praca Lidki stanowiła proces, któremu towarzyszyła medytacja i modlitwa. W jego efekcie powstała kolekcja krzyży. Jako miejsce pracy wybrała strych domu, w którym mieszkaliśmy. Całkowicie zaanektowała to miejsce, spędzając tam mnóstwo czasu. Tworzywem pierwszego krzyża było drewno z miejsca wyrębu lasu, które odwiedziliśmy po zaprezentowaniu tekstu przewodniego

warsztatu. Inne powstały z elementów ściętej brzozy. Każdy z krzyży miał przypisaną intencję – trud do niesienia.

Praca Beaty

Jej praca jako jedyna nie otrzymała na warsztatach formy wizualnej. Jej przedmiotem było zbieranie wywiadów o pojmowaniu i odczuwaniu kobiecości. Rozmawiała nie tylko z uczestniczkami naszego spotkania, ale także z gospodynią i jej córką. Jej wypowiedzi świadczyły o dużej inspiracji tymi rozmowami. Rozmowy były częścią realizacji poważnego zamierzenia artystycznego, które miało przyjąć formę prezentacji polegającej na akustycznym ożywieniu zmonumentalizowanej figurki Wenus z Willendorfu.

Rysunki Doroty

Prace Doroty były wykonywane kredkami na dużych rolkach papieru pakowego o formacie około 1 x 2 metry. Pracowała z użyciem obrysu własnego ciała. Pierwsza z prac służyła jej do medytacji i nie zawierała raczej osobistych wątków. Następne prace zostały pozostawione na różnych etapach niedokończenia. Były mocno osobiste, do tego stopnia, że podczas prezentacji świadomie ograniczano komentarze.

Obrazy Eli

Ela nigdy wcześniej nie uczestniczyła w warsztatach, często nazywała je plenerem. Przywiozła ze sobą kilka krosien malarskich i składane sztalugi. Jej ulubione zajęcie, które bardzo ją relaksowało i sprawiało najwięcej satysfakcji, to malowanie z natury. Powstało pięć obrazów.

Według słów autorki: „Obrazy są uczciwe i prawdziwe”. Pierwszy przedstawia chałupę Agnieszki i Kazika, przed którą rośnie brzoza, drugi – dom położony w centrum miejscowości, trzeci – widok na dolinę z pasącymi się trzema końmi należącymi do naszych gospodarzy, u których mieszkaliśmy. Czwarty obraz przedstawia widok na polanę powstałą po wielkim wyrębie drzew, tam gdzie była zniszczona wieś. Piąty powstał na zamówienie gospodarzy – przedstawia dom, w którym mieszkaliśmy.

Naszyjnik Tadeusza juniora

Powstał jako jeden z trzech obiektów. Autor długo szukał bodźca. Zaprezentował tylko jedną pracę, którą uznał za skończoną. Naszyjnik składał się z ręcznie wykonanego łańcuszka i skorupy starego garnka oraz fragmentu uszka. Przedmioty te były jednymi z wielu znalezionych i przyniesionych przez niego z miejsca wyrębu, które odsłoniło starą wieś. Historie tych domów, a także dom Agnieszki i Kazimierza, dom ich syna oraz ten, w którym mieszkaliśmy,

stanowiły dla niego bardzo inspirujące miejsca. Tworząc naszyjnik, chciał tym nieużytecznym przedmiotom nadać nowe życie.

Prace Sylwii

Cztery plansze, bo tak nazywała swoje prace, to kolaże zrobione z drewna, papieru i metalu. Zawierają rysunki i sporo zapisków nie do końca możliwych do odczytania. Każda, według autorki, symbolizuje coś innego. Zapisywała swoje spostrzeżenia i refleksje na kartkach, których oderwane fragmenty następnie stawały się elementami plastycznymi kolaży. Według jej wypowiedzi, bazą tematyczną powstałych prac były wspomnienia. Każdą z plansz wyróżnia inna dominanta kolorystyczna, która ma wymiar symboliczny – czerń, fiolet, zieleń, czerwień, podobnie jak gesty związane z destrukcją kartek. Na czerwonej planszy zostały zamontowane drewniane i metalowe części z kościółka, w którym byliśmy. Wszystkie tworzą warstwy wspomnień. Najbliższe otoczenie, szczególnie teren nieistniejącej wsi, również odegrało ważną rolę w tworzonych kompozycjach. Powstawał także rysunek maszyny rolniczej stojącej na łące obok. W pracach Sylwii wszystko wzajemnie się przenika i jest „splcione razem”.

Praca Tadeusza seniora

Tadeusz zaproponował instalację pod tytułem „Epitafium dla drzewa”. Wyeksponował ją przy charakterystycznym wodociągu własnej konstrukcji mieszczącym się na posesji – ciągle wydającym dźwięk zbiornika na płynącą ze źródła wodę. Postawił tam drewniany kwadratowy stół, na nim położył drewniane koło wewnętrznie podzielone na pół. We wnętrzu tych podziałów znalazły się z jednej strony jasne wióry pochodzące ze ściętego drzewa, z drugiej – czarny węgiel drzewny z palonego ogniska.

Praca Barbary

Praca Barbary to performance przy ścinaniu drzewa. Głównym działaniem jest mozolna czynność ścinania brzozy za pomocą siekiery. Istotnym elementem tego działania wydaje się symboliczny kolor ubioru realizatorki – biel kojarzona z niewinnością stanowi kontrast dla działania autorki, którego nie uzasadnia żadna wyższa konieczność.

Zakres wpływu inspiracji warsztatowej na uczestników

Dokonana tu analiza została ukierunkowana na ujawnienie związków między inspiracją warsztatową a jej odniesieniem w powstających realizacjach wizualnych. Dokonano analizy podejmowanej aktywności uczestników, ich wypowiedzi i formy prac. Przedmiotem analizy prac było określenie wpływu

warsztatu, zaplanowanych w nim działań i inspiracji, na ich ostateczną formę. Analizie poddano treść (przekaz), formę artystyczną, środki artystyczne zastosowane do wyrażenia treści.

Inspiracja warsztatowa, dostarczona w opisanych wcześniej działaniach – tekście, rozmowie, która odbyła się w miejscu dawnej osady, a obecnie wyrąbisku, treningu wyobrażeniowym i ścinaniu brzozy – zmierzała do skierowania refleksji na cztery grupy problemowe: straty, przemijania, destrukcji, nieuchronnego wpływu innych ludzi na doświadczenia życiowe. Jej metaforyczna forma, zgodna z koncepcją działania warsztatowego, obejmowała sugestię poprzez obraz rzeczywisty i wyobrażony. Wywołane nimi doświadczenia miały zainicjować tworzenie wewnętrznej przestrzeni przeżyć podmiotowych uczestników.

Inspiracja warsztatowa wpłynęła na aktywność i formy prac wykonanych przez sześciu z dziesięciu uczestników, co znalazło odzwierciedlenie w tematach i formie podjętych działań artystycznych, a także w wykorzystanym tworzywie.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Lidie

Lidia przyjechała na warsztat ze sprecyzowaną intencją, wyznaczającą obszar i kierunek duchowej pracy nad sobą, której inspiracja sięgała wcześniejszego uczestnictwa w rekolekcjach ignacjańskich. To nastawienie powodowało początkowy dystans do propozycji warsztatowych. Ujawniał się on w niskim zaangażowaniu emocjonalnym w poruszane problemy i propozycje. Chłodną i kalkulacyjną postawę wobec propozycji ścięcia brzozy ujawniały jej wypowiedzi w dyskusji przy zrujnowanym kościele. Postrzegała ten zamiar jako naturalną kolej rzeczy, będącą częścią procesu życia i śmierci. Kwestia symbolicznego znaczenia drzewa dla twórcy warsztatów oraz wymiaru jego ścięcia nie została dostrzeżona. W ocenie tego działania, a także w dalszej aktywności warsztatowej czytelny był silny wpływ doświadczeń religijnych. Symbolika chrześcijańska dominowała w interpretacjach autorki, dotyczących zarówno rozważanych zagadnień, jak i interpretacji artystycznej. Propozycję ścięcia brzozy postrzegała w kontekście daru, który uczynił to drzewo niezwykłym. Nie należy jednak raczej wiązać tego myślenia z empatycznym odczuwaniem doświadczeń drugiego człowieka. Tekst i dyskusja nad ścięciem brzozy zainspirowały metaforyczne odniesienie brzozy do krzyża, sformułowana przez nią metafora „ciała drzewa” wydaje się być inklinacją do występującego w Piśmie Świętym sformułowania „ciało Chrystusa”. Efektem udziału autorki w dyskusji był pomysł na wykorzystanie drewna z wyrąbiska i brzozy jako tworzywa jej prac. Można tu wskazać analogię do rozumienia komunii, traktowanej jako „uczta z ciała i krwi Chrystusa”; postrzeganie propozycji ścięcia brzozy w wymiarze prezentu, daru, budzi skojarzenia z darem ofiary Chrystusa.

Wypowiedź autorki ujawniła drugą, skrywaną płaszczyznę refleksji inspirowaną przeżyciami wewnętrznymi i osobistymi doświadczeniami. Ich kierunek został zainspirowany snem, który miała przed poznaniem historii brzozy i dyskusją dotyczącą jej ścięcia:

Ja, matka, dobrowolnie oddawałam mojego ukochanego dorosłego syna, który miał być przybity do białego drzewa. Emocje były wielkie, połączone z przeświadczeniem o czymś nieodwracalnym i nieuniknionym.

Rano Eugeniusz zaprowadził nas w piękne miejsce, był ciepły słoneczny dzień. Poznaliśmy historię brzozy, zadanie i tworzywo warsztatu, czyli drzewo. Nie było we mnie żadnych silnych uczuć, jednak wywiązała się dyskusja wynikająca z oporu niektórych osób przed ścięciem drzewa. Byłam zaskoczona roztrząsaniem sprawy tak błahej, nad czym się tu zastanawiać? Nagle nałożyły mi się obrazy z przeszłości. Pierwszy obraz: przed 11 laty, tuż po śmierci mojego ukochanego ojca, byłam na warsztatach i tematem dyskusji były narządy do przeszczepu oraz ewentualni biorcy czekający na nie. Wtedy wybuchłam płaczem, czcza gadanina nad życiem ludzkim, które właśnie uchodzi. Drugi obraz – sen o śmierci syna na krzyżu.

Gdy uczestnicy wciąż rozmawiali o brzozie, jej pięknie i przeznaczeniu, ja bezwiednie zaczęłam płakać.

Nie miałam wątpliwości, że ze ściętej brzozy zrobię krzyż, symbol życia i zmartwychwstania. Przecież śmierć i odrodzenie jest nieodzownym elementem życia.

(fragmenty wypowiedzi)

Dokonana analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że aktualne przeżycia mają wpływ na jakość i kierunek doświadczeń inicjowanych aktywnością warsztatową. Ukierunkowane nimi refleksje są budowane na indywidualnej bazie znaczeniowej, w omawianym przypadku wyznaczały je przywołane traumatyczne przeżycia dotyczące śmierci ojca, interpretowane przez pryzmat mistycyzmu religijnego. Kontekst religijny zdecydowanie dominuje we wszystkich interpretacjach Autorki.

Od początku pobyt w Międzygórzu był dla mnie mistyczny, zapewne przyczyniło się do tego moje rekolekcyjne rozmodlenie.

To był piękny i owocny czas. Najpiękniejszym owocem tego wyjazdu jest dla mnie codzienna modlitwa za każdą cudowną osobę, z którą miałam szczęście spotkać się w Międzygórzu.

(fragmenty wypowiedzi)

Wpływ inspiracji warsztatowej na Adama

Adam także nie miał sprecyzowanych planów dotyczących uczestnictwa w warsztacie. Był zaskoczony propozycją ścięcia brzozy, jednak wyraził gotowość

pracy z uzyskanym z niej tworzywem, co świadczy o otwartości na aktywność warsztatową.

Źródłem inspiracji były zadania warsztatowe. Zainicjowane w nich refleksje i towarzyszące im emocje były rejestrowane w strukturze artystycznej. Powstałe obiekty – książki artystyczne, są wynikiem doświadczeń wyniesionych z każdego dnia warsztatu, które wpływały na ostateczną formę. Jedną z książek, która jest główną realizacją, nosi tytuł „Sześć opowieści o tym samym”. Bazą struktury artystycznej książek są materialne elementy doświadczeń warsztatowych – papier z papierni w Czechach, deska z dawnego domu, kawałki drewna będące tworzywem matryc. Przekaz w nich zawarty ma charakter głęboko osobisty, jego treść została zainicjowana w doświadczeniach warsztatowych, głównie z relacji z innymi, dotyczy energetyzującego wpływu relacji. Jest to zbieżne z kierunkiem artystyczno-estetycznych dociekań Adama, w których przykładą dużą wagę do relacji, sztuka jest dla niego procesem w relacji z innymi.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Tadeusza seniora

Tadeusz również przyjął postawę otwartą wobec inspiracji warsztatowej, nie miał określonych planów. Nie akceptował propozycji ścięcia drzewa, nie chciał ani uczestniczyć w żaden sposób w tym działaniu, ani wykorzystać tworzywa z brzozy w działaniach artystycznych. Przeciwwstawił się temu pomysłowi, formułując propozycję o rezygnacji ze ścięcia brzozy. W przyjętej postawie wobec działań warsztatowych czytelne jest dążenie do eksponowania własnych poglądów, wydaje się, że to ukierunkowanie towarzyszyło mu przez cały warsztat.

Jego praca „Epitafium dla drzewa” świadczy o nieugiętej postawie, jednocześnie jej forma ujawnia poddanie się inspiracji warsztatowej – mimo wyraźnej wcześniejszej deklaracji o niewykorzystaniu tworzywa drzewa w stworzonej instalacji posłużył się nim (wióry z brzozy). Stworzona forma ujawnia zakres i kierunek inspiracji warsztatowej. Kontrast jasnych wiórów z brzozy z ciemnym, spalonym drewnem z ogniska wydaje się być metaforą dla przemijania i jego nieuchronności. Tłem, także źródłem skojarzeń, jest strumień płynącej wody, który stanowi wizualną metaforę przemijania.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Tadeusza juniora

Inspiracja warsztatowa została bezpośrednio zarejestrowana w stworzonym przez niego obiekcie – naszyjniku z elementów znalezionych w miejscu dawnej osady. Doświadczenia te obudziły w nim refleksje dotyczące przemijania i nieuchronności. Intencją wyrażoną w pracy jest dążenie do przedłużenia egzystencji przedmiotów, a tym samym – zatrzymania pamięci o ludziach. Ta re-

fleksja o charakterze czysto egzystencjalnym jest wyrazem kierunku pracy nad sobą, emocjonalnością, światopoglądem i kształtowania postaw wobec życia i śmierci.

Postawę Tadeusza cechuje pełna otwartość na doświadczenia i inspirację warsztatową, praca jest opowieścią o tych doświadczeniach.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Barbarę

Barbara nie miała sprecyzowanych planów związanych z warsztatem, co z pewnością przyczyniło się do jej dużej otwartości na propozycje warsztatowe i gotowość do poddania się zawartej w nich inspiracji. Przejawem tej postawy była deklaracja uczestniczenia w ścięciu brzozy. Dojrzewanie decyzji dotyczącej ścięcia drzewa oraz utwierdzanie się w niej trwało dwa dni, podczas których przeprowadziła masę rozmów, szczególnie z osobami, które były temu przeciwnie.

Był to interaktywny proces, który rozpoczął się drugiego dnia – opowieścią Eugeniusza. Traktuję to do pewnego stopnia jako dzieło grupowe. Nie zaplanowałam czasu i formy realizacji, raczej starałam się dopasować, wejść w relację z pomysłami, opiniami innych osób.

Udokumentowałam fragment wyrąbiska – pniak po pniaku. Było to działanie przygotowawcze – przed ścięciem Brzozy. Poszłam obejrzeć, jak wyglądają rezultaty – wykonane w dodatku fachowo przed drwali. Nieoczekiwanie odkryłam na tym polu śmierci – atrakcyjny problem wizualny. W efekcie powstała atrakcyjna seria fotografii.

(fragmenty wypowiedzi)

Ścięcie brzozy ma dla autorki wymiar symboliczny, jest manifestacją prawdy o istocie człowieka, wyrazem odwagi w jej mówieniu. Jest również próbą konfrontacji z biologicznym determinizmem, ze świadomością, że jej życie również opiera się na niszczeniu i śmierci innych istot, symbolem podjęcia odpowiedzialności. Wybór narzędzia – siekiery – można traktować jako komunikat o nieuchronności, a jednocześnie jako próbę rewanżu na sobie – odkupienia podjętej decyzji. Świadoma, agresywna czynność skierowana wobec drzewa ma podmiotowe znaczenie, jest źródłem odkrywania prawdy o sobie w bezpośrednim doświadczeniu. Przeżycie tego trwającego dwie godziny performance było dla niej tak silne, że poprosiła o przygotowanie rejestracji filmowej.

Praca z Brzozą uruchomiła tematy utraty, śmierci, odpowiedzialności. Postanowiłam wykorzystać jedyną w swoim rodzaju okazję, aby świadomie być Sprawcą –

kimś odpowiedzialnym za pozbawienie życia innej istoty. Ten aspekt był dla mnie najbardziej istotny.

[...] na poziomie emocjonalnym było to bardzo pozytywne doświadczenie. Czułam swoją siłę, oddech (ciało) zsynchronizowany z działaniem, harmonię, przekonanie, że podołam i że mogę na sobie polegać. To dziwne, ale pozbyłam się wątpliwości, że robię coś niewłaściwego – raczej czułam, że jest to dobra sytuacja i dla mnie i dla Brzozy (?).

Nie miałam skojarzeń związanych ze śmiercią i utratą, raczej z przemijaniem i zastępowalnością.

W trakcie pracy pomagały mi przez chwilę inne osoby – początkowo nie chciałam dopuścić nikogo (sama chciałam być jedynym Sprawcą). Ale potem zaczęła być dla mnie ciekawa również reakcja innych – jeśli pragną przyłożyć rękę – proszę bardzo.

(fragmenty wypowiedzi)

W przypadku Barbary wpływ warsztatu ujawnił się przede wszystkim w sferze refleksyjności – wielokierunkowe refleksje zainicjowane propozycją warsztatową (tekstem o brzozie, rozmową na wyrąbisku, przy ruinach kościoła, treningiem wyobraźniowym) ukierunkowały jej decyzje artystyczne. Ich treścią był związek między życiem i śmiercią, przemijanie, przeznaczenie, a także odpowiedzialność i odwaga w przyjmowaniu prawdy. Podjęta realizacja artystyczna – performance przy ścinaniu drzewa – była wyrazem pracy nad sobą, towarzyszące mu doświadczenia wewnętrzne sprzyjały pogłębionemu poznaniu własnych poglądów, reakcji, wytrwałości w realizacji podjętych zadań, mimo oporu społecznego (w tym przypadku źródłem oporu były postawy części uczestników wobec ścięcia drzewa).

Jestem tylko zdystansowana od tego aktu... Czy jednak nie odpowiedzialna? Wobec tego przyjrę się, doświadczę tej sytuacji bardziej bezpośrednio. Byłam ciekawa swoich reakcji. Czułam żal (Brzozy), pogardę dla siebie (no w końcu byłam mordercą), niepokój – czy aby to, że mam taki pomysł, nie wskazuje na jakieś rzeczywiste aberracje psychiczne... Grupa nie ułatwiała – czułam się jak zwyrodnialec w świecie szlachetnych...

(fragmenty wypowiedzi)

Doświadczenia zyskane w warsztacie miały charakter oczyszczający, pozwoliły autorce zweryfikować ocenę dotychczasowego działania artystycznego, czego rezultatem było pozbycie się negatywnych emocji. Rezultatem arte-
terapeutycznej zmiany zainicjowanej w działaniu warsztatowym była zmiana postawy wobec twórczości artystycznej, która wskazuje obszar dokonanego rozwoju osobowego.

Mam przekonanie, że wiele się dla mnie wydarzyło. Spojrzałam poza horyzont mojej dotychczasowej praktyki artystycznej. Nabrałam siły, przełamalam niemoc i zmęczenie.

Było mi to bardzo potrzebne.

(fragmenty wypowiedzi)

Wpływ inspiracji warsztatowej na Beatę

Cel pobytu w Międzygórzu został dokładnie sprecyzowany przez Beatę, jej zamiary od początku w żaden sposób nie odnosiły się do czerpania z inspiracji warsztatowej. Jej intencją było zebranie materiałów do własnej realizacji artystycznej.

Wyjechałam na warsztaty z przekonaniem, że niezależnie od tego, co się na nich wydarzy, i tak zrealizuję swój plan. Wiązało się to z możliwością spotkania w jednym miejscu wielu różnych kobiet, z którymi mogłabym przeprowadzić rozmowy na temat kobiecości.

(fragmenty wypowiedzi)

Zamiar ten pochłonął uczestniczkę bez reszty. W zasadzie w żaden sposób nie poddała się inspiracji warsztatowej, nie wykazała żadnej aktywności związanej z problematyką warsztatu.

Jej przykład ujawnia znaczenie motywacji i gotowości do uczestnictwa warsztatowego, otwartości uczestników na proponowane w nim doświadczenia. Nadmierna koncentracja na własnych zamierzeniach jest czynnikiem hamującym rozwój z inspiracji warsztatowej. Świadczy o tym nie tylko postawa uczestniczki podczas warsztatów, lecz również jej refleksja po warsztacie, w której nie wspomina o działaniach warsztatowych, tak jakby nie miały miejsca.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Dorotę

Dorota przyjechała na warsztat z intencją pracy nad problemem osobistym. Praca ta rozpoczęła się już przed przyjazdem – przygotowała album ze zdjęciami z dzieciństwa. Motywy przemijania i nieuchronności, które budowały jej nastrój, były niezależne od koncepcji warsztatu. Przypadkowa zbieżność problematyki warsztatu w przypadku Doroty wpisała się w jej aktualne doświadczenia wewnętrzne i przeżycia. Realizacje warsztatowe uczestniczki miały charakter roboczy, jak twierdziła, służyły celom medytacji. Wykorzystała w nich typową dla praktyk arteterapeutycznych technikę pracy z obrysem ciała. Jej praca warsztatowa miała charakter mentalny, zmierzała do przepracowania osobistego problemu, powstające wizualizacje stanowiły symbole dla toczącego się wewnętrznego dialogu ze sobą i swoim organizmem. Ich świadomie sto-

sowanym elementem były czakry, co wynikało z ówczesnej fascynacji kulturą Wschodu. Dialog ze sobą prowadzony w kreacji był nastawiony na penetrację ciała i wnętrza, była to praca nad własnym zdrowiem. Powstałe kompozycje – pełne symboli, ekspresyjne w barwie – ujawniały siłę emocji, a także treść do-ciekań. Były swoistą mapą ciała, organizmu, wskazywały też na jego elementy prowadzące dialog. Być może dlatego, że była poważnie i konkretnie zaabsorbowana stanem swojego zdrowia.

Praca warsztatowa Doroty stanowi najbardziej czytelny przykład dla istoty działania arteterapeutycznego (autoarteterapeutycznego) przy wykorzystaniu kreacji plastycznej; wynika to z pewnością z jej dużego doświadczenia w prowadzeniu zajęć arteterapeutycznych i wynikającej z niej świadomości. Trudno znaleźć w jej pracach odniesienie do inspiracji warsztatowej. Kierunki myślenia autorki i towarzyszące jej emocje zostały ujawnione w sposób specyficzny w tych kompozycjach, ale umowa między nami nie pozwalała na precyzowanie tego ani cytowanie wypowiedzi uczestniczki. W zadaniach warsztatowych uczestniczyła, będąc jakby „na uboczu”, nie włączała się w dyskusje, nie ujawniała też postawy wobec ściecia brzozy, nie wykorzystwała jej tworzywa w pracy.

Wpływ inspiracji warsztatowej na Sylwię

Sylwia również nie akceptuje pomysłu pracy z tworzywem brzozy. Czas warsztatu wykorzystwała na refleksję osobistą, odnosząc się do przeszłych zdarzeń i doświadczeń, pracując ze sobą. Środkiem wyrazu był kolor, kształt. Autorka posłużyła się też tekstem – spisała na kartkach refleksje z każdego dnia, a ich fragmenty wykorzystwała jako elementy budujące strukturę kompozycji plastycznych. To symboliczne działanie nadawało jej wypowiedzi osobisty wymiar, skrzętnie ukryty, znany tylko jej samej. Praca warsztatowa bazowała na wspomnieniach i pamięci, aczkolwiek została w nich również zapisana inspiracja warsztatowa. Jej symbolami są obiekty znalezione w miejscach spotkań warsztatowych – gwoździe z belek zrujnowanego kościoła, także elementy drewna, które uwzględniają inspirację warsztatową brzozy, wyrąbiska, a także inspirację będącą wynikiem wpływu doświadczeń innych uczestników (nawiązanie do drewna krzyża).

Wpływ inspiracji warsztatowej na Edytę

Edyta nie miała również sprecyzowanych planów dotyczących aktywności warsztatowej oraz sposobu czerpania z jego inspiracji. Pierwsza praca rysunkowa powstała wkrótce po przyjeździe, kiedy Edyta żyła jeszcze poprzednim doświadczeniem warsztatowym, polegającym na wspólnym śpiewaniu zapomnianych pieśni różnych narodów zamieszkujących tereny dzisiejszych Biesz-

czad – przepisała także teksty poznanych tam kilku piosenek i uczyła ich nas podczas wieczornych spotkań; pierwsza jej praca, rysunek, również dotyczyła tamtych doświadczeń.

Propozycja warsztatowa nie została przez nią zaakceptowana – nie chciała pracować z brzożą w żaden możliwy sposób (ani przy jej ścięciu, ani z jej tworzywem). Skupiła się na pracach artystycznych, co świadczy o tym, że potraktowała pobyt w Międzygórzu jako plener artystyczny i spotkanie towarzyskie. W jej wypowiedziach i pracach rysunkowych nie ma śladu inspiracji warsztatowej, jak sama twierdzi – inspiruje ją natura, ponadto żyje jeszcze doświadczeniami niedawnego pobytu w Bieszczadach, który całkowicie zaabsorbował jej myślenie, emocje i działanie. Silny wpływ osobistych dążeń i upodobań artystycznych był zdecydowanie przeszkodą dla czerpania z inspiracji warsztatu. W jednej z wypowiedzi ujawnił się również niepokój przed oceną grupy:

ja się trochę boję, że mnie ktoś posądzi o to, że ja na łatwiznę idę, że tam sobie przykleję coś gotowego

Wpływ inspiracji warsztatowej na Elżbietę

Elżbieta potraktowała warsztat jak plener artystyczny, zajmowała się głównie malowaniem. Wykazywała niską aktywność w działaniach, w zasadzie można sądzić, że ignorowała propozycję warsztatową, ale możliwe, że wynikało to z braku uprzednich doświadczeń w uczestnictwie w działaniach arteterapeutycznych.

Wnioski

Analiza zebranego materiału ujawniła czynniki mające wpływ na pracę warsztatową, dostarczając wskazówek do projektowania działań arteterapeutycznych.

Część spostrzeżeń dotyczy czynników związanych z uczestnikami, ich motywacją i ukierunkowaniem zawodowym. Silne ukierunkowanie na własne dążenia jest czynnikiem hamującym doświadczenia zaplanowane w aktywności warsztatowej; istotna dla optymalnego uczestniczenia w warsztacie jest otwartość i gotowość wyrażona motywacją do poddania się inspiracji. Jej brak ujawnił się w przypadku czterech uczestników – Doroty, Beaty, Elżbiety, Edyty; dowodzą tego postawy prezentowane wobec problematyki warsztatu, także rozwiązania artystyczne, które w żaden sposób do niej nie nawiązują. Wydaje się, że w pewnym stopniu przyczynił się do tego profil „zawodowy” uczestników – wykształcenie plastyczne i przyzwyczajenia w zakresie aktywności artystycznej mogą zdominować inne sfery aktywności, jak stało się w przypadku Edyty i Elżbiety. Z kolei doświadczenie arteterapeutyczne w połączeniu z sil-

nym ukierunkowaniem na osobiste problemy i cele może wpływać na dążenie do realizacji własnej koncepcji działania warsztatowego, co było widoczne u Lidii i Doroty, lub spowodować całkowite ignorowanie działań warsztatowych, jak stało się w przypadku Beaty, która wykorzystała pobyt do zebrania materiałów do własnej realizacji artystycznej. Niskie zaangażowanie w pracę warsztatową z pewnością nie jest korzystne dla realizacji zamierzonych celów, może bowiem działać demobilizująco na pozostałych uczestników. Nasuwa się tutaj wniosek, że o ile udział w warsztatach powinien być dobrowolny, to jednak powinna mu towarzyszyć świadoma deklaracja uczestników dotycząca zaangażowania się w jego zadania i gotowości do pełnego uczestnictwa.

Ujawniono, że warsztat ukierunkowuje uwagę uczestników na nich samych, inicjuje autorefleksję, pobudza emocje, staje się przestrzenią dla przepracowania osobistych problemów – co dotyczyło znaczącej większości uczestników.

Inspiracja warsztatowa wpływa na treść refleksji podmiotowych, co w różnym stopniu znajduje odzwierciedlenie w tematach i rozwiązaniach formalnych realizacji wizualnych – od realizacji całkowicie inspirowanych warsztatem (np. realizacja Barbary, Adama, Tadeusza seniora, Tadeusza juniora), po realizacje, w których przewijały się jej różne wątki wplecione w rozważania o charakterze osobistym, jak stało się w przypadku Sylwii i Lidki. Źródłem inspiracji warsztatowej jest nie tylko problematyka sugerowana w poszczególnych zadaniach, lecz także miejsce, czego wpływ widać najpełniej w zastosowanych technikach plastycznych – większość uczestników wykorzystała jako tworzywo elementy naturalne.

Wykształcenie bądź zainteresowania artystyczne mogą być czynnikiem hamującym dla poddania się inspiracji warsztatowej. Było to widoczne w przypadku Edyty i Elżbiety, u których kreacja artystyczna ograniczała się do aspektów artystycznych. Z kolei wcześniejsze doświadczenia warsztatowe, również w przypadku artystów, wpływają na otwartość na zadania warsztatowe. Spostrzeżenia te skłaniają do wniosku, że pracując z artystami czy arteterapeutami należy szczególnie zwrócić uwagę na mobilizację do poddania się inspiracji warsztatowej, występują u nich bowiem tendencje do narzucania własnej koncepcji i realizacji własnych planów.

2.3.2. Drugie Warsztaty Form Arteterapii

Tygodniowe spotkanie warsztatowe pt. „Obrazy – korzenie myśli” został pomyślany jako warsztat wielospotkaniowy, co oznacza, że realizacja przypisanego mu celów jest rozłożona na wszystkie zaplanowane spotkania, a wybrana forma stwarza możliwość wieloaspektowego „przepracowania” wskaza-

nej problematyki. Jego realizacja miała miejsce w ramach drugich Warsztatów Form Arteterapii w Międzygórzu.

Należy dodać, że warsztat ma charakter uniwersalny, może być realizowany w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, zarówno w celu wspomaganie rozwoju, jak i jako procedura terapeutyczna – wówczas przy tworzeniu grupy należy uwzględnić występowanie określonego problemu (rodzaju trudności/zaburzeń).

Metoda

Zaletą warsztatu wielospotkaniowego, jakim jest opisywany tu warsztat, jest możliwość stworzenia klimatu odpowiedniego dla przeżywania zaplanowanych doświadczeń. Głównie chodzi tu o możliwość wyłączenia z codziennego sposobu funkcjonowania – zawodowego, szkolnego oraz przyzwyczajęń związanych ze sposobami spędzania czasu – co pozwala skupić się na sobie i kreacji.

Kreacja artystyczna ma służyć werbalizacji stanów wewnętrznych, rozwiązań i refleksje pojawiające się w trakcie realizacji warsztatowych – zgodnie z istotą działania arteterapeutycznego i samym zamysłem warsztatu – mają być przekładane na język kompozycji malarskiej. Stworzona praca, inspirowana naturą, staje się źródłem dalszej refleksji o sobie, zarówno na etapie indywidualnej kreacji, jak i podczas jej omawiania.

Cele warsztatu

Głównym celem warsztatu jest praca nad tożsamością, zaplanowane zadania nakierowane są na uświadomienie uczestnikom ważnych jej aspektów, czemu towarzyszyć będzie poszerzenie samoświadomości. Na realizację głównego zamierzenia składają się cele etapowe przyporządkowane każdemu zadaniu:

- uświadomienie wewnętrznych treści spychanych w podświadomość, odsuwanych od siebie (dzień pierwszy)
- uświadomienie swoich pozytywnych cech oraz pozytywnych aspektów życia (dzień drugi)
- poszerzanie wiedzy o „ja”, uświadamianie sobie własnych cech, zdolności, sposobu zachowania, charakteru nawiązywanych relacji (dzień trzeci)
- uświadomienie sobie wpływu indywidualnych doświadczeń życiowych na obecny sposób myślenia i reagowania (dzień czwarty)
- poszerzenie wiedzy o sobie, włączenie w nią nowych treści, powstałych w wyniku refleksji warsztatowej (dzień piąty).

Założenia organizacyjne i zadania warsztatowe

Warsztat obejmuje pięć zadań, przeznaczonych do realizacji po jednym na każdy dzień. Ich kolejność została ściśle określona, jednak dopuszcza się możliwość jej zmiany, zgodnie z preferencjami uczestników. Ważna jest jednak realizacja każdego z nich. Zadanie piąte, ostatecznie, z założenia stanowi podsumowanie całego warsztatu, przewidziano, że jego realizacja ujawni zakres osiągnięcia zamierzonego celu, czyli uaktualnienia określenia swojej tożsamości.

Koncepcja warsztatu obejmuje posłużenie się tradycyjną metodą wizualnego notowania refleksji obrazowych – malarstwem. Rozważane problemy są określone w tekstach, których zadaniem jest inicjowanie wyobrażeń – jest to rodzaj indywidualnego treningu wyobrazeniowego. Pojawiające się w nim wizualizacje mają być „zanotowane” w pracach malarskich. Zakłada się indywidualną pracę uczestników, każdy pracuje w miejscu i tempie określonym przez siebie. Na koniec każdego zadania (pod koniec dnia) planuje się spotkanie grupy, którego celem jest ekspozycja prac i omówienie inspirowanych nimi doświadczeń. Stosuje się zasadę pierwszeństwa wypowiedzi członków grupy, autor wypowiada się na końcu, w granicach ustalonych przez siebie.

Tabela 1. Teksty określające zadania warsztatu

Dzień	Tekst
Pierwszy	<p>Myśląc o czymś najstarszym: „Mówiący kamień” Kamień jest synonimem czegoś zamkniętego i milczącego. Udaj się na spacer w celu znalezienia kamienia, z którym najłatwiej Ci się będzie identyfikować. Wyobraź sobie, że jesteś nim, czyli jednym z kamieni leżących w Międzygórze. Możesz trzymać go w dłoniach lub tylko dotykać, jeśli jest zbyt duży. Jeśli jest wielką skałą, to staraj się na niego patrzeć i wyobraź sobie, że stoisz tu nieporuszony, kilkanaście tysięcy lub milionów lat. Jesteś fragmentem ziemi. Jesteś zimnym fragmentem rozpalonej wewnątrz Ziemi. Zadaj sobie pytanie, co w Twojej psychofizycznej skorupie, czyli ciele i umyśle, najbardziej milczy? Jaka część Ciebie prawie nic nie mówi i jest podobna do tego kamienia? Postaraj się to namalować.</p>
Drugi	<p>Myśląc o czymś pogodnym: „Obrazy radości; roślina – powtarzalny ornament radości” Udaj się na spacer, przyglądaj się uważnie rosnącym w okolicy roślinom. Postaraj się dostrzec jak największą różnorodność ich form i kształtów. Postaraj się wzbudzić w sobie jak najwięcej optymizmu podczas tych czynności. Przypatruj się nie tylko roślinom zielonym, ale także już wyschniętym. Spolaryzuj swoją obserwację na poszukiwaniu jakiegoś powtarzalnego roślinnego ornamentu. Postaraj się odnaleźć dla siebie taki, który stanowić będzie przedmiot Twojej malarskiej eksploracji. Namaluj obraz, w którym wykorzystasz ten wybrany ornament w dowolny sposób, ale identyfikując go z żyjącym w Tobie obrazem radości. Zbuduj za jego pomocą kompozycję malarską wyrażającą jak najwięcej źródeł Twojej radości. Sposób inspiracji roślinami może być dowolny i powinien tylko wspomagać uświadomienie sobie własnych powodów do radości.</p>

Trzeci	<p>Myśląc o bliskości „Bliskość – otoczenie; struktura najbliższa mojej identyfikacji”</p> <p>Udaj się na spacer. Uważnie obserwuj struktury mijanych rzeczy: liści, kwiatów, drzew, pni, patyków, kamieni, roślin, ziemi, pajęczyny, łajna krowiego, końskiego, przejechanej i wysuszonej żaby, błota i wszystkiego, co dostrzeżesz. Celem twojej obserwacji jest znalezienie takiej struktury, która jest Ci z różnych powodów bliska, łatwo Ci się z nią utożsamiać, i z różnych powodów identyfikować, na przykład: ma podobne cechy lub może Cię symbolizować lub reprezentować. Znajdź ją i umieść w pracy malarskiej. Postaraj się zawrzeć w obrazie prawdziwą bliskość tej formy z Twoją tożsamością.</p>
Czwarty	<p>Myśląc o kondycji psychofizycznej „Drzewo – energia i moc życia”</p> <p>Wybierz się na spacer po górze i dolinie Jaworka. Obserwując drzewa, spróbuj znaleźć jedno, które odczuwasz jako bliskie. Przytul się do niego i postaraj się spędzić z nim trochę czasu. Wyobraź sobie jego korzenie i sposób czerpania przez nie energii. Skup się na sobie i wyobraź sobie swoje rodzinne, edukacyjne, literackie, artystyczne, religijne korzenie. Skoncentruj się na tych, które do dziś dostarczają Ci energii do życia i namaluj je. Zastanów się przy malowaniu, dlaczego wybierasz właśnie te, a nie inne.</p>
Piąty	<p>Myśląc o obrazie samego siebie „Niewidoczny jak oddychanie”</p> <p>Oddychanie jest jedną z najważniejszych, a jednocześnie najbardziej niedocenianych aktywności fizjologicznych człowieka. Uświadamiamy sobie to najłatwiej pod wodą. Prawie nie dostrzegamy oddechu, kiedy nasz organizm funkcjonuje sprawnie. Zadzyszka, przyspieszony oddech czy duszności są w stanie obudzić refleksje o oddychaniu i jego związku z naszym samopoczuciem.</p> <p>Podobnie jest z obrazem samego siebie, dopiero jakieś znaczące wydarzenie wpływa na weryfikację naszego postrzegania siebie.</p> <p>Przechowujemy swój obraz w różny sposób. Twarz w lustrze, zdjęcie w dowodzie zdają się być społecznym wymiarem tego obrazu – lecz nie o nie dziś chodzi. Nasz obraz siebie samych składa się nie tylko z bardzo wielu „drobnych kadrów z filmu naszego życia”, ale także z wypracowanych i wyrobionych przez nas wewnętrznych sądów: kim jesteśmy? z czym się identyfikujemy? czego sobie życzymy? czym jesteśmy zawiedzeni? Przywołaj je i zastanów się nad ich wpływem na tworzenie obrazu samego siebie. Zastanów się, co myślisz o sobie, robiąc to w sposób uproszczony: jestem beztruskim chłopcem, mimo iż mam czterdzieści lat, jestem swawolną dziewczyną, mimo iż wyglądam na poważną matronę, jestem muzykiem, który zajmuje się dwadzieścia lat czymś innym. Umieść na obrazie dowolne malarskie ekwiwalenty tego wszystkiego, co przedstawia Ciebie.</p>

2.3.3. Terapeutyczny wymiar warsztatu twórczego – badania nad wpływem wizualizacji inicjowanej w działaniu arteterapeutycznym na zmiany w zakresie samowiedzy i samoświadomości

Prezentowane badania przeprowadzono w 2011 roku podczas drugich Warsztatów Form Arteterapii „Obrazy – korzenie myśli”.

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań jest wewnątrzpsychiczna aktywność jednostki inicjowana podczas działania arteterapeutycznego, celem – określenie wpływu działań arteterapeutycznych, a w szczególności wizualizacji towarzyszącej kreacji malarskiej, na zmiany podmiotowe w zakresie tożsamości.

Uczestnicy

Wyłaniając uczestników badań zastosowano dobór celowy. Do udziału w warsztacie zaproszono osoby o sprecyzowanych zainteresowaniach i ściśle określonych doświadczeniach – przyjętym kryterium było uprawianie twórczości artystycznej lub/i arteterapii. Udział był dobrowolny, a więc można sądzić, że wynikał z zainteresowań uczestników samym działaniem arteterapeutycznym lub artystycznym, bądź jednym i drugim.

W konsekwencji wyselekcjonowano grupę 9 osób o określonym poziomie wrażliwości i wiedzy, wyznaczającym z pewnością zakres motywów, oczekiwań, możliwych zmian oraz charakter podejmowanych indywidualnie działań.

Opisana procedura doboru próby pozostaje w zgodzie z przyjętą strategią badawczą. Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, badania jakościowe nie wymagają spełnienia założenia reprezentatywności próby, jedynym kryterium jej doboru są względy poznawcze (Pilch, Bauman 2001; Krüger 2005).

Metoda, narzędzia i techniki badawcze

W badaniach zastosowano metodę studium przypadku, jego przedmiotem uczyniono zmiany w zakresie badanych zmiennych. Posłużono się technikami analizy wytworów i wypowiedzi uczestników, wywiadem. Techniką pomocniczą była obserwacja procesu kreacji. Wypowiedzi autorów przyjęły dwie formy: werbalną, w postaci komentarzy i wyjaśnień podczas rozmowy o pracach, oraz pisemną, w postaci refleksji sporządzonej po warsztacie.

Założenia organizacyjne warsztatu

W procesie arteterapeutycznym animator arteterapeuta stanowi ważne jego ogniwo – jako organizator procesu, a także osoba inspirująca przewidziane w nim procesy i udzielająca uczestnikom niezbędnego wsparcia. Zadania te wymagają odpowiednich kompetencji zawodowych, wyrażonych w postawie, charakterze budowanych interakcji i umiejętności kształtowania relacji. Przyjęcie postawy obserwatora – niekomentującego nadmiernie ani aktywności uczestników, ani powstających obiektów – jest ważnym aspektem funkcjono-

wania prowadzącego. Należy unikać narzucania swojej obecności, aby nie ingerować w wybrany indywidualnie sposób aktywności plastycznej, a przede wszystkim nie naruszać indywidualnej przestrzeni emocjonalnej, powstałej w sytuacji warsztatowej. Kierując się tymi zasadami zapewniono możliwość elastyczności w wyborze działań, czasu i form aktywności, nie ingerowano także w ostateczne realizacje, nawet jeśli odbiegały znacząco od określonych zadań. Każdy z uczestników mógł dowolnie posługiwać się przygotowanymi zadaniami i realizować je w wybranym przez siebie czasie, niektórzy dostosowali się do kolejności zaproponowanej (5 osób) na pięć dni, pozostali określili ją sami.

Zakres aktywności animatora został ściśle określony już na etapie opracowywania koncepcji. Najważniejsza była decyzja o czynnym uczestnictwie w warsztacie – zastosowano badanie w działaniu, w którym badacz jest jednocześnie inspiratorem i aktywnym uczestnikiem działań. Poddanie się zaproponowanym doświadczeniom umożliwiło realizację kilku celów. Jednym z nich była integracja z grupą, sprzyjająca budowaniu odpowiedniego klimatu – będąc jednym z uczestników, animator ma większą szansę na wytworzenie relacji partnerskich, szczególnie ważnych przy omawianiu charakteru aktywności oraz powstających prac. Praca nad tożsamością wyzwala głęboko osobiste treści i refleksje, rozmowa o nich nie należy do łatwych zadań, a jest niezbędnym elementem arteterapeutycznym. Innym ważnym aspektem było budowanie motywacji i zaangażowania uczestników w realizację warsztatowe. Czynne manifestowanie własnego zaangażowania w malowanie oraz narzucone sobie tempo i czas pracy miały być mobilizujące dla pozostałych członków grupy. Możliwość takiego samego doświadczenia przeżyć inicjowanych poprzez zadania warsztatowe niewątpliwie wpłynęła na lepsze rozumienie zarówno zadań, jak i prac innych. Doświadczenie przeżyć wzbudzanych tematem i aktywnością warsztatową (kreacją) oraz pełniejsze rozumienie istoty werbalizowanych treści – dzięki poszukiwaniu własnych wizualnych rozwiązań – ma istotną wartość poznawczą nie tylko dla rozumienia siebie, lecz także dla rozumienia procesu arteterapeutycznego i jego wpływu na jednostkę. Ważne było zapewnienie „bliskości” arteterapeuty, tak aby każdy z uczestników miał możliwość rozmowy z nim w dowolnym czasie.

Przyjęcie podwójnej roli w procesie arteterapeutycznym – roli arteterapeuty, a jednocześnie uczestnika – podmiotu poddającego się procesowi arteterapeutycznemu – ma swoje uzasadnienie teoretyczne. W literaturze przedmiotu podkreśla się wartość doświadczeń arteterapeuty płynących z porównania własnej pracy twórczej realizowanej w warunkach pracy grupowej i poza nią. Ważne spostrzeżenia dotyczą relacji, analogii lub jej braku, między formą prac tworzonych przez arteterapeutów i uczestników (por. Mahony 2001, za: Gilroy 2007).

Ogólne założenia dotyczące organizacji i przebiegu warsztatu zostały określone w jego koncepcji. Obejmowały one: (1) określenie liczby zadań – pięć zadań, (2) czasu ich realizacji – pięć dni, po jednym na każdy dzień, (3) znaczenia zadań dla osiągnięcia zamierzonych celów – cztery zadania realizowały cele etapowe, ostatnie miało być podsumowaniem działań; przyporządkowano mu realizację ogólnego celu warsztatu, (4) ogólne założenia dotyczące charakteru zadań – inspiracja tekstem, który stanowił treść indywidualnego treningu wyobraźniowego, wizualizacja wyobrażeń powstałych w treningu w technice malarskiej, omawianie powstałych realizacji. Formalne ustalenia dotyczące szczegółowych zasad organizacji i przebiegu aktywności zostały wypracowane przez grupę. Zdecydowano o codziennych wieczornych spotkaniach przeznaczonych na relacje z realizacji zadań warsztatowych i prezentacje prac. Relacje obejmowały doświadczenia uczestników – uczucia i refleksje towarzyszące kreacji artystycznej oraz odniesienia do zastosowanych technik.

Zakres i charakter wpływu zadań warsztatowych na samowiedzę i samoświadomość

Podstawowe rozstrzygnięcie badawcze dotyczyło ustalenia, w jakim zakresie wizualizacje powstające z inspiracji treningiem wyobraźniowym wpłynęły na poszerzenie samowiedzy. Wskaźnikiem powstałych wizualizacji były relacje uczestników oraz rozwiązania plastyczne zawarte w powstałych pracach. Zakres poszerzenia samowiedzy również ustalano na podstawie prac oraz wypowiedzi. Dla uzyskania czytelności dokonanej analizy przeprowadzono ją w odniesieniu do poszczególnych zadań warsztatowych. Zadaniom każdego dnia przyświecały cele rozbudzania autorefleksji i poszerzania samoświadomości w określonych obszarach.

Dzień pierwszy:

„Myśląc o czymś najstarszym – Mówiący kamień ”

Zadanie pierwsze inaugurowało serię pięciu zaproponowanych doświadczeń. Jego celem było dotarcie do najbardziej milczących obszarów własnej psychiki. Metafory kamienia i wnętrza ziemi zawarte w tekście treningu wyobraźniowego miały skierować uwagę na złożoność ludzkiej psychiki, jej uwarunkowania filogenetyczne i ontogenetyczne, tworzące nieświadome i świadome obszary. Kamień jest synonimem czegoś zamkniętego i milczącego, miał symbolizować treści wewnętrzne mało uświadamiane, a warunkujące podejmowane zachowania. Odwołanie do budowy mózgu i istnienia jego najstarszych elementów, które stanowią ogniwo filogenezy oraz elementów gatunkowych, typowo ludzkich, odpowiedzialnych za rozwój człowieka, miało pomóc w zrozumieniu zadania.

Większość prac powstałych tego dnia w jakimś aspekcie odnosi się do zasugerowanej w tekście metafory kamienia. W niektórych w sposób dosłowny kamień pojawia się w artystycznej wizualizacji, w innych staje się częścią artystycznych przekształceń – jest narzędziem tworzenia faktury bądź służy bezpośrednio do malowania (jest użyty jako narzędzie). Nawet jeśli nie jest związany bezpośrednio z tworzoną kompozycją, następuje odwołanie się do kamienia poprzez jego fizyczną bliskość – jedna z uczestniczek użyła kamienia jako przycisku do prostowania i sklejanego form wykonanych z liści mlecza, w innym przypadku kamień (duża skała) była bodźcem do medytacji, przedmiotem magicznym – amuletem noszonym w kieszeni, w poszukiwaniu inspiracji, wystąpiło też odwołanie się do czarnego węgla widzianego we śnie.

Zakres oddziaływania metafory kamienia na wyobraźnię i refleksję ujawnił się w wizualizacjach i przebiegu pracy twórczej, czego dowodzą wypowiedzi uczestników:

Wszystkie akwarele z wyjątkiem „Korzeni myśli” rozpoczynały się odbiciem na papierze struktury rzeczy istniejących w rzeczywistości: kamień, drzewo, koniczyna i mech, własna twarz.

Poszukiwania doprowadziły mnie do sterty kamieni, gdzie odnalazłem ten jeden właściwy... ten mój kamień, który postanowiłem poznać... po bliższym poznaniu okazał się być świetnym narzędziem malarskim, dzięki któremu rozpocząłem pracę... rozpocząłem od nałożenia czerni na płótno za pomocą poznanego kamienia.

Czerń tego dnia była mi bardzo bliska...

Inspiracja kamieniem, odwołanie się do jego milczenia i trwałości, miała skierować myślenie uczestników na poszukiwanie w sobie tej analogii. Zainicjowała wewnętrzny dialog, którego przedmiot w każdym przypadku miał charakter osobisty. Subiektywizm tej rozmowy wskazuje ważne dla osoby obszary „ja”, ujawniając sposób myślenia o sobie. Skojarzenia wywołane przez metaforę kamienia, przeżywane w kreacji lub kontakcie z konkretnym obiektem, stały się podstawą artystycznych wizualizacji. Ich symbolika w bardziej lub mniej bezpośredni sposób odnosi się do „ja”.

Wizualizacje zainspirowane treningiem przyjmują różnorodne formy artystyczne: figuralne – symboliczne i realistyczne oraz niefiguralne – abstrakcyjne. W pracach abstrakcyjnych środkiem ekspresji jest kolor i faktura, sugerujące przedmiot mentalnych odniesień. Ich treść ujawniają wypowiedzi, a niekiedy koncepcja pracy twórczej – przykładem jest tu praca nad jednym obiektem artystycznym, obrazem podlegającym przekształceniom inspirowanym zadaniami.

Powstałe prace figuralne różni stopień realizmu. W części z nich forma jest mocno uproszczona, symboliczna, jej rola sprowadza się do sugerowania zna-

czeń możliwych do odczytania tylko przez autora. W jednym z obrazów głównym elementem kompozycji jest koło z wyraźną formą centralną, sugerującą waginę. Związek powstałej pracy z inspiracją warsztatową ujawnia wypowiedź autora.

Poniżej tego ogrodu znajduje się drewniany dom oddalony około 2 kilometry od tej miejscowości, gdzie przez wiele lat mieszkał niedawno zmarły poeta. Wiąże mnie z nim wiele wspomnień. Te refleksje zainicjowały pracę. Na obrazie pojawił się poeta w osobie medytującej postaci ze skrzyżowanymi nogami. Następnie ustalałam dla siebie najbardziej milczące obszary mojego wnętrza i po kilku godzinach pojawiła się na obrazie zamknięta w okręgu wagina jako symbol seksu i mojej heteroseksualności.

W innych pracach metafory sugerowane w tekście treningu wyobrazeniowego zyskały realistyczną postać w stworzonych pracach, przyjmując formy kamieni. Wypowiedzi autorów ujawniają zakres przypisywanej im symboliki:

Zadanie pierwszego dnia skierowało moją uwagę na instynkty, próbowałam uświadomić sobie, które z nich najbardziej wpływają na moje decyzje i wybory. Potrafiłam je zwerbalizować, ale ich przedstawienie we wszystkich moich próbach przyjmowało formę kamieni – pierwszego dnia wykonałam kilka przedstawiających je szkiców akwarelowych. Zastosowana symbolika z pewnością jest bezpośrednim przełożeniem sugestii zawartej w zadaniu pierwszym, ale również jest wyrazem refleksji nad indywidualnymi granicami, tworzonymi przez każdego z nas, określającymi bezpieczną przestrzeń emocjonalną.

Zdarzyło się również, że wizualizacje nie przybrały formy artystycznej, pozostały przywołanym wyobrażeniem – obrazem zabawy z dzieciństwa, kiedy to autor podnosił kamienie, by wkładać pod nie mniejsze, znacząc w ten sposób swoją sekretną drogę. Wspomnienie to, przywołane „tu i teraz”, ma istotne znaczenie dla rozważanego zagadnienia, pozwala zrozumieć swoiste „zakotwiczenie” w emocjonalności doświadczanej w przeszłości.

Charakter aktywności duchowej i artystycznej, podjętej tego dnia przez uczestników, potwierdził uruchomienie zaplanowanych mechanizmów – inspiracja zadaniem pobudziła koncentrację na sobie, wizualizacja artystyczna ukierunkowywała pogłębioną refleksję o sobie, tworząc nowe perspektywy dla oceny „ja”. Jest to widoczne w symbolice powstałych prac, ujawniają to również niektóre wypowiedzi:

Nie przykładałam uwagi do tego, jaki będzie efekt moich malarskich zapisów myśli, dlatego zdziwiły mnie prace, które powstały, gdyż stały się one dla mnie czymś szczególnym i osobistym, pozwoliły mi spojrzeć na siebie w sposób, jakiego do tej pory nie dostrzegałam.

Czerń tego dnia była mi bardzo bliska...

Zadanie pierwsze pozwoliło na ujawnienie dwóch aspektów siebie. Po pierwsze: uświadomiłam sobie, czym jest „moje milczenie”, dlaczego jest milczeniem i jaką ma dla mnie wartość. Druga refleksja dotyczyła uświadomienia sobie trudności w akceptacji możliwości utraty kontroli nad decyzjami.

[...] Powstała praca była dla mnie pewnym zaskoczeniem, jej symbolika budowana w całości podświadomie zainspirowała mnie do innego spojrzenia na siebie. Stała się punktem wyjścia do przeorganizowania sposobu myślenia o sobie, skierowała je na nowe, nieuświadomiane dotąd w pełni aspekty.

Analiza wypowiedzi i powstałych prac dowodzi, że zgodnie z koncepcją warsztatu obrazy powstające w wyobraźni stały się „korzeniami” nowego myślenia o sobie. Uczestnicy zaczęli też stopniowo konkretyzować swoje obrazy wewnętrzne, choć nie wszyscy zdecydowali się malować już pierwszego dnia.

Dzień drugi:

„Myśląc o czymś pogodnym – obrazy radości – ornament radości”

Realizacja tego zadania zakładała czerpanie z wewnętrznych pokładów pogody ducha i generowanie stanu radości. Inspiracją miała być roślina, wybrany jej element – odczuwany jako najbliższy przeżywanej radości. Celem zadania było uświadomienie sobie własnych powodów do radości.

W przypadku części osób zamierzony cel został zrealizowany w całości. Zadanie pomogło w uświadomieniu i sprecyzowaniu powodów do radości, generując przy okazji stan zadowolenia.

Nie wiem, co się dzieje, ale przez te nasze zadania jestem wprowadzona w taki bardzo dobry nastrój. Naprawdę nie starałam się w jakikolwiek sposób dbać, żeby one były estetyczne. One same się jakby malują.

Wybór roślin będących obiektem inspiracji był podyktowany skojarzeniami z pozytywnymi epizodami życiowymi, np. wybór trójlistnej koniczyny, kojarzącej się z łąką, na której powstawał dom uczestnika. Niektórzy użyli roślin bezpośrednio do malowania. Czynności te były środkiem uzyskania pożądanego wyrazu.

Prace i komentarze niektórych osób wskazały na pewne trudności w realizacji zadania. Niektórzy nie identyfikowali swojego stanu ducha w tym dniu z radością, ich subiektywne przeżycia stały się pewną blokadą dla realizacji zadania. Świadczy o tym wypowiedź podsumowująca zadanie:

To miał być dzień radosny i nie wyszło. Nie miałam tego dnia dobrego dnia i nie miałam ochoty oszukiwać siebie i was.

Inne realizacje wskazały na istotny w arteterapii problem indywidualności doświadczania i niskiej podatności na sugestie warsztatowe. Zadanie zostało przetworzone w indywidualny sposób, podporządkowane własnej emocjonalności, co sprawiło, że refleksja dotycząca procesu i uwarunkowania przeżywania radości zajęła miejsce jej przedmiotu.

Zadanie drugie, odnoszące się do radości, potwierdziło to, z czego zdawałam sobie sprawę już wcześniej – w jak małym stopniu potrafię cieszyć się czymkolwiek. Z trudem, ale udało mi się znaleźć motyw oddający mój obraz radości. Został pokazany w szkicu wykonanym drugiego dnia. Korzenie drzew, które tylko na pozór wbrew naturze pną się na powierzchni ziemi, uznałam za najbardziej właściwy symbol – ich forma i relacja do drzewa oddaje w pełni moje myślenie o radości. W końcowym etapie pracy dwa „powiesiłam” na drzewie – w zasadzie był to żart, ale od początku posiadał osobisty przekaz, także taki, że sami wyznaczamy szczęście. [...] Właściwie nie skupiałam się na przedmiocie radości, chociaż ten wątek pojawił się mimowolnie w świadomości, skoncentrowałam się na znaczeniu jej przeżywania.

Niektórzy realizowali wręcz własne koncepcje, jedna z uczestniczek zajęła się głównie rozwiązaniami artystycznymi, nie ujawniając ich związku z tematem. W wypowiedzi zwróciła jednak uwagę na radość czerpaną z pracy twórczej:

Na razie jest to szkielet tego, co bym tutaj chciała. Chciałabym go upraszczać i dążyć do prostoty. Poprzednio nie był to obraz abstrakcyjny, mimo iż tak wyglądał. Każdy element miał pewną treść, teraz się to zmienia. W tych nowych obrazach chciałabym wykorzystać także ich matematyczność podziału na sto kwadratów. Strasznie się teraz borykam z kolorem. Ten obraz był już zielony i czerwony.

Dzień trzeci:

Myśląc o bliskości „Bliskość – otoczenie; struktura najbliższa mojej identyfikacji”

Celem proponowanego zadania była refleksja o sobie, identyfikacja własnej indywidualności, cech wyznaczających charakter relacji z innymi i sposób postrzegania siebie. Inspiracją miało być odniesienie do struktury w naturze, bliskiej doświadczeniom osoby. Wybór tych struktur i sposób ich artystycznych odzwierciedleń ujawniał osobistość przekazu, m.in. odniesienie się do zwęglonego drzewa, rozmontowanej szyszki, ułożonej w inną formę, niezgodną z naturą czy pustego miejsca w desce, pozostałości po sęku. Pojawiły się też działania innego rodzaju, w których wyrazem był raczej proces, niż sam obiekt artystyczny, m.in. proces wyłaczania faktury, a następnie podział utworzonej w ten sposób powierzchni.

[...] zrobiłem to, co chciałem, z drzewem, które odłożyłem sobie specjalnie, aby go nikt nie porąbał. Namoczyłem arkusz papieru i wgniałem go w słoje przeciętego drzewa. Następnie z tego papieru zrobiłem paski, na których rysuję. Chciałem sobie pozwolić na taką pracę mentalną, nie analityczną. Chcę sobie pomóc tym, co jest w naturze. To na tym drzewie to była właściwa struktura. [...] Ja mam zawsze skłonność do mentalności matrycy, faktura jest często dla mnie kluczem, aby coś analizować plastycznie.

Właściwy przekaz odnoszący się do treści zadania – odzwierciedlenia tożsamości, był niekiedy zakamuflowany. Nie wszyscy wyrażali wprost swoje intencje, niektóre zostały zaszyfrowane – zarówno w strukturze artystycznej, jak i w wypowiedziach:

Znakiem i kształtem, z którym się tu borykam, jest kwadrat i koło. Postanowiłam użyć stu kwadratów z naszej gry i potraktować je jednocześnie jako kwadraty i koła. Jeden obraz potraktowałam jako sto możliwości, a drugi jako pojedynczą. [...] Cokolwiek tutaj robimy, to jest to śledzenie swojej podświadomości. [...] Wracając do książki, którą jak wiecie podczytuję. Tam jest napisane, że już coś mamy, ale nie dojrzelśmy wewnątrz i nie potrafimy tego zauważyć. Ja już mam namalowane te obrazy i teraz muszę właściwie dostrzec.

Technologia, której używam, jest obłędnie pracowita. Moje umartwianie się i przedłużanie sobie czasu powstawania obrazów przez malowanie kratek trwa już wiele lat. Na pewno jest to dziwne zajęcie, znam jednak więcej dziwnych zajęć. [...] Wszystko na moich pracach jest w procesie, a ja nie bardzo chciałbym nazywać zbyt wiele. [...] Dzisiaj skupiłem na patyku, który mogę Wam fizycznie pokazać. Oczywiście nie jestem chudy jak ten patyk, ale się łatwo dzisiaj z nim identyfikuję.

Zadanie trzecie dotyczące struktury bliskiej tożsamości sprawiło mi chyba największą trudność. Odnalazłam ją wreszcie, jednak szkic nie był udany. Właściwie nie byłam przekonana, że wybrana struktura w całości oddaje moją tożsamość, dlatego pewnie nie dokończyłam tej pracy.

Dzień czwarty:

Myśląc o kondycji psychofizycznej „Drzewo – energia i moc życia”

W zadaniu tym refleksja została ukierunkowana na poszukiwanie korzeni, rozumianych dowolnie: jako rodzinne, edukacyjne, literackie, artystyczne czy religijne. Miało to pomóc w uświadomieniu sobie wpływów kulturowych oraz znaczenia relacji i zdarzeń tworzących historię życia na kształtowanie osobowości. Trening wyobraźniowy poprzez jego formę – doświadczanie drzewa przez dotyk oraz samą metaforę drzewa – miał zainspirować do poszukiwań podmiotowości. Obrazowość i sugestywność tego zadania ujawniła się w artystycznym eksperymentowaniu, które sprowadzało się do formowania faktur przy użyciu elementów drzewa – odciskaniu faktury kory, drewnianego pla-

stra. Okazało się, że niektórzy z uczestników nie podjęli tego zadania, inni odcięli się zupełnie od sugestii warsztatowej, pracując przy wykorzystaniu cieni zamontowanych w pracy form z mleczu czy podjęciu działań „landartowych”, zupełnie nie uwzględniających drzew.

Sposób podejścia do realizacji tego zadania może sugerować, że proponowana problematyka i sposób myślenia o sobie jest daleki od odniesień do korzeni kulturowych. Jednak wypowiedzi wskazały, że były one przedmiotem refleksji i są związane z realizacjami.

Początkowo nie chciałem korzystać z żadnych maszyn, przywiązałem do siebie duży kamień, ciągnąc go po łące. Efekt był jednak mało widoczny, postanowiłem więc użyć samochodu, zależało mi na tym, by centralnym punktem było miejsce źródła bijącego na łące. W ten sposób chciałem pokazać, jak z jednego punktu rozchodzą się nasze korzenie myśli.

Wypowiedzi ujawniają specyfikę wewnętrznej narracji inspirowanej zadaniem:

Zadanie czwarte, dotyczące korzeni tożsamości, potraktowałam w najbardziej indywidualny sposób, ponieważ czułam, że zawarta w nim sugestia nie oddaje mojego myślenia o sobie. Zadanie to pozwoliło mi na uświadomienie sobie, jak ważna jest dla mnie podmiotowość, samodzielność i kreowanie siebie. Nie wykonałam żadnego szkicu związanego z tym zadaniem, jednak uświadomiło mi ono, że kształtowanie tożsamości utożsamiam z pracą nad sobą. Pojawiła się też refleksja o konsekwencjach takiego myślenia dla moich relacji z innymi i znaczeniu, jakie im przypisuję. W obrazie wyrazem tego myślenia jest jego ostateczna forma – dla mnie korzenie mojej tożsamości tkwią w rozumieniu siebie.

Dzień piąty:

Myśląc o obrazie samego siebie „Niewidoczny jak oddychanie”

Ostatnie z zaplanowanych zadań miało stanowić podsumowanie pracy warsztatowej nad sobą i własną tożsamością, jej wyrazem miała być malarska wizualizacja. Okazało się, że zadanie to sprawiło trudność niektórym uczestnikom, część prac powstała lub została dokończona już po warsztacie. Podjęte działania w różny sposób nawiązywały do przesłania, ujawniając indywidualność doświadczenia i rozumienia siebie oraz subiektywność środków wyrazu. Większość realizacji miała charakter malarski, pojawiły się też realizacje nawiązujące bezpośrednio do zmysłowego doświadczenia siebie, np. odbicie twarzy tworzące fakturę pracy malarskiej. Szczególnie trudnym wyzwaniem było znalezienie odpowiedniej formy malarskiej na wyrażenie tego, co oddawałoby najtrafniej istotę przechowywanego gdzieś głęboko najbardziej trafnego obrazu naszej tożsamości. Najbardziej skrajną zmianą sposobu aktywności

jaką zauważyłem, to rezygnacja z jakiegokolwiek plastycznej formy przedstawienia.

Zakres realizacji celów – zarówno tego zadania, jak i całego warsztatu – ujawnił się podczas podsumowania aktywności warsztatowej.

Praca jest wyrazem tego, co jest we mnie, nie jest to łatwe, chociaż właściwie nie skupiam się na myśleniu, pracuję raczej intuicyjnie.

Niektóre wypowiedzi wskazują na odwracanie uwagi od tożsamości:

Z materiałem jest tak jak z człowiekiem – zawsze szukam kontaktu. Działania z tym papierem i drewnem były właśnie po to, by nie mieć czystej kartki, która nie mi nie mówi i jest jak każda inna. Musi mi coś podpowiedzieć, abym rozpoczął pracę.

Podmiotowe znaczenie proponowanych działań ujawniają wypowiedzi uczestników:

Wyznaczone zadania, a także wybrane miejsce, stworzyły klimat do pracy nad sobą, przede wszystkim oddziaływały na pole samoświadomości, poszerzając je.

W moim przypadku praca warsztatowa w całości miała charakter intuicyjny. Nie starałam się świadomie kierować myślami i poszukiwać dla nich symboli, nie określiłam też z góry przekazu pracy. Skupiłam się nad zadaniami warsztatowymi, czyli poszukiwaniem w naturze form bliskich „ja”.

Wybrane motywy natury stały się podstawą budowania metafor dla wyrażenia tożsamości. Wszystkie one, poddane transformacji artystycznej, znalazły odniesienie w wizualizacji warsztatowej, ostateczna forma obrazu jest egzemplifikacją zadania warsztatowego – wyraża tożsamość.

Powstała praca była dla mnie pewnym zaskoczeniem, jej symbolika, budowana w całości podświadomie, zainspirowała mnie do innego spojrzenia na siebie. Stała się punktem wyjścia do przeorganizowania sposobu myślenia o sobie, skierowała je na nowe, nieuświadomiane dotąd w pełni aspekty.

Komentarze uczestników ujawniają zakres wpływu obrazów – wizualizacji stworzonych podczas warsztatu na pogłębianie wiedzy o sobie:

Pracę nad przedstawieniem siebie, wyznaczoną w ostatnim zadaniu, rozpoczęłam wcześniej, jednak najbardziej znaczące ustalenia pojawiły się w dwa ostatnie dni warsztatów. Zostały wyrażone przez kolor, nałożoną płasko czerwień w górnej partii obrazu oraz powrót do motywu radości zawieszony na drzewie. Przekształciłam ją, tym razem świadomie, w formę drutu kolczastego – zobaczyłam go na ogrodzeniu i uznałam, że mimo banału symbolu, najbardziej czytelnie oddaje pewne aspekty mojej emocjonalności. Oznacza granice w szerokim, wielowątkowym rozumieniu – granice podmiotowe i związane z nimi odczucia, jakie pojawia-

ją się w pewnych relacjach albo są subiektywną reakcją na nie, ale też granice w sensie poziomu doświadczeń, którego przekroczenie zmienia nie tylko sposób ich interpretacji, ale też reakcji na nie.

Niektóre elementy kompozycji nie mają jeszcze wyraźnie określonego znaczenia. Jeszcze nie wiem, czego dokładnie dotyczy prostokątny fragment w dole obrazu czy podłużna forma, która na razie ma znaczenie podstawy.

Ostatecznie, główny kształt inspirowany zadaniami warsztatowymi nawiązuje do formy monstrancji. Nie był to zamierzony symbol, aczkolwiek powstałe skojarzenie z tożsamością sama odczytuję prowokacyjne. Obraz ten, będący efektem inspiracji warsztatowej, zgodnie z ich przesłaniem stał się punktem wyjścia do przyjęcia nieoczekiwanej perspektywy spojrzenia na siebie. Udało mi się znaleźć punkty odniesienia, z pewnością bardzo odległe od stereotypowego odczytywania znaczenia tego symbolu.

W dalszej pracy nad obrazem pojawiły się w nim dodatkowe inklinacje, będące wizualizacją doświadczeń warsztatowych, zaznaczone są głównie przez kolor i fakturę.

Od samego początku warsztatów postanowiłem zmierzyć się z malarstwem... rozpocząłem od nałożenia czerni na płótno za pomocą zapoznanego kamienia.

Czerń tego dnia była mi bardzo bliska...

[...] napotkałem roślinę, która „zaczepiała mnie”, kłując moje stopy... Dziewięciśl, niewielka roślina rosnąca przy samej ziemi... ona również posłużyła jako narzędzie w moich poszukiwaniach. Tego dnia w mojej pracy powstał lekki ornament wyciskany za pomocą rośliny... praca powoli nabierała kolorów. Zieleń, czerwień oraz ciemny błękit zaczął się jawić na czarnym płótnie.

[...] Węgiel, a raczej zwęglone drewno, jego specyficzna geometryczna faktura stała się dla mnie inspiracją do przejścia w kolejny etap... na obrazie pojawiła się laserunkowa warstwa przypominająca geometryczne wzory ze spalonych drzew... znów pojawił się kolor żółć, zieleń, błękit.

[...] Ten dzień spędziłem śpiąc... szukając swojego drzewa, a raczej tego, czym dla mnie to drzewo jest... jakiej części drzewa we mnie brakuje... co tak naprawdę jest dla mnie ważne w drzewie... i czego ja w zasadzie od drzewa oczekuję... i odnalazłem to, co chciałem... kawałek zwichrowanej, spróchniałej, zjedzonej przez korniki gałęzi...

Tego dnia w pracy nie pojawiło się nic nowego... zabrałem ze sobą gałąź.

[...] Myśląc o przepracowanym niespełna tygodniu, nie byłem zadowolony z rezultatów swojej pracy... w moim mniemaniu wszystko na płótnie gryzło się ze sobą... nie dając mi spokoju... nie miałem najmniejszej ochoty kontynuować tej pracy... postanowiłem rozpocząć od nowa... zrozumiałem, że dla mnie jest jeszcze za wcześnie, żeby używać kolorów... jeszcze nie jestem na tyle świadomy, aby używać ich z pełną odpowiedzialnością. Nie chcąc tracić doświadczenia z poprzednich dni... postanowiłem pokryć płótno białą farbą... nakładając ją w taki sposób, aby pozostały widoczne ślady po poprzednich działaniach... pojawiła się też gałąź, która została również pomalowana na białe. W ten sposób rozpocząłem pracę nad kolejnym etapem, który trwa do dnia dzisiejszego...

Zdecydowałam się na pracę akwarelą ze względu na jej transparentność. Każdemu z dni przypisany jest jeden obraz. [...] Wszystkie akwarele z wyjątkiem „Korzeni myśli” rozpoczynały się odbiciem na papierze struktury rzeczy istniejących w rzeczywistości: kamień, drzewo, koniczyna i mech, własna twarz. Dalszą część pracy tworzyłam już bardziej intuicyjnie, skupiając się na danym w poszczególnym dniu temacie i rozmyślaniach o sobie. Nie przykładałam uwagi do tego, jaki będzie efekt moich malarskich zapisów myśli, dlatego zdziwiły mnie prace, które powstały, gdyż stały się one dla mnie czymś szczególnym i osobistym, pozwoliły mi spojrzeć na siebie w sposób, jakiego do tej pory nie dostrzegałam.

Kamień – temat dzisiejszego dnia, był dla mnie czymś w rodzaju „powrotu do przeszłości”. Był on dla mnie rzeczą, która kojarzyła mi się z negatywnymi wspomnieniami. Kilka lat wcześniej podczas zajęć z arteterapii kamień stał się „łapaczem” złej energii, smutnych przeżyć i wszystkiego, co w jakikolwiek sposób pejoratywnie wpływało na nasze życie. W końcowej fazie warsztatu każdy z uczestników miał wyrzucić go do rzeki. Dziś zmuszona zostałam do znalezienia nowego kamienia, z którym w dodatku musiałam się utożsamić. Nie było mi łatwo.

[...] Czytając temat, wyobrażałam sobie, jak moja praca mogłaby wyglądać. Po dłuższej chwili, zła sama na siebie z powodu braku pomysłu, ruszyłam przed siebie. Minęłam aleję jarzębin, stogi siana, przewalone drzewo, leżące tak od niedawna, przewrócone pewnie od uderzenia piorunu. Zatrzymałam się przy nim. Obok niego usypany był stos kamieni. I nie wiedzieć czemu, na środku rosła jarzębina. Zabrałam się do pracy. Do zrobienia sukni potrzebne były mi także liście mlecza. Sklejałam je w formę kwadratów. Chciałam połączyć je tak, by tworzyły sieć. W pewnym momencie przyszedł mi jednak inny pomysł do głowy. „Obiekt przestrzenny”, do którego można wejść. Zainstalowałam go tu. Idealnie komponowałby się w tej przestrzeni. Niestety, po dwóch dniach pracy zniechęcona małą ilością uskładanych kwadratów, odeszłam od tego pomysłu.

[...] Postanowiłam wrócić do formy malarskiej, a zrobione do tej pory obiekty zainstalować w formie obrazu. Stały się one punktem wyjścia. Bowiem słońce, które mi towarzyszyło, stało się swego rodzaju „dyktatorem” mojej wypowiedzi. Kierowałam się sugestią rzucanego przezeń cienia. Po południu, gdy pracowałam już intuicyjnie, zauważyłam, że praca zaczęła się zmieniać, jakby była malowana przez dwie inne osoby. Tą drugą byłam ja. Myślami wracałam do tekstu, który był dedykowany na dziś. To miał być dzień radosny, ale nie wyszło.

[...] W dzisiejszym obrazie skumulowały się przeżycia, przemyślenia, a przede wszystkim emocje, które towarzyszyły mi przez cały tydzień pobytu w Międzygórzu. Obraz dla mnie bardzo ważny, nacechowany symboliką odczytywaną tylko przeze mnie. Samotność przy tworzeniu pracy zaczęła mi doskwierać. Dziś pracowałam już w drewnianej budce, obok Ani i Eugeniusza. Postać człowieka, która pojawiła się w mojej pracy, była odzwierciedleniem mojej osoby. Pięć głów symbolizowało pięć dni, podczas których moje postrzeganie świata znacznie się zmieniło. Linia, nade mną trzy chmury, małe czerwone plamki i co najważniejsze – kolorystyka były świadomie wybranymi przeze mnie motywami.

Mój wewnętrzny kamień raz rośnie, raz maleje, raz jest ciężki, a raz nie. Ale jest... szczęściem i udręką. Mój kamień codzienny to wszystko, co zabiera mi czas. Czemu się poddam w obowiązkach każdego dnia. Buduje i zabiera. Oddech świeżego powietrza jest nagrodą. Spreparowałem papier do swojej pracy. Wykorzystując kamień i szczapy drewniane.

[...] Pogodne było wszystko w Międzygórzu. Pogodne i radosne. A jakie miało być w tym prawdziwym, pięknym miejscu. Zachwyciłem się tym miejscem i w gospodarzach domu już rok temu i mi nie przeszło. Chciałem odpocząć i pomedytować, dlatego pojechałem do Międzygórza pomimo różnych przeciwności.

[...] Bliskość to świadomość obecności przy... . To wspaniały temat dla rozważań dla mnie. Kiedy myślę o bliskości, już nie jestem sam. Świadomość pracy artystycznej, czyli popularnie niepotrzebnej, obok innych ludzi jest nieporównywalna w mojej mentalności do niczego, co znam. Zjawisko to jest wyjątkowe. W bliskości intryguje mnie, co myślą i czują inni w podobnej sytuacji. Bliskość jest obszarem dla obdarowania się.

W moich rysunkach szukam przyjaźni między zagęszczającymi się znakami i liniami, i barwnymi plamami.

[...] Drzewo... oprócz psa to najlepszy przyjaciel człowieka. [...] Roślina – synonim życia i śmierci, kosmosu. Kiedy nie mam do kogo mówić, mówię do drzewa. W jego milczeniu odnoszę wrażenie, że mnie słucha. To cierpliwość drzewa. [...] Moje prace rosną jak drzewa, są pionowe, mają pień wewnętrzny. Są jednak notatkami, miniaturami.

[...] Oddychanie – obszar prawdziwej demokracji. Powietrze dla wszystkich i każdemu według jego potrzeb. [...] Chcę być jak oddychanie. Chcę, żeby nie było mnie widać, kiedy szukam czegoś, czego nie rozumiem i bez czego nie potrafię żyć, oddychać. Jak to zrobić? Nie wiem. Pytanie to nie oswaja mnie z tym faktem. Chcę oddychać życiem. Cicho, żeby nikomu nie przeszkadzać, żeby uśmiechać się własnym oddechem, żeby krzyknąć radością kiedy przyjdzie radość. Każda plama barwna jest miejscem mojego oddechu.

[...] dostrzegłem powierzchnię patyka, stojącego niedaleko mnie obok kamiennego grilla. Nie lubię brązów, a on był brązowy. Ten patyk miał jednak bardzo ciepły, czerwony odcień i ogromną liczbę drobnych wypukłych znaków. Zaakceptowałem nie tylko tę strukturę kory, ale też jego formę. Użyłem jego kształtu, przenosząc ją na obraz prawie w naturalnej wielkości.

[...] Moje rozmyślenia na temat moich korzeni nie potrzebowały drzewa, by go objąć, bo drzewo obejmowało mnie. Zdecydowanie moje emocje uległy modyfikacji i chciałem coś zmienić. Wyraziłem to inną tonacją prac. Czerwoną farbę rozlewałem po leżących płótnach, a następnie podniosłem je, zgodnie z prawem grawitacji pozwoliłem farbie spływać w dół. Następnie namalowałem postać, z którą się identyfikowałem – zamkniętą w jaju, siedzącą w głębokim pokłonie. Nad nią, w centrum dużego koła, odbiłem fragment znalezionej obok pnia posmarowanego żółtą farbą.

[...] Zadanie piąte realizowałem obrazem malowanym symultanicznie z poprzednim. Tonacja ich jest podobna. Znajduje się na nim również postać ludzka identy-

fikowana ze mną. Wpisałem ją w owalną formę, ale być może zmienię to, gdy będę kontynuował obraz. W tym owalu znajduje się jeszcze duża czerwona kula – kropka, częściowo jakby mówiąca do postaci. Owa kula jest ekwiwalentem bardzo istotnego problemu natury somatycznej, który absorbuje mnie od dłuższego czasu. Pod figurą człowieka jest namalowany śmieszny dywanik który ma na obrazie intencjonalnie pełnić funkcję modlitewno-gimnastyczną. Trzy formy z owalu wchodzi z sobą w relacje. Nie wiem, do jakiego stopnia chciałbym, aby to było czytelne.

Dyskusja i wnioski

Pięć zaproponowanych przez animatora warsztatu doświadczeń „ze sobą” zostało spożytkowane przez każdego z uczestników w sposób narzucony potrzebą poszerzenia samowiedzy, dążeniem do własnej przemiany, możliwością skupienia na sobie i „drożnością” kontaktu z obszarami proponowanymi przez wyobrazeniowe spacery w głąb siebie.

Dobrowolność udziału w spotkaniu oraz pewne wymuszone oddalenie od codziennych spraw pozwoliło uczestnikom na skupienie się na sobie. Werbalne wypowiedzi są śladami tych doświadczeń, często nadmiernie ocenianymi przez ich autorów. Zaangażowanie uczestników w proces pracy ze sobą był ewidentny oraz autentyczny. Wizualne rezultaty aktywności malarskiej są dowodem i potwierdzeniem poszukiwań zmierzających do poznania siebie. Wypowiedzi niektórych uczestników przypisują czasowi dedykowanemu na to spotkanie znaczenie szczególne.

2.3.4. Warsztat twórczy „Sztandary tożsamości”

Prezentowany warsztat twórczy „Sztandary tożsamości” został opracowany i zrealizowany przez E. Józefowskiego w Wojewódzkim Ośrodku Animacji Kultury w Toruniu, w kwietniu 2011 roku, w ramach realizacji cyklu warsztatów teatralno-terapeutycznych. Intencją zaprojektowanych działań był rozwój podmiotowy uczestników w sferze tożsamości, zgodnie z zamysłem autora przestrzeni dla zaplanowanej zmiany był warsztat twórczy.

Koncepcja warsztatu

Specyfika warsztatu twórczego jako działania artystycznego opartego na kreacji przesądza o jego charakterze arteterapeutycznym, samo zastosowanie warsztatu gwarantuje uruchamianie mechanizmów terapeutycznych – przede wszystkim *katharsis* i korektywnego doświadczenia emocjonalnego. Terapeutyczny wymiar opisywanego warsztatu wynika z podjętej problematyki, która

została określona już w jego tytule – jego celem była praca nad tożsamością. Myślenie o sobie zawsze znacznie intensyfikuje emocje.

Warsztatowa praca nad rozwojem tożsamości obejmuje poszerzanie samoświadomości, głównie w obszarze jej wewnętrznych i zewnętrznych treści odnoszących się do „ja indywidualnego” i „ja społecznego”. Treści wewnętrzne związane są ze strukturą „ja podmiotowego”, składają się nań myśli, uczucia, przekonania o sobie, swoich skłonnościach, dążeniach. Charakteryzuje je indywidualny i introspekcyjny sposób percepcji, co oznacza, że dostęp do nich ma tylko podmiot (Zaborowski 2000). Ukierunkowanie percepcji jednostki na treści wewnętrzne w działaniu warsztatowym jest realizowane za pomocą przynależnych doń środków – są one ujawniane poprzez zaproponowany temat, sugestywność miejsca i tworzywa, a także inspirowane wypowiedziami prowadzącego oraz uczestników (na etapie rozmowy o pracach).

Miejsce

Zgodnie z zamysłem warsztat miał odbyć się w zamkniętej przestrzeni pozbawionej sprzętów, mebli i wszelkich elementów zdobniczych. Tak określona przestrzeń – surowa i zamknięta – miała kierować uwagę uczestników na treści wewnętrzne.

Ostateczne miejsce realizacji odbiegało od określonego ideału – realizacja odbyła się w dużym pomieszczeniu, słabo oświetlonym, pozbawionym sprzętów (ze względów funkcjonalnych pozostały w nim jedynie krzesła).

Trening wyobrażeniowy

Zaplanowany trening wyobrażeniowy był ukierunkowany na poszukiwanie emblematów tożsamości. Zasugerowano w nim wyobrażenie siebie siedzącego na trawiastej łące w pogodny letni dzień, gdzie znajdował się maszt z powiewającą flagą – sztandarem. Zadaniem uczestników było „dodanie” do niego emblematów własnej tożsamości – znaków, kolorów i innych wyobrażeń, będących wizualnymi ekwiwalentami wszystkiego, z czym utożsamia się dana osoba.

Właściwość umysłu wyrażona w zdolności do reprezentowania sprawia, że świat ujawnia się podmiotowi podwójnie – jako zewnętrzna rzeczywistość oraz wewnętrzna, plastyczna faktyczność; jego znaczenie jest konstruowane (Brann 1991, s. 7); nawiązująca do tego poglądu wizualizacja, powstająca podczas treningu, miała ujawnić retrospekcyjnie faktyczny sposób doświadczania siebie. Odwołanie się do sztandaru, jego symbolika, kulturowe znaczenie miały nadać odpowiednią rangę rozważaniom, uświadomić rolę znajomości siebie dla budowania tożsamości oraz znaczenie tożsamości jako elementu tworzącego podmiotowość.

Materiał i tworzywo

Zaproponowane do wykorzystania w artystycznej realizacji materiały i tworzywo wybrane zostały ze względu na ich właściwości „techniczne”, narzucające abstrakcyjność i symbolikę przekazu wizualnego. Wymagała tego osobista problematyka, która mogłaby działać blokująco w przypadku techniki artystycznej umożliwiającej przekaz realistyczny. Wybór tworzywa był podyktowany miejscem warsztatu i porą roku. Witki wiklinowe, giętkie na wiosnę od wzbierających soków, wydały się charakterystyczne dla miasta leżącego nad Wisłą. Giętki, miękki drut w dwóch kolorach – zielonym i srebrnym, oraz transparentna taśma klejąca miały służyć jako spoiwo, a także jako środek artystyczny.

Zadanie plastyczne – etap kreacji

Zadaniem uczestników było zbudowanie przestrzennego obiektu symbolizującego tożsamość. Zakładano, że powstanie on z inspiracji wizerunkiem sztandaru wyobrażonym podczas treningu, sugerowane w nim wyobrażenie miało skierować uwagę i emocje na ważne aspekty siebie. Wizualizacja jako proces psychiczny oparty na wyobrażeniach przywołuje treści w postaci obrazów; są one kodowane w artystycznej strukturze dzieła w formie symboli i metafor, tworzonych często podświadomie. Ich ostateczna forma, widoczna w powstałej pracy, staje się przedmiotem dalszych rozważań – impulsem do poszukiwań i interpretacji, punktem wyjścia do ponownej ich oceny, dokonywanej „tu i teraz”, z bieżącej perspektywy. Reprezentacje poznawcze zbudowane na podstawie wydarzeń z przeszłości, które wpłynęły na ukształtowanie się obrazu siebie i samooceny, w świetle nadawanych im aktualnie znaczeń ulegają weryfikacjom. Opisany mechanizm prowadzi do modyfikacji w strukturze „ja”, która, obejmując odnoszące się do własnej osoby przekonania i sądy o zabarwieniu emocjonalnym, stanowi zrąb tożsamości.

Obserwacja uczestników podczas tworzenia, ich skupienie, zaangażowanie oraz komentarze dotyczące powstałych prac wskazują na znaczenie i intymność podjętej problematyki. Obiekty były tworzone powoli, dokładnie, z odpowiednim namysłem. Każdy ich fragment – jak zostało ujawnione w końcowej rozmowie – miał określone znaczenie dla twórcy.

Rozwój tożsamości w działaniu warsztatowym w opinii uczestników

Prezentowane badania dotyczą wpływu warsztatu twórczego na kształtowanie tożsamości uczestników i zmiany jej treści inicjowane w inspiracji warsztatowej. Mają charakter pilotażowy, stąd podejmowany jest w nich je-

den aspekt – sposobu postrzegania działania warsztatowego przez jego uczestników.

Koncepcja badawcza

Przedmiotem zaprezentowanych badań jest tożsamość, celem – ukazanie wpływu działania warsztatowego na intensyfikację określonych jej obszarów.

Sformułowano problem badawczy: Czy i w jakim zakresie działania warsztatowe wpływają na rozwój tożsamości w opinii jej uczestników?

Za zmienną niezależną przyjęto działanie warsztatowe. Wyznaczono dwie zmienne zależne: tożsamość indywidualną i społeczną, składające się na system samowiedzy jednostki. Przyjęto założenie o złożonej budowie każdej z wymienionych form tożsamości. Uwzględniając charakter zaplanowanej aktywności warsztatowej, wyróżniono w nich komponenty podlegające aktywizacji. W tożsamości indywidualnej wyróżniono: autorefleksyjność, uświadomienie osobistych celów i dążeń, zmianę przekonań o „ja”, poszerzenie wiedzy o „ja”, uświadomienie wartości, poznanie siebie, określenie źródeł trudności. Tożsamość społeczna obejmowała: refleksje dotyczące relacji społecznych, uświadomienie celów i dążeń w sferze społecznej, przekonania o społecznym postrzeganiu.

Opis narzędzia

Pomiar przeprowadzono za pomocą skonstruowanego narzędzia – skali do badania tożsamości (aneks, załącznik 3). Bada ona znaczenie przypisywane aktywności warsztatowej przez uczestników. Obejmuje dziesięć pytań, siedem odnosi się do tożsamości indywidualnej (pytania nr 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10), trzy – do tożsamości społecznej (pytania 2, 4, 7). Poszczególnym odpowiedziom skali przyporządkowano wagi od 1 do 5. Maksymalny możliwy do uzyskania wynik w podskali samoświadomości indywidualnej wynosił 35 punktów, a w podskali samoświadomości społecznej – 15 punktów. Przy interpretacji wyników obliczono uzyskane średnie dla każdej podskali, a następnie odniesiono je do trzech poziomów, wyznaczonych szacunkowo (tabela 2).

Tabela 2. Przedziały punktowe dla poziomów w podskalach tożsamości

Poziomy	Tożsamość indywidualna	Tożsamość społeczna
Niski	7–12	3–5
Średni	13–24	6–10
Wysoki	25–35	11–15

Analiza wyników

Badaniu poddano 15 uczestników warsztatu „Sztandar tożsamości”, większość z nich stanowiły kobiety (13 osób). Wiek badanych mieścił się w przedziale 23–36 lat. Wszyscy mieli powiązania z pedagogiką – pięcioro było studentami pedagogiki lub psychologii, reszta pracowała w zawodzie pedagoga.

Średnia otrzymana dla skali tożsamości indywidualnej wyniosła $M = 19,7$, natomiast w skali tożsamości społecznej – $M = 8,7$, co plasuje wyniki na poziomie średnim.

Celem wskazania, którym z badanych czynników składających się na daną formę tożsamości przypisuje się największą wartość, dokonano ich analizy w przełożeniu na trzy poziomy: niski: 1–1,6 pkt.; średni: 1,7–3,2 pkt.; wysoki: 3,3–5 pkt.

Tabela 3. Średnie dla czynników składających się na tożsamość indywidualną

Tożsamość indywidualna	Średnia	Numer pytania	Poziom
Autorefleksyjność	3,5	1	wysoki
Uświadomienie osobistych celów i dążeń	2,7	3	średni
Zmiana przekonań o „ja”	2,2	5	średni
Poszerzenie wiedzy o „ja”	2,9	6	średni
Uświadomienie wartości	2,9	8	średni
Poznanie siebie	3,1	9	średni
Określenie źródeł trudności	2,5	10	średni

Największe znaczenie wśród badanych czynników określających tożsamość indywidualną uczestnicy przypisali autorefleksyjności (poziom wysoki), znaczenie pozostałych czynników plasowało się na poziomie średnim.

W odniesieniu do komponentów tożsamości społecznej otrzymane wyniki uplasowały się na poziomie średnim.

Tabela 4. Średnie dla czynników składających się na tożsamość społeczną

Tożsamość społeczna	Średnia	Numer pytania	Poziom
Refleksje dotyczące relacji społecznych	3,1	2	średni
Uświadomienie celów i dążeń w sferze społecznej	2,9	4	średni
Przekonania o społecznym postrzeganiu	2,7	7	średni

Dyskusja wyników i wnioski

Otrzymane wyniki wskazują, że uczestnicy dostrzegają wpływ proponowanego warsztatu na tożsamość.

Na podstawie wyrażonych opinii można stwierdzić, że przewidziana w ramach warsztatu aktywność uruchomiła mechanizmy zmiany oceny siebie. Dotyczą one przyjęcia nowej perspektywy dla postrzegania trudności intrapsychicznych i interpersonalnych oraz ich przyczyn, która jest wynikiem reorganizacji poznawczej wywołanej poszerzeniem samoświadomości. W opinii uczestników, aktywność zaprojektowana w zrealizowanym działaniu warsztatowym wpłynęła na poczucie własnej tożsamości zarówno w obszarze indywidualnym, jak i społecznym. Świadczą o tym ich deklaracje w zakresie zmian przypisywanych poszczególnym elementom określającym wyróżnione formy tożsamości. Dokonana ocena, plasująca się głównie na poziomie średnim, pozwala na stwierdzenie, że warsztat twórczy jest postrzegany jako przestrzeń kształtowania tożsamości.

Rozdział 3

Problemy kształcenia pedagogów i arteterapeutów – ewaluacja kształcenia na podstawie realizacji przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”

3.1. Założenia dydaktyczne i organizacyjne realizacji przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”

Szeroki zakres działań i środków wyrazu przynależnych sztukom wizualnym daje arteterapeutom możliwość autorskich opracowań metod arteterapii. Jako działanie edukacyjne, z uwagi na cele i przypisane zadania opracowane projekty muszą spełniać podstawowe kryteria dydaktyczne, respektujące zasady pedagogiczne i wychowawcze. Umiejętność projektowania działań arteterapeutycznych, stanowi kluczową kompetencję zawodową przyszłych pedagogów, w tym arteterapeutów. Gruntowne przygotowanie studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli i pedagogów, do projektowania działań edukacyjnych opartych na aktywnym doświadczaniu i przeżywaniu świata, ukierunkowanych na rozwój ucznia jest podstawowym zadaniem kształcenia wyższego, szczególnie w świetle założeń nowego rozporządzenia o podstawie programowej kształcenia ogólnego wprowadzonej w roku szkolnym 2009/2010. Zgodnie ze współczesną koncepcją w edukacji szkolnej kładzie się nacisk na przygotowanie ucznia do optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie, co oznacza przygotowanie go do posługiwania się zdobyczami cywilizacyjnymi.

Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

(Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17)

Realizacja wyznaczonych celów jest przewidziana na każdy etap edukacji w szkole podstawowej, w formie dostosowanej do poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka oraz jego potrzeb rozwojowych. I tak:

[...] celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą.
(Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17, zał. 2)

Warsztat terapii wizualnej jako metoda dydaktyczna ukierunkowana na szeroko pojęty rozwój dziecka, czyli kształtowanie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, daje możliwość zintegrowanej realizacji celów edukacji. Jego dodatkową zaletą jest dopasowanie formy realizacji do potrzeb rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym. Wszystko to wskazuje na dydaktyczną wartość tej metody.

3.2. Autorski program przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” i jego realizacja

Celem przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” jest zapoznanie studentów z metodą warsztatu twórczego, różnorodnymi sposobami i koncepcjami jego prowadzenia oraz zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych w ich projektowaniu oraz tworzeniu dokumentacji warsztatowej. Realizacja przedmiotu zakłada wykorzystanie metod aktywizujących – studenci mają doświadczyć na sobie oddziaływania terapii wizualnej. Tylko w ten sposób mogą zrozumieć relację pomiędzy teoretycznymi założeniami pracy terapeutycznej a jej praktycznym zastosowaniem w pracy z innymi.

Zadaniem końcowym, o charakterze ewaluacyjnym, jest tworzenie autorskich scenariuszy warsztatów. Celem tego działania jest sprawdzenie umiejętności samodzielnego wykreowania koncepcji warsztatów; realizacja tego zadania ujawni stopień przyswojenia kompetencji zawodowych przypisanych przedmiotowi.

Uwzględniając cele i oczekiwane efekty dydaktyczne przedmiotu, wyznaczono trzy główne zagadnienia do realizacji: (1) formy i techniki kreacji wizualnej, (2) projektowanie warsztatów, (3) tworzenie dokumentacji warsztatowej.

Podczas realizacji przedmiotu dominują formy i techniki kreacji wizualnej, gdyż czynne uczestnictwo w zajęciach warsztatowych otwiera studentów, naj-

częściej nieinteresujących się sztuką, na nowe formy oddziaływań charakterystycznych przede wszystkim dla sztuki współczesnej.

Projektowanie warsztatów wymaga wielu twórczych umiejętności przypominających nieco planowanie procesu dydaktycznego, ale tylko pozornie, gdyż taka aktywność nie jest obligatoryjnie związana z dydaktyką. Często może mieć charakter kreacji typowo artystycznej, co plasuje ją w obszarze sztuki bądź edukacji artystycznej. Edukacja w szerokim pojmowaniu jest instrumentem układania się człowieka ze światem, natomiast dydaktyka jest pojęciem dużo węższym i najczęściej przynależy do zorganizowanych form inicjowania procesów zdobywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń.

Ostatni element treści przedmiotu – uświadomienie formy dokumentacji i sposobów jej wykorzystania – był realizowany podczas wszystkich spotkań. Tworzenie dokumentacji warsztatowej przez prowadzącego zajęcia oraz planowane stworzenie prezentacji multimedialnej, na bazie fotografii z zajęć po upływie semestru, ma służyć uświadomieniu wagi gromadzenia obiektywnego i poglądowego zapisu procesów zachodzących na warsztatach. Działanie to ma budować nawyki do przyszłej pracy, niezależnie od tego, jaki będzie miała charakter.

Kompetencją podstawową dla projektowania warsztatów jest umiejętność doboru techniki i formy kreacji – zarówno do podejmowanego problemu, jak i oczekiwań i możliwości jego uczestników (por. Józefowski 2009, 2010). Jakość spotkania warsztatowego opartego na kreacji plastycznej jest tworzona przez pięć elementów: czas trwania spotkania (jednorazowość bądź wielokrotność spotkań), miejsce spotkania, materiały i tworzywa często pozostające w związku z miejscem, specyfikę grupy warsztatowej oraz osobę animatora, czyli prowadzącego – jego kompetencje, kreatywność i umiejętności interpersonalne.

Wskazane kompetencje składają się na realizację pierwszego z określonych zagadnień, tj. zapoznanie z formami i technikami kreacji wizualnej. Zaplanowane warsztaty zestawiono w następujące grupy:

- warsztaty z użyciem materiałów pochodzenia naturalnego: „Książka o dostrzeganiu rzeczy małych”, „Zrób coś, by kamień spadł ci z serca”, „Kij jako nośnik zapisu historii dotychczasowego życia”
- warsztaty z wykorzystaniem materiałów i tworzyw z najbliższego otoczenia: „Czuły dotyk rzeczy dotykanych nieczęsto”, „Kruchość i ulotność uczuć”
- warsztaty wykorzystujące tradycyjne materiały i środki artystyczne: „Książka o oczekiwaniach i dawaniu”, „Obszar emocjonalny”, „Niewidoczny sprawca ruchu – filmy animowane poklatkowo”, „Wiersz o sobie

i jego modyfikacja”, „Jabłko jako symbol i forma do kreacji plastycznej”, „Duchowa strawa”, „Emocjonalna mapa Kalisza”

- warsztaty wykorzystujące ekspresję ciała jako środek tworzenia prac o charakterze wizualnym: „Cień moja tożsamość”, „Moje pozytywne i negatywne miejsca”, „Książki drapane”.

Forma realizacji, spójna z autorską koncepcją warsztatu twórczego (Józefowski 2009, 2010), miała ściśle określoną strukturę. Spotkania rozpoczynały się wprowadzeniem w problematykę i technikę warsztatu. Na tym etapie często stosowana była technika treningu wyobraźniowego, wspomagająca kontakt uczestników ze swoim wnętrzem. Szczególnego znaczenia nabierała ona w warunkach sali ćwiczeniowej, narzucającej pewne przyzwyczajenia w zakresie podejmowanej aktywności. Zaletą treningu wyobraźniowego jest pobudzanie wyobraźni, myślenia metaforycznego, symbolicznego i twórczości w ogóle. Spacer w głąb siebie jest najprostszym sposobem znalezienia się w obszarze osobistych uczuć, emocji skojarzeń obrazowych. Poglądowość oddziaływania treningu była bardzo często doceniana przez uczestników zajęć. Oprócz treningu wyobraźniowego stosowano inne techniki pobudzania twórczego myślenia, m.in. techniki *mind mapping* czy rozmowy, ich dobór wynikał z charakteru omawianych problemów.

Następnym etapem pracy była kreacja wizualna. Zgodnie z koncepcją warsztatu, dążąc do inspiracji rozwiązań twórczych, w trakcie pracy artystycznej kierowano pytania do studentów. Podczas omawiania prac stosowano określoną kolejność: członkowie grupy wypowiadali się na temat hipotetycznego przesłania pracy, a następnie jej autor odnosił się do wyrażonych przez innych opinii, przybliżając swoje intencje. Podsumowując podmiotowe doświadczenie studentów, wynikające z uczestnictwa w warsztacie, na zakończenie każdego z nich omawiano wizję użycia podobnej techniki w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Jednocześnie czynniki mające wpływ na jakość warsztatów terapii wizualnej omawiane były podczas każdego warsztatów.

W celu pełniejszego zobrazowania koncepcji realizacji przedmiotu, poniżej przedstawiono opis przebiegu części warsztatowej realizowanej w dwóch semestrach.

Warsztat 1: „Książka o oczekiwaniach i dawaniu”

Działanie poprzedzał trening wyobraźniowy. Studenci otrzymali instruktaż zalecający: wygodne usadowienie się, swobodne położenie dłoni, wewnętrzną stroną do góry, zamknięcie oczu i wyobrażenie sobie w lewej dłoni wszystkie-

go tego, czego oczekują od świata, a w prawej – wszystkiego tego, co chcieliby światu ofiarować.

Do wykonania pracy użyto czarnego tuszu i dwóch rodzajów patyków, do wyboru: jeden – nieregularny i miękki, a drugi – okrągły i twardy. Prace powstawały z kartek papieru pakowego przyciętego tak, aby po złożeniu na połowę mieścił obrys całej dłoni. Pierwsza czynność rysunkowa polegała na obrysowaniu własnych dłoni ułożonych wierzchem do góry, aby lewa i prawa dłoń była identyfikowana bez podpisu. Następnie zadaniem uczestników było zwizualizowanie wyobrażenia, które pojawiło się podczas treningu wyobraźeniowego, w dowolny plastycznie sposób, tj. narysowanie go w obrysach dłoni.

Po wykonaniu prace ułożono na podłodze sali, stały się one tematem komentarzy całej grupy. Analiza dotyczyła między innymi elementów występujących najczęściej i najrzadziej. Prace zostały zszyte w książki.

Warsztat 2: „Cień moja tożsamość”

Rozmowa wprowadzająca w problematykę warsztatów dotyczyła wizualnych emblematów naszej tożsamości. Spośród wielu przykładów wizualnych naszych cech charakterystycznych nikt ze studentów z sześciu grup nie wymienił cienia.

Warsztaty trzech grup odbyły się na parkingu przed budynkiem uczelni, studenci zaopatrzeni byli w białą kredę. Ważną kwestią jest tu istnienie odpowiedniej aury – kiedy światło słoneczne jest sprzyjające dla pracy z cieniem. Zadanie pierwsze polegało na pracy parami. Dwie osoby miały znaleźć wizualną formę dialogu pomiędzy nimi. Oświadczyły, przemoc, taniec pojawiły się jako pierwsze. Cienie były bardzo kontrastowe, gdy słońce było intensywne na bezchmurnym niebie. Drugie zadanie polegało na pracy zespołowej. Zadaniem grupy było porozumienie się celem wykreowania wspólnego obrazu z obrysowanych cieni postaci.

Hasłem, na które przystali wszyscy w grupie II studentów stacjonarnych, był pociąg pełen ludzi. Studenci ustawili się w umowny pociąg. Nie wzięli jednak pod uwagę efektu wizualnego cieni na placu parkingowym. Cienie po obrysowaniu kredą wcale nie utworzyły pociągu, lecz olbrzymią kolejkę. Niemniej ten monumentalny rysunek robił duże wrażenie.

Praca z inną grupą tego dnia przebiegała już inaczej z uwagi na zmianę kąta padania promieni słonecznych (dłuższe cienie) oraz nadpływające chmury (mniejszy kontrast).

Grupa II studentów niestacjonarnych miała najtrudniejsze zadanie. Zrobiło się ciemno. Słońce zaszło. Na parkingu paliły się lampy. Studenci z cieniami

swoich postaci na tle ściany bez okien oświetleni byli przez lampy mojego samochodu.

Grupa III studentów niestacjonarnych jako jedyna pracowała z cieniami w sali ćwiczeniowej. Źródłem światła rzucającym cienie były dwie silne lampy na statywie. Sala wyłożona jest sklejką, stąd kolor i kontrasty były specyficzne i mniejsze niż w wypadku innych podłóży.

Warsztat 3: „Czuły dotyk rzeczy dotykanych nieczęsto”

Rozmowa wstępna dotyczyła różnych rodzajów „dotykania” rzeczywistości. Omawianie roli zmysłu dotyku miało doprowadzić do refleksji na temat: jak mało sensorycznie dotykamy rzeczywistości.

W działalności plastycznej uczestnicy wykorzystywali powszechnie znaną technikę frotażu. Każdy student miał udać się na spacer po budynkach wydziału i na nowo się im przyjrzeć, zmieniając punkt widzenia, tak by wykorzystać wszystkie możliwe podłoża, jakie zauważy, które mogą być przydatne do zdjęcia z nich frotażu. Używaliśmy węgla rysunkowego bądź czarnej kredki. Celem realizacji pracy plastycznej zawierającej notatki rysunkowe naniesione techniką frotażu było dokonanie szeregu przypadkowych eksperymentów, a następnie bardziej świadome zagospodarowanie całości kartki.

Podłożem prac studentów z pięciu grup był papier pakowy w formacie 35 x 100 cm. Zszyłem je w specyficzny sposób, robiąc z nich książki składające się z dzieł poszczególnych grup w formacie 35 x 50 cm, czyli z kartek złożonych na pół. Szóstej grupie zaproponowałem format 50 x 100 cm i zmianę podłoża papierowego na białe. Zwiększyło to siłę kontrastu i zmieniło format książki.

Warsztat 4: „Kruchość i ulotność uczuć”

Najpierw odbyło się ćwiczenie z zastosowaniem techniki *mind mapping*, podczas którego szukaliśmy skojarzeń z pojęciem kruchości. Każda z grup proponowała nowe skojarzenia wyłaniające się z tego, wydawałoby się klarownego semantycznie, pojęcia, aż do zapisania całej tablicy w sali ćwiczeniowej. Następnie odbyliśmy trening wyobraźniowy. Dotyczył on wizualizacji naszych uczuć oraz kondycji emocjonalnej w tym dniu. Działalność plastyczna następująca potem polegała na znalezieniu, za pomocą kruchego wafli, sposobu na wizualne przedstawienie swojej aktualnej kondycji uczuciowej. Do modyfikacji wafli wolno było używać zarówno nożyków, jak i paznokci, palców czy zębów. Użyto trzech rodzajów wafli.

Grupa I studentów stacjonarnych pracowała z dużymi wafkami okrągłymi, z silną fakturą. W grupie II studentów niestacjonarnych jako tworzywa do przekształceń plastycznych użyliśmy „Andrutów Kaliskich”, okrągłych o śred-

nicy około 20 cm, bardzo cienkich i kruchych, bez wyraźnej faktury. Trzecią odmianą wafli były duże, kwadratowe używane przez I grupę studentów stacjonarnych. Następnie, tak jak po każdym warsztacie, omawialiśmy wszystkie prace oraz zastanawialiśmy się nad zastosowaniem tej formy pracy z dziećmi.

Warsztat 5: „Moje pozytywne i negatywne miejsca”

Rozpoczęliśmy od zmiany ustawienia stolików w sali, tak by zbudować duży stół 450 x 100 cm. Przykryliśmy go grubym brązowym papierem, który został przytwierdzony do stołu. Praca odbywała się w parach. Studenci tworzący parę stali naprzeciwko siebie, pomiędzy nimi była płaszczyzna stołu przykrytego papierem. Pierwsza decyzja plastyczna polegała na wyborze jednego koloru, najlepiej odzwierciedlającego dzisiejszy nastrój uczestników. Budził zdziwienie fakt, że większość wybrała zieleń bądź błękit. Tylko jedna osoba wybrała ciemną czerwień. Druga decyzja plastyczna organizowała już przestrzeń kartki. Każda z uczestniczek miała położyć się na papierze głową w stronę swojej partnerki, a ta miała obrysować kontury jej ciała. Przez nałożenie się dwóch obrysów powstała nowa forma, która stała się obszarem i podłożem pracy rysunkowej. Na dalszym etapie pracy wykorzystywano już dowolne kolory kredek; zadaniem było zaznaczenie, gdzie znajdują się obszary naszego ciała identyfikowane jako miejsca dobre (dobre energie krzepiące i pozytywne uczucia itp.) oraz niedobre (negatywne myśli, emocje i uczucia itd.). Uczestnicy mieli je określić formą plamy i kolorem. Po zakończonym działaniu odbyliśmy dłuższą rozmowę na temat sposobów odbierania przez grupę powstałych form. Ostatnim wypowiadającym się był autor pracy, który potwierdzał lub dementował dostrzeżenia w formach znaczenia.

Po tej rozmowie uczestnicy zajęć wyraźnie wykazywali objawy zmęczenia werbalizacją i wysiłkiem intelektualnym. Zaproponowałem więc przykrycie samoprzylepnymi karteczkami w kolorze wybranym na początku spotkania tych partii pracy, których nie akceptujemy. Po tym doświadczeniu, zupełnie zmieniającym wygląd pracy, zaproponowałem usunięcie kartek i kontynuację pracy na zasadzie intuicyjno-emocjonalnej celem manualnego wyżycia się. W sposób zdecydowany i pozytywny wpłynęło to na sposób pracy i efekt wizualny.

Warsztat 6: „Obszar emocjonalny”

Obszary emocjonalne analizowane były kolorem w sposób rysunkowy na bazie obrysu fragmentu ciała uczestników zajęć.

Pracowaliśmy w parach, każda miała całą ławkę przykrytą papierem na potrzeby swojej pracy plastycznej. Używaliśmy pastelii olejnych. Najpierw każ-

dy uczestnik kładł się w dowolnie wybranej pozycji na ławce, a jego partner obrysował jego ciało. Następnie w ramach przestrzeni interferencyjnie przenikających się ciał pary pracującej wspólnie studenci wizualizowali swoje emocje za pomocą kolorowych kredek. Pracowali na białym papierze formatu 50 x 100 cm, odpowiadającym formatowi blatów ławek w sali.

Warsztat 7: „Niewidoczny sprawca ruchu – filmy animowane poklatkowo”

Techniką pracy warsztatowej był film poklatkowy. Rozmowa wstępna poświęcona była więc znanym powszechnie sposobom animacji obrazu rysunkowego bądź fotograficznego.

Pierwszy ze zrealizowanych na zajęciach filmów powstał z fotografii przedmiotów znalezionych przez studentów grupy I – w ich torebkach i plecakach – oraz z fragmentów ich garderoby.

Grupa II miała okazję obejrzeć powstały wcześniej film. Pozwoliło to na uniknięcie powtórzenia podobnych efektów. Studenci postanowili działać na schodach za pomocą kartek papieru, które ozywają w różny sposób. Nie było lidera. Kilka osób bardzo aktywnie i z dużą pomysłowością realizowało poszczególne kadry. Ze względu na mały problem z aparatem fotograficznym rejestracja tego działania, jako jedyna, odbyła się z użyciem telefonu komórkowego iPhon. Oczywiście wpłynęło to na efekt wizualny, gdyż nie używałem statywu i jakość obrazu fotograficznego nie była najlepsza. Miało to także pozytywny wymiar dydaktyczny, gdyż pokazywało, iż w warunkach mało profesjonalnych także można realizować takie przedsięwzięcie.

Grupa I na drugim spotkaniu zrealizowała film poklatkowy, rysując poszczególne klatki na środkowej części tablicy w sali ćwiczeniowej. Podobnie uczyniła grupa III studentów niestacjonarnych, tylko użyła trzech płaszczyzn tablicy, a także dwóch dodatkowych po jej zamknięciu.

Warsztat 8: „Książka o dostrzeganiu rzeczy małych”

Po doświadczeniach z nowymi mediami bardzo chciałem powrócić do sensorycznych i bezpośrednich sposobów kontaktu z tworzywem naturalnym. Postanowiłem użyć główek kapusty brukselki. Wielokrotnie używałem do warsztatów dużych główek kapusty białej lub włoskiej. Miało to miejsce wtedy, kiedy grupy były małe, a czas ich działania nie był tak ograniczony. Dotychczas jeszcze nie skupiałem się na takiej niewielkiej skali. Było jednak dla mnie ważne, by każdy dysponował jedną główką kapusty, dlatego ze względów pragmatycznych wybrałem brukselkę. Jako narzędzi użyliśmy do tego nożyków z odłamywanym ostrzem.

Najpierw każdy ze studentów bardzo starannie miał „rozebrać” z liści główkę, jak najuważniej przyglądając się przy tej czynności każdemu listkowi. Następnie, modyfikując je w dowolny sposób, miał „napisać” bez używania liter „autorską stronę przewidzianą do grupowej książki” na temat: największa mała rzecz o jakiej słyszałam/em. Fotografie zrealizowanych w ten sposób stron utworzyły książkę.

Warsztat 9: „Zrób coś, by kamień spadł ci z serca”

Studenci stacjonarni poproszeni byli przeze mnie o przyniesienie dowolnego kamienia. Przygotowałem dla nich wycięte kwadraty z tektury opakowaniowej i nożyki oraz biały sznurek.

Po treningu wyobrazeniowym, podczas którego mieli ustalić, co im leży na sercu, mieli przyjrzeć się uważnie przyniesionemu przez siebie kamieniowi i zaopatrzyć go w komentarz plastyczny. Ten komentarz miał przyjąć formę zaszyfrowanej wiadomości bez słów. Jego realizacja miała przyjąć formę metki towarowej na sznurku i obrazować całość zjawiska, które może nazwać „kamieniem leżącym na sercu” autora pracy.

Kolejny cel przedmiotu – nabywanie kompetencji projektowania warsztatu terapii wizualnej – został zrealizowany również w formie warsztatowej (warsztat 10). Studenci pracowali nad własnymi pomysłami warsztatowymi według ściśle określonego planu – kwestionariusza wyznaczającego zakres koniecznych ustaleń. Ich zadaniem było określenie: (1) grupy wiekowej, (2) wielkości grupy zajęciowej, (3) miejsca realizacji warsztatu, (4) tworzyw plastycznych do pracy w relacji do tych miejsc, przy uwzględnieniu dodatkowych czynników, na przykład: specyfiki pór roku lub właściwości tworzywa, narzucających sposoby posługiwania się nim, (5) czasu trwania spotkania warsztatowego. Kierowali się przy tym własnymi zainteresowaniami i preferencjami. Bardzo ważne było zarejestrowanie stanu faktycznego tych zainteresowań – szczególnie że dotyczyło to studentów – absolwentów studiów pedagogicznych I stopnia, którzy powinni rozumieć znaczenie dopasowania stosowanych form i metod pracy nie tylko do osobowości i możliwości wychowanków, lecz także do potrzeb, zdolności i preferencji pedagoga.

Końcowym etapem było określenie problematyki spotkania warsztatowego, z zastrzeżeniem uwzględnienia związku z: wiekiem uczestników, używanymi tworzywami, wybranym miejscem i czasem działania.

Ostatni z wyznaczonych celów – nabycie umiejętności dokumentowania warsztatu – był realizowany na ostatnich zajęciach o innym charakterze warsztatowym – „Dokumentacja warsztatowa”, podsumowujących pracę semestralną. Rozpocząła je prezentacja multimedialna dokumentacji fotograficznej powstałej na ćwiczeniach. Stała się ona punktem wyjścia do dyskusji nt.

roli dokumentacji warsztatowej i przygotowania do badań naukowych oraz do celów popularyzatorskich, różnorodnych sposobów opisywania i rejestracji przebiegu warsztatów, sposobów tworzenia rzetelnej relacji o ich przebiegu.

Warsztaty realizowane w drugim semestrze obejmowały kontynuację przyjętych celów przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”. Zakładano, że wyższy poziom świadomości pedagogicznej, zyskany w semestrze pierwszym oraz będący wynikiem ewaluacji (opracowania koncepcji scenariuszy i ich oceny), będzie sprzyjał aktywnemu uczestnictwu i optymalnej realizacji celów.

Warsztat 10: „Wiersz o sobie i jego modyfikacja”

Celem warsztatu było uświadomienie roli wypowiedzi werbalnej w warsztatach twórczych. Główna aktywność tym razem sprowadziła się do stworzenia nietypowej wypowiedzi werbalnej o sobie – miała przyjąć formę wiersza, ograniczonego jednak do konkretnych słów, określonych wcześniej przez samych autorów.

Przebieg warsztatu w grupach zajęciowych był różny. W jednej z wersji pierwsze działanie przebiegało w parach, a jego celem było zdjęcie maski ze swojej twarzy, przy użyciu aluminiowej folii spożywczej; jego celem było ukierunkowanie myślenia na siebie. Następnie na przygotowanych kartkach (papier pakowy o dużym formacie, biała kartka, kartka w kratkę) należało zgromadzić skończoną i wybraną ilość słów, które miały tworzyć bank informacji o autorze. Ich ilość została określona: 5 przymiotników, 4 czasowniki, 3 rzeczowniki, 1 przysłówek, w innej wersji było to: 5 przymiotników, 4 czasowników, 3 rzeczowniki, 2 przydawki, 4 przysłówki. Zgromadzone słowa miały posłużyć do stworzenia wiersza według określonych zasad: można było rytmizować wyrazy, zmieniać ich formę gramatyczną, dodawać przyimki; nie można było natomiast zwiększać ich liczby i dodawać nowych słów.

Studenci bardzo różnorodnie traktowali powierzchnię kartki przy pisaniu słów. Niektórzy starali się wkomponowywać je w wybrane miejsca kartki, organizując plastycznie jej przestrzeń, inni pisali mechanicznie. Następnie odbywało się odczytywanie wierszy. Czasami na wyraźną prośbę grupy odczytywałem je głośno, czasami autorzy czytali sami.

Kolejne zadanie dotyczyło transformacji wizualnych – następnie kartka miała ulec przekształceniu, tak aby ostateczna forma wizualna była dopełnieniem treści wiersza, miała dopowiadać coś więcej językiem niewerbalnym.

Powstałe teksty ilustrują nie tylko zakres pobudzenia kreatywności, która jest wpisana w zamysł zaproponowanego działania, wskazują jednocześnie treści, które składają się na tożsamość ich autorów, ujawniają obszary i kierunki identyfikacji siebie.

Szalona mama lecz opiekuńcza / żona radosna jednak zmęczona / nauką, gotowaniem opiekuńczym / kochaniem. Żona wesoła gdy / dobrze w domu ugotuje / Odważnie szalona kocha / dom i się raduje.

Czuła kobieta, żona, matka / Odpowiedzialna romantyczka / Wymaga odpoczynku, podziwu. / Pracując – uczy się / w..., z..., pod...

Nerwowa, złośliwa denerwuje się wciąż / odpowiedzialna i punktualna dokładnie sprząta dom / Dobra w domu, punktualna w szkole / odpowiedzialna w bibliotece. Czyta / i pisze powoli i dokładnie w szkole.

Zdystansowana i leniwa / bujam w obłokach i myślę... / Spontanicznie radosna pomagam / śpiewam i gram / gram i śpiewam / optymistycznie / sangwinicznie / złośliwie / Radośnie bujam w obłokach...

Czułym uśmiechem kocham / Czytam zakompleksione myśli / Śpię w szczęściu / Uczciwa przyjaciółka / dobra żona / pogodna siostra

Być skrytą i spokojną / oznacza wrażliwość i delikatność! / A co zatem z wyrozumiałością? / Co robię? / Tylko śpię, jem, uczę się / Ale i również dużo spaceruję / A jak? wolno i dokładnie / Kim zatem jestem? / Siostrą, córką i żoną!

Kobieta delikatna i spokojna... / Kobieta wesoła czy smutna? / Kobieta obok córki, siostry i... / Kobieta która tańczy czule, śpiewa delikatnie potem płacze i śpi / Delikatna, czuła... kobieta

Córka, kobieta / Jak kobieta to wariatka / jak wariatka to humorzasta / uśmiechnięta optymistycznie / Piękna i uparta / Uśmiechnięta wariatka jeździ dość dobrze / Uparcie idzie do celu / Pięknie tańczy / Śpi uśmiechnięta.

Często nieśmiała / Często leniwa / Często miła / Często odpowiedzialna / Często niedobra / Złości się, śpi, je, i uśmiecha się / Jest córką, siostrą, studentką / Po prostu jest jaka jest.

Wysoka panna gotuje znudzony / i nudny malunek / Gram wredną studentkę i córkę z / wysoką panną. / Córka sprząta i gotuje nudno / Odpowiedzialna studentka z córką / gra przyjemnie. Wredna panna / to nudna studentka z wesołym / malunkiem. Sprząta namalowany i / znudzony malunek z wrednym graniem.

Romantyczka skradła serce / Kochająca ukradła duszę / Miła uprzejma zabrała, / dłoń ukochanego, wymarzonego mężczyzny / Szczęśliwa.

Z niezdecydowaniem pomiędzy poszukiwaniem / Uśmiechając się kolorowo pod przestrzenią / zwyczajną samotną towarzyską / z człowiekiem, starając się oddychać teatrem, teatralnie.

gotuje artysta w pracowni, kuchni / i miły człowiek pracuje robiąc ceramikę / malarz gotuje fajny z dobrym rzeźbiarzem

Poszukuję, puszystej, rudej, wesołej, niskiej, wariującej / Pracującej erotycznie i przebojowo zwariowanej / Kochającej dom. Mężczyzna

Warsztat 11: „Jabłko jako symbol i forma do kreacji plastycznej”

Jabłko jest okrągłe, miękkie, dobrze znane i świetnie dające się kształtować za pomocą wielu narzędzi. Te banalne spostrzeżenia stanowią bardzo ważną informację dla pedagoga, który zamierza odwołać się do inspiracji tworzywem, szczególnie w przypadku osób o niskich umiejętnościach w zakresie posługiwania się technikami tradycyjnymi albo odczuwających lęk społeczny przy ich stosowaniu.

Warsztat rozpoczęła rozmowa na temat cech jabłka i poszukiwania adekwatnego tematu, dającego możliwość wykorzystania tego tworzywa do kreacji plastycznej.

W grupie pierwszej wybrano następujący temat realizacji: „Popatrzcie na jabłko jak na szklaną kulę i opowiedzcie za pomocą jabłka swoją przyszłość”. Oprócz niego przedstawiono inne propozycje:

- Wyraź swoje emocje.
- Pokaż, jaki jest świat.
- Wyraź za pomocą jabłka swoje dotychczasowe doświadczenia.
- Przedstaw za pomocą jednej połówki jabłka odczucia związane z wiosną, a za pomocą drugiej – z jesienią.
- Jak się czujesz w grupie?
- Jaka jesteś, jaka chciałabyś być?

W grupie drugiej wybrano temat: „Kuszące jabłko – to, co mnie kusi”. Inne propozycje to:

- Szklana kula – wizja przyszłości.
- Grzech – nasz ostatni grzech.
- Poszukiwanie drugiej połówki siebie.
- To, co zaprzęta naszą głowę.

Trzecia grupa pracowała nad dwoma tematami, nie mogąc się zdecydować: „ Szklana kula – magiczna” oraz „Poszukiwanie drugiej połówki”. Być może był to wynik jej niskiej liczebności, której towarzyszył podział na frakcje. Propozycje tematów:

- Grzech i historia biblijna.
- Szklana kula – magiczna.
- Zatrute jabłko – robaczywe jabłko.
- Poszukiwanie swojej drugiej połówki jabłka.
- Jabłko symbol płodności i sił pozytywnych.

Warsztat 12: „Kij jako nośnik zapisu historii dotychczasowego życia”

Tworzywem do plastycznego działania były gałęzie wierzby kędzierzawej – drzewa o bardzo powyginanych gałęziach mających zainspirować do przekształceń plastycznych oraz prostych – z brzozy i leszczyny.

Użyta jako tworzywo do kreacji wierzba jest drzewem o bardzo charakterystycznych powykęcanych zielonych gałęziach. Przygotowałem około setki różnej długości patyków wierzbowych, wycinając je z mojego ogrodu przy okazji kształtowania drzewa przed wiosną. Dla kontrastu dodałem kilka prostych białych patyków z brzozy oraz brązowych z leszczyny, także z mojego ogrodu. Informacja o pochodzeniu drzew wydaje się zbędna dla czytelników, ale dla uczestniczących w warsztacie studentów było istotne, czy nie zniszczyłem jakiegoś drzewa dla naszej warsztatowej zabawy – pracy.

Kij, jak mówi przysłowie, ma dwa końce – początek i koniec.

Studentów kilku grup poproszono o refleksję nad dotychczasowym przebiegiem ich życia, uświadomione treści miały być zwizualizowane, zanotowane za pomocą znaków wycinanych na miękkich i mokrych jeszcze patykach. Ważne było określenie początku i dopowiedzenie całej jego historii, toczącej się do dziś.

Zaproponowane tworzywo wymagało dokonywania dużych uproszczeń dla przekazu, poszukiwania dla nich symboli wizualnych. Celem pracy warsztatowej było poszerzenie wiedzy o sobie, które miało dokonać się zarówno na etapie kreacji, jak i podczas rozmowy prowadzonej w trakcie omawiania prac, która inicjowała wymianę informacji o sobie.

Warsztat 13: „Emocjonalna mapa Kalisza”

Studenci otrzymali jednakową kserokopię fragmentu mapy Kalisza, zawierającą plan centrum miasta oraz kredki w kolorze czarnym, czerwonym, zielonym i niebieskim.

Na tablicy napisano instrukcję do zadania, aby łatwo mogli zapamiętać przyporządkowanie kolorów do oznaczania obszarów miasta, które dotyczą moich poleceń:

Zaznacz kolorem czarnym miejsca w Kaliszu, których nie lubisz.

Zaznacz kolorem czerwonym miejsca, które lubisz.

Zaznacz kolorem zielonym trasy Twoich spacerów.

Zaznacz kolorem niebieskim miejsca Twoich spotkań z kulturą.

Zadanie polegało na takim zwizualizowaniu swojego stosunku do tego miasta, które umożliwiłoby dokonanie uogólnień wynikających z pozycjonowania poszczególnych kolorów na mapie. Kalisz dla jednych był miastem rodzinnym i świetnie znanym, dla innych, szczególnie studentów niestacjonarnych, miejscem nowych eksploracji. Omawiając prace, staraliśmy się odnaleźć elementy wspólne dla wszystkich. Najczęściej zgadzały się szlaki spotkań z kulturą wyznaczone przez obecność instytucji kultury.

Po zeskanowaniu wszystkich otrzymanych map (ponad stu) dokonałem separacji kolorystycznej poszczególnych kolorów i nałożyłem je na jedną wspólną mapę.

Zgromadzone w ten sposób dane stanowią naoczny zapis emocjonalnego stosunku do miasta, wyrażony przez mniej lub bardziej przypadkowe osoby.

Warsztat 14: „Książki drapane”

Obiekty książkowe powstały podczas warsztatów, podczas których wykorzystano tworzywo bardzo nietypowe i kosztowne. Użyto jednakowych formatów pleksi (30 x 40 cm). Płaszczyzny pleksi miały cztery otwory w narożnikach, przygotowane do montażu przyszłej książki. Narzędziami do drapania były stalowe oprawione igły, jakich używają graficy w technice akwaforty czy suchej igły.

Otwory w pleksi przewidywały przyszły montaż książki w jeden transparentny obiekt. Wybór materiału podyktowany był chęcią nawiązania do niechlubnej tradycji rysowania – wydrapywania na przystankach tramwajowych, w tramwajach i na terenie innych przestrzeni publicznych, gdzie ten materiał występuje, niecenzuralnych napisów i rysunków, których autorami są najczęściej sfrustrowani przechodnie. Chciałem więc wydobyć maksimum frustracji ze studentów i życzyłem sobie, aby nie cenzurowali swoich plastycznych wypowiedzi.

Z pewnością zupełnie inaczej potraktowałem dwie grupy studentów stacjonarnych, skoro rezultaty ich działań zdecydowanie się różnią. Innym czynnikiem, mogącym mieć wpływ na wyraźne złagodzenie przez nich autocenzury, której poddawali swoje wypowiedzi, mógł być skład osobowy grupy i panująca w niej atmosfera.

Warsztat 15: „Duchowa strawa”

Warsztat odbywał się przy stole, przy którym siedzieli wszyscy uczestnicy. Powtórzyłem to działanie w dwóch grupach.

Stół był zasłonięty papierem tworzącym obrus. Odbył się trening wyobraźniowy, który wprowadził uczestników w świat ich pożywek intelektualnych, fizycznych i duchowych. Wyobrażali sobie to, co ich krzepi i sprawia, że karmią się pożywieniem duchowym równie niezbędnym do zdrowego życia jak to związane z fizjologią odżywiania. Następnie, posługując się zawartością pudełka kredek (tłustych pasteli), mieli zwizualizować swoją duchową strawę.

3.3. Kompetencje studentów pedagogiki ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z arteterapią w zakresie projektowania warsztatów terapii wizualnej – badania własne

Badanie skuteczności oddziaływań dydaktycznych jest niezbędnym warunkiem podwyższenia efektywności nauczania. Obiektywne sprawdzenie stanu wiedzy i umiejętności podmiotów oddziaływań dydaktycznych pozwala na ujawnienie słabszych ogniw procesu dydaktycznego, np. niedopasowania form i metod realizacji treści nauczania do możliwości i potrzeb uczestników procesów edukacyjnych. Ewaluacja organizowanego procesu nauczania-uczenia się jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela, także akademickiego (Niemierko 1990).

Założenia badawcze

Uwzględniając konieczność ewaluacji procesu kształcenia, podjęto badania nad efektywnością zajęć realizowanych w ramach przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”. Zgodnie z planem studiów przedmiot jest realizowany w pierwszym i drugim semestrze w wymiarze łącznym 45 godzin. Studenci uczestniczący w analizowanych zajęciach są absolwentami studiów I stopnia na kierunku pedagogika, najczęściej o specjalizacji edukacja wczesnoszkolna z arteterapią, obecnie kształcą się na studiach II stopnia, na kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z arteterapią.

Warsztat twórczy, bo do tej kategorii należy zaliczyć metodę zastosowaną do realizacji treści przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”, ma charakter uniwersalny, może być stosowany w kształceniu na każdym poziomie, także akademickim. Jako metodzie aktywizującej przypisuje się mu wysoką efektywność w realizacji przypisanych celów edukacyjnych.

Warsztaty twórcze dotyczą wielu aktywności twórczych, tworzą okazje rozwojowe dla ich uczestników szczególnie w sferze generowania postawy twórczej. Ich struktura jest ściśle określona poprzez przebieg procesu zaplanowanego przez prowadzącego zajęcia. Istotą tej metody jest posługiwanie się szeroko rozumianą sztuką wizualną, co ma na celu organizację zbiorowego doświadczenia uczestników. Tak zaplanowana aktywność najczęściej prowadzi do stworzenia wytworu plastycznego, pozostającego w związku z niepowtarzalnością sytuacji i osobowości uczestników.

Celem przeprowadzonych badań była ewaluacja efektywności kształcenia, podjęto próbę ustalenia zakresu kompetencji do projektowania warsztatu terapii wizualnej, nabytych przez studentów pedagogiki w pierwszym semestrze zajęć. Warsztat twórczy jako metoda praktyczna, aktywizująca, jest docenia-

nym w dydaktyce sposobem realizacji zamierzonych celów dydaktycznych. Jednak dobór właściwej metody nie jest jedynym gwarantem efektywności kształcenia, nabycie kompetencji w zakresie planowania warsztatów wymaga odpowiedniej bazy dydaktycznej i nakładów czasu, tj. odpowiedniego godzinowego wymiaru przedmiotu, która umożliwi studentom nabycie wymaganej wiedzy i umiejętności praktycznych w zakresie prowadzenia warsztatu.

Wskaźnikiem efektywności kształcenia w ramach przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” uczyniono umiejętność projektowania warsztatów, jej oszacowania dokonano na podstawie umiejętności: właściwego doboru miejsca, doboru treści, formułowania celów i doboru aktywności warsztatowej.

Drugim celem badawczym jest wskazanie przygotowania studentów w ramach innych przedmiotów kształcenia akademickiego w zakresie wiedzy stanowiącej podbudowę teoretyczną kształcenia w ramach przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”.

Narzędziem badawczym wykorzystanym do zebrania materiału badawczego był kwestionariusz ankiety użyty w warsztacie tworzenia scenariuszy. Pełnił on dwojaką funkcję – służył studentom jako instruktaż podczas zajęć poświęconych projektowaniu warsztatów, umożliwiając usystematyzowanie rodzących się pomysłów, a jednocześnie był narzędziem pomiaru ich umiejętności w zakresie projektowania. Na kwestionariusz składa się 10 pytań otwartych, odnoszących się do określenia najważniejszych jego elementów strukturalnych, tj. miejsca, czasu, charakteru tworzyw i materiałów, technik oraz preferencji studentów w tym zakresie (aneks, załącznik 1).

Rezultaty badań

Badania przeprowadzono po pierwszym semestrze, objęto nimi studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, na studiach stacjonarnych zrealizowano 11 spotkań warsztatowych, na studiach niestacjonarnych – 9.

Badaniem objęto 142 osoby – studentów studiów II stopnia na kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z arteterapią. Szczegółowy wykaz uczestników zawarto w tabeli 5.

Tabela 5. Badani studenci – z uwzględnieniem formy studiów

Forma studiów	Liczba badanych studentów w grupie				Razem
	I	II	III	IV	
Studenci stacjonarni	21	14	-	-	35
Studenci niestacjonarni	29	26	28	24	107
Razem	50	40	28	24	142

Źródło: Wszystkie prezentowane tabele i wykazy w opracowaniu własnym.

Liczebność grup zajęciowych (warsztatowych) była wyższa na studiach niestacjonarnych (tabela 5). Na studiach stacjonarnych zajęcia realizowano w dwóch grupach, na niestacjonarnych – w czterech, co wynikało z liczebności roczników i podziału podyktowanego rodzajem zajęć.

W świetle poglądów prezentowanych w literaturze liczebność grup terapeutycznych i warsztatowych nie powinna przekroczyć 15 osób. Przekroczenie tej liczby powoduje powstanie uciążliwości, szczególnie podczas omawiania prac. Przedłużający się czas wypowiedzi powoduje zniecierpliwienie i zniechęcenie uczestników, negatywnie wpływając na efektywność tego etapu ćwiczenia. W realizowanych zajęciach tylko w jednej grupie (grupa II, studia stacjonarne) wystąpiła optymalna wielkość grupy warsztatowej.

Różnice w liczbie zrealizowanych zajęć oraz liczebności w grupach mogły mieć wpływ na zakres nabytych kompetencji, dlatego analizy zebranych danych prowadzono oddzielnie dla grup studentów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Praktyka pedagogiczna wymaga posiadania niezbędnych kompetencji zawodowych w zakresie jej planowania, m.in. doboru form i metod oddziaływań czy budowania relacji z wychowankiem. Przedmiotem prezentowanych tutaj badań są umiejętności projektowania warsztatów przez studentów, obejmują więc one weryfikację stworzonych przez nich pomysłów.

Pierwszym istotnym zagadnieniem poddanym analizie było określenie relacji między proponowanym przez nich miejscem warsztatów a preferencjami osobistymi. Dobór miejsca ma istotne znaczenie, jego przestrzeń i symbolika współtworzą klimat niezbędny dla twórczości. Otoczenie działa na wyobraźnię, ukierunkowuje dokonywane interpretacje, inspiruje do nietypowych rozwiązań formalnych (Józefowski 2009). Na dobór miejsca warsztatów powinien mieć wpływ przede wszystkim rozważany problem oraz technika i przewidywane formy aktywności. Należy jednak pamiętać, że jakość pracy pedagoga zawsze ma związek z jego osobistymi preferencjami, dlatego istotne jest, aby proponowane rozwiązania nie były z nimi sprzeczne.

Biorąc to pod uwagę, dokonano analizy wskazywanych w projektach warsztatów miejsc w odniesieniu do osobistych preferencji studentów w tym zakresie. Celem stworzenia przejrzystego obrazu dokonano kategoryzacji otrzymanych odpowiedzi ze względu na odniesienia do: (1) form krajobrazowych, (2) właściwości i funkcji miejsc, (3) miejsc konkretnych (znanych studentom). Otrzymane dane zostały zestawione w tabelach 6–10.

Dane zestawione w tabeli 6 wskazują, że preferencje studentów w zakresie ulubionych form krajobrazowych miejsc w niskim stopniu znajdują odzwierciedlenie w ich wyborach odnoszących się do miejsc warsztatów – na 104 wskazane preferencje przypadają jedynie 32 wskazania miejsc warsztatów, co stanowi około 1/3 liczby preferencji. Nie wszystkie znalazły odzwierciedlenie

Tabela 6. Preferencje w zakresie miejsc a wybór miejsca realizacji warsztatów
– odniesienie do form krajobrazowych

Miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać	Preferencje studentów (pyt. 1) – liczba wskazań			Wskazywane miejsca realizacji warsztatów (pyt. 2) – liczba wskazań		
	studia stacjonarne	studia nie-stacjonarne	razem	studia stacjonarne	studia nie-stacjonarne	razem
Góry	11	37	48	3	9	12
Morze	7	27	34	3	4	7
Jezioro	8	12	20	6	7	13
Zatoka	0	1	1	-	-	-
Zalew	1	-	1	-	-	-
Razem	27	77	104	12	20	32

we wskazywanych miejscach realizacji warsztatowej. Wynik ten może świadczyć o świadomości studentów w zakresie ograniczeń organizacyjnych procesu kształcenia, który jest powiązany z miejscem zamieszkania. Badane grupy różnią się pod względem liczby preferencji i wskazania miejsc; w grupie studentów stacjonarnych przy 27 wskazaniach preferencji odnotowano 12 wskazań miejsc, co stanowi 44% wskazań preferencji, natomiast studenci studiów nie-stacjonarnych rzadziej wskazywali miejsca warsztatów w nawiązaniu do preferencji, na 77 wskazań w zakresie preferencji podano 22 miejsca warsztatów, co stanowi 28% wskazań preferencji.

W wyższym stopniu preferencje studentów w zakresie właściwości i funkcji miejsc znalazły odzwierciedlenie w proponowanych miejscach realizacji warsztatów (tabela 7).

Preferowane są przede wszystkim obszary zadrzewione (las, polana, park) – 165 wskazań, łąka – 51 wskazań, ogród – 45 wskazań (tabela 7). Hierarchia preferencji odpowiada hierarchii wyborów miejsc warsztatowych. Analogicznie do preferencji najwięcej wyborów odnosiło się do obszarów zadrzewionych (90 wskazań), łąki (39 wskazań). Wśród najczęstszych wyborów pojawiła się klasa szkolna (31 wskazań), co świadczy o uruchomieniu stereotypów dotyczących form edukacji.

Można, więc stwierdzić, że preferencje znalazły odzwierciedlenie w wyborze miejsc do realizacji warsztatu w odniesieniu do ich właściwości i funkcji.

W badanej zbiorowości liczba wskazań preferencji w zakresie właściwości i funkcji miejsc jest wyższa od liczby propozycji miejsc realizacji warsztatów, na 345 wskazanych preferencji podano 255 propozycji miejsc realizacji, co stanowi 74% wskazanych preferencji. Proporcja między wskazaniami miejsc

realizacji warsztatów a wskazaniami preferencji jest wyższa w grupie studentów niestacjonarnych (79%), w porównaniu z wynikami w grupie studentów stacjonarnych (60%).

Tabela 7. Preferencje w zakresie miejsc a wybór miejsca realizacji warsztatów – odniesienie do właściwości i funkcji miejsc

Miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać	Preferencje studentów (pyt. 1) – liczba wskazań			Wskazywane miejsca realizacji warsztatów (pyt. 2) – liczba wskazań		
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem
Plaża	8	33	41	4	23	27
Molo	0	1	1	–	–	–
Nad brzegiem strumienia, rzeki, stawem	1	13	14	–	–	–
Las, leśna polana, park	40	125	165	16	74	90
Łąka	14	37	51	11	28	39
Ogród	9	36	45	3	16	19
Pola	4	4	8	5	14	19
Sad	–	–	–	1	5	6
Miasto, miasto z zabytkami	3	1	4	–	1	1
Wieś	1	2	3	–	–	–
Parking	0	1	1	–	1	1
Duża przestrzeń	2	0	2	–	–	–
Wyżyna (możliwości widokowe)	1	0	1	–	–	–
Lotnisko	1	1	2	–	–	–
Zoo	1	0	1	–	–	–
Stadion, boisko sportowe	2	2	4	–	9	9
Plac zabaw	0	2	2	–	1	1
Klasa, sala gimnastyczna	–	–	–	8	23	31
Sala teatralna	–	–	–	1	1	2
Przestrzenne pomieszczenia, aula, hala	–	–	–	3	7	10
Razem	87	258	345	52	203	255

Część propozycji obejmowała miejsca konkretne, znane studentom (tabela 8). Na 26 preferencji wystąpiło 14 wskazań konkretnych miejsc warsztatów, co stanowi około 54% ogółu preferencji. Badane grupy różnią się pod względem stopnia uwzględniania preferencji do miejsc określonych, znanych im; studenci studiów niestacjonarnych częściej biorą je pod uwagę w propozycjach miejsc warsztatów, stanowią one 73% liczby wskazanych preferencji, natomiast w grupie studentów studiów stacjonarnych wynoszą 36%.

Tabela 8. Preferencje w zakresie miejsc a wybór miejsca realizacji warsztatów – odniesienie do miejsc konkretnych

Miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać	Preferencje studentów (pyt. 1) – liczba wskazań			Wskazywane miejsca realizacji warsztatów (pyt. 2) – liczba wskazań		
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem
Parki: np. Miejski w Kaliszu, w Jarocinie itp.	2	4	6	1	1	1
Jezioro w Cichowie, Giżycko	2	0	2	–	–	–
Nad stawem „Wuko” w Koźminie	1	0	1	–	–	–
Moje własne podwórko/ogródek/działka	4	2	6	–	–	–
Mój pokój, dom, podwórko	2	9	11	3	10	13
Razem	11	15	26	4	11	14

Niektóre wskazane miejsca są nieadekwatne do działania warsztatowego, ich właściwości nie dają możliwości jego przeprowadzenia w grupie zajęciowej. W badanej zbiorowości podano 23 błędne wskazania preferencji w zakresie ulubionych miejsc i 10 propozycji na prowadzenie warsztatów (tabela 9). Analiza treści wskazań świadczy o niezrozumieniu pytania, tj. niezrozumieniu zwrotu „miejsca w naturalnym otoczeniu”, oraz wyrażonej w nim intencji, co wskazuje na trudności w rozumieniu tekstu. Sugeruje też niski poziom rozumienia metody warsztatu twórczego, w tym znaczenia doboru miejsca jego realizacji.

Tabela 9. Preferencje w zakresie miejsc a wybór miejsca realizacji warsztatów
– wskazania nieadekwatne

Miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać	Preferencje studentów (pyt. 1) – liczba wskazań			Wskazywane miejsca realizacji warsztatów (pyt. 2) – liczba wskazań		
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem
Na świeżym powietrzu, niedaleko mojego domu	1	2	3	–	–	–
Zboże, drzewo, trawa, ścieżka	0	4	4	–	–	–
Spacer polną drogą, nawrzucać chleb dla ryb i patrzeć, jak szukają jedzenia	0	4	4	–	–	–
Zachód słońca	0	1	1	–	–	–
Łóżko, sypialnia, łóżko w sypialni z dużą ilością poduszek i jedzenie (chipsy, paluszki), kanapa	0	5	5	–	1	1
Szkoła, przedszkole	0	1	1			
Budka obserwacyjna, ławka	0	2	2	1	–	1
Wanna z dużą ilością gorącej wody i piany, pachnąca cytrynowym płynem do kąpieli, basen, sklep ze świeżym pieczywem	0	3	3	–	–	–
Ulica	–	–	–	–	2	2
Przy wodospadzie	–	–	–	–	1	1
Garaż, piwnica, klimatyczna piwnica	–	–	–	1	2	3
Bufet i krzesła barowe	–	–	–	–	1	1
Zaciszne miejsce	–	–	–	1	–	1
Razem	1	22	23	3	7	10

Da podsumowania powiązań pomiędzy preferencjami w zakresie miejsc a wyborem miejsca realizacji warsztatów dokonano zbiorczego zestawienia dla wyróżnionych kategorii miejsc (tabela 10).

Tabela 10. Preferencje w zakresie miejsc a wybór miejsca realizacji warsztatów – podsumowanie

Miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać	Preferencje studentów (pyt. 1) – liczba wskazań				Wskazywane miejsca realizacji warsztatów (pyt. 2) – liczba wskazań			
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem	%	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	razem	%
Odniesienie do form krajobrazowych	27	77	104	20,9	12	20	32	10,3
Odniesienie do właściwości i funkcji miejsc	87	258	345	69,3	52	203	255	81,7
Odniesienie do konkretnych miejsc	11	15	26	5,2	4	11	15	4,8
Odpowiedzi nieadekwatne	1	22	23	4,6	3	7	10	3,2
Razem	126	372	498	100	71	241	312	100

Największa liczba respondentów przy wyborze ulubionych miejsc kieruje się ich właściwościami i funkcjami – do tej kategorii odnosiło się aż 69,3% uzyskanych odpowiedzi, ponadto kategorię tę uwzględnia największa liczba propozycji miejsc realizacji warsztatu – 81,7% wszystkich wskazań miejsc. Drugą pod względem liczby wskazań kategorią odniesienia dla preferencji były formy krajobrazowe – 20,9% odpowiedzi. Również na drugiej pozycji uplasowała się częstość ich wskazywania jako miejsca warsztatu – 10,3% wszystkich wskazań.

Różnorodność wskazywanych miejsc była pewnym zaskoczeniem, niewątpliwie przy ich wyborze kierowano się walorami relaksacyjnymi; należy zaznaczyć, że wskazane miejsca w większości dają duże możliwości użycia materiałów naturalnych jako tworzywa w kreacji wizualnej. Ten aspekt zostanie poddany analizie w dalszej części opracowania.

Porównanie dokonanych przez badanych wyborów dotyczących preferencji w zakresie miejsc z wyborami odnoszącymi się do realizacji warsztatowych

pokazuje duży stopień analogii – może to świadczyć o tendencji do kierowania się osobistymi preferencjami przy projektowaniu warsztatów. Należy przy tym zauważyć, że dokonane wybory miejsca świadczą o wysokim stopniu świadomości w zakresie konieczności uwzględnienia możliwości realizacji założeń warsztatowych. Świadczy o tym również fakt, że część miejsc wskazywanych jako ulubione nie została uwzględniona w projekcie, prawdopodobnie ze względu na niespełnianie warunków – np. molo, na którym zwykle panuje tłok i jest niebezpiecznie, czy wyżyny z tarasami widokowymi. Wybory nieadekwatne wystąpiły sporadycznie, stanowią tylko 3,2% wszystkich wskazań miejsc warsztatu, jednak mimo wszystko niepokoi, że je odnotowano.

Istotną kwestią w projektowaniu warsztatów jest dobór tworzywa do kreacji wizualnej. Stanowi ono dodatkowe źródło inspiracji, szczególnie jeśli jest nietypowe. Zastępując przynależne plastyce środki wyrazu, pozwala na bardziej sugestywne i intencjonalne wyrażenie treści wewnętrznych (Józefowski 2009).

Pytania o inspirujące tworzywa i materiały plastyczne (pytanie 4 kwestionariusza) oraz dotyczące wyboru tworzyw naturalnych (z pominięciem materiałów plastycznych) do pracy z grupą (pytanie 3 kwestionariusza) miały uświadomić ankietowanym stopień uwzględniania przez nich obu grup tworzyw w pracy warsztatowej oraz wpływ nawyków towarzyszących własnej twórczości artystycznej na decyzje dotyczące warsztatu. Uzyskane odpowiedzi stanowiły podstawę do oszacowania poziomu i zakresu nabytych kompetencji. W działaniu warsztatowym, jak już wspomniano, preferuje się materiały naturalne. Podobnie jak poprzednio, dokonano porównania preferencji z wyborami materiałów do warsztatu. Ogólne sformułowanie pytania 4 dopuszczało podawanie zarówno tworzyw, jak i przyborów plastycznych. Zebrane dane zostały zawarte w tabelach 11–13.

W tabeli 11 zestawiono odpowiedzi prawidłowe, w których studenci dokonali trafnej klasyfikacji tworzyw i materiałów plastycznych. W świetle uzyskanych opinii najbardziej inspirujące są: tworzywa i materiały malarskie (farby, pędzle) – 72 wskazania, materiały papiernicze, sugerujące konstruowanie bądź posłużenie się techniką wycinanki czy kolaży – 63 wybory, na trzecim miejscu wymieniano plastelinę – 41 wyborów. Należy dodać, że wskazania dokonywane w obu grupach różnią się nieznacznie pozycją, jednak liczba wyborów jest porównywalna. Studenci studiów stacjonarnych preferują materiały papiernicze (23% wskazań) oraz malarskie (20,5% wskazań). Z kolei dla studentów studiów niestacjonarnych najbardziej inspirujące są materiały malarskie (22% wskazań), natomiast materiałów papierniczych dotyczy 17% wskazań.

Tabela 11. Inspirujące tworzywa i materiały plastyczne

Najbardziej inspirującymi materiałami plastycznymi są dla mnie:	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem
Węgiel	5	11	16
Tworzywa i materiały malarskie (pędzle, akwarele, farby olejne, akryl)	18	54	72
Kredki	4	16	20
Pastele, suche pastele	3	15	18
Ołówki, pisaki, cienkopisy	10	11	21
Tusz	5	5	10
Plastelina	6	35	41
Modelina, ciastolina, masa plastyczna, masa papierowa	4	20	24
Papier, karton, tektura	20	43	63
Bibuła, bibułki kolorowe	2	5	7
Kreda, kolorowe kredy	4	0	4
Papier wycinankowy	2	8	10
Masa solna	2	18	20
Pasta do zębów i farby, spray (prawdopodobnie farby)	2	3	5
Mydło	0	1	1
Barwniki, barwniki pochodzenia naturalnego	0	2	2
Razem	87	247	334

Tabela 12. Błędne wskazania tworzyw i materiałów plastycznych

Najbardziej inspirującymi tworzywami są dla mnie:	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem
Tworzywa naturalne (liście, skały, elementy roślinne, itp.)	20	62	82
Przedmioty użytkowe i materiały jako tworzywa (tkaniny, naczynia, pudełka, folie, szkło, monety, itp.)	32	54	86
Artykuły i produkty żywnościowe jako tworzywa (produkty sypkie – kasze, ziarna zbóż, przyprawy, itp.)	6	26	32
Inne (kamera fotograficzna, filmowa)	–	2	2
Razem	38	82	120

Część wskazań ujawnia błędy w kategoryzacji tworzyw i materiałów plastycznych. Do prezentacji ujęto je w kategorii: tworzywa naturalne, przedmioty użytkowe i materiały, artykuły i produkty żywnościowe, inne (tabela 12). Najwięcej błędnych kategoryzacji dotyczyło wskazania surowców zastępczych – tkanin, naczyń, pudełek (68% wskazań) oraz tworzyw naturalnych – liści, skał, elementów roślinnych (68% wskazań).

Zestawienie podsumowujące (tabela 13) ujawnia, że większość badanych poprawnie określa materiały plastyczne (73,6% wskazań), błędne wskazania dotyczyły 26,4% odpowiedzi. Odsetek błędnych oszacowań w obu badanych grupach jest porównywalny, w grupie studentów stacjonarnych wynosi 30,4%, natomiast w grupie studentów niestacjonarnych 25%.

Tabela 13. Materiały plastyczne i tworzywa inspirujące studentów – podsumowanie

Najbardziej inspirującymi materiałami plastycznymi są dla mnie:	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem	%
Materiały plastyczne i papiernicze	87	247	334	73,6
Błędne wskazania	38	82	120	26,4
Razem	125	329	454	100

Zestawienie ujawnia analogię preferencji odnoszących się do inspiracji czerpanej z tworzyw i materiałów plastycznych do doświadczeń wyniesionych z lekcji plastyki w edukacji szkolnej, gdzie aktywność plastyczna jest zwykle ograniczana do technik i materiałów plastycznych wskazanych przez studentów. Najczęściej wykorzystywane są techniki malarskie, natomiast techniki rzeźbiarskie czy graficzne – sporadycznie. Błędne wskazania ujawniają brak wiedzy w zakresie technik i materiałów plastycznych, ale możliwe jest, że są następstwem sugestii – wynikają z inspiracji czerpanej z zajęć, gdzie akcentowano zagadnienie nietypowych tworzyw w kreacji wizualnej.

Kolejne pytanie miało uświadomić przyszłemu pomysłodawcy warsztatu, jakich tworzyw naturalnych użyłby do pracy, a jednocześnie sprawdzało jego wiedzę w zakresie projektowania warsztatu twórczego. Zebrane dane zostały zestawione w tabelach 14–16.

Wskazania studentów ukazały zdecydowane preferencje do wykorzystania elementów roślinnych – owoców, nasion, łodyg – 221 wskazań, skał – 154 wskazania, a w następnej kolejności ziaren zbóż – 54 wskazania. Część dokonanych przez studentów wskazań w zakresie tworzyw naturalnych jest błędna, zestawiono je w tabeli 15, kategoryzując na: materiały plastyczne i papiernicze, produkty przemysłowe i inne.

Tabela 14. Inspirujące tworzywa pochodzenia naturalnego do pracy z grupą
- w opinii studentów, N = 142

Najbardziej inspirującymi tworzywami naturalnymi, których użyłbym/abym do pracy plastycznej z grupą, są:	Liczba odpowiedzi		Razem
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	
Elementy roślinne drzew (liście, szyszki, kasztany, kora) mech, gałązki, wrzos, trawa, słoma	46	175	221
Skały (kamienie, piasek, glina)	41	113	154
Drewno	5	5	10
Błoto	4	5	9
Piórka	0	1	1
Kwiaty	7	13	20
Woda	5	9	14
Śnieg	3	1	4
Wosk	0	1	1
Muszelki	0	10	10
Ryby	0	1	1
Gips, gips sztukatorski	1	1	2
Naturalne materiały włókiennicze (wełna, len)	-	1	1
Owoce, warzywa	11	27	38
Ziarna zbóż i ich przetwory (makaron, mąka, kasze, ryż, ziarenka grochu), cukier	9	45	54
Masa solna	13	14	27
Razem	145	412	567

Tabela 15. Błędne wskazania tworzyw naturalnych do pracy z grupą, N = 142

Najbardziej inspirującymi tworzywami naturalnymi, które użyłbym/abym celem pracy plastycznej z grupą są:	Liczba odpowiedzi		Razem
	studia stacjonarne	studia niestacjonarne	
Materiały plastyczne i papiernicze (węgiel, farby, kredki, pastele)	13	14	27
Materiały przemysłowe (szkło, żarówka, cegła)	-	3	3
Inne	15	26	41
Razem	28	43	71

Wielość i różnorodność wskazań tworzyw naturalnych dowodzi, że studenci nabyli wiedzę w zakresie ich znaczenia i możliwości doboru, tym bardziej że organizacja zajęć nie pozwalała na pełne wykorzystanie tworzyw naturalnych. Błędne wskazania tworzyw naturalnych wskazują na niedostateczną umiejętność studentów w zakresie różnicowania tworzyw i materiałów ze względu na ich pochodzenie. Należy zaznaczyć, że wskazywanie materiałów plastycznych i papierniczych wśród tworzyw naturalnych świadczy o niedostatecznym stopniu przyswojenia wiedzy z zakresu technik plastycznych, nie można bowiem uznać za pomyłkowe 11,1% błędnych wskazań.

Tabela 16. Materiały i tworzywa naturalne inspirujące w pracy z grupą – podsumowanie

Najbardziej inspirującymi materiałami i tworzywami w pracy z grupą są dla mnie	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem	%
Tworzywa pochodzenia naturalnego	145	412	567	88,9
Błędne wskazania	28	43	71	11,1
Razem	173	455	638	100

Odpowiedzi na kolejne pytanie – dotyczące inspirujących technik, które miało uświadomić studentom, że istniejące techniki wizualne (plastyczne), stosowane od wieków w twórczości artystycznej, mogą być używane także w warsztatach terapii wizualnej – prezentuje tabela 17.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że preferowanymi technikami są zdecydowanie: rzeźba – 88 wskazań, malarstwo – 73 wskazań, kolaż – 40, rysunek – 38 wskazań, frotaż – 32 wskazania oraz wydzieranka – 32 wskazania – to liderzy wśród wybranych technik plastycznych. Należy przypuszczać, że będą one przeważać w projektowanych warsztatach. Wydaje się, że wybór technik podyktowany był wcześniejszymi doświadczeniami studentów, wyniesionymi z edukacji szkolnej, aczkolwiek ujawnia też posługiwanie się wiedzą nabytą na studiach, o czym świadczy wskazywanie technik mieszanych, typowych dla pracy z małym dzieckiem.

Kolejne pytanie – o najbliższe własnym preferencjom formy pracy w grupie – miało ujawnić wpływ udziału w warsztatach twórczych realizowanych w ramach przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” na poglądy dydaktyczne studentów. Wyniki przedstawia tabela 18. Zgodnie z założeniami zastosowanie praktycznej metody kształcenia ma na celu nie tylko zapoznanie z samą metodą, lecz także kształtowanie umiejętności doboru metod do charakteru treści nauczania i potrzeb ucznia oraz „nawyków” dydaktycznych.

Tabela 17. Inspirujące techniki wizualne (plastyczne)

Najbardziej inspirującymi technikami plastycznymi są dla mnie	Studia stacjonarne	Studia nie-stacjonarne	Razem
Techniki malarskie	18	51	73
Techniki rysunkowe	9	29	38
Techniki graficzne	6	15	21
Techniki rzeźbiarskie	13	75	88
Frotaż	7	25	32
Kolaż	14	26	40
Wydzieranka, wycinanka	2	30	32
Kalkografia	2	1	3
Batik	0	1	1
Witraż	0	2	2
Fotografia	1	5	6
Film poklatkowy	2	0	2
Instalacje, formy przestrzenne, konstrukcje	1	14	15
Decoupage	0	6	6
Origami, papieroplastyka	1	6	7
Wyszywanie, haft, szydełkowanie	3	4	7
Mieszane (bańki mydlane z tuszem)	5	0	5
Komiks	1	0	1
Ceramika	1	2	3
Inne techniki wizualne, m.in. teatrzyk cieni	0	4	4
Razem	86	296	382

Tabela 18. Preferowane formy i metody pracy grupowej, N = 142

Najbliższymi formami pracy w grupie są dla mnie	Studia stacjonarne	Studia nie-stacjonarne	Razem
Formy warsztatowe	29	50	79
Koła zainteresowań	1	3	4
Specyficzna identyfikacja form pracy: dźwięk, światło, przestrzeń	0	1	1
Muzyczne zajęcia terapeutyczne i warsztatowe	0	8	8
Teatralne zajęcia terapeutyczne i warsztatowe	0	2	2
Działania artystyczne – twórcze	0	7	7

Najbliższymi formami pracy w grupie są dla mnie	Studia stacjonarne	Studia nie-stacjonarne	Razem
Terapia przez tworzenie ceramiki	0	2	2
Formy zróżnicowane	0	10	10
Odpowiedzi nieadekwatne	3	62	65
Razem	33	145	178

Warsztaty twórcze zdystansowały inne formy, aż 79 osób wybrało tę formę pracy edukacyjnej (44% wskazań). Duży odsetek wskazań nieadekwatnych (36%), np.: „spontaniczna praca z grupą”, „grupy nieformalne”, „sala lekcyjna”, „lekcje w terenie”, „praca indywidualna, w parach, w grupie” świadczy o niepełnym rozumieniu pojęć dydaktycznych – jednak te treści nie są przynależne analizowanemu przedmiotowi.

Preferencje w zakresie wieku uczestników zajęć również były znacznie zróżnicowane. Zaskakująca była przede wszystkim nieprawdopodobna liczba wskazanych grup, nieadekwatna często do istniejących w literaturze podziałów na grupy przedszkolne, wczesnoszkolne, szkolne (gimnazjum, liceum), dorośli, bez ograniczeń wiekowych, seniorzy. W części wskazań kryteria zastosowanego podziału nie są zrozumiałe, nie można wskazać prostych związków z fazami rozwojowymi twórczości plastycznej dzieci. Świadczy to o niskim poziomie wiedzy studentów w zakresie faz rozwojowych człowieka oraz specyfice wieku rozwojowego; jednak te kompetencje nie wchodziły w zakres treści nauczania analizowanego przedmiotu.

Poniżej przedstawiona została propozycja uproszczonej kategoryzacji uzyskanych danych (tabela 19):

Tabela 19. Preferencje w zakresie wieku uczestników warsztatów, N = 142

Grupa wiekowa	Liczba wskazań
Przedszkolna	29
Wczesnoszkolna	65
Szkolna	40
Dorośli	8
Seniorzy, po 70. roku życia	1
Razem	143

Największy odsetek wskazań (45%) odnosił się do wieku wczesnoszkolnego, co pozostaje w zgodzie ze studiowanym kierunkiem. Należy przypuszczać,

że studenci czują się najbardziej przygotowani do realizacji zajęć w tej grupie wiekowej.

Ostatnie pytanie dotyczyło problematyki warsztatu. Jego celem było sprawdzenie wiedzy w zakresie celów edukacyjnych i umiejętności ich doboru.

Tabela 20. Proponowana problematyka warsztatów, N = 142

Teraz opisz, jaką problematyką najchętniej byś się zajął/a	Studia stacjonarne	Studia nie-stacjonarne	Razem
Związana z naturą i przyrodą, wykorzystująca pory roku	9	44	53
Inspiracja baśniowością i fantastyką	5	3	8
Inspiracja krajobrazem bądź obserwacją celem odwzorowywania rzeczywistości zewnętrznej	4	5	9
Terapeutyczna bądź korzystająca z obserwacji rzeczywistości wewnętrznej	18	38	56
Rozwijanie wyobraźni	0	4	4
Aktywizacja zmysłów	1	5	6
Odpowiedzi nieadekwatne	6	16	22
Razem	43	115	158

Zaproponowana przez badanych problematyka odznacza się dużą różnorodnością tematyczną, większość propozycji jest adekwatna do formy warsztatu twórczego. Największa liczba propozycji dotyczyła problematyki terapeutycznej, w tym ukierunkowanej na rozwój wiedzy o sobie, zaproponowało ją 56 studentów, co stanowi 35% wskazań. Na drugim miejscu uplasowała się problematyka związana z naturą i przyrodą – wybrało ją 53 studentów (34% wskazań). Szczególnie te ostatnie wybory, typu: jesień/wiosna w lesie i ogrodzie, leśne zwierzęta, nadchodzi wiosna itp. ukazują wpływ dydaktyki na wybory studentów – są to tematy „przeniesione” niemal wprost z przewodników metodycznych. Nieadekwatne wybory problematyki dotyczyły 22 wskazań (14%). Nie jest to duży odsetek, jednak należy dążyć do jego zminimalizowania.

Dokonana analiza pozwala sądzić, że badani rozumieją konieczność wyboru problematyki odpowiedniej dla adresatów warsztatów, a jednocześnie inspirującej twórczość. Zaproponowana tematyka oscyluje wokół poznawania i doświadczania świata i siebie, co jest istotnym celem rozwojowym w każdym wieku. Dokonane wybory problematyki ujawniły wysoki poziom rozumienia funkcji i celów warsztatu twórczego.

Ostatnim zadaniem badawczym była weryfikacja i ocena projektów warsztatów opracowanych przez studentów. Dokonano jej według kryteriów:

- a) dopasowania aktywności do miejsca
- b) dopasowania problematyki do wieku uczestników
- c) wyboru tworzywa adekwatnego do miejsca i możliwości uczestników
- d) zachowania odpowiedniej struktury działania warsztatowego.

Poniżej przedstawiono wybrane projekty warsztatów powstałych w grupie studentów stacjonarnych. Poddano je analizie celem zobrazowania kompetencji studentów w zakresie projektowania warsztatów nabytych podczas „warsztatów terapii wizualnej”.

PROJEKT 1

Problematyka: doświadczanie samego siebie i kształtowanie poczucia własnej wartości

Miejsce: piwnica, strych

Czas trwania: 1–2 godz.

Tworzywo i materiały: ciało, kredki, kartki

Rodzaj i liczebność grupy: osoby niesłyszące

Komentarz do projektu: Problematyka, tworzywo i dobór grupy właściwie dobrane, sugerują terapeutyczny charakter warsztatu. Nie jest czytelna intencja dotycząca wskazanego miejsca warsztatu. Niedociągnięciem jest brak szerszego opisu aktywności, szczególnie opisu przewidywanego działania. Wydaje się, że brak wskazania wieku uczestników nie ma tu znaczenia, bowiem dominującym elementem określającym istotę warsztatu jest oczywisty związek między problemem uczestników a zaplanowaną formą i celem aktywności. Brak informacji o przewidywanej liczebności grupy.

PROJEKT 2

Problematyka: brak danych

Uwagi o przebiegu i aktywności: wolne tempo, polecenia zrozumiałe

Miejsce: pusta sala, krzesła w kole

Czas trwania: 2 godz.

Tworzywa: nici, szydełko

Rodzaj i liczebność grupy: 10 osób

Komentarz do projektu: Zaplanowana aktywność ma charakter odtwórczy, co wynika z wypowiedzi studenta: „Mieć gotowe rzeczy do wykonania oraz instrukcję do robienia” oraz wskazanych materiałów i przyborów. Niezupełnie zrozumiałą jest dobór miejsca i „sposobu rozmieszczenia” uczestników (cha-

rakterystyczny dla zajęć terapeutycznych) do charakteru aktywności. Zaplanowana czynność szydełkowania wymaga bowiem nie tylko skupienia, ale również analizy instrukcji, która powinna być dostępna dla uczestnika w każdej chwili, co oznacza, że miejsce pracy powinno być wyposażone w stół. Nie został również określony cel i charakter planowanych zajęć. Brak konkretnego opisu zadania nie pozwala na ocenę zaplanowanego czasu zajęć, chociaż należy pamiętać, że prace szydełkowe są czasochłonne, tym bardziej że uczestnicy warsztatów prawdopodobnie nie będą mieli dużej sprawności w tym działaniu. Wskazane nieścisłości wskazują na możliwość przypadkowego doboru, być może wiążącego się z aktywnością szkolną przewidzianą dla przedmiotu „technika”. Można to wiązać z niskim zaangażowaniem w zadanie projektowe bądź niezrozumieniem istoty warsztatu, czyli niskim [poziomem kompetencji.

PROJEKT 3

Problematyka: przemijanie, ulotność chwili

Uwagi o przebiegu i aktywności: Ukazanie zmienności świata, przemijania poprzez wykorzystanie filmu poklatkowego. Praca indywidualna lub w małych zespołach. Warsztat otwarty.

Miejsce: wybrane przez uczestników

Czas trwania: w zależności od potrzeb

Tworzywo: materiały naturalne bądź nie

Rodzaj i liczebność grupy: ok. 20 osób

Wiek uczestników: 12–18 lat

Komentarz do projektu: Wskazana tematyka i sposób realizacji sugeruje poznawczy cel warsztatu. Nieumiejętność zaplanowania czasu, możliwość wyboru miejsca przez uczestników, oraz określenie zbyt dużej ich liczby wskazuje na niski poziom wiedzy o istocie, celach i zasadach projektowania warsztatu. Projekt ma charakter odtwórczy, jest powieleniem realizacji proponowanej w ramach warsztatu „Niewidoczny sprawca ruchu – filmy animowane poklatkowo”. Należy zauważyć, że wskazanie tworzyw „naturalne bądź nie” świadczy o właściwym wykorzystaniu treści wypełnianego kwestionariusza.

PROJEKT 4

Problematyka: abstrakcyjne obrazowanie swoich uczuć i emocji; dla grupy 3–6 lat „Kraina marzeń” lub „Kolorowa dusza”

Uwagi o przebiegu i aktywności: Grupa udaje się do hali, gdzie jest rozwieszona płótno. Każda osoba sama wybiera sposób nanoszenia farb na płótno. W wiadrach znajduje się woda, którą można mieszać z farbami, balony, strzykawki, Można je wypełniać farbą i rzucać na płótno. Po zakończeniu sfotografowanie pracy. Praca zostanie utrwalona i omówiona.

Miejsce: opuszczona hala

Czas trwania: nieokreślony; warsztat może trwać dzień lub dwa, zgodnie z decyzją grupy

Tworzywo i materiały: farba, płótno w formacie 10 x 3 m, woda, balony, strzykawki

Wiek uczestników: 3–6 lat lub 12–18 lat

Rodzaj i liczebność grupy: 10–12 osób

Komentarz do projektu: Miejsce, forma aktywności, tworzywa i materiały zostały właściwie dobrane do zaplanowanego celu – ekspresji emocji. Jedynym niedociągnięciem jest niedookreślenie czasu trwania – pozostawianie tej decyzji uczestnikom jest nieuzasadnione, tym bardziej że warsztat ma określoną strukturę, w której każdy etap ma znaczenie. Pominięcie któregośkolwiek, na przykład końcowej rozmowy inspirowanej powstałymi pracami, obniżyłoby w sposób zasadniczy jego efektywność. Całość przedstawionej koncepcji – jej spójność i właściwy dobór „elementów” – świadczy o wysokim poziomie kompetencji w zakresie projektowania warsztatów.

PROJEKT 5

Problematyka: przedstawienie krajobrazu

Uwagi o przebiegu i aktywności: Każda z osób znajduje dla siebie wygodne miejsce i wybiera fragment krajobrazu, który chciałaby zaprezentować w linorycie. Grupa zamiast dłutek może wykorzystać zaostrzone patyki. Następnie przy użyciu tuszu drukarskiego odciskamy na arkusz papieru stworzoną kompozycję. Powstałe prace zostaną zestawione, aby utworzyły przedstawienie krajobrazu.

Miejsce: park lub las

Czas trwania: 3 godz.

Tworzywo i materiały: linoleum, dłutka, wałek, papier, tusz drukarski

Rodzaj i liczebność grupy: 6–10 osób

Wiek uczestników: 6–12 lat

Komentarz do projektu: Pozytywnym aspektem pomysłu jest zgodność między wybraną tematyką aktywności wizualnej a możliwościami jej realizacji we wskazanej technice oraz twórczy charakter przewidzianej realizacji wizualnej (odzwierciedlenia krajobrazu poprzez złożenie powstałych prac). Pozostałe elementy projektu świadczą jednak o błędnej koncepcji: wybór techniki i tematu jest nieadekwatny do możliwości rozwojowych dziecka, w tym wieku nie proponuje się obrazowania natury, ponadto technika linorytu może okazać się zbyt trudna, chociażby w związku z niską jeszcze sprawnością manualną oraz trudnościami w myśleniu kategoriami abstrakcyjno-logicznymi. Nieuzasadnione jest również wykonywanie linorytu w naturze, technika ta wymaga bowiem

odpowiedniego „warsztatu” – pomysł ten może świadczyć o nieznaności techniki, zważywszy, że jako alternatywne narzędzie do wykonania matrycy proponuje się zaostrzony kij. Proponowane rozwiązanie świadczy o świadomości w zakresie celów, istoty i wymogów formalnych stawianych warsztatom, problemem stają się tu braki w zakresie wiedzy pedagogicznej i dotyczącej technik plastycznych, która nie składa się na treści nauczania omawianego przedmiotu.

PROJEKT 6

Problematyka: marzenia

Uwagi o przebiegu i aktywności: Dzieci leżą na łące z zamkniętymi oczami, słuchając muzyki i śpiewu ptaków. Następnie dostają farby i arkusz szarego papieru, zadaniem jest namalowanie palcami swoich marzeń.

Miejsce: łąka

Czas trwania: 1,5 godz.

Tworzywa: farby, szary papier

Rodzaj i liczebność grupy: 10 osób

Wiek uczestników: 6–13 lat

Komentarz do projektu: Pozytywnym aspektem projektu jest właściwy dobór tematyki i charakteru oraz miejsca planowanej aktywności do potrzeb i możliwości rozwojowych uczestników. Mankamentem pomysłu jest wybór techniki – byłoby świetnie, gdyby owo bardzo atawistyczne i sensoryczne malowanie palcami uwzględniało tworzywo znajdujące się bezpośrednio w naturze – piasek, glinę i ziemię (błoto) nad wodą. Równie dobrym rozwiązaniem byłoby sporządzenie przez dzieci naturalnego barwnika i praca na dużym podłożu z tkaniny przymocowanej do ziemi. To podłoże jest znacznie bardziej logiczne niż szary papier, który może rozmięknąć pod wpływem nadmiaru farby bądź łatwo się porwać przy ekspresyjnej pracy, czasem też ucieka uniesiony przez wiatr. Wspólne płótno ponadto integruje grupę – nawet jeśli miałyby formę wstążki, co najbardziej ułatwia dostęp do powierzchni do malowania. Zaprezentowany pomysł świadczy niewątpliwie o wysokim poziomie kompetencji w zakresie formy warsztatowej.

PROJEKT 7

Problematyka: wyzwolenie się od negatywnych uczuć

Uwagi o przebiegu i aktywności: Uczestnicy powinni się zrelaksować, poczuć zapach natury, zamknąć oczy i pomyśleć o czymś przyjemnym. Następnie poszukaliby różnych tworzyw i w wybranym miejscu i w sposób symboliczny pokazałyby swoje odczucia. Jeśli ktoś chciałby uzewnętrznić własne emocje moglibyśmy o tym porozmawiać.

Na koniec moglibyśmy popłynąć łódką i napić się zielonej herbaty lub lampki dobrego wina.

Miejsce: w otoczeniu przyrody, nad jeziorem

Czas trwania: brak danych

Tworzywo: patyki, kamienie, trawa, liście, kora drzew, piasek

Rodzaj i liczebność grupy: 5 do 10 osób

Wiek uczestników: 21–30 lat

Komentarz do projektu: Przedstawiony projekt wydaje się być niedokończonym zarysem, jednak należy podkreślić, że zostały w nim uwzględnione wszystkie etapy warsztatów – relaksacja wzbudzona poprzez kontakt z naturą, kreacja wizualna oraz rozmowa o powstałych pracach. Dobór uczestników, miejsca, tworzywa wskazuje na pełne wykorzystanie płynących z niej inspiracji, co z pewnością ma szansę spotęgować zamierzony efekt katartyczny. Propozycja ta ujawnia wysoką świadomość w zakresie istoty, celów i struktury warsztatu.

PROJEKT 8

Problematyka: mój amulet lub coś miłego, co kojarzy się z miejscem, w którym się znajdujemy

Uwagi o przebiegu i aktywności: Dzieci zbierają się w sadzie. Owoce czekają na nie w różnych miejscach sadu. Dzieci biegają i bawią się. Prowadzący rozdaje nożyki i podaje temat: „Mój amulet”. Dzieci mają wycinać – rzeźbić w owocach lub wycinać i układać z nich coś, zgodnie z własnymi pomysłami. Po skończonej pracy każdy omawia swoją pracę.

Miejsce: sad

Czas trwania: brak danych

Tworzywa: owoce, warzywa

Rodzaj i liczebność grupy: brak danych

Wiek: 10–14 lat

Komentarz do projektu: wydaje się, że celem proponowanego warsztatu jest swobodna ekspresja i kreacja – koncepcja warsztatu pozwala uczestnikom zachowywać się zgodnie z ich osobowością. Jednak dowolność tematu podczas pracy w sadzie przy rzeźbieniu w owocach i warzywach może okazać się najmniej dynamizującym to spotkanie elementem. Rezygnacja z określania problematyki powoduje wrażenie, że propozycja nie dotyczy niczego. Pozytywnym aspektem, świadczącym o zakresie nabytych kompetencji w projektowaniu warsztatów, jest właściwy dobór miejsca do charakteru aktywności i wieku dziecka, wykorzystanie naturalnego tworzywa oraz inspiracja do rozwiązań twórczych.

PROJEKT 9

Problematyka: percepcja rzeczywistości i sposobu jej postrzegania przez dziecko; świat widziany ich oczami

Uwagi o przebiegu i aktywności: Spotkanie rozpoczyna się pogadanką nt. otoczenia, następnie zadaniem dzieci jest pozбиieranie ciekawych przedmiotów, które zwróciły ich uwagę. Stają się one tworzywem w swobodnej kreacji inspirowanej refleksją nad otoczeniem – jej temat nie zostaje jednoznacznie określony ukierunkowany. Efektem jest wystawa pt. „Świat moimi oczami”.

Miejsce: park

Czas trwania: 1,5–2 godz.

Tworzywo: przedmioty znalezione w otoczeniu

Rodzaj i liczebność grupy: 5–7 osób

Wiek uczestników: 4–6 lat

Komentarz do projektu: Struktura warsztatu jasna, uporządkowana i przemyślana, jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że nawiązuje do struktury lekcji – głównie poprzez zastosowanie metody pogadanki oraz realizację celów poznawczych związanych z poznawaniem otoczenia. Wskazane aspekty ujawniają wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności w projektowaniu warsztatu. Koncepcja warsztatu obejmuje niewątpliwie rozwój kreatywności, dobór miejsca i tworzywa do tematyki, charakteru zadania oraz możliwości i potrzeb uczestników jest właściwy – wszystko to wskazuje na wysokie kompetencje w zakresie wiedzy o warsztatach.

PROJEKT 10

Problematyka: skupienie się nad własną osobą, kształtowanie samooceny

Uwagi o przebiegu i aktywności: Obeznanie z przestrzenią twórczą. Tworzenie relaksacyjnej pracy „na rozgrzewkę” – frotaż węglem. Podział na grupy 3–4-osobowe; temat: owad – mikroświat – makroformat. Zbieranie materiału: druty, kije, patyki, sznurki... i tworzenie dużego wyimaginowanego owada min. 1,5 metra wysokości. Następnie tworzenie w małych grupach lalek pacynek z jasnego płótna. Wieczorem spektakl przy użyciu punktowego światła z wykorzystaniem 3 gotowych scenariuszy. Stworzenie pracy pod wpływem muzyki. Indywidualne stworzenie autoportretu. Podsumowanie twórczości i sprawdzenie, czy są zrelaksowani.

Miejsce: plener nad rzeką

Czas trwania: tydzień

Tworzywa: szary papier, kartony, tusze, węgiel, drewno

Rodzaj i liczebność grupy: licealiści

Komentarz do projektu: Odważny pomysł, by spędzić z grupą licealistów tydzień nad rzeką. Materiały są raczej typowe, ale apetyt na działanie duży, choć nie do końca spójnie określony i zwerbalizowany przez pomysłodawcę. Chaos

wynika z tendencji do nagromadzenia technik, form aktywności, tworzyw i tematyki prac. Uczestnicy najpierw tworzą w grupach duże obiekty inspirowane owadami, następnie pracują nad płóciennymi pacynkami, a wieczorem bawią się w teatr według gotowych scenariuszy. Czemu jednak nie bawią się najpierw tymi fantastycznymi owadami, które mają ponad 1,5 metra? Wieczorne i nocne pochody z podświetlonymi stworami z patyków i papieru mogą robić duże wrażenie. Mankamentem tych propozycji jest brak związku między tematyką i formą proponowanej kreacji wizualnej a wybraną problematyką samoświadomości. Oczywiście związki te dałoby się określić w tym projekcie, jednak jego autor wyraźnie nie odczuwa takiej potrzeby. Nie wiadomo też, czemu, mając tak dużo czasu, grupa licealistów nie miałaby grać spreparowanymi przez siebie aktorami według napisanych przez siebie scenariuszy dialogów (a nie gotowych).

Następne propozycje tworzenia prac plastycznych pod wpływem muzyki oraz tworzenie autoportretu wydają się wymykać wcześniejszej aktywności. Nie jest to spójne ze sobą, a byłoby lepiej, gdyby codziennie wzbogacał się arsenał środków zainicjowanego, tak interesującego, teatru. Gdyby tworzenie muzyki miało coś wspólnego ze spektaklem, to łatwiej byłoby potraktować to jako spójny pomysł. Podobnie z autoportretem – gdyby był teatralną maską lub autoportretem przenośnym biorącym w jakiś sposób udział w spektaklu. Oferta spędzenia czasu w skupieniu się nad własną osobą jest bardzo atrakcyjna. Zaletą projektu jest dostrzeżenie i wykorzystanie związku między miejscem a możliwościami zastosowania tworzyw naturalnych – tworzenie owada z patyków, liści i sznurków.

Proponowane rozwiązania wskazują na umiarkowany poziom wiedzy dotyczącej projektowania warsztatu twórczego, jednak ujawniają także niską świadomość w zakresie jego istoty i logiki struktury.

PROJEKT 11

Problematyka: wspomnienia i wyobrażenia związane z widzianym wokół krajobrazem

Uwagi o przebiegu i aktywności: Przed każdym dzieckiem ustawiałabym sztalugę i zestaw farb. Wsłuchując się w odgłosy lasu i otaczającej natury, dzieci mogłyby namalować swoje wspomnienia lub wyobrażenia, jakie przychodzą im do głowy wraz z obserwowanym przez nich otaczającym ich krajobrazem. Po zakończeniu prac przewidywana jest rozmowa na ich temat.

Miejsce: polana, łąka

Czas trwania: 1,5 godz.

Tworzywa: płótna, farby

Rodzaj i liczebność grupy: 10–15 osób

Wiek uczestników: 4–6 lat

Komentarz do projektu: Zgodnie z projektem na 1,5-godzinne zajęcia prowadzący z grupą małych dzieci w wieku 4–6 lat, w liczbie 10–15 osób, ma udać się na łąkę bądź leśną polanę. Pomysłodawca warsztatu obiecuje, że przed każdym dzieckiem będzie stała sztaluga z płóciennym podłożem malarskim i zestaw farb. Należy chyba rozumieć, że prowadzący warsztat jedzie tam wózkiem dwukołowym z dużą ilością bagażu.

W kwestii wyboru techniki i tematu rodzi się wiele wątpliwości: czy to na pewno dobry pomysł, aby dzieci naśladowały prace tej części profesjonalnych artystów malarzy, którzy szukają inspiracji w obserwacji widzianego w plenerach pejzażu? Czy świetnie sobie poradzą z pędzlami i paletą do rozrabiania farb? Z pewnością jest to element kształcenia artystycznego, a nie ogólnorozwojowy pomysł na pracę przy kreacji plastycznej w naturze. Czy w ogóle dzieci w tym wieku inspirowane otaczającą rzeczywistością, tworząc prace inspirowane obserwacją z natury? Czy „wyjątkowo” bogaty bagaż wspomnień 4–6-latka jest właściwym obszarem penetracji podczas stania w trawie na łące bądź polanie?

Jakiego typu aktywność można proponować przedszkolakom na łące lub polanie?

Czy w ogóle warto nosić w naturę kartki i farby? Czy nie dokonujemy tym samym jakiegoś gwałtu na naturze, próbując malować tworzywa naturalne leżące w otoczeniu naturalnym?

Wskazane wątpliwości ujawniają niski poziom świadomości autora w zakresie istoty, celów i formy warsztatu.

PROJEKT 12

Problematyka: rzeźbienie w owocach i warzywach na temat dowolny

Uwagi o przebiegu i aktywności: Zadaniem jest rzeźbienie w owocach i warzywach. Z uwagi na problemy uczestników ważne jest zapewnienie im swobody działania – mogą „chwile” pracować, „chwile” bawić się, „chwile” biegać, gdyż wiadomo, że takie dzieci nie usiedzą długo w jednym miejscu. Na koniec spotkania przewiduje się prezentację powstałych prac.

Miejsce: łąka

Czas trwania: 2 godz.

Tworzywa i materiały: owoce, warzywa, nożyk

Rodzaj i liczebność grupy: dzieci z ADHD, 8 osób

Wiek uczestników: 10–15 lat

Komentarz do projektu: Proponowane rozwiązanie zarówno w formie, jak i temacie przypomina projekt 8, stąd zainteresowane osoby odsyłam do odpowiadającego mu komentarza.

PROJEKT 21

Problematyka: lato, wakacje, relaks

Uwagi o przebiegu i aktywności: O zachodzie słońca studenci siedzą boso na piasku. Z masy solnej rzeźbią swoje skojarzenia z latem, wakacjami. Gotowe rzeźby obsypują piaskiem z plaży (niekoniecznie całe). Swoje prace zamalowują farbami. W tle głośna muzyka (imprezowe, wakacyjne klimaty). Letni wietrzyk. Bryza.

Miejsce: plaża

Czas trwania: 2 godz.

Tworzywa: masa solna, piasek, farby plakatowe

Rodzaj i liczebność grupy: 10–15 osób

Wiek uczestników: 20–25 lat

Komentarz do projektu: Propozycja siedzenia boso o zachodzie słońca na plaży (koniecznie nad polskim morzem), przy głośnej imprezowej, wakacyjnej muzyce wskazuje na nieuświadomienie sobie zagadnienia inspiracji miejscem – bo co mają robić w tym miejscu studenci, wykorzystując jego specyfikę? Zamalowanie prac obsypanych piaskiem to pomysł niewykonalny, ponadto czy proponowane materiały i tworzywa są na pewno właściwe w tym miejscu? Czy wybór techniki modelowania w masie solnej jest właściwy dla wybranej problematyki? Ponadto nie wiadomo, co taka problematyka wnosi w przypadku osób w wieku 20–25 lat, co wskazuje na brak świadomości w zakresie celu warsztatu. Przedstawiony projekt jest niespójny, niedopracowany i ujawnia niski poziom kompetencji autora w zakresie projektowania warsztatów.

PROJEKT 26

Problematyka: wyrażanie emocji lub pragnień za pomocą kodu

Uwagi o przebiegu i aktywności: Spacer do lasu w miejsce, gdzie są kamienie, na których można usiąść, lub trawa. Zadaniem uczestników jest przedstawienie wspomnień za pomocą własnych kodów, z wykorzystaniem tkaniny. Przewiduje się interpretację powstałych prac. „Myślę także, że mogą pracować węglem na tych kamieniach na ten sam temat. W sumie teraz stwierdzam, że mogłoby to być równie dobrze w sali. Nie jestem zadowolona z tego, co napisałam”.

Miejsce: laszek niedaleko wsi

Czas trwania: 1,5 godz.

Tworzywa: materiał zakardowy lub jakieś wełniane tworzywo

Rodzaj i liczebność grupy: studenci, 15 osób

Wiek uczestników: 19–24 lata

Komentarz do projektu: Autor projektu jest niezdecydowany inaczej – do tego stopnia, że stwierdza, że nie jest zadowolony z opracowanej propozycji. Ta

szczerść akurat jest najbardziej ujmująca. Planuje przedstawienie za pomocą swoich własnych kodów wspomnień. Co prawda uczestnicy mają już sporo wspomnień, bo są dorośli, ale czy siedząc w lesie na kamieniach lub trawie, z kawałkiem materiału żakardowego, są naprawdę z właściwym tworzywem, we właściwym miejscu, podejmując odpowiednią do miejsca i tworzywa problematykę? Nie została również dokładnie określona forma i technika kreacji, nie wiadomo, czy materiał ma być tworzywem rzeźby, czy podłożem rysunku, czy malarstwa.

Przedstawiony projekt ujawnia posiadanie pewnego stopnia wiedzy na temat istoty, formy i struktury warsztatu, jednak wymaga ona większego uporządkowania.

PROJEKT 35

Problematyka: pory roku – wiosenny obraz

Uwagi o przebiegu i aktywności: Zadaniem dzieci jest wykonanie wiosennego obrazu na kartce szarego papieru z wykorzystaniem różnego rodzaju materiałów: naturalnych, farb, plasteliny, kleju, sznurka.

Planuje się następującą aktywność o charakterze symbolicznym: dzieci zbierają w lesie szyszki, które oznaczają ich złe emocje i wady. Każda szyszka to określona wada. Następnie pozbywają się ich, zakopując w lesie, chowając w krzakach itp.

Miejsce: las

Czas trwania: 2 godz.

Tworzywa: naturalne

Rodzaj i liczebność grupy: 15 osób

Wiek uczestników: 10 lat

Komentarz do projektu: Przedstawiona koncepcja ujawnia niezdecydowanie w wyborach – początkowo planuje się użycie tylko tworzyw naturalnych, a następnie proponuje, w I wersji zajęć, by uczestnicy, pracując w lesie, używali farby, plasteliny, kleju, sznurka na szarym papierze. O ile sznurek byłby tam bardzo przydatnym materiałem, to cała reszta nie do końca jest na miejscu. II wersja zajęć, oparta na działaniu symbolicznym, jest ciekawa, ale niezwykle ryzykowna, wymaga bowiem dużych umiejętności terapeutycznych i świadomości pedagogicznej w zakresie reakcji emocjonalnych dziecka.

Dyskusja wyników i wnioski

Zrealizowane badania stanowią diagnozę kompetencji studentów w zakresie rozumienia roli metody warsztatu terapii wizualnej w dydaktyce i wy-

chowaniu oraz umiejętności jego projektowania. Posłużą one odpowiednim modyfikacjom programowym. Prezentowane badania odwołują się do modelu jakościowego, w którym proces badawczy przebiega w odwrotnym kierunku w porównaniu z badaniami ilościowymi – od praktyki do teorii. Oznacza to, że celem badania jest autentyczne i kompleksowe ujęcie zagadnienia kompetencji nabytych przez studentów w ramach realizacji przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej”, przy założeniu o subiektywizmie poznania. Zastosowana koncepcja badawcza umożliwia określenie obszaru problemów badawczych do ewentualnych przyszłych badań ilościowych; prezentowane badania, zgodnie z istotą badań jakościowych, ze względu na generatywny i indukcyjny charakter pozwalają na określenie podstaw do tworzenia nowej teorii (Krüger 2005; Pilch, Bauman 2001).

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na sformułowanie wniosków i wytycznych dla dalszego kształcenia.

Analiza kilkunastu stworzonych projektów pokazuje, że studenci nabyli wiedzę i umiejętność określania liczebności grupy w zajęciach warsztatowych. W znacznej większości projektów jest ona wskazana prawidłowo i waha się w przedziale od 8 do 15 osób. Jest to zbieżne z poglądami prezentowanymi w literaturze przedmiotu, gdzie podkreśla się konieczność ograniczenia liczebności grup psychoterapeutycznych i zajęciowych w zależności od realizowanych zagadnień i celów wyznaczonych poprzez deficyty i problemy uczestników (Yalom, Leszcz 2006; Florczykiewicz 2011). Należy zaznaczyć, że uwzględniano przy tym specyficzne problemy, m.in. w warsztacie adresowanym do dzieci z ADHD przewidziano 8 uczestników (projekt 12); do niepełnosprawnych intelektualnie – 7 uczestników (projekt 31).

W większości projektów planowana jest praca z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wydaje się, że fakt ten należy wiązać ze studiowaną specjalnością. Należy przy tym zaznaczyć, że dobór problematyki i charakteru aktywności jest w większości właściwy, co oznacza, że studenci posiadają wiedzę i uświadamiają sobie konieczność dopasowania proponowanej aktywności do możliwości i potrzeb (w tym rozwojowych) uczestników warsztatów.

Największe nieporozumienia w proponowanej koncepcji spotkania warsztatowego związane są z – najczęściej niewłaściwym – dopasowaniem sposobu działania oraz wybranej techniki i tworzywa do miejsca aktywności. Niepełne wykorzystanie znajdujących się tam tworzyw wskazuje na potrzebę zwrócenia większej uwagi na kształtowanie wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

Zaznaczyła się tendencja do kierowania się osobistymi preferencjami przy wyborze miejsca warsztatów, dotyczyło to odniesienia się do funkcji i właści-

wości miejsc oraz do miejsc konkretnych, znanych studentom. Może być ona wyrazem wiedzy studentów w zakresie uwarunkowań procesu dydaktyczno-wychowawczego, a mianowicie wpływu zgodności podejmowanych działań pedagogicznych z preferencjami i umiejętnościami pedagoga (jego osobowością) na ich efektywność, ale równie dobrze może wynikać z niskiej świadomości w zakresie uwarunkowań doboru miejsca warsztatów. Problematyka wzajemnego oddziaływania istotnych elementów warsztatu była stale akcentowana przy omawianiu zajęć w związku z hipotetycznym przeniesieniem przykładowych pomysłów do praktyki dydaktycznej. Otrzymany tutaj rezultat wskazuje kierunek dalszych badań i ewentualnej modyfikacji programowej, czyli konieczność zaakcentowania związków między doborem miejsca warsztatów a przyporządkowanymi im celami.

Dużą różnorodność wskazywanych miejsc realizacji można potraktować jako przejaw twórczej postawy badanych, będącej efektem uczestnictwa w warsztatach terapii wizualnej, w ramach realizowanego przedmiotu. Zajęcia były realizowane tylko w dwóch miejscach – w budynku (salach i korytarzach) i na parkingu, tak więc otrzymane odpowiedzi są przejawem kompetencji nabytych w wyniku inspiracji warsztatowej.

Preferencje studentów w zakresie inspiracji czerpanej z tworzywa mają charakter stereotypowy. Mimo że znaczna większość badanych nie uprawia czynnie sztuki, najczęstsze ich wybory nie wykraczały poza przyzwyczajenia wyniesione z lekcji plastyki w edukacji szkolnej, czyli wskazywano tworzywa i materiały typowe dla technik plastycznych (tworzywa traktowane szeroko – nie tylko plastyczne). Jednocześnie uzyskany materiał badawczy wskazuje, że przy wyborze tworzywa do warsztatów studenci w niskim stopniu kierują się wiedzą i doświadczeniami edukacyjnymi z zakresu plastyki. Zarysowana różnica między tworzywami wskazywanymi jako inspirujące w twórczości artystycznej i realizacji warsztatowej świadczy o świadomości celów stawianych warsztatom, a przede wszystkim rozumieniu roli tworzywa w aktywności warsztatowej.

Badani w niewystarczającym stopniu uchwycili związek pomiędzy problematyką a charakterem warsztatów wyznaczonym przez jego cele. Znaczna część osób wskazała treści nauczania przynależne etapowi kształcenia wczesnoszkolnego jako problematykę warsztatów, ponadto część wypowiedzi wskazywała na niezrozumienie terminu „problematyka”. Uzyskane wyniki można traktować dwojako: jako dowód na niewystarczające nabycie kompetencji w zakresie określania problematyki warsztatów albo jako wyraz świadomości różnorodnych ich funkcji – nie tylko terapeutycznej i wychowawczej, lecz także poznawczej i ogólnorozwojowej, związanej z eksploracją i doświadczaniem świata. Zagadnienia te były marginalnie akcentowane podczas zajęć.

Przedmiotem wykładowym obejmującym te treści nauczania jest „arteterapia w praktyce pedagoga”. Rezultaty badawcze wskazują jednoznacznie na konieczność wcześniejszej realizacji tego przedmiotu, stanowi on bowiem bazę teoretyczną dla pozostałych przedmiotów. Wykład ten powinien być realizowany w pierwszym semestrze studiów II stopnia, a nie – jak w aktualnej koncepcji programowej – na czwartym, ostatnim, podczas którego powstaje głównie praca magisterska.

Niepokoi fakt błędnej kategoryzacji materiałów plastycznych. Przyczyną tego może być znajomość prac i działań w obrębie sztuki współczesnej – w wielu pracach zaliczanych do sztuki awangardowej artyści posługiwali się tzw. *ready made*, ponadto twórcy kompozycji artystycznych były surowce przemysłowe (np. Marcel Duchamp, Józef Szajna, Tadeusz Kantor, Władysław Hasior). Niezależnie jednak od przyczyny błędna kategoryzacja świadczy o niedostatecznej wiedzy studentów. Należy podkreślić, że wiedza w zakresie technik plastycznych jest podstawą kompetencji zawodowych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który posiada kwalifikacje do prowadzenia edukacji plastycznej.

Badania ujawniły dodatkowo niedostateczny stopień rozumienia przez studentów pojęć dydaktycznych, co zdecydowanie jest czynnikiem obniżającym efektywność realizowanych zajęć. Błędna kategoryzacja materiałów plastycznych i tworzyw naturalnych, niedostateczne rozumienie treści i intencji zawartych w tekście ujawnia nie tylko braki w wykształceniu ogólnym, lecz także niedostateczne nabycie niezbędnych kompetencji w toku kształcenia akademickiego, w ramach innych przedmiotów bazowych dla „warsztatów terapii wizualnej”.

Kolejna trudność dotyczy umiejętności werbalizowania treści, które wynikają z niedostatecznych umiejętności językowych oraz niewystarczającej znajomości pojęć pedagogicznych i dydaktycznych. Wskazane treści wykraczają poza zakres badanego przedmiotu, a w niektórych przypadkach poza zakres dydaktyki uczelni wyższej.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala na sformułowanie następującego wniosku: warsztatowa forma realizacji zajęć daje możliwość nabycia wiedzy w zakresie formy, charakteru i celów warsztatów terapii wizualnej, a także umiejętności ich projektowania, pod warunkiem zwiększenia godzinowego zakresu przedmiotu ze względu na konieczność poszerzenia problematyki związanej ze znajomością technik plastycznych i przynależnych im środków wyrazu oraz pojęć dydaktycznych. Omówienie tych treści w kontekście planowania warsztatu zdecydowanie wpłynie na podwyższenie kompetencji studenta, podnosząc tym samym jakość kształcenia akademickiego.

3.4. Warsztaty terapii wizualnej jako metoda dydaktyczna i terapeutyczna w opinii studentów – uczestników zajęć

Założenia badawcze

Istotnym aspektem poznania naukowego jest empiryczna weryfikacja sformułowanych założeń teoretycznych. Respektując tę zasadę, przeprowadzono badania zmierzające do ustalenia roli i znaczenia przypisywanego warsztatom twórczym przez studentów – uczestników zajęć prowadzonych metodą warsztatową. Koncentrowano się przy tym na dwóch aspektach:

- 1) ocenie wymiaru terapeutycznego, obejmującego efekt katartyczny i wymiar związany z poszerzaniem samoświadomości
- 2) ocenie wymiaru dydaktycznego, czyli postrzegania warsztatu jako metody zdobywania kompetencji zawodowych w zakresie arteterapii

Dodatkowo dokonano oceny poziomu wiedzy studentów w zakresie rozumienia istoty i charakteru warsztatu twórczego jako metody terapeutycznej.

W ramach realizacji treści dydaktycznych z przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” poddano studentów działaniom arteterapeutycznym. Realizowano więc cele dydaktyczne, związane z nabyciem wiedzy o warsztacie twórczym jako metodzie pedagogicznej i terapeutycznej, oraz edukacyjno-terapeutyczne (rozwojowe) – wynikające z uczestnictwa w warsztatach.

Celem realizowanego przedmiotu jest nabycie kompetencji zawodowych w zakresie prowadzenia warsztatowej formy arteterapii. Zastosowana podczas zajęć metoda praktyczna – warsztaty, zgodnie z założeniami, gwarantuje optymalną efektywność, pozwalając jednocześnie studentom na doświadczanie rezultatów terapeutycznych.

Prezentowane badania stanowią kontynuację projektu opisanego w poprzednim podrozdziale.

Metoda i narzędzie badawcze

Dążąc do zwiększenia obiektywizmu prowadzonych analiz, na potrzeby badań opracowano ankietę przeznaczoną do badania opinii w zakresie dydaktycznych i terapeutycznych aspektów warsztatów (zob. aneks, załącznik 2). Zawarte w kwestionariuszu pytania 2–6 mają ujawnić oceny warsztatu, przyjmując więc postać skali. O wartości zastosowania skali w badaniach pedagogicznych decyduje możliwość przełożenia wyników na kategorie ilościowe, co umożliwia określenie nie tylko jakości, ale również natężenia badanych opinii czy postaw. Odpowiedziom przyporządkowano wagi od 0 do 3. Dla każdej

podskali obliczono średnią, którą odniesiono do 3 poziomów: niski, średni, wysoki. Sposób przełożenia punktów na poziomy określono oddzielnie dla każdej z podskal, z uwagi na różną liczbę zawartych w niej pytań. Przyporządkowanie uzyskanych wyników do poziomów, zgodnie z przyjętymi w statystyce zasadami, miało charakter szacunkowy.

Tabela 21. Struktura skali

Nr podskali	Wymiary	Numery pytań	Maksymalna liczba punktów	Poziomy oceny
1	ocena wymiaru terapeutycznego	2c, 2i, 5g	9	niski: 0–2,99 średni: 3–5,99 wysoki: 6–9
2	ocena w zakresie zdobycia kompetencji zawodowych podczas uczestnictwa w warsztatach (ocena formy zajęć)	2a, 2b, 2d, 2e	12	niski: 0–3,9 średni: 4–7,9 wysoki: 8–12
3	ocena w zakresie zdobycia kompetencji artystycznych	2f, 2g, 2h	9	niski: 0–2,99 średni: 3–5,99 wysoki: 6–9
4	świadomość w zakresie kompetencji zawodowych arteterapeuty (dyspozycji osobowościowych i wiedzy)	3a–f; 4a–d	30	niski: 0–9,9 średni: 10–19,9 wysoki: 20–30
5	ocena stwarzanych przez warsztat możliwości rozwojowych	5a–f; 5h–l	33	niski: 0–10,9 średni: 11–21,9 wysoki: 22–33
6	świadomość istoty warsztatu	6a–f	18	niski: 0–5,9 średni: 6–11,9 wysoki: 12–18

Kwestionariusz zawiera również dwa pytania wyboru, o kafeterii zamkniętej. Jedno (pyt. 1) ma na celu ustalenie dotychczasowych doświadczeń respondentów i ich wiedzy w zakresie warsztatów arteterapeutycznych, drugie (pyt. 7) ma ujawnić deklaracje odnoszące się do zastosowania metody warsztatu w przyszłej pracy pedagogicznej.

Organizacja badań i charakterystyka próby

Badania przeprowadzono po zakończeniu kursu „warsztaty terapii wizualnej”, w czerwcu 2011 roku. Objęto nimi 117 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych II stopnia, kierunku pedagogika ze specjalnością edu-

kacja wczesnoszkolna z arteterapią. W badaniach wzięło udział 114 kobiet (97,44% badanych) i 3 mężczyzn (2,56% badanych) – struktura w zakresie płci odzwierciedla fakt feminizacji tych specjalności nauczycielskich.

Dla zamysłu badawczego istotne było ustalenie wiedzy i doświadczeń studentów w zakresie warsztatów arteterapeutycznych. Informacji w tym zakresie dostarczyły odpowiedzi na pytanie 1 kwestionariusza.

Ponad połowa respondentów (67 osób, co stanowi 57,27% badanych) nigdy nie uczestniczyła w warsztatach arteterapeutycznych, choć jedna osoba słyszała o nich. Wskazuje to na niepełne kompetencje studentów w zakresie pedagogiki. 35 osób (29,92% badanych) uczestniczyło w warsztatach arteterapeutycznych; 14 osób (11,96% ogółu badanych) deklaruje posiadanie wiedzy w zakresie warsztatów arteterapeutycznych, jedna osoba (0,85% badanych) nie słyszała o warsztatach arteterapeutycznych

Rezultaty badawcze

Obliczone średnie w każdej z podskal (tabela 22) pozwoliły na poznanie dokonanej przez studentów oceny warsztatu jako metody dydaktycznej. Oszacowanie odniesiono do sześciu kategorii, mierzonych przez poszczególne podskale (zob. tabela 21).

Tabela 22. Średnie dla poszczególnych podskal

Podskala 1	Podskala 2	Podskala 3	Podskala 4	Podskala 5	Podskala 6
6,09	9,24	7,53	24,9	26,3	15,04

Studenci dostrzegają terapeutyczny aspekt warsztatu twórczego, związany z jego inspiracją do wglądu, która prowadzi do poznania siebie i uświadomienia sobie swoich problemów, oraz właściwościami relaksacyjnymi, wpływającymi na podniesienie nastroju. Otrzymana w podskali 1 średnia $M = 6,09$ plasuje ocenę wymiaru terapeutycznego na poziomie wyników wysokich.

Założenia przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” obejmowały również kształcenie artystyczne w zakresie stosowania technik plastycznych. Respondenci wysoko oceniają warsztat w zakresie zdobycia kompetencji artystycznych. Otrzymana w podskali 3 średnia $M = 7,53$ plasuje ocenę w zakresie zdobycia kompetencji artystycznych na poziomie wysokim.

Studenci wysoko oceniają warsztaty pod względem wartości dydaktycznej samej formy, związanej z możliwością zdobycia kompetencji zawodowych podczas aktywnego uczestnictwa w warsztacie. Otrzymana w podskali 2 śred-

nia $M = 9,24$ lokuje się na poziomie wyników wysokich, co wskazuje na wysoką ocenę warsztatu twórczego w tej kategorii.

W ocenie respondentów warsztaty w wysokim stopniu kształtują świadomość w zakresie kompetencji zawodowych arteterapeuty (dyspozycji osobowościowych i wiedzy). Świadczy o tym uzyskana w podskali 4 średnia $M = 24,9$, która plasuje ocenę na poziomie wyników wysokich.

Warsztat jest z założenia okazją do rozwoju podmiotowego, ten wymiar wpisany w istotę samej metody (Józefowski 2009, 2010) jest związany z zakładaną arteterapeutyczną zmianą, która obejmuje sferę poznawczą (postawy i poglądy, samowiedza, wiedza przedmiotowa w danej dziedzinie), emocjonalną, motywacyjną, kompetencje społeczne i podmiotowe (rozwój kreatywności), a także wymiar terapeutyczny (*katharsis*, relaksacja). Studenci dostrzegają ten aspekt, wysoko oceniając możliwości rozwojowe stwarzane przez warsztat; świadczy o tym otrzymana w podskali 5 średnia $M = 26,3$, która plasuje oceny na poziomie wysokim.

W pracy pedagoga posługującego się metodą warsztatu w realizacji celów dydaktycznych bardzo ważna jest świadomość istoty warsztatu, określonej przez przenikanie się właściwości poznawczych i terapeutycznych. Praca tą metodą wymaga wysokich kompetencji w zakresie planowania, a także prowadzenia działania, w tym ważne jest posiadanie kompetencji w zakresie dostrzegania i łagodzenia ewentualnych kryzysów emocjonalnych doświadczanych przez uczestników. Właściwie przygotowany animator warsztatu powinien przede wszystkim mieć świadomość znaczenia aktywności przypisanej poszczególnym etapom warsztatu, tj. rozumieć koncepcję warsztatu w nawiązaniu do jego formy, przykładać wagę do kształtowanych relacji oraz treści osobistych refleksji. Uzyskana w podskali 6 średnia $M = 15,04$, która lokuje się na poziomie wysokim, wskazuje na wysoką świadomość studentów w zakresie istoty działania warsztatowego.

Dokonana wysoka ocena warsztatu jako metody dydaktycznej znajduje potwierdzenie w deklaracjach studentów dotyczących przyszłej pracy pedagogicznej, określonych w pytaniu 7 kwestionariusza. 114 osób (97,44% badanych) deklaruje wykorzystanie metody warsztatu w przyszłej pracy pedagogicznej, w tym 33 osoby, tj. 28,21% badanych, zamierza prowadzić warsztaty w ramach realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych jednocześnie, 31 osób (26,5% badanych) wykorzysta warsztaty do realizacji celów dydaktycznych, natomiast 50 osób (42,74% badanych) deklaruje wykorzystanie metody warsztatu do realizacji celów wychowawczych. Tylko jedna osoba (co stanowi 0,85% badanych) nie dostrzega możliwości zastosowania warsztatu w przyszłej pracy pedagogicznej, natomiast dwie osoby (1,71% badanych) zaznaczyły odpowiedzi wykluczające się, dlatego ich opinie zostały pominięte.

Na podstawie poczynionych ustaleń należy stwierdzić, że zaproponowana forma warsztatu jako metody nauczania została wysoko oceniona przez studentów, zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i podmiotowym, związanym z oddziaływaniem terapeutycznym. Ocena ta znajduje potwierdzenie w deklaracjach studentów dotyczących posłużenia się metodą warsztatu w przyszłej pracy pedagogicznej, co pozwala przypuszczać, że czują się dostatecznie przygotowani w tym zakresie. Znajduje to też potwierdzenie w ich opiniach odnoszących się do istoty warsztatu, w których ujawniła się wysoka świadomość w zakresie struktury działania warsztatowego, jej znaczenia oraz właściwości przypisanych każdemu etapowi.

W konkluzji należy stwierdzić, że forma realizacji przedmiotu „warsztaty terapii wizualnej” znajduje wysoką akceptację studentów, którzy dostrzegają jej wysoką wartość dydaktyczną oraz okazję rozwoju podmiotowego. W odniesieniu do kompetencji studentów w zakresie projektowania warsztatów (zob. podrozdział 3.3) należy stwierdzić, że zastosowana metoda jest właściwa z uwagi na potrzeby dydaktyki oraz studentów.

Rozdział 4

Warsztat arteterapeuty – wybrane aspekty praktyki arteterapeutycznej

4.1. Kompetencje zawodowe arteterapeuty

Niejasności w kwestii definiowania arteterapii oraz brak określenia kwalifikacji zawodowych osób działających w tej sferze powodują wiele nieporozumień w jej praktyce. Formalnie grupa zawodowa arteterapeutów nie została wyodrębniona w Polsce, na jej utworzenie nie zanoszą się w najbliższym czasie. Jednocześnie można odnieść wrażenie, że niektóre z działających w kraju stowarzyszeń, mających w nazwie odwołanie do „arteterapii”, chciałyby posiadać wyłączność do nadawania takich uprawnień, na wzór rozwiązań brytyjskich. Wydaje się to jednak dalece nieuprawnione, z uwagi na odmienną historię arteterapii w Polsce. Zręby polskiej arteterapii są kształtowane przynajmniej od trzydziestu lat, głównie w środowiskach artystycznych, gdzie promuje się jej funkcję rozwojową i edukacyjną, daleką od medycznego modelu, który rozwija się równolegle. Należy mieć nadzieję, że osadzenie zawodowe osób zajmujących się aktywnością arteterapeutyczną oraz różnorodność środowisk, z których pochodzą, nie pozwoli na takie nadużycia.

Zawód arteterapeuty nie jest uwzględniony w obowiązującej klasyfikacji zawodów i specjalności¹. Analizując charakter działań arteterapeutycznych oraz ich osadzenie w określonych obszarach, osoby zajmujące się ich realizacją należy sklasyfikować do grupy „specjaliści”, która obejmuje zawody wymagające wysokiego poziomu przygotowania zawodowego, obejmującego wiedzę, umiejętności i doświadczenia. Uwzględniając dwutorowość rozwoju arteterapii, arteterapeuci pracujący z chorymi psychicznie lub osobami cierpiącymi na choroby somatyczne powinni być zaliczani do grupy: specjaliści do spraw zdrowia w kategorii: pozostali specjaliści ochrony zdrowia gdzie indziej nie-

¹ Chodzi o Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2010 r. Nr 82).

sklasyfikowani (kod zawodu: 228990). Z kolei osoby realizujące działania arteterapeutyczne ukierunkowane na cele edukacyjne powinny być klasyfikowane w grupie: specjaliści nauczania i wychowania, w kategorii: specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani (kod zawodu: 235990). Należy dodać, że są to zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności i doświadczenia w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, przypisuje się im zadania wdrażania do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych oraz powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie (<<http://www.klasyfikacje.gofin.pl/kzis/6,0.html>>, dostęp: 27 czerwca 2012).

Z uwagi na złożoność sytuacji polskiego arteterapeuty, który właściwie nie istnieje w przestrzeni społecznej, nie możemy powiedzieć, że bierze on udział w ocenie stanu zdrowia pacjenta lub decyzjach dotyczących leczenia. Nieczęsto się zdarza, aby był bezpośrednio obecny w zespole psychoterapeutycznym na jakichkolwiek partnerskich zasadach z uwagi na brak odpowiednich kompetencji nadawanych przez czytelne społecznie instytucje. Najczęściej związany jest jednak w sposób nieformalny (pozaproceduralny) z obszarem szeroko pojętej pedagogiki i sztuki.

W odróżnieniu od Polski, w wielu krajach status arteterapeuty i jego kompetencje zawodowe są ściśle określone. Przykładem jest Anglia, gdzie dominuje medyczny model działania arteterapeutycznego. Nieformalne początki tego zawodu wiązały się z okazjonalnym zatrudnianiem artystów i nauczycieli sztuki do prowadzenia zajęć artystycznych z chorymi w klinikach i szpitalach psychiatrycznych, niejednokrotnie ich przebieg i charakter był konsultowany z psychiatrami. Współcześnie uprawnienia do wykonywania zawodu arteterapeuty można zdobyć na podyplomowych dwu- lub trzyletnich studiach arteterapii. Obejmują one szkolenie w zakresie psychologii, w tym rozwojowej, psychoterapii, sztuki, szczególnie w zakresie form i sposobów ekspresji za pomocą środków artystycznych, komunikacji niewerbalnej. Od roku 1980 do podjęcia zawodu arteterapeuty niezbędne jest ukończenie studiów arteterapeutycznych oraz rejestracja w Health Professions Council (HPC).

W kodeksie praktyki arteterapeuty opracowanym przez Brytyjskie Stowarzyszenie Arteterapeutów podkreśla się konieczność prowadzenia stałego nadzoru nad praktyką kliniczną arteterapeuty (<<http://www.baat.org/career.html>>, dostęp: 27 czerwca 2012).

Przedstawione rozwiązania skłaniają do postawienia pytania o to, kto jest, a kto nie jest arteterapeutą? W proponowanym w tym opracowaniu rozumieniu pojęcia arteterapii, arteterapeutą należy nazwać osobę, która prowadzi działania oparte na wykorzystywaniu środków artystycznych oraz procesów aktywizowanych podczas kreacji wizualnej w celu wspomagania ogólnego

rozwoju jednostki lub eliminowania jego zaburzeń. Tak sformułowane cele plasują tę działalność w obszarze edukacyjnym.

W przedstawionym podejściu arteterapeutą jest praktyk, osoba, która czynnie uprawia arteterapię, tj. planuje i realizuje działania arteterapeutyczne. Ten sposób rozumienia wyklucza z zakresu tego pojęcia teoretyków, zajmujących się opisem działań arteterapeutycznych, ich popularyzowaniem, którzy nigdy nie zajmowali się ich realizacją. Nie jest nim badacz naukowy, który posługując się narzędziami badawczymi o charakterze ilościowym czy jakościowym, dokonuje opracowań i podsumowań pochodzących z cudzej działalności arteterapeutycznej. Nie można wykluczyć oczywiście możliwości prowadzenia badań naukowych przez arteterapeutów, pod warunkiem posiadania odpowiedniej wiedzy i kompetencji z zakresu badań naukowych.

Nie jest również arteterapeutą członek stowarzyszeń arteterapeutycznych, jeśli czynnie nie uprawia tej działalności. W amerykańskim stowarzyszeniu arteterapeutów rysuje się wyraźne rozróżnienie według statusu członkowskiego, który identyfikuje i odróżnia praktyków od innych członków stowarzyszenia. Nie jest nim także artysta plastyk, który z uwagi na swoje wykształcenie czuje się kompetentny we wszystkich działaniach dotyczących sztuk wizualnych, jeśli nawet naucza posługiwania się technikami plastycznymi, wiedzy o obrazie, grafice czy języku plastycznym. Artysta plastyk może stać się arteterapeutą, podobnie jak reprezentant innej grupy zawodowej, jeśli jego propozycja aktywności plastycznej skierowana zostanie do innych w sposób świadomie terapeutyczny (czyli wspomagający leczenie, rozwój czy harmonię psychosomatyczną). Arteterapeutą nie staje się też obligatoryjnie każdy psychiatra czy psycholog używający technik diagnostycznych z obszaru kreacji plastycznej, np. psychorysunku, istotą działania arteterapeutycznego jest bowiem wywoływanie korzystnych zmian za pośrednictwem kreacji plastycznej.

Arteterapeutę powinna cechować wysoka świadomość w zakresie terapeutycznej wartości kreacji artystycznej. Jej kształtowanie jest zwykle wynikiem własnych poszukiwań zawodowych, życiowych, twórczych, naukowych arteterapeuty, które mogą przyjmować różnorodne formy partycypacji w sztuce, nauce czy praktyce edukacyjnej oraz terapeutycznej, stanowić fragment jego własnej aktywności twórczej, pojętej multimedialnie czy mixmedialnie, lub też być wynikiem doświadczeń z pacjentami, lub ogólnie klientami, potrzebującymi wsparcia terapeutycznego. Ten swoisty „rodowód” arteterapeuty wyznacza obszar refleksji, a także zakres podejmowanych działań; czynne uprawianie sztuki plastycznej sprzyja skupieniu się na problemach *stricte* plastycznych, doświadczenia i przygotowanie w zakresie animacji kultury przekłada się zwykle na korzystanie z wielu rodzajów aktywności „pomiędzy”, czyli na przykład osiągnięć z obszaru parateatralnego, praca w placówkach zajmu-

jących się wspomaganie leczenia czy korekcyjnych sprzyja stosowaniu sztuki w działaniach wychowawczych i korekcyjnych.

Na koniec prowadzonych tu rozważań podjęto próbę określenia kompetencji arteterapeuty – rozumianego jako praktyk organizujący proces arteterapeutyczny skierowany na rozwój innych. Usytuowanie arteterapii na pograniczu sztuki, pedagogiki i psychiatrii wymaga wiedzy z ich zakresu, która powinna obejmować:

- wiedzę i umiejętności w zakresie planowania działań pedagogicznych ukierunkowanych terapeutycznie, wychowawczo i edukacyjnie, w tym: umiejętność formułowania celów działania arteterapeutycznego w powiązaniu z zamierzonymi jego efektami, wiedzę w zakresie metod i form działania arteterapeutycznego oraz umiejętność ich doboru zgodnego z celami

- wiedzę i umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć pedagogicznych ukierunkowanych terapeutycznie

- wiedzę o prawidłowościach rozwoju człowieka i jego zakłóceniach, w tym o ich etiologii i przejawach

- wiedzę o zaburzeniach, w tym psychicznych, oraz ich przyczynach, przejawach i sposobach postępowania z osobami, u których występują

- wiedzę i umiejętności w zakresie sztuk plastycznych, tj. wiedzę o ich istocie, funkcji, dyscyplinach, środkach wyrazu, mechanizmach i procesach towarzyszących kreacji wizualnej oraz umiejętności w zakresie rozpoznawania technik i środków wyrazu plastycznego, analizy formalnej dzieła, planowania działań artystycznych

- wysoką świadomość w zakresie funkcji sztuk plastycznych – terapeutycznej, hedonicznej i komunikatywnej oraz procesów i manifestacji w sztuce na przestrzeni jej rozwoju

- kompetencje osobowe, które składają się na tzw. osobowość pedagoga, między innymi: wysokie zdolności w zakresie komunikacji, empatię, ukierunkowanie „na innych”, które oznacza deklaratywną i rzeczywistą dyspozycję służenia innym, zdolność do uwzględniania potrzeb innych, kreatywność w myśleniu, działaniu i rozwiązywaniu problemów, wysoki poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, zainteresowanie sztuką i jej oddziaływaniem na człowieka; arteterapeuta powinien posiadać następujące cechy i dyspozycje: empatycznego artysty, pedagoga, troskliwego nauczyciela sztuki i przewodnika w doświadczeniach towarzyszących jej uprawianiu.

Wykaz kompetencji wskazuje na konieczność specjalistycznego przygotowania arteterapeuty, co prowadzi do kolejnych pytań: co różni arteterapeutę od innych zawodów oraz kto może zostać arteterapeutą?

Arteterapeutą może zostać zarówno artysta, pedagog, psycholog, kulturoznawca, animator kultury, jak i inne osoby zawodowo poruszające się po ob-

szarach wspomaganie rozwoju bądź leczenia, pod warunkiem uzupełnienia kompetencji zawodowych. Powinno go wyróżniać żywe i ciągle aktualizowane zainteresowanie sztuką, poprzez jej doświadczanie oraz przekonanie o wartości sztuki dla kształtowania człowieczeństwa. Powinien być pomysłodawcą spotkań nastawionych na ciągłe i uważne przewartościowywanie i dostosowywanie działań uczestników do stale zmieniających się warunków, zachodzących w procesie kreacji.

Na jakość pracy i wartościowanie umiejętności arteterapeuty wpływa:

- 1) świadomość pozwalająca na dostrzeganie wartości terapeutycznych i rozwojowych w różnych obszarach twórczości artystycznej
- 2) wiedza i umiejętności pozwalające na uprawianie terapii (artystyczna, pedagogiczna, psychologiczna), w tym umiejętności interpersonalne ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności psychopedagogicznych (empatii, otwartości)
- 3) aktualna kondycja psychofizyczna
- 4) sposób omawiania powstałych obiektów plastycznych, przyjęty sposób analizy swoich dokonań, rodzaj stosowanych badań ewaluacyjnych itp.
- 5) rodzaj dokumentacji sporządzanej ze spotkań arteterapeutycznych – fotografie prac plastycznych, ich opis, sposoby rejestrowania innych etapów działań.

Rozważania o kompetencjach arteterapeuty prowadzą do konkluzji, że: niezbędne jest uwzględnienie tego zawodu w obowiązujących klasyfikacjach, by określić jego właściwą rolę społeczną. Określenie tego miejsca powinno być na tyle pojemne, by arteterapeuta mógł funkcjonować w instytucjach związanych z medycyną, edukacją czy instytucjami kultury, zgodnie z obserwowanym rozwojem działań arteterapeutycznych.

4.2. Zasady projektowania działań arteterapeutycznych

Praktyczne zorientowanie arteterapii plasuje ją w obszarze metodyki, na gruncie której wypracowywane są szczegółowe dyrektywy dla planowanego oddziaływania interwencyjnego. Traktując działania arteterapeutyczne jako interwencje pedagogiczne czy terapeutyczne włączamy je do procedur opracowywanych w ramach określonej dyscypliny naukowej. Wymaga to uwzględnienia współczesnych reguł opisu naukowego, między innymi osadzenia w teorii oraz odniesienia do teleologii. Na gruncie teleologii formułowane są cele oddziaływań, natomiast teoria obejmuje wypracowany system twierdzeń opisujących rzeczywistość (Ajdukiewicz 1965; Kmita 1976, za: Brzeziński

2010), występujące w niej zjawiska (fakty) i powiązania między nimi, które stanowią podstawę do wypracowania metod działania i projektowania pożądanych stanów rzeczy.

Działania arteterapeutyczne – jak każda procedura ukierunkowana na korekcję, czyli pożądaną zmianę – powinny spełniać ustalone kryteria teoretyczne, które stanowią gwarancję efektywności. Kryteria te formułowane są w postaci zasad rozumianych jako ogół twierdzeń opisujących właściwe postępowanie arteterapeuty, czyli prowadzące do optymalnego rezultatu. Zawierają one ogólne normy postępowania.

Zasady działania arteterapeutycznego – w zależności od obszaru, w jakim są ulokowane: edukacyjnego bądź medycznego – należy sformułować, odpowiednio, w nawiązaniu do zasad pedagogicznych lub psychoterapeutycznych. Jednocześnie niezależnie od obszaru każde działanie interwencyjne powinno uwzględniać ogólne zasady, gwarantujące jego skuteczność. Można je odnieść do procesu projektowania oraz relacji między arteterapeutą a uczestnikami oddziaływań.

Wśród zasad odnoszących się do projektowania należy wymienić:

- zasadę celowości oddziaływań
- zasadę planowania
- zasadę osadzenia teoretycznego.

Uwzględnienie zasad planowości i celowości wynika z instytucjonalnego charakteru omawianych tu procesów wychowania i terapii. Zasada planowości dotyczy konieczności opracowania koncepcji danego działania arteterapeutycznego, która będzie uwzględniać opis kluczowych dla niego elementów. Zwiększa to świadomość pedagogiczną/psychoterapeutyczną oraz pozwala na określenie zasadności i przewidywanie skuteczności planowanych procedur. Zasada planowości łączy się bezpośrednio z zasadą celowości oddziaływań, która z uwagi na intencjonalność procesów edukacji i psychoterapii wskazuje na konieczność zorientowania planowanych działań na określone cele. Cele są opisem kierunków dążeń, wskazują na oczekiwany stan/zachowanie podmiotu oddziaływań, co oznacza zmierzanie w realizowanym działaniu arteterapeutycznym do określonego wzorca. Wzorzec i opisujące go cele powinny być osadzone w określonej koncepcji teoretycznej (zasada osadzenia teoretycznego) i zgodne z przyjętym społecznie systemem aksjologiczno-normatywnym.

Działanie arteterapeutyczne ma specyficzny charakter, który odróżnia je od pozostałych metod pedagogicznych i psychoterapeutycznych. Wynika on z właściwości procesów składających się na kreację artystyczną, tworzącą przestrzeń, w której wewnętrzne, intrapsychiczne doświadczenia jednostki, przenikając się z rzeczywistością zewnętrzną, inicjują transformacje mentalne i emocjonalne. Ten swoisty dialog między sferą wewnętrzną a zewnętrznym

otoczeniem, inicjowany w działaniu arteterapeutycznym, wymaga odpowiedniego klimatu – jego źródłem jest relacja arteterapeutyczna. Wśród odwołujących się do niej zasad najważniejsze wydają się:

- zasada indywidualizacji
- zasada akceptacji
- zasada niedyrektywności
- zasada aktywności uczestnika.

Zasada indywidualizacji wskazuje na konieczność dopasowania propozycji arteterapeutycznych do potrzeb jego adresatów, wynikających zarówno z ich wieku, jak i problemów, deficytów, zaburzeń.

Zasada akceptacji zakłada pełną, bezwarunkową akceptację osoby jako podmiotu, z jej trudnościami, deficytami, zaburzeniami. Ten rodzaj akceptacji jest optymalny dla budowania klimatu właściwego dla działania arteterapeutycznego, wszelkie ograniczenia akceptacji, czyli uzależnianie jej od zachowań i postaw uczestników, stanowią przeszkody w realizacji celów. W literaturze podkreśla się, że zaburzenia w rozwoju osobowości wynikają z tzw. warunków wartości, czyli ograniczeń w akceptacji (Freud 1997).

Zasada niedyrektywności jest osadzona w humanistycznym nurcie rozważań i koncepcjach naturalistycznych, w których zakłada się nieograniczoną swobodę doświadczeń podmiotu jako czynnik sprzyjający rozwojowi kreatywności i osiągnięciu samorealizacji. Przyjmuje się, że człowiek posiada wrodzone predyspozycje, rolą arteterapeuty jest organizowanie doświadczeń, inspirowanie wychowanka/pacjenta do pobudzania i odkrywania potencji osobowych oraz wspomaganie, a czasem tylko współtowarzyszenie (wspieranie), w rozwiązywaniu trudności.

Z zasady niedyrektywności wynika założenie aktywności uczestnika w dążeniu do rozwoju i urzeczywistniania potencji (samoaktualizacji). Forma działania arteterapeutycznego i zaplanowane w nim zadania powinny tworzyć przestrzeń dla doświadczeń uczestnika, które prowadzą do jego rozwoju/eliminacji zaburzeń.

Odwołując się do powyższych zasad ogólnych, można sformułować dyrektywy szczegółowe zawierające konkretne założenia tworzące koncepcję określonego działania arteterapeutycznego. Należy w niej uwzględnić:

- adresatów (uczestników spotkań arteterapeutycznych),
- formę działania,
- cel działań (działania wspomagające zdrowie, rozwój, rozwój samowiedzy, wgląd, eliminowanie zaburzeń),
- rodzaj preferowanej aktywności plastycznej (związany z tradycyjnymi technikami albo z najnowszymi sposobami obrazowania),
- wewnętrzne i zewnętrzne zasady postępowania arteterapeuty.

Określenie adresatów pozwala na uświadomienie przedmiotu oddziaływań arteterapeutycznych. Ich potrzeby, problemy, zaburzenia, deficyty wpływają w pierwszej kolejności na formę proponowanych działań. Jeśli oczekiwania, potrzeby, a także cechy socjodemograficzne uczestników są zróżnicowane, to działanie arteterapeutyczne powinno przybrać formę indywidualną, jeśli zaś są porównywalne, to wówczas można zaplanować działania grupowe. Skład i charakter grupy pozwala na wyodrębnienie następujących kategorii działań:

- działanie grupowe (z grupą nieformalną – dobrowolną),
- działanie grupowe w przestrzeni instytucjonalnej (z grupą formalną – niedobrowolną – zakłady karne, ośrodki szkolno-wychowawcze, poradnie specjalistyczne, np. leczenia uzależnień),
- działanie z rodziną.

Cele odwołują się do rezultatów podejmowanego działania, formalnie stanowią więc opis pożądanego efektu. Ogólne ukierunkowanie działania arteterapeutycznego wynika z obszaru, w jakim jest ulokowane – celem działań arteterapeutycznych realizowanych w medycynie jest diagnoza zaburzeń i ograniczanie ich negatywnych objawów, z kolei celem arteterapii realizowanej w edukacji jest wspomaganie procesów rozwojowych poprzez rozwój kreatywności (Józefowski 2009; Florczykiewicz, Józefowski 2011), a w szczególności – formowanie pożądanых cech osobowości jednostki, które pozwolą jej na optymalne funkcjonowanie w wymiarze podmiotowym i społecznym.

Cele działania arteterapeutycznego są wyznaczane również poprzez problemy grupy wiekowej bądź rodzaju zaburzeń. W pracy z dziećmi i młodzieżą celem działań jest:

- udzielanie wsparcia emocjonalnego i poznawczego osobom z trudnościami w nauce oraz sprawiającym trudności wychowawcze,
- wspieranie rozwoju osób nadpobudliwych psychoruchowo oraz z zaburzeniami autystycznymi,
- udzielania wsparcia ofiarom wykorzystywania seksualnego, przemocy,
- kształtowanie umiejętności społecznych w zakresie komunikacji i tzw. zręczności psychologicznych,
- kształtowanie poczucia własnej wartości, samooceny, wspieranie rozwoju tożsamości.

Praca z dorosłymi jest ukierunkowana na:

- eliminowanie zaburzeń emocjonalnych i poznawczych uwarunkowanych osobistymi doświadczeniami (praca z osobami krzywdzonymi, mającymi urazy traumatyczne, uzależnionymi, więźniami),
- poprawę funkcjonowania osób z demencją starczą i poddanych opiece paliatywnej,
- poprawa kompetencji osobowych (kreatywności, w zakresie komunikacji),

- kształtowanie poczucia własnej wartości i samooceny,
- eliminowanie i łagodzenie objawów zaburzeń (praca z osobami autystycznymi, pacjentami cierpiącymi na depresję, pacjentami z zaburzeniami psychiatrycznymi).

Każdy z wymienionych celów wymaga opracowania koncepcji działania arteterapeutycznego dostosowanej do zaburzenia/trudności, jego charakteru, fazy, co oznacza, że warunkami optymalnego działania są kompetencje arteterapeuty oraz właściwa diagnoza problemu, szczególnie w przypadku arteterapii ukierunkowanej na łagodzenie zaburzeń.

Zgodnie z koncepcją arteterapii przyjętą w tym opracowaniu, istotą działania arteterapeutycznego, a jednocześnie przestrzenią dla inicjowanej w nim zmiany, jest kreacja wizualna związana z aktywnością plastyczną. Rodzaj proponowanej aktywności plastycznej wynika zwykle z doświadczenia zawodowego, rodowodu intelektualnego oraz artystycznego arteterapeuty. Należy podkreślić, że czynniki te wyznaczają jego świadomość w zakresie właściwości i możliwości kreacji plastycznej, jakiej nie mają terapeuci, którzy nie uprawiają sztuki. Psychiatra i psycholog najchętniej wybierają standardowe metody wizualizacji, sprowadzające się do rysowania i malowania przy użyciu typowych technik malarskich i rysunkowych. Niska świadomość w zakresie istoty przeżyć i doświadczeń podczas kreacji są odpowiedzialne za sztywne ukierunkowanie arteterapii stosowanej w medycynie, gdzie często ogranicza się jej rolę do aspektu diagnostycznego. Nieczęsto stosuje się arteterapię do wspomaganie leczenia, odwołując się do właściwości kreacji plastycznej, tym bardziej należy podkreślić, że działania tego typu zostały podjęte w ostatnim czasie w Szpitalu Tworzkowskim.

Jakość działania arteterapeutycznego oraz jego efektywność w znacznej mierze zależy od kompetencji arteterapeuty, zarówno w zakresie projektowania, jak i prowadzenia zajęć. Wewnętrzne i zewnętrzne zasady postępowania arteterapeuty prowadzącego działanie określają wymiar etyczny działania z innymi.

Arteterapeutę prowadzącego działania oparte na kreacji plastycznej powinny cechować:

- zdolność do empatycznego współodczuwania,
- umiejętność wnikliwego odczytywania konstrukcji plastycznej, zawartej w obiekcie plastycznym będącym kwintesencją wypowiedzi niewerbalnej,
- umiejętność aranżowania sytuacji sprzyjających kształtowaniu poczucia akceptacji, bezpieczeństwa, szczerości, wspólnoty².

² Kompetencje arteterapeuty i wymagania w zakresie jego postawy podczas działania arteterapeutycznego zostały opisane szerzej w rozdziałach 1.3 i 4.1.

4.3. Zasady konstruowania scenariusza działań arteterapeutycznych opartych na kreacji plastycznej na przykładzie warsztatu twórczego

Scenariusz dydaktyczny jest jednym z narzędzi tworzących warsztat zawodowy arteterapeuty, zawierającym opis spotkania arteterapeutycznego. Powinien powstawać w trakcie opracowywania koncepcji badawczej, jego rolą jest porządkowanie ustaleń składających się na koncepcję działania oraz kształtowanie świadomości arteterapeuty w zakresie znaczenia poszczególnych zadań i ich roli dla arteterapeutycznej zmiany.

Proces tworzenia scenariusza w przypadku działań arteterapeutycznych o charakterze plastycznym powinien obejmować wypracowanie ustaleń odnoszących się do ośmiu elementów. Ich komplementarność zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania wysokiej efektywności planowanego działania.

Struktura scenariusza działania arteterapeutycznego obejmuje:

1. Problematykę warsztatu
2. Określenie celów
3. Określenie grupy warsztatowej (wiek, specyfika, wspólny problem /dążenie)
4. Określenie czasu trwania
5. Określenie miejsca warsztatu
6. Określenie tworzyw i technik stosowanych do realizacji prac plastycznych
7. Ogólne zasady postępowania prowadzącego warsztat
8. Przebieg działania.

Problematyka warsztatu dedykowana jest grupie, z którą pracujemy. Powinna być dostosowana do podejmowanego wyzwania i celu. Często obszar penetracji artystycznej jest powiązany z osobistymi preferencjami prowadzącego. Podejmowana problematyka może być wynikiem jego potrzeb artystycznych, co umocowuje taką propozycję w przenikających się obszarach sztuki i terapii przez sztukę. Podporządkowanie problematyki potrzebom prowadzącego nadaje spotkaniu wymiar artystyczny i ukierunkowuje je na rozwój osobisty, artystyczny, natomiast określenie problematyki w odniesieniu do zdiagnozowanych potrzeb grupy wyznacza charakter terapeutyczny.

Problematyka warsztatu obejmuje określenie problemu – tematu rozważań. Jego rolą jest inspirowanie i inicjowanie refleksji prowadzących do zmian. W arteterapii jego sformułowanie nie musi obejmować konkretnych, ściśle określonych treści, zalecane jest raczej posłużenie się metaforą, która ukierunkowuje percepcję uczestników w określone obszary, nie narzucając jednak

konkretnego przedmiotu rozważań. Swoboda pozwala na ujawnienie podmiotowych potrzeb, uświadomienie osobistych odniesień w zakresie proponowanej problematyki.

Stopień konkretyzacji rozważanego zagadnienia zawsze wynika z celów działania warsztatowego. Jeśli wskazuje się w nich konkretny przedmiot rozważań, to wówczas wymagane jest precyzyjne jego określenie. Przykładem może być tu praca nad emocjami – jeśli problematyka warsztatu dotyczy emocji, to także inspiracja tematem powinna przyjąć formę ogólną, natomiast jeśli intencją jest praca nad konkretną emocją bądź powiązanymi z nią reakcjami behawioralnymi, to wówczas należy wskazać to w temacie warsztatu.

Inspiracja tematem w sposób bardziej bądź mniej bezpośredni jest przypisana do wszystkich zadań warsztatowych. W zależności od ich charakteru i ukierunkowania (przypisanych im celów szczegółowych) odwołuje się do różnych poziomów percepcji – obrazowego, werbalnego, abstrakcyjnego. Przechodzenie między nimi jest świadomie zaplanowane, jego rolą jest pobudzenie myślenia twórczego. Tak dzieje się między innymi na etapie stosowanego w warsztatach treningu wyobrażeniowego – temat jest przedstawiany w sposób metaforyczny, obejmuje najczęściej odwołanie do symboli i doświadczeń zmysłowych. Wyobrażenia sprzyja wizualizacji, czyli tworzeniu obrazów na podstawie sugestii werbalnej i ich przechodzeniu w kolejne obrazy, kody werbalne i pojęciowe (symbole).

Podczas kreacji plastycznej inspiracja tematem nabiera najbardziej osobistego charakteru, tworzone są subiektywne interpretacje w odniesieniu do doświadczeń uczestnika – ten etap stanowi kulminację inspiracji warsztatowej, uzyskany przez uczestnika stopień wglądu w proponowane zagadnienie, ujawniany w strukturze artystycznej tworzonego dzieła oraz w komentarzu autora dokonany na etapie omawiania prac lub w innym zaplanowanym działaniu, np. pisemnej refleksji powarsztatowej, wskazuje jednocześnie na stopień realizacji zaplanowanych celów, a tym samym staje się podstawą oceny koncepcji warsztatu.

Problematyka warsztatu znajduje odzwierciedlenie również w sformułowanych celach, jednak związki mogą być odległe. Cele określają kierunki dążeń, odnoszą się do planowanych rezultatów działań, wskazując jednocześnie ich zasadność i powód realizacji. Jeśli dążymy do zwiększenia świadomości w zakresie roli arteterapii i skutków realizowanych w jej obszarze działań, to metodyka działania arteterapeutycznego – podobnie jak metodyki działań pedagogicznych i dydaktycznych – powinna uwzględniać cele o różnym stopniu uszczegółowienia. Wysoka świadomość arteterapeuty w zakresie skutków zadań proponowanych w ramach arteterapii jest szczególnie ważna, bowiem ich zorientowanie na osobiste doświadczenia podmiotu często wywołuje silne

przeżycia emocjonalne, nieadekwatne do ich planowanego czy przewidywanego natężenia. Z doświadczeń autora wynika, że szczególnie treningi wyobrażeniowe pozwalające na wejście w głąb siebie mogą wyzwalać tego rodzaju konsekwencje, dlatego ten rodzaj inspiracji do pracy należy stosować z wielką ostrożnością. Należy wyraźnie zaznaczyć, że doświadczenia emocjonalne towarzyszą działaniu arteterapeutycznemu na każdym jego etapie, stąd ściśle określenie ich celów staje się koniecznością.

Podsumowując zagadnienie określenia celów, stwierdzić trzeba, że scenariusz działania warsztatowego, zgodnie z zasadami dydaktyki, wymaga sformułowania dwóch kategorii celów – ogólnych i szczegółowych. Cele ogólne wytyczają kierunek dążeń. W zależności od obszaru, w jakim są ulokowane działania arteterapeutyczne, cel ogólny dotyczy wspomaganie rozwoju osobistego – w przypadku działań edukacyjnych, albo wspomaganie zdrowia – w przypadku działań w obszarze medycznym. Wskazane ukierunkowania cechuje najwyższy stopień ogólności, który stosuje się zwykle przy określaniu celu programu arteterapeutycznego, obejmującego cykl spotkań. Wymagają one jednak uszczegółowienia jeszcze w ramach sformułowania celu ogólnego do pojedynczego spotkania, niezależnie od tego, czy jest ono częścią programu, czy niezależnym warsztatem. Uszczegółowienie wynika z samej konieczności zrealizowania celu, która jest przypisana działaniom instytucjonalnym, celowym, do jakich zalicza się również działanie arteterapeutyczne.

W ramach przykładu przytoczono tu cele ogólne z publikowanych opisów warsztatów: celem pierwszego spotkania realizowanego w cyklu (programu) warsztatów malarskich „Poza granicami ego” było poszerzenie samoświadomości indywidualnej w zakresie doświadczania własnej cielesności; z kolei celem drugiego spotkania, realizowanego w ramach cyklu (programu) „Uchyłone drzwi”, było uświadomienie sobie własnych dążeń (ze szczegółowym opisem warsztatów czytelnik może zapoznać się w: Józefowski 2009, s. 103–104).

Cele szczegółowe przypisane są do poszczególnych zadań, składających się na strukturę spotkania arteterapeutycznego. Odnoszą się do konkretnych czynności przewidzianych w nich dla uczestnika – kompetencji, zmian. W działaniu arteterapeutycznym będzie to między innymi: poszukiwanie skojarzeń, metafor, poszukiwanie osobistych odniesień, uświadamianie poglądów, przekonań (schematów i skryptów poznawczych), uświadamianie emocji i ich źródeł, weryfikowanie przekonań, poszukiwanie nowych perspektyw i kontekstów.

Kolejne zadanie dotyczące określenia grupy warsztatowej oraz powiązanej z nią formy organizacyjnej musi również uwzględniać wymóg komplementarności. Grupa warsztatowa stanowi główny potencjał spotkania. Jej potrzeby stanowią ważny, ale nie jedyny czynnik wpływający na koncepcję warsztatu,

na równi istotne są jej możliwości współtworzenia jakości takiego spotkania. Grupę może wiązać wiek, profesja, potrzeby, rodzaj choroby, rodzaj uzależnienia itp. Ważne jest jednak ustalenie, na ile istnieje potencjalna i realna możliwość skorzystania z faktu wspólnoty doświadczenia pracy w grupie.

W grupie dobrowolnej i nieformalnej warsztaty przebiegają zupełnie inaczej niż w grupie formalnej funkcjonującej przez kilka lat edukacji, więzi i dynamika ujawniana w ich przestrzeni jest różna, a odmiennosc ta w sposób jednoznaczny wpływa na przebieg warsztatu. Zdarza się, że na warsztaty przychodzi wychowawca z klasą lub nauczyciel z grupą uczestników zainteresowanych plastyką. Jeśli jest to osoba otwarta na nową propozycję, to współpraca nie rodzi żadnych problemów. Niestety, czasem obecność nauczyciela negatywnie wpływa na sposób funkcjonowania uczniów na warsztatach – blokuje ich aktywność. Stąd właśnie wynika potrzeba oddzielenia grupy od opiekuna. Grupy formalne często mają ustalony porządek hierarchiczny, który generuje niechęć do szczerych, spontanicznych wypowiedzi – nie jest to jednak zasada.

Łatwiej pracuje się z grupami nieformalnymi, stworzonymi według zasady dobrowolności uczestnictwa. Szczególnie prowadzenie warsztatów kilkudniowych, które wymagają wyjazdu poza miejsce zamieszkania, ukierunkowanych na osobisty rozwój, wskazuje wyraźnie na przewagę tej formy organizacyjnej działania arteterapeutycznego. Spostrzeżenia te znajdują potwierdzenie w doświadczeniach z mojej praktyki, które wskazują, że dłuższe spotkania przyczyniają się do bardziej efektywnej pracy warsztatowej, której wynikiem jest podejmowanie istotnych życiowych decyzji; czasem generują ponadto nowe wieloletnie przyjaźnie, co nie jest wprawdzie bezpośrednim celem arteterapii, ale aspekt ten można wymieniać wśród pozytywnych długofalowych jej efektów ubocznych.

Liczebność grupy arteterapeutycznej z pewnością zależy od konkretnego zamierzenia, jego celów, charakteru, obszaru działań terapeutycznych bądź artystycznych. Akcje uliczne oferują możliwości działań jak największej liczbie anonimowych uczestników, są ukierunkowane na rozwój kreatywności, głównie w zakresie wizualnych sposobów wyrażania, poprzez potęgowanie doświadczeń wielozmysłowych i pobudzanie do niestereotypowego określania rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej. Towarzyszy temu budowanie pozytywnego nastroju, które sprzyja odczuwaniu sensu życia. Arteterapia kierowana do grup stworzonych intencjonalnie, w których zakłada się pracę nad konkretnym problemem, mocno angażującym emocje, powinna być realizowana w grupach małych, liczących od 8 do 15 osób.

Różnorodność wieku uczestników nie odgrywa negatywnej roli, szczególnie przy zorientowaniu działań na rozwój. Realizując warsztat „Sekrety rzeki”, pracowałem z grupą 20-osobową, posługującą się trzema językami, a wiek

uczestników mieścił się w przedziale od 12 do 55 lat. Było to zadanie trudne, wymagające niezwykle zaangażowania, ale w rezultacie dynamiczne w swym działaniu. Kilkakrotnie zdarzało mi się pracować z kilkoma matkami, które zabrały na warsztaty swoje prawie dorosłe dzieci i wzięły udział w zajęciach w tej samej grupie co i one. Nie zauważyłem negatywnych skutków takich wyborów, choć innym z kolei matkom zależało, aby ich dzieci uczestniczyły w warsztatach prowadzonych przez kogoś innego i w innej niż one grupie.

Czas trwania warsztatu wynika z jego całościowej koncepcji. Odwołując się do tej kategorii, wyróżnia się warsztaty jednospotkaniowe i wielospotkaniowe. Zamierzenie polegające na jednorazowym kilkugodzinnym spotkaniu różni się diametralnie sposobem animacji od działania trwającego nieprzerwanie przez tydzień lub periodycznych spotkań trwających kilka miesięcy. Czas trwania związany jest z możliwością realizacji sformułowanych celów, które z kolei wskazują na charakter planowanej zmiany. Niektóre zmiany wymagają dłuższego czasu. Metaforyczne stwierdzenie „Dajmy czasowi czas” przyjmuje tu wymiary podmiotowe i pozwala każdemu uczestnikowi działania na indywidualne przeżycie zaproponowanych mu doświadczeń.

Biorąc pod uwagę czas trwania możemy wyróżnić następujące rodzaje spotkań:

1) jednorazowe (jednogodzinne, wielogodzinne, ale zwarte i ograniczone do jednego dnia)

2) wielorazowe, ciągłe (np. jednotygodniowe, obejmujące 7 spotkań następujących po sobie każdego dnia) i periodyczne (wielotygodniowe czy wielomiesięczne o określonej częstotliwości spotkań).

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

Wybór miejsca i tworzyw do realizacji prac plastycznych wspomaga realizację zamierzenia terapeutycznego i artystycznego w taki sam sposób jak w sztuce i terapii. Wybór miejsca spotkania ma sprzyjać pogłębionemu przeżywaniu specyfiki przestrzeni celem zainspirowania uczestników do kreacji warsztatowej. To właśnie ono decyduje często o dynamice działania, determinuje wybór tworzyw używanych do kreacji oraz może stymulować samopoczucie uczestników.

Posłużę się tu dwoma przykładami, odnosząc się do wcześniejszych realizacji tygodniowych warsztatów arteterapeutycznych w miejscowości, którą doskonale znałem, oraz w innej, w której nigdy wcześniej nie byłem. W obu

przypadkach myślenie o postępowaniu twórczym było konkretne, lecz znacznie się różniło. W odniesieniu do miejscowości znanej mogłem zaproponować konkretne i specyficzne miejsca i tworzywa, mając pewność co do ich przestrzenności i właściwości (płynąca duża rzeka pełna wirów, plaże, wiklina i błoto na brzegu, duży kamieniołom wapienia, liczne wąwozy lessowe z określoną materią i kolorystyką występującej tam gleby, sierpniowe pachnące i kwitnące łąki, polne drogi), co umożliwiało zarysowanie zakresu i kierunku inspiracji i metafor rodzących się podczas treningów wyobrażeniowych). W przypadku miejscowości, której nie znałem, wybrałem miejsca i tworzywa potencjalnie inspirujące, których funkcje dawały gwarancję odczucia specyfiki nieznanego mi miejsca (cmentarze różnych wyznań, niewielka rzeka płynąca w środku miejscowości, mury wybranych na miejscu domów noszących ślady przeszłości). Zastosowałem także inny „klucz – tester” poznawania obu miejsc. W pierwszym warsztacie były to tkaniny – białe płótno zabierane codziennie na spacer, służące wstępnym działaniom plastycznym, w których wykorzystywano tworzywa i pigmenty napotkane w miejscu plastycznej eksploracji, które stanowiły dla większości uczestników podłoże do dalszych plastycznych przekształceń. W drugim warsztacie jako „testerów” użyto podłoży tekturowych o ujednoczonym formacie 30 x 40 cm, a kolorystykę ograniczyłem do czerni i bieli. W obu przypadkach plastycznym obiektem końcowym były książki, w większości powstałych obiektów ich elementami były testery, zaadaptowane tak, aby tworzyły jednolitą formę artystyczną. Tak więc tworzywo zastosowane przez uczestników wypełniało się treścią miejsca, traktowanego w tych działaniach jako inspiracja, a także jako źródło pigmentów i tworzyw. Określony zakres tworzyw wynikał ze znajomości miejsca, przy pierwszym warsztacie mogłem przewidzieć wszystkie potencjalnie możliwe tworzywa, przy drugim nie było to możliwe, dlatego wprowadzone ograniczenie do dwóch pigmentów miało zapewnić przewidywalność.

Tworzywa i materiały do warsztatów często pochodzą z wybranego miejsca działania, bo to właśnie ono sugeruje ich wykorzystanie. Tak się dzieje w wypadku przedsięwzięć plenerowych, gdy uzasadniona jest inspiracja tworzywem, bardzo często odmiennym od używanych w twórczości plastycznej, pospolitym, powszechnie występującym w konkretnym miejscu i świadomie wybranym do kreacji plastycznej. Trudno wyobrazić sobie pobyt warsztatowy w lesie, kamieniołomie, nad rzeką, na którym nie wykorzystuje się tworzyw i materiałów tam się znajdujących. Kilkakrotnie jednak zdarzyło mi się celowo powracać do tradycyjnych materiałów i technik służących do zapisów plastycznych.

Reasumując, wskazanie w scenariuszu miejsca realizacji warsztatu powinno odnosić się nie tylko do określenia nazwy miejscowości (tym bardziej że

nie zawsze jest to możliwe), powinno zawierać opis wymagań w zakresie jego funkcji, walorów fizycznych, przestrzennych, przyrodniczych, w tym dostępnych tworzyw naturalnych, które są niezbędne do zapewnienia zaplanowanej inspiracji miejscem. Dobrze jest też uwzględnić wymogi związane z przestrzenią do kreacji i bezpieczeństwem uczestników.

Osoba arteterapeuty w sposób decydujący wpływa na jakość spotkania warsztatowego. Animatora warsztatu można czasem nazwać artystą, nauczycielem, liderem grupy czy pomysłodawcą scenariusza. Wszystko zależy od tego, jakiego rodzaju jest to propozycja. Czynniki bezpośrednio wpływającymi na jego wartościowanie przez grupę są – wspomniane wcześniej – świadomość artystyczna i pedagogiczna, osobowość animatora spotkania i jego umiejętności interpersonalne, aktualna kondycja psychofizyczna, sposób omawiania powstałych obiektów plastycznych³. W opisie scenariusza powinny znaleźć się wskazówki określające sposób prowadzenia i postawę arteterapeuty, powinny odnosić się do przewidywanego stopnia jego ingerencji w działania warsztatowe oraz charakteru towarzyszących im postaw, np. postawa empatyczna, prowokująca, wspierająca.

Efektom opisanej wyżej pracy koncepcyjnej powinien być opis przebiegu warsztatu, uwzględniający zalecenia dydaktyczne, które warunkują czytelność, a tym samym dostępność dla wszystkich potencjalnych arteterapeutów zainteresowanych realizacją warsztatu, a nie tylko dla autora koncepcji.

Scenariusz działania arteterapeutycznego może przyjmować formę uproszczoną – konspektu, w którym zostaną określone najważniejsze elementy koncepcji. Alternatywą jest forma rozbudowana, opisowa, zawierająca czynnościowy opis przebiegu warsztatu, w którym dla każdego zaplanowanego zadania wskazuje się sekwencje czynności arteterapeuty i odpowiadających mu działań uczestników, w kontekście realizowanych na danym etapie celów szczegółowych. Tworzenie formy opisowej jest szczególnie cenne w przypadku arteterapeutów, których doświadczenie w projektowaniu działań jest niewielkie, wymaga ona bowiem szczegółowej analizy projektowanych zadań oraz przewidywania ich wpływu na uczestników działań arteterapeutycznych.

Podsumowując, projekt działania arteterapeutycznego, niezależnie od jego charakteru – konspektu czy scenariusza – powinien obejmować co najmniej trzy wyodrębnione części:

- 1) informacyjną, zawierającą podstawowe ustalenia: temat, problematykę, formę, wskazanie uczestników, miejsca, tworzyw, technik, zadań,
- 2) dotyczącą przebiegu działania,
- 3) ewaluacyjną, tworzoną po realizacji, dotyczącą refleksji, propozycji modyfikacji koncepcji.

³ Zagadnienia kompetencji prowadzącego omówiono szerzej w podrozdziale 1.3.

4.4. Obraz i słowo w działaniu arteterapeutycznym jako czynniki podmiotowego doświadczenia iluzyjności rzeczywistości w kontekście odczucia baśniowości

Warsztat twórczy bazuje na dwóch formach aktywności podmiotu – tworzeniu wizualizacji oraz komunikacji werbalnej.

Istotą wizualności jest konstruowanie przez podmiot obrazu rzeczywistości odbieranej zmysłowo (Foster 1988; Rose 2010), zatem podstawą procesu wizualizacji jest obraz wykreowany przez podmiot na bazie spostrzeżeń tworzonych na podstawie bodźców zmysłowych i wzbogacony o kontekst podmiotowy i kulturowy. W opisywanej tu metodzie warsztatu twórczego obraz tworzony przez podmiot w procesie wizualizacji jest powoływany do istnienia w dwóch formach: niematerialnej – jako wykreowane wyobrażenie, oraz materialnej, przyjmującej postać dzieła/wytworu wizualnego. Niezależnie od formy egzystencji obrazów wizualnych ich tworzenie podlega analogicznym uwarunkowaniom wynikającym z właściwości samego podmiotu, jego poglądów, wiedzy, emocjonalności, motywów, które w pewnym zakresie zostały ukształtowane przez kulturę.

Istotą spotkania warsztatowego odbywającego się przy kreacji plastycznej jest komunikacja niewerbalna inicjowana przez tworzoną strukturę artystyczną. Obraz powstały w wyniku wizualizacji zostaje odzwierciedlony w strukturze obiektu wizualnego (pracy plastycznej) tworzonego podczas kreacji. Jego wersje powstające na poszczególnych etapach kreacji oraz ostateczna forma inicjują towarzyszący jej dialog wewnętrzny. Jest on prowadzony przez twórcę, który przyjmuje na siebie rolę nadawcy komunikatów i ich odbiorcy. Komunikacja niewerbalna zawsze jednak bazuje na komunikatach werbalnych, posługujących się językiem naturalnym – mową, chociażby dlatego, że sama czynność myślenia najczęściej przyjmuje formę werbalną.

W działaniu warsztatowym komunikacja werbalna opiera się na rozmowie. Rozmowa towarzyszy wszystkim etapom warsztatu twórczego, przyjmując różne formy: (1) wspomnianego dialogu wewnętrznego inspirowanego wyobrażeniami powstającymi podczas treningu wyobrażeniowego oraz strukturą artystyczną tworzoną na etapie kreacji artystycznej, (2) werbalnej wymiany myśli między uczestnikiem a prowadzącym podczas kreacji oraz dyskusji zbiorowej na etapie omawiania prac.

Warunkiem rozmowy opartej na wypowiedzi werbalnej jest istnienie mówiącego i słuchającego, co z natury gwarantuje grupa warsztatowa. Wypowiedź werbalna daje się analizować w odwołaniu do trzech charakteryzujących ją wymiarów:

- akcentu i modulowania głosu,

- stopnia płynności mowy,
- treści wypowiedzi związanej z kompetencjami kulturowymi mówiącego.

W świetle socjologicznego ujęcia języka jako „dziania się” w sytuacji społecznej, jakości odniesione do wskazanych wymiarów przesądzają o ostatecznym kierunku i treści wypowiedzi. Rozmowa jest nośnikiem interakcji tworzonych przez osoby o różnych tożsamościach, składających się na wypowiedzi nie da się oddzielić od kontekstu społecznego (Bochno 2006). W warsztacie twórczym ów społeczny kontekst jest wyznaczony poprzez miejsce, czas, grupę uczestników oraz specyficzne role, które podejmują w działaniu warsztatowym. Należy wspomnieć, że dopełnieniem wypowiedzi werbalnej jest komunikacja niewerbalna związana z językiem ciała mówiącego; w działaniu warsztatowym ma ona równorzędne znaczenie dla uchwycenia intencji nadawcy.

Komunikaty werbalne stanowią istotne narzędzie uzupełnienia i potwierdzenia właściwej interpretacji powstałych prac, a w konsekwencji wglądu i rozpoznania swojej sytuacji. Ważnym etapem działania warsztatowego jest konfrontacja wypowiedzi werbalnych z formą pracy plastycznej. Ma ona dwa wymiary; pierwszy to ten związany ze sposobem odczytywania pracy przez grupę, drugi jest związany z intencjonalnym przekazem zakodowanym w obiekcie plastycznym, tworzonym w odpowiedzi na doświadczenia warsztatowe.

Z uwagi na przedmiot i cele prowadzonych tu rozważań, zmierzających do opisu istoty procesów arteterapeutycznych uruchamianych w zaprojektowanej aktywności warsztatowej, analizie zostaną poddane wybrane uwarunkowania podmiotowe tworzonych wizualizacji i komentarzy werbalnych.

Rozpatrując procesy przechodzenia między kodami (modalnościami) werbalnymi i obrazowymi w poszczególnych etapach aktywności warsztatowej, postawić musimy istotne pytanie: czy i w jakim stopniu wypowiedzi werbalne uczestników warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej, dotyczące interpretacji stworzonych przez nich obiektów plastycznych, są zakodowaną informacją o nich, a na ile przypominają hipostazowanie, ocenzonej historyjkę, zakamuflowany szyfrem umownego obiektu plastycznego komentarz, a nawet baśń – pojętą jako kolejna, najbardziej zaktualizowana wersja wyobrażenia o sobie?

I dalej: Jakie psychologiczne mechanizmy opowiadania o sobie oferuje wypowiedź werbalna?

I w jaki sposób owe mechanizmy generują wewnętrzny obraz samego siebie?

Przyjmuje się, że wizualizacje i ich werbalne komentarze tworzone w działaniu warsztatowym, odnoszące się do obrazu siebie czy rzeczywistości, stanowią kolejną wersję reprezentacji, zmodyfikowanej poprzez podmiotowe do-

świadczenia warsztatowe odniesione do wdrukowanych w osobowość wzorców kulturowych. Powstała w ten sposób wizja siebie czy rzeczywistości fizycznej, społecznej jest rozpatrywana przez pryzmat pewnej fikcyjności, iluzyjności, wynikającej z niemożności odrzucenia kontekstu społecznego i kulturowego, a także właściwości procesów percepcyjnych człowieka, dotyczących tworzenia interpretacji – odbiór bodźców przebiega poza świadomością, natomiast świadome spostrzeżenie stanowi już interpretację.

W zarysowanym kontekście iluzyjności obrazu świata przedmiotem dalszej części rozważań stało się zagadnienie obecności elementów baśniowości w jego reprezentacjach tworzonych przez podmiot. Baśniowość jest elementem tworzącym iluzoryczność przekazu, stanowi cechę myślenia – można ją rozpatrywać jako przestrzeń mentalną, w której obiektywna wiedza o świecie przenika się z jego nieracjonalnym obrazem tworzonym przez podmiot.

Powstaje więc pytanie: Co jest pożywką baśniowości występującej w opowiadaniu o sobie?

Z pewnością jest nią nasz światopogląd, wynikający zarówno z naszej wiedzy o świecie, jak i z najbardziej atawistycznego jego doświadczenia, cała sfera szeroko pojętego życia duchowego budującego naszą tożsamość.

Baśniowość wypowiedzi werbalnych zależy od reprezentowanego światopoglądu, który wyraża się w:

- stopniu utrwalenia wiary w nieustającą ingerencję mocy nadprzyrodzonych czy ogólnie sił, które nas przerastają lub zawiadują naszym życiem,
- stopnia, w jakim przyjęta przez jednostkę wizja przyrody i otoczenia ma charakter antropomorficzny, antropozoomorficzny bądź stopnia ujawniania tendencji do personifikacji przedmiotów,
- stopnia partycypacji naszych codziennych zachowań bądź wyobrażeń w niepisanych normach moralnych, które utrwalają ideały sprawiedliwych zachowań.

Pierwszą pożywką wyobrażeniową dla subiektywnego postrzegania świata jako baśni jest religijność – pierwotna i wyedukowana. Reakcja na baśń oraz tendencje do ujmowania świata w kategoriach baśniowości są mocno umocowane w religijności człowieka. Wiara w nieustającą ingerencję mocy nadprzyrodzonych związana jest z pierwotnym przeżyciem religijnym człowieka, czyli doświadczeniem własnej bytowej, egzystencjalnej niewystarczalności, niepełności, przygodności. Wynika ono ze świadomości zewnętrznej determinacji życia, braku panowania nad własną bytowością. Im bardziej człowiek doświadcza niewystarczalności, kruchości i przygodności własnej, tym bardziej dąży do uchwycenia jakiegoś dobra, które pozwoliłoby nadać wartości sens jego egzystencji (Zdybicka 1977). Jestem przekonany, że bardzo wiele osób zupełnie nieświadomie partycypuje w takiej wierze i w ten sposób rozstrzyga

najbardziej skomplikowane problemy egzystencjalne. Dowodzą tego stosowane na co dzień racjonalizacje: los tak chciał, mam to zapisane w niebie, cierpienie uszlachetnia i w przyszłym życiu będzie lepiej, nie zdążyłem na pociąg, ale może dzięki temu spotkam kobietę swego życia, oczekuję sprawiedliwości i niczego robić już nie będę, przeczytam książkę mędrca i on mnie oświeci.

Z psychologicznego punktu widzenia przedstawione sposoby myślenia można ujmować jako osobiste taktyki rozwiązywania sytuacji problemowych, obejmujących konflikt poznawczy, w nich osadzone są motywy konstytuujące baśniowość postrzegania rzeczywistości: przenikania się świata nadprzyrodzonego z realnym, walki dobra ze złem, cudowności i magii, motyw mędrca.

Motyw przenikania się światów, ujawniany na podłożu religijności, jest środkiem łagodzenia lęku podstawowego, odwołującego się do nieuchronności śmierci czy nieuchronności pewnych doświadczeń.

Motyw walki dobra ze złem pozwala na pokonywanie problemów egzystencjalnych – lęków przed dorastaniem i usamodzielnieniem się, oderwaniem się od rodziców czy lękiem przed płcią przeciwną. Tutaj terapeutyczność baśni jest głęboko osadzona w obszarze kulturowym, w jakim dorastaliśmy. Cudowność baśni, z kolei, wynika z odniesienia do zjawisk magicznych, które mogą potencjalnie realizować się w codzienności.

Drugą pożywką wyobrażeniową stymulującą konstruowanie baśni jest skłonność do antropomorfizacji, polegająca na nadawaniu elementom świata – przedmiotom, pojęciom, zjawiskom, zwierzętom – cech ludzkich i ludzkich motywów postępowania. Antropomorfizacja może być zabiegiem świadomym, co jest charakterystyczne dla mitologii greckiej, hinduskiej, chińskiej, skandynawskiej i innych. Może być także wynikiem zaburzeń myślenia, wówczas ten zabieg myślowy ma charakter nieświadomy. Posługiwanie się antropomorfizacją – ze względu na łatwość konstruowania fikcyjnej rzeczywistości odwołującej się do motywu przenikania się świata wyobrażonego z realnym – jest typowe dla popkultury, jej sfery związanej z tworzeniem komiksów, filmów, także animowanych.

Oprócz antropomorfizmu (przypisywania cech ludzkich przedmiotom, pojęciom abstrakcyjnym) i personifikacji (przypisywania ludzkich cech przedmiotom nieożywionym), która ze względu na subtelność różnic pojęciowych jest często traktowana jako synonim antropomorfizacji, istnieje sporo przykładów antropozoomorfizmu, stanowiącego fizyczne połączenie postaci ludzkiej i zwierzęcej, co jest charakterystyczne dla mitologii egipskiej, indyjskiej, występuje także w mitach greckich (np. postać centaury).

Trzecią pożywką wyobrażeniową kształtującą baśniowe postrzeganie rzeczywistości są wewnętrznie odczuwane normy moralne, które utrwalają ideały sprawiedliwych zachowań. Motyw walki dobra ze złem, charakterystyczny dla

greckiej tragedii, współcześnie przyjmuje niespotykane dotąd formy związane z globalizacją świata i ekspansją religijności, wymagające od innych dostosowywania się do zachowań fundamentalnie innych. Zwycięstwo miłości, sprawiedliwości i dobra może przyjmować różne wymiary. Przykładem jest tu, niedawna historycznie, ekspansja chrześcijańskiego narodu, który mordował inne narody chrześcijańskie i niechrześcijańskie, odwołując się do idei wyrażonej napisem „Gott mit uns” (Bóg z nami), noszonym na piersi przez żołnierzy. Dziś działania te są powielane w reakcjach kultury islamu na ekspansję globalistycznego modelu stylu życia, rodem z amerykańskiego snu – mechanizm działania i motywy są podobne, lecz skutki statystycznie inne.

Motyw mędrca pojawiający się w baśniach charakteryzuje się kulturowo inną ekspresją w porównaniu z jego współczesnymi egzemplifikacjami. Niezależnie jednak od tych różnic, zawsze jest to postać w ogromnym stopniu wykraczająca poza przeciętność, dysponująca wiedzą niedostępną dla śmiertelników. Posiada niesamowite moce i tworzy cuda, będąc swoistą wykładnią norm moralnych obowiązujących w kręgu wyznawców. Ma wpływ zarówno na cały świat, jak i poszczególne osoby. Ogromne zainteresowanie w Europie oraz Stanach Zjednoczonych kulturą zen i tybetańską w XX wieku zdecydowanie potwierdza odkrycie nowych pokładów potrzeb w dziedzinie wizji mędrca – mistrza.

Omówione czynniki, odpowiedzialne za nadawanie reprezentacji rzeczywistości kontekstu baśniowości, są charakterystyczne dla sposobów interpretacji dokonywanych przez ludzi, stanowiąc obraz przyswojonych kodów kulturowych w zakresie nadawania znaczeń. Specyfika warsztatu twórczego, wynikająca z tworzenia przestrzeni mentalnej właściwej dla przenikania się wyobraźni, zmysłowego doświadczenia, wizualności i werbalnych odniesień, inspiruje do uwzględniania baśniowości w interpretacji doświadczeń. Sprzyjają temu mechanizmy obronne uruchamiane zarówno w kreacji, jak i podczas wypowiedzi werbalnych (Florczykiewicz 2010; Freud 1997). Spotkanie warsztatowe w swej istocie jest poświęcone na budowanie relacji pomiędzy tworzonym obiektem plastycznym a jego interpretacją. W towarzyszącej temu procesowi rozmowie wewnętrznej najczęściej uruchamiany jest mechanizm projekcji i przeniesienia; przeniesienie polega na przemieszczeniu negatywnych uczuć, np. wrogości, na inny, bezpieczniejszy obiekt, istotą projekcji zaś jest przypisywanie własnych stanów emocjonalnych, myśli i pragnień, pozostających w konflikcie z normami, innym obiektom – w omawianym przypadku przeniesienie i projekcja polegają na rzutowaniu określonych cech czy emocji na elementy formalne, będące nośnikami przekazu dzieła wizualnego.

Dla zobrazowania mechanizmu ujawniania się baśniowości w przekazie werbalnym towarzyszącym działaniom warsztatowym przytoczone zostaną wypowiedzi uczestników sformułowane podczas warsztatów E. Józefowskie-

go: „Księga w ziemi pisana” – zrealizowanego w cyklu „Księgi uważności”⁴, „Drugich Warsztatów Form Arteterapii – Międzygórze 2011” oraz warsztatu W. Karolaka „Mandala”.

Intencją warsztatu „Księga w ziemi pisana” było wzbudzenie refleksji dotyczącej korzeni (rodzinnych, edukacyjnych, religijnych), które kształtowały tożsamość jego uczestników. Zaplanowana kreacja obejmowała stworzenie obiektu plastycznego – książki w ziemi, materiałem do wypowiedzi wizualnej były tworzywa, przedmioty dostępne w otoczeniu. Podobne przesłanie dotyczyło drugich warsztatów form arteterapii – ich celem było kształtowanie tożsamości w inspiracji naturą. Wypowiedzi uczestników ujawniają głównie skłonności do antropomorfizacji:

Kiedy zaczęłam kopać w ziemi, zaczęła mi się układać w ten kształt serca i pomyślałam, że to jest dobry pomysł.

warsztat „Księga w ziemi pisana”

Kładąc najpierw to małe jabłuszko, chodziło mi o to, by ukazać siebie w tej książce. [...] Jabłuszka dookoła to są członkowie mojej rodziny. Ja jako najmłodszy w środku byłem otaczany zawsze ciepłem, miłością i może dlatego te białe kwiatuszki pomiędzy tymi takimi to może oznaczać tę miłość.

warsztat „Księga w ziemi pisana”

Tak jak z człowiekiem zawsze szukam kontaktu. Działania z tym papierem i drewnem były właśnie po to, by nie mieć czystej kartki, która nic mi nie mówi i jest jak każda inna.

Musi mi coś podpowiedzieć, abym rozpoczął pracę. Przywiązuję ogromną wagę, aż naiwnie ogromną, do materiału, z którym mam do czynienia.

II WFA

[...] napotkałem roślinę, która „zaczepiała mnie” kłując moje stopy...

II WFA

Drzewo... oprócz psa to najlepszy przyjaciel człowieka.

II WFA

Założeniem warsztatu „Mandala” była praca z podświadomością, a aktywność wizualną zaplanowano tak, aby powstała forma miała odniesienia do mandali. W wypowiedziach wygłaszanych podczas warsztatu ujawniły się tendencje do wiary w ingerencję mocy nadprzyrodzonych i odniesienia do religijności i typowej dla niej symboliki oraz tendencje do antropomorfizacji.

⁴ Wypowiedzi zanotowano na podstawie filmu pt. *Powiększanie wyobraźni*, zrealizowanego przez Telewizję Patio w Łodzi.

Jak się kładłem pierwszy raz i usłyszałem tę muzykę, to myślałem, że wyjdzie jakiś pejzaż z bambusami i z takimi rzeczami i jak widać nie wyszedł. Bardziej przypomina to jakieś, no nie wiem – mi akurat przypomina to Szatana.

Położyłam się tak, nie myśląc o niczym kompletnie, miałam się zdać na muzykę i tak się stało. Myślałam, że wyjdzie coś bardziej ciemnego – tak jak czułam – emocje to bardzo pofalowane linie. Właśnie chciałam oddać te emocje, a tu bardziej wszystkim, bardziej kojarzy się to z aniołem to, nie wiem właśnie dlaczego, chyba przez kontrast z tą pracą kolegi.

Kiedy rysowałam, myślałam, że rysuję coś bardzo spokojnego. Kiedy słuchałam muzyki, miałam wewnętrzny spokój. Jednak wyszło mi coś strasznie zdenerwowanego, że tak powiem.

Jakieś monstrum. A ja byłam wtedy przecież spokojna, wyluzowana, myślałam, że jestem po prostu tutaj sama, ale wyszło jednak coś innego.

Można powiedzieć, że jest to silne mocne drzewo, które twardo stoi na ziemi. Ale jakby rozgałęzia się, ponieważ myślę, że wszystkie moje uczucia, myśli, fantazje, przenoszę troszkę na innych, że jeżeli ktoś ze mną przebywa, nie pozostaje to bez związku na jego odbiór świata. Wpływam na innych ludzi.

Aspekt baśniowości pojawia się także w przekazie wizualnym, ujawniając się głównie w przedstawieniu wyrażonym w zastosowanej symbolice i powiązanych z nią treściach, tworzących warstwę ikonograficzną. Dodatkowo jest sugerowana przez nastrój przekazu, wówczas jej nośnikami są środki formalne – ujęcie kompozycyjne, kolorystyka, zastosowane sposoby zestawień środków artystycznych.

Podane przykłady wskazują na mechanizmy tworzenia baśniowości w odpowiedzi na inspirację warsztatową. Zważywszy, że funkcją baśni jest racjonalizacja przeżyć i doświadczeń, które nie mieszczą się w zakresie znanych podmiotowi wyjaśnień, można zaryzykować twierdzenie, że ta sama przyczyna leży u podstaw baśniowości w interpretacji rzeczywistości tworzonej w działaniu arteterapeutycznym.

4.5. Sposoby opisu i dokumentacji działań arteterapeutycznych

Prowadzenie odpowiedniej dokumentacji realizowanych działań staje się podstawą umożliwiającą ich ocenę i weryfikację empiryczną. Dobrze wykonana dokumentacja stanowi trwały zapis, który umożliwia obserwację nie zauważonych wcześniej, w czasie rzeczywistej realizacji, elementów zachowań

uczestnika: wypowiedzi, gestów, sygnałów mimicznych twarzy, mowy ciała oraz licznych przekształceń obiektów w procesie ich realizacji. Pozwala również na szczegółową analizę i interpretację powstałych wytworów, dostarczając dodatkowych informacji o przebiegu działania i kontekście, w jakim jest osadzone.

Na dokumentację działań arteterapeutycznych składają się:

- scenariusz zamierzenia,
- zapisy audio prowadzonych rozmów,
- dokumentalne zapisy filmowe łączące w sobie zapisy audio z obrazami dziejących się wydarzeń,
 - zapisy fotograficzne dokumentujące ważne wydarzenia, etapy przekształceń obiektów plastycznych, sposób pracy uczestników, zmiany w przestrzeni miejsca pracy itp.,
 - zapisy fotograficzne dokumentujące powstałe obiekty bądź obiekty oryginalne,
 - narzędzia badawcze, między innymi arkusze obserwacji uczestników działania szczegółowo określających odmienną pracę poszczególnych uczestników, ankiety, testy i inne narzędzia unikatowe,
 - opisy i notatki z przebiegu spotkania, sporządzone po jego realizacji przez badaczy prowadzących uczestników,
 - analizy powstałych obiektów plastycznych oparte na kompleksowej wiedzy na ich temat,
 - analizy wypowiedzi werbalnych spisanych z zapisów audio i audio-wizualnych.

Scenariusz działania sporządzany przed jego realizacją pozwala zrozumieć początkowe intencje działania, całość zamierzenia i stanowi podstawę ewaluacji skuteczności przyjętego postępowania.

Zapisy prowadzonych rozmów są doskonałą bazą dla wnikliwej analizy w przyjętym kontekście i w odniesieniu do wyznaczonych kryteriów. Stanowią uzupełnienie wszystkich innych zachowań i aktywności. Pozwalają wielokrotnie powracać – bez ryzyka przekłamań wynikających z zawodności pamięci i ukierunkowania uwagi – do istoty często bardzo zaszyfrowanych, konfabulowanych przez wypowiadającego treści uzupełniających przekaz zawarty w wytworze plastycznym.

Zapisy filmowe i fotograficzne tworzą dokumentację wizualną, która można zaliczyć do dwóch kategorii: (1) obrazy tworzone przez badacza, osobę dokumentującą oraz (2) obrazy wytworzone bądź użytkowane przez badane osoby (Banks 2009).

Obrazy tworzone przez badacza są sporządzane w celu umożliwienia późniejszej analizy w zakresie różnych aspektów funkcjonowania jednostki i jej

współdziałania w grupie. Jest on podstawą szerszego opracowania w interesującym badacza kontekście, rzadziej zdarza się cytowanie obrazów (Banks 2009). Zapisy filmowe stanowią świetne połączenie mowy ciała uczestników z ich wypowiedziami werbalnymi, obrazami sposobu pracy plastycznej, miejsca w grupie i dziejących się w niej wydarzeń oraz przekształceń miejsca pracy.

Zapisy fotograficzne dokumentujące ważne wydarzenia, etapy przekształceń obiektów plastycznych, sposób pracy uczestników, zmiany w przestrzeni miejsca pracy grupy itp. wymagają dużych umiejętności zawodowych. Znacznie łatwiej jest stworzyć dokumentację filmową mimo możliwych błędów operatorskich. Jeszcze dwadzieścia lat temu dokumentacja fotograficzna stanowiła spory problem techniczny. W momencie pojawienia się i upowszechnienia technik cyfrowych fotografia stała się łatwym w użyciu środkiem dokumentacji badań.

Bardziej oczywisty jest charakter wizualny obrazów dokumentujących (reprodukujących) wytwory lub obiekty wykorzystane w obserwowanym działaniu. Występuje w nich również silniejszy społeczny i osobisty związek badanych z obrazami (Banks 2009).

Narzędzia badawcze, przede wszystkim arkusze obserwacyjne, pozwalają notować szczegóły pracy uczestników działania, ich odmienności, według określonych wcześniej kryteriów, wynikających z przyjętego celu badań. Pozwalają na wyodrębnienie elementów procesu postępowania podczas pracy, ułatwiające rzetelną i obiektywną analizę i tworzenie uogólnień o charakterze naukowym.

Opis przebiegu spotkania po jego realizacji może być sporządzony przez prowadzącego, ale także przez uczestników. Możliwość skonfrontowania tych relacji tworzy nową jakość dokumentacyjną.

Analiza powstałych obiektów plastycznych wydaje się najtrudniejszą częścią dokumentacji. Łączy ona w sobie kompleksową wiedzę o autorze pracy, wynikającą zarówno z samego obiektu i jego struktury, jak i z wiedzy zawartej we wszystkich wymienionych wcześniej sposobach dokumentacji.

Podstawą analizy obiektu wizualnego jest interpretacja. Stanowi ona indywidualną ocenę treści obrazu, dokonywaną przez konkretną osobę, co powoduje, że nie da się jej przypisać cechy obiektywizmu, rozumianej w kategoriach prawdy naukowej, czyli twierdzenia popartego niezbitymi dowodami. Stuart Hall (1997) twierdzi, że właściwa interpretacja powinna opierać się na uzasadnieniach odwołujących się do rzeczywistych form znaczeniowych oraz stworzonych przy ich użyciu znaczeń.

Wizualne przedstawienie świata przy użyciu technologii rejestracyjnych, takich jak fotografia czy film, nie jest jego obiektywnym obrazem, czyli wido-

kiem, który może zarejestrować jedynie ludzkie oko, lecz stanowi jego interpretację, ze względu na specyfikę przedstawienia. Wizualność odnosi się więc do różnych sposobów konstruowania obrazu tego, co jest widziane przez podmiot. Sposoby te są wyznaczone przez kulturę, która odpowiada za tworzenie reprezentacji rzeczywistości, czyli interpretacji i nadawaniu jej znaczeń przez człowieka (jawnych lub ukrytych, świadomych lub nieświadomych, uznawanych za prawdę bądź fantazję). Tak więc sposoby dokonywanych interpretacji pozostają w ścisłym związku z kulturą wizualną, są osadzone w poglądach społeczeństwa, określonej jego grupy, w której uczestniczy podmiot dokonujący interpretacji (Hall 1997; Rose 2010).

Interpretacja wymaga przede wszystkim określonej kultury estetycznej, ukształtowanej w wyniku wiedzy o sztuce, jej zjawiskach, procesach, środkach wyrazu oraz doświadczeń podmiotu w zakresie tworzenia struktur wizualnych. W tym zakresie wynikają największe nieporozumienia kompetencyjne pomiędzy arteterapeutami wywodzącymi się ze środowisk artystycznych a tymi, którzy bazują na tradycjach medycznych (psycholodzy i psychiatrzy).

Dążąc do obiektywizacji interpretacji, co należy rozumieć jako uczynienie jej podstawą uzasadnień odwołujących się do wiedzy, należy zastosować się do prawidłowości metodologicznych. Narzuca to konieczność uwzględnienia podczas interpretacji przedstawień wizualnych trzech obszarów tworzenia znaczeń: obszaru wytwarzania obrazu, obszaru obrazu oraz obszaru odbiorcy obrazu. W każdym z nich da się wyróżnić trzy aspekty modalności: technologiczny, kompozycyjny, społeczny (Hall 1997).

Obszar wytwarzania obrazu odnosi się do sposobu jego wytwarzania oraz okoliczności, sytuacji, intencji, bodźców, które temu towarzyszą. Technologia wytwarzania jest określona przez technikę wykonania, przynależne jej środki wyznaczają ramy przedstawienia – możliwości i ograniczenia wynikające z techniki. Kolejna modalność powiązana jest ze strukturą kompozycji, określa warunki wytworzenia obrazu, w tym zestawienia środków artystycznych, które pozwalają na sklasyfikowanie go do określonego gatunku, wyznaczanego przez specyficzny zestaw przedstawień, przedmiotów, miejsc, czy narracji – jak dzieje się w przypadku filmu. Modalność społeczna z kolei odzwierciedla zależności między kulturą a społeczeństwem, które wskazują na przyjętą w interpretacji perspektywę. Uważne patrzenie na obraz wymaga refleksji na temat sposobów użytych do przedstawiania jego treści oraz ich działania społecznego, odczytania sposobu ujawniania ról społecznych w przekazie wizualnym, zawartej w nim gry znaczeń kulturowych przypisanych obiektom i nadanych obrazowi przez jego twórcę i odbiorcę. Współcześnie ugruntował się pogląd o wpływie procesów gospodarczych oraz tożsamości kulturowej i politycznej na kształtowanie kultury wizualnej. Przejawem tego jest podporząd-

kowanie obiektu wizualnego zjawiskom i procesom społecznym, staje się on ilustracją ponowoczesności, ukonstytuowanych w niej relacji społecznych, jego rola sprowadza się do bycia narzędziem obserwacji, rejestracji rzeczywistości bądź realizacji innych celów społecznych, np. reklamy (por. Rose 2010).

Obszar obrazu jest opisywany przez odwołanie się do środków formalnych, tworzących jego strukturę. Niektóre z nich są następstwem technologii wykorzystanych do jego wytworzenia, reprodukcji czy ekspozycji. Zastosowane środki formalne mogą również wynikać z intencji samego twórcy – przyjęte przez niego cele określają dobór środków, a tym samym ostateczną wizualną formę (wiele tworzonych obiektów wizualnych zostaje podporządkowanych z góry założonym sposobom ich wykorzystania, np. publikacji czy wystawieniu na sprzedaż). Specyficzne cechy obrazu mogą inicjować określony społeczny kontekst jego interpretacji, co świadczy o jego wykroczeniu poza modalność technologiczną. Tak więc można przyjąć, że najważniejszą modalnością w obszarze obrazu jest struktura kompozycyjna. Układ tworzących ją elementów formalnych narzuca określony sposób jego odbioru (por. Rose 2010).

Podane prawidłowości skłaniają do stwierdzenia, że interpretacja skierowana na obszar obrazu powinna w równym stopniu uwzględniać środki formalne i tworzoną przez nie narrację kompozycyjną oraz przypisany im kontekst kulturowy. Pogląd ten jest bliski sposobowi postrzegania dzieła sztuki przez Romana Ingardena (1966) jako całości złożonej z warstwy rzeczowej, wizualnej i przedstawieniowej. Materiał wizualny cechuje właściwość wykraczania poza znaczenia nadawane mu przez jego twórców i odbiorców, czyli wykraczania poza kulturę wizualną – w tym sensie obraz wizualny jest obiektem zmieniania rzeczywistości (kultury wizualnej), a nie tylko jej rejestrowania (Gell 1988, cyt. za: Rose 2010).

Obszar odbiorcy obrazu obejmuje procesy nadawania znaczeń przedstawieniom wizualnym, oparte na indywidualnym sposobie widzenia, wyznaczonym przez kompetencje, emocjonalność, doświadczenia odbiorcy. Jak już wspomniano, struktura kompozycyjna ma zasadnicze znaczenie dla sposobu odbioru, sugeruje bowiem odbiorcy jego kontekst, czyniąc go uczestnikiem przedstawionej w nim akcji, sytuacji, sceny. Widz tworzy własne interpretacje obrazu, w odwołaniu do zasugerowanego kontekstu. Przedstawienia wizualne działają na tworzoną interpretację nie tylko za pomocą tego, co pokazują, lecz także przez inicjowany sposób widzenia, sugerowany w samym przedstawieniu. W powstawaniu interpretacji ważna jest sytuacja towarzysząca recepcji obrazu (galeria bądź album, telewizja lub kino). Społeczny kontekst otoczenia i sytuacji wyznacza zakres zainteresowania obrazem i wartość przypisywaną obiektowi przez jego odbiorcę, co z kolei w sposób zasadniczy wpływa na jakość odbioru i zakres nadawanych znaczeń. Nie bez znaczenia dla interpretacji

jest także tożsamość odbiorców. Kształtując ją przekonania i sądy oraz wynikające z niej różnice widzenia rzeczywistości, także społecznej, przyczyniają się do odmiennych sposobów interpretacji tych samych dzieł. Obszar odbiorcy w wypadku prac powstałych na warsztatach obejmuje dwie grupy odbiorców: uczestników działania oraz inne osoby, które z różnych powodów dokonują ich analizy (badacze, pedagodzy). Relacja do uczestnictwa w warsztacie tworzy różne perspektywy, co skutkuje odmiennym rozumieniem przesłania zawartego w pracach, dając odmienną interpretację. U uczestników przeważa emocjonalny, subiektywny, osobisty odbiór, w kontekście wewnętrznych doświadczeń będących ich udziałem podczas kreacji, natomiast odbiór osób niebędących uczestnikami jest z kolei wynikiem ich osobistej perspektywy oraz intencji i celów związanych z analizą.

Wybór wypowiedzi werbalnych spisanych z zapisów audio i audio-wizualnych pozwala na ich cytowanie, dokonywanie analiz z posłużeniem się konkretnymi przykładami i przez to łączenie wiedzy o uczestnikach spotkania arteterapeutycznego. Ich osadzenie w kontekście sytuacji, etapu działania warsztatowego ujawnia dodatkowe aspekty wewnętrznych doświadczeń i pozwala na odczytanie ukrytych w nich komunikatów. Wielu wartości i komunikatów zawartych w tych wypowiedziach nie sposób dostrzec podczas rzeczywistego trwania warsztatów.

Refleksje uczestników z procesu działania mają wartość zapisu podmiotowego doświadczenia, często diametralnie różniące się od oceny zewnętrznej. Mogą potwierdzać jej wyniki bądź im zaprzeczać, dając jednocześnie obraz skuteczności działania arteterapeutycznego, mierzonej zakresem realizacji przypisanych mu celów; ujawniają jednocześnie obiektywizm dokonywanych analiz działania warsztatowego.

Udostępnienie dokumentacji innym badaczom o różnych profesjach zwiększa możliwość obiektywizacji dokonań oraz ich wielokontekstowego wartościowania. Charakter działania arteterapeutycznego, jego specyfika przesądza o większej użyteczności badań jakościowych, których podstawą jest dokumentacja.

Większość arteterapeutów – szczególnie jeśli mają długoletnią praktykę w projektowaniu i realizowaniu działań arteterapeutycznych – wypracowuje własne sposoby dokumentowania działania, które określają formę ich opisu czy publikowania. Ich poznanie jest ważne dla zrozumienia istoty dokumentacji warsztatowej, jej celów oraz znaczenia dla pracy arteterapeuty. Możliwość poznania propozycji różnych autorów jest ważna przede wszystkim w przypadku osób rozpoczynających pracę pedagogiczną, dlatego w celach dydaktycznych zostały tu omówione trzy sposoby dokumentowania działań arteterapeutycznych stosowane przez różnych arteterapeutów.

Autorską propozycję dokumentowania działań arteterapeutycznych przedstawiłem w swojej książce *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych* (AHE, Łódź 2009). Przy prezentacji zamieszczonych w książce warsztatów twórczych zastosowałem się do zasad, które czynią zamieszczony opis klarownym i czytelnym. W prezentacji warsztatu wykorzystałem materiały dwojakiego rodzaju: werbalne – oparte na słowie pisanym – i wizualne. Zamieszczony tekst zawiera informacje istotne dla koncepcji warsztatu: dotyczące miejsca i czasu realizacji oraz uczestników działania, wskazanie rodzaju warsztatu i form działania, cele działania, opis jego przebiegu, wskazanie tworzyw i technik wykorzystywanych w kreacji, opis miejsca i zakresu płynącej z niego inspiracji, wyjaśnienia wskazujące na celowość użytych metafor i symboliki, komentarze do planowanych działań lub ich przebiegu, inne uwagi istotne dla wyjaśnienia koncepcji. Zapis nie został ujęty w sztywny schemat, zakres i treść podawanych informacji oraz ich kolejność są elastycznie dopasowane do potrzeb podyktowanych chęcią uzyskania wysokiej czytelności opisu warsztatu, która z kolei wynika z istoty zaplanowanej aktywności. Informacje opisujące koncepcję warsztatu często przyjmują formę dokumentów wizualnych. Autor posługuje się dwoma kategoriami dokumentacji wizualnej: obrazami stworzonymi przez osobę dokumentującą oraz wytworzonymi przez osoby badane (Banks 2009). Do dokumentów wizualnych tworzonych przez autora należy zaliczyć fotografie przedstawiające przebieg warsztatu, tj. przedstawienia zachowań uczestników na poszczególnych etapach działania warsztatowego (podczas treningu wyobraźniowego, kreacji plastycznej, rozmowy podczas omawiania prac). Dzięki temu owe wizualne reportaże odzwierciedlają kontekst działania warsztatowego nadany przez charakter miejsca, tworzywa i techniki zastosowane w kreacji, interakcje zachodzące między uczestnikami i prowadzącym.

Dokumentacja obrazów wytworzonych przez uczestników obejmuje fotografie powstałych prac (obiektów wizualnych), rzadko są to przedstawienia pojedynczych prac, najczęściej fotografowane są w zestawieniach obejmujących prace wszystkich uczestników, co eksponuje specyficzny – społeczny wymiar spotkania warsztatowego. W niektórych przypadkach fotografia przedstawia uczestników prezentujących swoje prace, co ujawnia podmiotowość w traktowaniu uczestników. Każdorazowo decyzja o przedstawieniu wynika z kontekstu sytuacyjnego i potrzeby w zakresie dopełnienia opisu warsztatu – jego intencji i przebiegu.

Zastosowany sposób dokumentacji działania warsztatowego, komplementarność treści zawartych w dokumentach tekstowych i wizualnych przesądza o wartości poznawczej zaproponowanego opisu warsztatu. Odzwierciedlenie najbardziej istotnych treści, ujawniających w całości koncepcję warsztatu, po-

zwala na jego realizację przez inne osoby, co świadczy o wartości dydaktycznej zastosowanego sposobu dokumentowania.

Omówienia kolejnego sposobu dokumentowania dokonano na przykładzie jednej z publikacji Wiesława Karolaka *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii* (Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006).

Autor prezentuje w niej zajęcia realizowane w różnych instytucjach, których koncepcja nawiązuje do metody twórczego myślenia znanej pod nazwą *mind-mapping*. W proponowanym ujęciu zostaje ona przekształcona w „mapę obrazów myśli”, której zastosowanie opiera się na symbolu wizualnym. Czasem oba zapisy – werbalny i obrazowy – występują jednocześnie, lecz zapis werbalny ma znaczenie pomocnicze, należy go traktować raczej w kategoriach wspomagania słowem, realizacje mają bowiem charakter plastyczny, co wynika głównie z zastosowanej techniki.

W. Karolak przedstawia w swej książce 36 ćwiczeń, jak nazywa zajęcia. Ich opis oparł na dwóch elementach – omówieniu koncepcji ćwiczenia oraz ilustracjach prac wykonanych podczas jego trwania.

Omówienie koncepcji ćwiczenia zawiera:

- wskazanie celów,
- cytaty z literatury bądź opisy pojęć istotnych dla poszczególnych zajęć,
- polecenie stosowane podczas wizualizacji, relaksacji bądź medytacji,
- konfrontację, w której dokonywane jest omówienie powstałych prac, polegające zazwyczaj na ich porównywaniu lub porównywaniu różnych sposobów ich postrzegania przez uczestników,
- informacje o uczestnikach, miejscu działania i materiałach do nich użytych oraz czasie trwania zajęć,
- bibliografię,
- przedstawienie komentarzy, refleksji i uwag poczynionych przez wybranych uczestników konkretnych zajęć.

Formułowane cele mają charakter celu ogólnego, w którym wskazane są przewidywane rezultaty ćwiczenia (warsztatu), a czasami jeszcze bardziej ogólne dążenie, m.in.: identyfikacja myśli; porządkowanie myśli; obrazowanie doznań; docieranie do swoich marzeń i pragnień; refleksje nad czasem minionym w kontekście przyszłości; penetracja naszej zewnętrżności i wewnętrzności; obiektywizacja przemyśleń; próby wyciągania wniosków z faktów historycznych; rozważania dotyczące przeszłości, czasu teraźniejszego i przyszłości; refleksja nad pamięcią w kontekście przyszłości; przekraczanie dotychczasowych schematów blokujących siły twórcze; praca nad formą i funkcją; wnikliwa obserwacja natury; utrwalanie widzenia detali⁵.

⁵ Cele podano w formie zaprezentowanej w omawianej książce.

Cytaty i definicje pojęć zamieszczone przy znacznej części opisów przebiegu dotyczą terminów używanych w danym ćwiczeniu, celem ich zamieszczenia jest szersze omówienie problematyki ćwiczenia. Są to między innymi opisy linii papilarnych, dłoni, mózgu, myślenia, stroju – ubioru, groteski, cytryny, smaku, dokonane głównie na podstawie słownika Władysława Kopalińskiego, cytaty prezentujące przysłowia abisyńskie oraz wyjaśniające terminy „mądrość suficka”, cytaty wypowiedzi autorów o bardzo różnym rodowodzie intelektualnym, takich jak np. Katarzyna Gozdek-Michaelis, Roger Pol Droit, Nico, Glenn Doman, Branden, Topolski, Krasnodębski, Anthony de Mello, Cynceron, Tomasz Maruszewski, Szczeklik, św. Augustyn, Edward de Bono. Pojawiają się również wiersze Konstantinosa Kawafisa, Wisławy Szymborskiej, Trzebiatowskiego oraz proza poetycka Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.

Opis przebiegu ćwiczeń odnosi się do poszczególnych ich części/etapów. Pierwsza zawiera polecenia wizualizacji, relaksacji bądź medytacji. Przykładowe zadania zaliczane do wizualizacji obejmują polecenia dotyczące:

- wyobrażenia sobie mocno padającego deszczu, a następnie siebie przemoczonego, by potem nastąpiła realizacja potrzeby otrząśnięcia z siebie wody (z ramion, z barków, z pleców),

- wyobrażenie sobie wiszącego przed nami kartonu, na którym będziemy rysować nosem jak ołówkiem – narysowanie dużego koła w kierunku zgodnym ze wskazówkami zegara, następnie mniejszego w przeciwną stronę i tak do wypełnienia całej płaszczyzny,

- wyobrażenie sobie trzymania cytryny w dłoni oraz jej skórki, koloru i zapachu, następnie wyciskania soku z połówki cytryny i wizualizowanie kąpiącego soku, mięszu – obserwowanie swoich skojarzeń, emocji, odczuć z tym związanych.

Proponowane ćwiczenia relaksacyjne często odwołują się do doświadczeń psychosomatycznych, będących inspiracją do działania, np.:

- położenie się na trawie, przyjęcie wygodnej pozycji, zamknięcie oczu i posłuchanie odgłosów natury oraz rysowanie w wyobraźni rękami w pozycji leżącej zgodnie z rytmem odczuwanym przez siebie,

- przyjęcie wygodnej pozycji, odprężenie, zamknięcie powiek, lekkie oddychanie, równe i spokojne, rozprężenie wszystkich mięśni, oddalenie od wszystkich spraw i kłopotów, które spływają po was jak po nieprzemakalnym płaszczu; odczucie błogiego spokoju,

- przyglądanie się odbiciu twarzy w lustrze – wykonywanie różnych ruchów mimicznych i grymasów.

W propozycjach znalazły się także modyfikacje znanych testów psychorysunkowych. Zawarte w nich polecenia dosyć silnie ingerują w pierwotne materiały testów i sugerują bardzo silnie wizje, np.:

– Dom, w którym mieszkasz, który pamiętasz z dzieciństwa, lub dom Twoich marzeń. Następnie polecenie wyobrażenia sobie otoczenia takiego domu oraz wizji jego wnętrza.

– Drzewo – jakie skojarzenia masz z drzewem? Może znajdziesz jakieś ujęcie symboliczne, poetyckie, metaforyczne. Z jakim drzewem się utożsamiasz? Wyobraź sobie to drzewo, które ma korzeń, pień, gałęzie gałązki. Część drzewa znajduje się w ziemi, a część pod ziemią. W ziemi są zapewne korzenie grube i cienkie. Czy twoje drzewo kwitnie, owocuje, traci liście?

Zdarzają się też polecenia o charakterze pracy intelektualnej typowe dla zajęć dydaktycznych, m.in.:

– Czy znasz swoją historię? Czy znasz historię Twojej rodziny? Twojego domu? Twojego miasta? Kraju? A może Twoja historia składa się z wielu historii, z wielu historyjek? Zanutuj swoje przemyślenia na luźnych kartkach papieru.

– Zastanowienie się nad naszym stosunkiem do ubioru i samopoczuciem z tego wynikającym w różnych konkretnych sytuacjach.

Sądząc z opisów tego etapu ćwiczeń, większość propozycji można sklasyfikować jako trening wyobrazeniowy ze względu na odwoływanie się do wyobrażeń – wizualizacje są tutaj obrazami tworzonymi w wyobraźni (zob. opis treningu wyobrazeniowego w rozdziale 1.4).

Należy zaznaczyć, że polecenia wyobrażenia sobie czegoś pomijają element skupienia i zamknięcia oczu, a proponowany trening nie jest częścią pracy animatora ani też pracą w grupie. Wyobrażenia mają być tworzone przez uczestnika w trakcie procesu twórczego. Jest to niezwykle ważne, gdyż zdarza się, że animatorzy warsztatów arteterapeutycznych w ogóle myślą istotę wizualizacji, przypisując jej inny wymiar. Kuriozalnym tego przykładem jest ujęcie wizualizacji zaproponowane w książce autorstwa Joanny Gładyszewskiej-Cybulko *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych przez wizualizację i inne techniki arteterapii* (Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007). Autorka dostrzega wartości wynikające z czerpania z nieświadomego życia człowieka, którego treści ujawniane są pod postacią wyobrażeń i obrazów, co jest zbieżne z poglądami psychoanalizy, natomiast zupełnie ignoruje proces ujawniania tych obrazów w formie „rzeczywistych”, czyli konkretnych obrazów, ograniczając ich rolę do wymiaru diagnostycznego, przypisanego standaryzowanym testom psychologicznym. Działalność przy kreacji plastycznej – będąca istotą wizualizacji, czyli przeniesienia tych obrazów poza podmiot, który omawia je werbalnie – jest mocnym osłabieniem istoty działania zawartego w kreacji plastycznej. Proponowany sposób ujęcia wizualizacji ujawnia tendencję zawężania tego procesu do jednego aspektu, wydaje się, że wynika z niepełnego rozumienia procesów przynależnych sztukom wizualnym.

Etap konfrontacji polega na porównywaniu prac, co jest głównym poleceniem na tym etapie. Występują też różne dodatkowe polecenia: prośba o porównanie różnych punktów widzenia stosowanych przy ocenie prac przez uczestników; prośba o podanie sposobu rozumienia wskazanego przysłowia w kontekście prac.

Pojawiają się również pytania dodatkowe, których intencją jest skierowanie myślenia i uwagi na określony aspekt realizacji plastycznej prac, np.:

– Zastanówcie się: Co blokuje Waszą fantazję? Co powoduje niemożność pewnych realizacji?

– Zastanówcie się, co można zrobić, aby negatywne zmienić w pozytywne? Czy są takie możliwości? Od kogo zależy ta zmiana?

– Zastanówcie się, co jest wspólne, co indywidualne? Czego jest więcej?

– Przyjrzyj się swojej pracy. Jakie emocje reprezentują poszczególne dłonie? Która z nich najbardziej reprezentuje ciebie? Zapisz uwagi obok rysunków dłoni. Przyjrzyjcie się teraz pracom wykonanym przez innych. Zwróćcie uwagę na to, jaki ktoś uważa, że jest, jakim chciałby być i jakim nie chciałby być.

– Zestaw ze sobą trzy prace. Porównajcie ze sobą różne doznania, wrażenia i sposób ich przedstawienia.

– Ułóżcie prace obok siebie. Zastanówcie się nad emocjami w nich zawartymi. Które z nich są emocjami dominującymi, a które są im podporządkowane? Co z tego wynika dla ciebie? Czy widzisz szansę na zmianę emocji? Czy jest taka potrzeba? Jak to można zrobić?

– Porównajcie ze sobą wasze najważniejsze wartości. Co dla kogo jest najważniejszą wartością? Co jest wartością podrzędną?

Opis tego etapu pozwala sądzić, że konfrontacja ma pobudzać myślenie twórcze i być inspiracją do spojrzenia na problem omawiany w ćwiczeniu z nowej perspektywy – wyznaczonej przez sugestie zawarte w pytaniach i poleceniach.

Informacje o uczestnikach, miejscu działania i użytych materiałach do określają koncepcję ćwiczenia. Ćwiczenia są prowadzone najczęściej w instytucjach dydaktycznych, ich uczestnikami są studenci i uczniowie, trwają zwykle 2 godziny, co wydaje się wynikać z organizacji pracy w tych instytucjach.

Ćwiczenia, jak wspomniano, są ilustrowane fotografiami, które w większości przedstawiają prace plastyczne powstałe na zajęciach. Intencją, która przyświeca publikacji materiału wizualnego, jest poszerzenie opisu ćwiczenia, a ilustracje prac mają ułatwić „dokładne ich zrozumienie i odczucie atmosfery działania oraz przybliżenie powstałych rezultatów” (s. 6). Zamysł ilustrowania zdominował formę publikacji, wydaje się, że z tego powodu prace nie zostały opatrzone nazwiskiem autora bądź innymi informacjami o nim.

Ilustracje prac stanowią cenny materiał poglądowy, analiza powstałych rozwiązań w połączeniu z opisem działania pozwala na szersze zrozumienie

intencji dotyczącej celów ćwiczenia oraz umożliwia częściową ocenę jego rezultatów. Analiza formy powstałych prac ujawnia stopień wpływu zaplanowanej inspiracji na treść refleksji powstającej u uczestników oraz wskazuje na możliwe rozwiązania artystyczne, również w zakresie symboliki tworzonej w odpowiedzi na nią. Autor publikacji zrezygnował z dokumentacji wizualnej w postaci obrazów stworzonych przez badacza (Banks 2009), czyli fotografii przedstawiających miejsca działania i sposoby pracy. W większości nie zamieszcza fotografii przedstawiających uczestników przy pracy (wyjątek stanowią fotografie, na których widać postacie uczestników – s. 130, 172 i 174).

Rezygnacja z tej formy dokumentacji wizualnej nie pozwala czytelnikowi na odczucie atmosfery ćwiczeń, ocenę inspiracji miejscem, w których się odbywały, nie dostarcza też informacji o ludziach biorących w nich udział – ich emocjach związanych z kreacją plastyczną.

Zaproponowana forma dokumentacji daje materiał o charakterze ilustracyjnym, którego opis jest oszczędny, bo sprowadza się głównie do przedstawienia celów i przebiegu ćwiczenia oraz relacji z wybranymi rozmówcami, komentarzami i poczynionymi w nich ustaleniami. Taki sposób prezentacji, dokumentacji ćwiczenia wymaga dopełnienia ustaleń dotyczących całościowej jego koncepcji. Czytelnik musi przyjąć postawę analityczną i odwołać się do wiedzy o działaniach z obszaru sztuki i arteterapii, co sprawia, że ten rodzaj dokumentacji jest przeznaczony dla profesjonalistów.

Inne jeszcze sposoby dokumentacji działania arteterapeutycznego zostały zastosowane w publikacjach Marii Parczewskiej i Janusza Byszewskiego. W książce *Inne muzeum* (CSW, Warszawa 1996), przedstawiającej dokumentację ich działań w różnych instytucjach (najczęściej galeriach i muzeach), opis warsztatów sprowadza się do określenia problematyki i sposobu postępowania podczas wykonywania konkretnego ćwiczenia. Na końcu książki zamieszczono informacje o miejscach realizacji oraz współpracownikach.

Zamieszczona w książce dokumentacja fotograficzna warsztatów, przekształcona graficznie, przedstawia zarówno uczestników, jak i animatorów podczas działań. Zabieg graficzny polegający na wybraniu z fotografii konkretnego miejsca i zaprezentowaniu go w formie barwnej, przy pozostawianiu reszty obszaru fotografii w wersji czarno-białej, a raczej w skali szarości, sugeruje interpretację dokumentacji, która zyskuje charakter artystyczny.

W kolejnych publikacjach stosowane są inne sposoby dokumentowania propozycji warsztatowych. Ich forma podporządkowana jest prezentowanemu programowi działania, wynikającemu z pewnej filozofii postępowania, którą niektórzy mogliby nazwać metodą. W publikacji *Projektowanie sytuacji twórczych* fotografie prezentujące warsztaty pojawiają się w formie kwadratów na zbiorczym arkuszu – 128 niewielkich zdjęć, oddzielonych od tekstu, opatrzonych nazwami warsztatów, których opisu nie znajdziemy w książce.

Książka *Dom moje centrum świata* wydaje się pozycją najbardziej wartościową z punktu widzenia dokumentowania pracy warsztatowej. Zawiera precyzyjne kalendarium, z którego nie tylko wynika sposób realizacji projektu realizowanego przez Uniwersytet Warszawski, lecz także zostali w nim wymienieni wszyscy realizatorzy i animatorzy spotkań warsztatowych. Wymienieni są nie tylko z imienia i nazwiska, zamieszczono także ich fotografie oraz wskazano obszary zainteresowań. Dodatkowym elementem jest publikacja impresji po projekcie, która dostarcza informacji o roli w projekcie oraz podmiotowym sposobie przeżywania uczestnictwa w przedsięwzięciu.

W sposób precyzyjny można nawet stwierdzić, że drobiazgowo wymienione są miejsca działania, na przykład podawane są konkretne miejsca i wskazania placówek – świetlic, domów kultury.

Jako przykład sposobu dokumentowania może posłużyć prezentacja opisów pomysłów i realizacji działań warsztatowych w przestrzeni miasta Supraśla, zaznacza się w nich silny stopień zindywidualizowania przez osoby relacjonujące. Najczęściej opisują swoje założenia wstępne i oczekiwania przed przyjazdem na miejsce, czasami szczerze tych wypowiedzi jest rozbrajająca, na przykład: „Gdy przyjechaliśmy do Supraśla, nie mieliśmy spójnego, szczegółowego scenariusza zajęć [...]. To właściwie był ich warsztat, przez nich przejęty i poprowadzony. Nasz pomysł ze zbieraniem przedmiotów nie pasował do tej koncepcji. Zrozumieliśmy to jednak za późno” (s. 92, 96). Następnie zaprezentowano opis rzeczywistego przebiegu działań, najczęściej trwających kilka dni. Myślę, że ta odważnie szczerą relacją daje wiele elementów dopełniających właściwy obraz ciekawego w swej istocie pomysłu.

Zaletą dokumentacji działań opisanych w tej publikacji są zapisy wrażeń uczestników pracujących przy realizacji konkretnych pomysłów. Również zamieszczone tam, w oszczędnej liczbie, fotografie są duże, pogładowe. Szczególnie interesującym opisem działania, jego istoty oraz sposobu realizacji jest przedstawiona treść rozmowy z pomysłodawcami projektu „4 x Pieróg – czyli władza dla wyobraźni”.

Ostatnia z omawianych publikacji – *Sztuka współczesna – instrukcja obsługi* (CSW, Warszawa 2007), koncentruje się na aspekcie „działania w sztuce”, co oznacza bezpośredni kontakt poznawczy z nią oraz osvajanie się z nowymi sposobami narracji artystycznej. Instrukcja, którą proponują autorzy, jest napisana z perspektywy „użytkownika” sztuki, a także „konserwatora” i „serwisanta”. Jej intencją jest przybliżenie sztuki współczesnej, wobec której odbiorcy czują się często bezradni, nie wiedząc, jak w niej uczestniczyć, co jest spowodowane brakiem osadzenia w tradycji kultury czy praktyce edukacyjnej. Podstawą dokumentacji jest opis koncepcji działania. Dopełniają go fotografie przedstawiające różne działania warsztatowe. Lakoniczny ich opis, uwzględ-

niający tytuł oraz miejsce i czas, powoduje, że stopień ich pogłębienia jest niewielki.

Dokumentacja działania arteterapeutycznego, jej forma i zawartość wyznacza jej wartość – poznawczą, ilustracyjną, reporterską, określając tym samym jej potencjalnych adresatów. Dokumentację adresowaną do studentów i osób rozpoczynających praktykę zawodową, które mają niedostateczną wiedzę w zakresie niezbędnym do rozpoznawania istoty działania arteterapeutycznego i niskie doświadczenie w ich projektowaniu, powinna cechować wysoka wartość poznawcza. Niezbędne jest precyzyjne sformułowanie celów, a w niektórych przypadkach – określanie celów szczegółowych przypisanych poszczególnym etapom. Nie zawsze muszą one przyjmować postać werbalną, bowiem zamieszczenie odpowiedniego materiału ilustratorskiego z przebiegu działania – obejmującego sceny z przebiegu warsztatu, eksponujące emocje uczestników, pozwalające na oszacowanie inspiracji płynącej z miejsca i stosowanych tworzyw i technik oraz analiz – dostarcza materiału uzupełniającego opis koncepcji warsztatu. Zamieszczenie w dokumentacji warsztatowej analiz odnoszących się do przebiegu poszczególnych etapów, w tym procesu kreacji, a także powstałych prac, dopełnia prezentację całościowej intencji autora warsztatu.

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz projektowania zajęć

Imię i nazwisko studenta, grupa , data zajęć, studia stacjonarne/niestacjonarne

1. Wymień miejsca w otoczeniu naturalnym, w których lubisz przebywać:
2. Miejsca, w których najchętniej pracowałabym/bym za pomocą tworzyw nadających się do kreacji plastycznej...
3. Najbardziej inspirującymi tworzywami pochodzenia naturalnego (nieplastycznymi), których użyłabym/bym celem pracy plastycznej z grupą, są:
4. Najbardziej inspirującymi tworzywami i materiałami plastycznymi są dla mnie:
5. Najbardziej inspirującymi technikami plastycznymi są dla mnie:
6. Najbliższymi formami pracy w grupie są dla mnie...
7. Gdybym miał poprowadzić warsztaty twórcze z grupą, to byłaby to grupa wiekowa...
8. Planując swoje przyszłe warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej, określ miejsce, czas trwania, używane tworzywa, rodzaj i wiek grupy oraz jej liczebność.
9. Opisz, jaką problematyką najchętniej byś się zajął.
10. Wyobraź sobie przebieg takiego warsztatu i opisz go.

Załącznik 2

Kwestionariusz oceny przedmiotu

Przeznaczony dla studentów kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna z arteterapią, uczestniczących w zajęciach z przedmiotu: warsztaty terapii wizualnej w semestrze zimowym roku akademickiego 2010/2011

Płeć: Kobieta / Mężczyzna (zaznacz właściwą odpowiedź)

1. Przed uczestnictwem w warsztatach terapii wizualnej (zaznacz właściwą odpowiedź):

- 1) Nigdy nie uczestniczyłam/em w warsztatach arteterapeutycznych
- 2) Uczestniczyłam/em w warsztatach arteterapeutycznych – podaj, jakich
- 3) Miałam/em wiedzę na temat warsztatów arteterapeutycznych
- 4) Nie słyszałam/em o warsztatach arteterapeutycznych

Odpowiadając na pytania 2–6, otocz kółkiem cyfrę wyrażającą Twoją opinię, według następującego klucza:

- 0 – zdecydowanie nie
- 1 – raczej nie
- 2 – raczej tak
- 3 – zdecydowanie tak

1. Uczestnictwo w zajęciach warsztatowych terapii wizualnej pozwala na:

- a) Poznanie celów warsztatów 0 1 2 3
- b) Poznanie formy warsztatowej 0 1 2 3
- c) Poznanie siebie 0 1 2 3
- d) Pogłębienie wiedzy pedagogicznej 0 1 2 3
- e) Zdobywanie umiejętności praktycznych w zakresie metod pedagogicznych 0 1 2 3
- f) Zwiększenie świadomości artystycznej 0 1 2 3
- g) Zwiększenie umiejętności w zakresie warsztatu sztuk wizualnych 0 1 2 3
- h) Pogłębienie wiedzy w zakresie sztuk wizualnych 0 1 2 3
- i) Rozwiązanie moich problemów 0 1 2 3

2. Najważniejszymi dyspozycjami osobowościowymi w prowadzeniu warsztatów są:

- a) Umiejętności interpersonalne 0 1 2 3
- b) Umiejętności pedagogiczne 0 1 2 3
- c) Umiejętność tworzenia odpowiedniego klimatu 0 1 2 3
- d) Empatia 0 1 2 3
- e) Kreatywność 0 1 2 3
- f) Ukierunkowanie „na innych” 0 1 2 3

3. Prowadzenie warsztatów ułatwia:

- a) Wiedza o arteterapii 0 1 2 3
- b) Wiedza o sztukach wizualnych 0 1 2 3
- c) Wiedza pedagogiczna 0 1 2 3
- d) Znajomość technik z zakresu sztuk wizualnych 0 1 2 3

4. Znaczenie warsztatów terapii wizualnej wiąże się z:

- a) Zmianą postaw i poglądów 0 1 2 3
- b) Wpływem na emocje 0 1 2 3
- c) Wpływem na motywację 0 1 2 3
- d) Rozwiązaniem wewnętrznych problemów 0 1 2 3
- e) Zwiększeniem kreatywności 0 1 2 3
- f) Rozwojem osobowości 0 1 2 3
- g) Charakterem relaksacyjnym 0 1 2 3
- h) Poznaniem technik wizualnych 0 1 2 3
- i) Zwiększeniem (nabyciem) umiejętności warsztatowych 0 1 2 3
- j) Procesami wewnątrzgrupowymi (poznanie i integracja członków grupy) 0 1 2 3

- k) Odczuciem spokoju 0 1 2 3
 l) Możliwością ekspresji plastycznej 0 1 2 3
5. W przebiegu warsztatów ważne jest:
- Forma realizowanych prac 0 1 2 3
 - Relacje z uczestnikami 0 1 2 3
 - Relacje z prowadzącym 0 1 2 3
 - Osobiste refleksje 0 1 2 3
 - Temat (problem) warsztatu 0 1 2 3
 - Możliwość relaksu 0 1 2 3
6. Będąc w przyszłości pedagogiem (podkreśl właściwą odpowiedź)
- Zamierzam realizować warsztaty terapii wizualnej w ramach realizacji celów dydaktycznych
 - Zamierzam realizować warsztaty terapii w ramach realizacji celów wychowawczych
 - Nie widzę możliwości zastosowania warsztatów terapii wizualnej w edukacji wczesnoszkolnej

Załącznik 3

Skala tożsamości

Drodzy uczestnicy warsztatów

Zwracam się z prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza, dotyczącego Waszych refleksji wynikających z uczestnictwa w warsztacie „Sztandar Tożsamości”. Uzyskane dane posłużą do oceny warsztatu twórczego jako metody edukacyjnej i arteterapeutycznej.

Instrukcja

Proszę o zaznaczenie właściwej cyfry według zasady:

- w bardzo małym stopniu
- w małym stopniu
- w średnim stopniu
- w wysokim stopniu
- w bardzo wysokim stopniu

Wiek:

Płeć: K/M

Uczestnictwo w warsztacie przyczyniło się do:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) pobudzenia refleksji dotyczących siebie: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) pobudzenia refleksji dotyczących relacji z innymi osobami: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) pomógł mi w uświadomieniu celów i dążeń osobistych: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) pomógł mi w uświadomieniu ważnych celów i dążeń w sferze życia społecznego: | | | | | |

	1	2	3	4	5
5) wpłynął na zmianę moich przekonań o sobie:					
	1	2	3	4	5
6) pozwolił na dostrzeżenie niezauważanych dotąd aspektów siebie:					
	1	2	3	4	5
7) zmienił moje przekonania odnoszące się do sposobu postrzegania mnie przez innych ludzi:					
	1	2	3	4	5
8) pozwolił mi na uświadomienie sobie moich wartości (mocnych stron):					
	1	2	3	4	5
9) pozwolił na pogłębienie wiedzy o sobie:					
	1	2	3	4	5
10) pozwolił na określenie przyczyn moich trudności:					
	1	2	3	4	5

Literatura

- Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1965
- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
- Bobryk J., *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995
- Brann E.T., *The word of the imagination: Sumand substance*, Rowman & Littlefield, Savage 1991
- Brzezińska A., Psychologia wychowania [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i element psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk 2001
- Brzezińska A., Trempała J., Wprowadzenie do psychologii rozwoju [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk 2000
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Bukowski J., *Arteterapia I, Arteterapia II*, „Plastyka i Wychowanie” 1996, nr 3
- Camic P., Playing in the Mud. Health Psychology, the Arts and Creative Approaches to Health Care, „Journal of Health Psychology” 2008, vol. 13 (2), s. 287–298
- Czapiński J., Wprowadzenie do wydania polskiego [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Drat-Ruszczak K., Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk 2000
- Florczykiewicz J., *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011
- Foster H., Preface [w:] H. Foster (ed.), *Vision and visuality*, WA: Bay Press, Seattle 1988
- Freud A., *Ego i mechanizmy obronne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997
- Frijda N., Punkt widzenia psychologów [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005
- Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych przez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Grzelak J., Jarymowicz M., Tożsamość i współzależność [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk 2000

- Gussak D., Breaking through barriers: Advantages of art therapy in prison [w:] D. Gussak & E. Virshup (eds.), *Drawing time: Art therapy in prisons and other correctional settings*, Magnolia Street Publishers, Chicago 1997, s. 1–12
- Gussak D., *The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Depression in Prison Populations*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2007, 4, s. 444–460
- Hall S., Introduction [w:] S. Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, London 1997
- Ingarden R., *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966
- Jones P., *The Arts Therapies: A revolution in Healthcare*, Brunner–Routledge, Hove, E. Sussex & New York 2005
- Józefowski E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych na podstawie doświadczeń własnych*, AHE, Łódź 2009
- Józefowski E., *Arteterapia – praktyka oddziaływań terapeutycznych przy pomocy kreacji plastycznej – pytania i próby odpowiedzi*, „Arteterapia” 2010, nr 2 (9)
- Kaplan E., *Art, science and art therapy*, Jessica Kingsley, Philadelphia 2000
- Karolak W., *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006
- Kmita J., *Szkice z teorii poznania naukowego*, PWN, Warszawa 1976
- Kofta M., *Samokontrola a emocje*, PWN, Warszawa 1979
- Krüger H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005
- Lazarus A., *Wyobrażenia w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2000
- Liebmann M., Introduction: Art therapy and other caring professions [w:] M. Liebmann (ed.), *Art therapy in practice*, Jessica Kingsley, London 1999
- Maruszewski T., Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, GWP, Gdańsk 2000
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2002
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Pax, Warszawa 1990
- McLeod J., The contribution of qualitative research to evidence-based counselling and psychotherapy [w:] N. Rowland, S. Goss (eds.), *Evidence-based Counselling and Psychological Therapies*, Routledge, London 2000
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN, Warszawa 1990
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993
- Peräkylä A., Analiza rozmów i tekstów [w:] N.K. Denzim, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2001

- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17)
- Rudowski T., *Arteterapia – inspiracje i wartości*, UW, Warszawa 2009
- Sikorski W., *Arteterapia, Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, praca zbiorowa, t. I (A-F), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008
- Sikorski W., Strategie interwencji kryzysowej, praca zbiorowa, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V: R-St, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006
- Stachowski R., Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk 2000
- Szulc W., *Historia arteterapeutyki*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8, s. 66–69
- Vinogradov S., Yalom I., *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2007
- Yalom I., Leszcz M., *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006
- Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000
- Zdybicka A.J., *Człowiek i religia – zarys filozofii religii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1977

Strony internetowe

http://www.baat.org/art_therapy.html

<http://www.klasyfikacje.gofin.pl/kzis/6,0.html>

Warsztat „Przedmioty magiczne”, 1983



1



2



3

Warsztat „Rzeźbienie bez oczu”, 1984



4



5



6



7

Warsztat „Niebo-tyczne drzewo”, 1985



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17

Warsztat „Drzewa i kamienie”, 1988



18



19





21



22

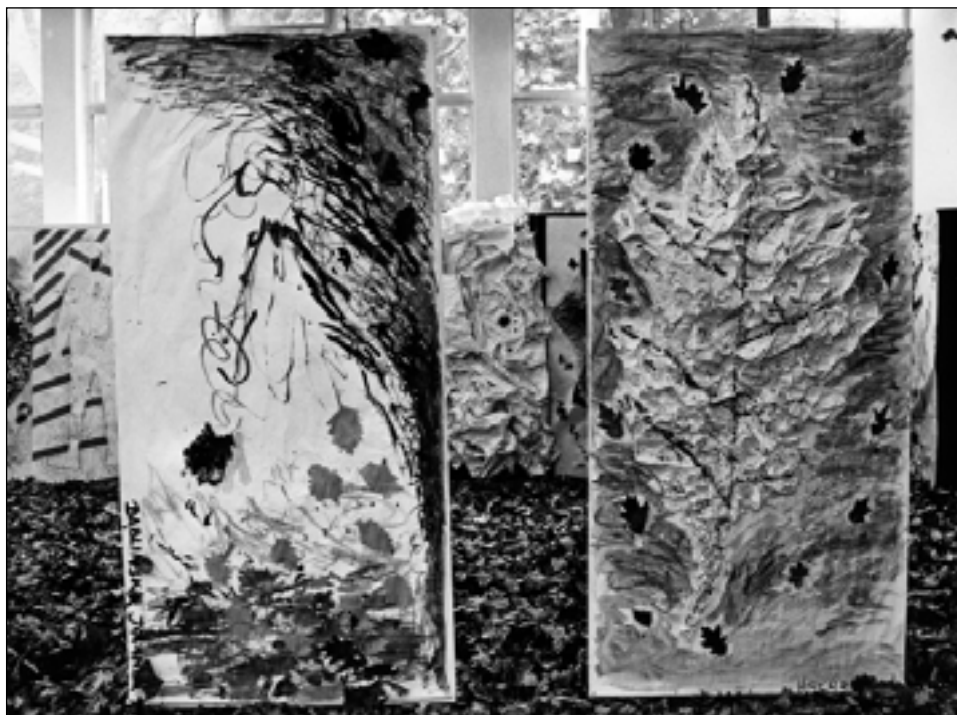


23

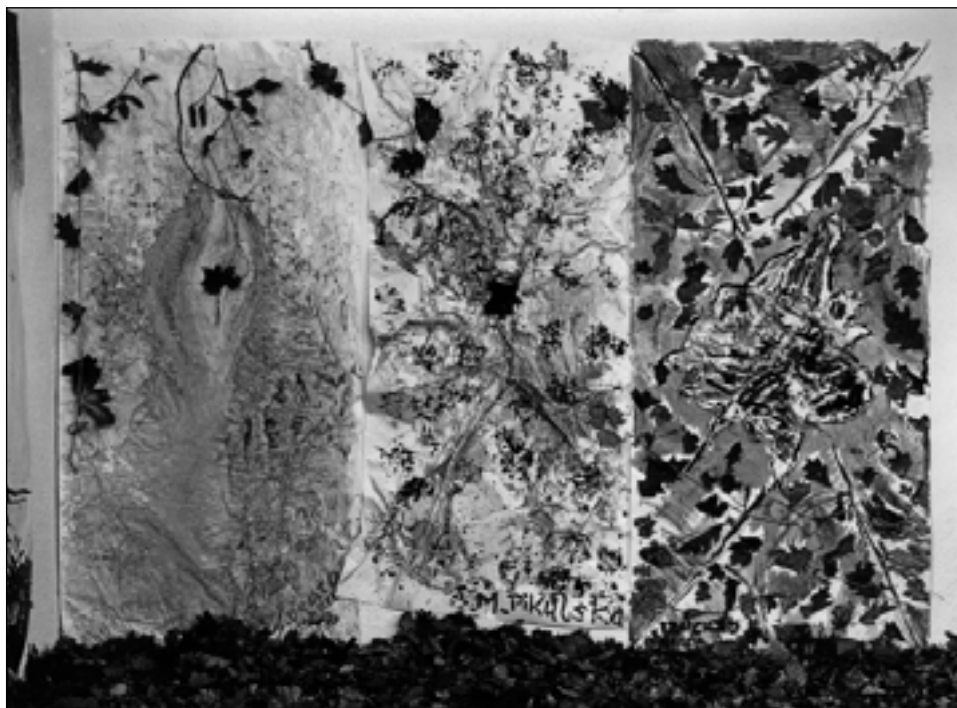


24

Warsztat „Jesienna książka”, 1988



25



26



27



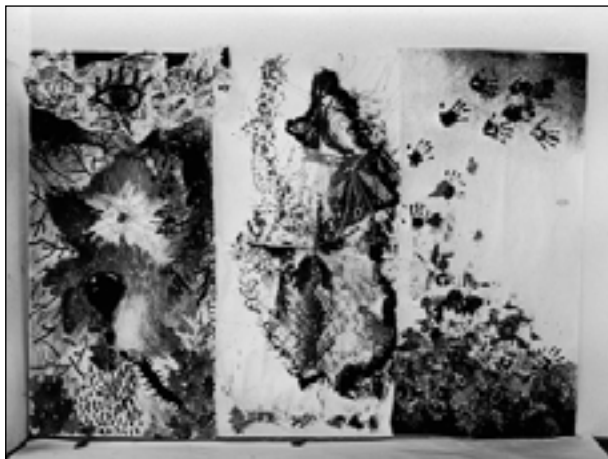
28



29



30



31



32

Warsztat „Sekrety rzeki”, 1996



33



34



35

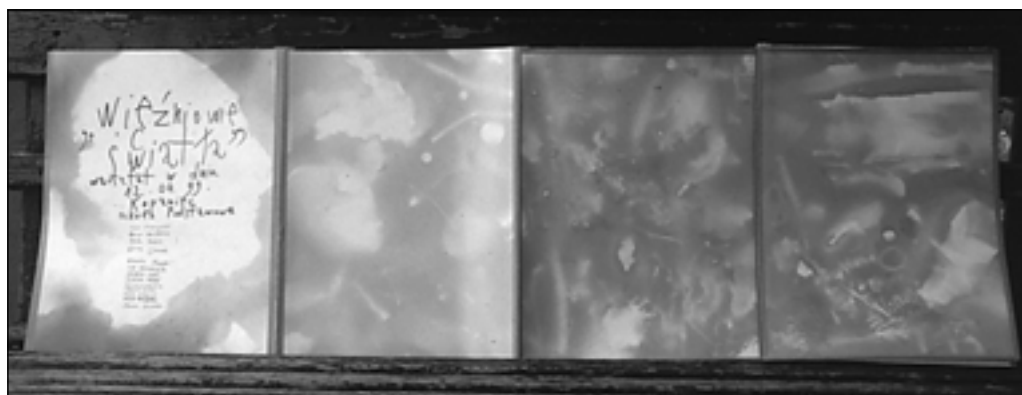


36



37

Warsztat „Pułapki na światło”, 1999



38



39



40

Warsztat „Księga wiosennie – kopaniecka”, 1999



41



42

Warsztat „Księga naszych dróg na wspólnej drodze”, 1999



43

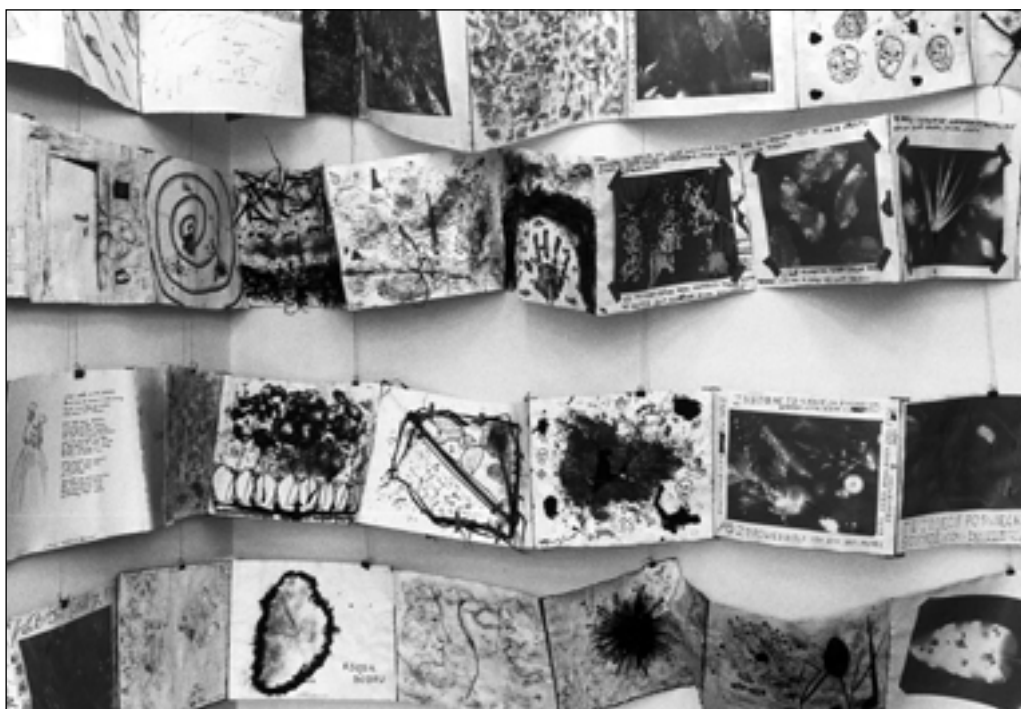


44



45

Warsztat „Księga Bobru”, 1999



46



47



48

Warsztat „Raciborski dziennik uważności”, 1999



49



50



51

Warsztat „Szajning przedmiotu czyli wędrówka buta”, 2003



52



53



54

Warsztat „Drzewo życia”, 2003



55



56



57

Warsztat „Chleba naszego powszedniego”, 2005



58



59



60



61

Warsztat „Teatralność sypana”, 2011



62



63



64



65

Warsztat „Książka czułego dotyku”, 2011



66



67

Warsztat „Sztandary tożsamości”, 2011

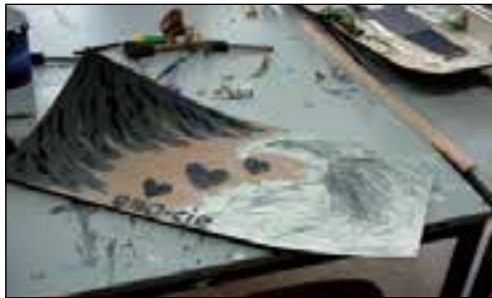


68

Warsztat „Książka o świecie w Świeciu”



69



70



71



72



73



74

Warsztat „Czytanie kapusty”, 2008 (fot. Tomasz Sobczak)









Pierwsze Warsztaty Form Arteterapii, Międzygórze 2010







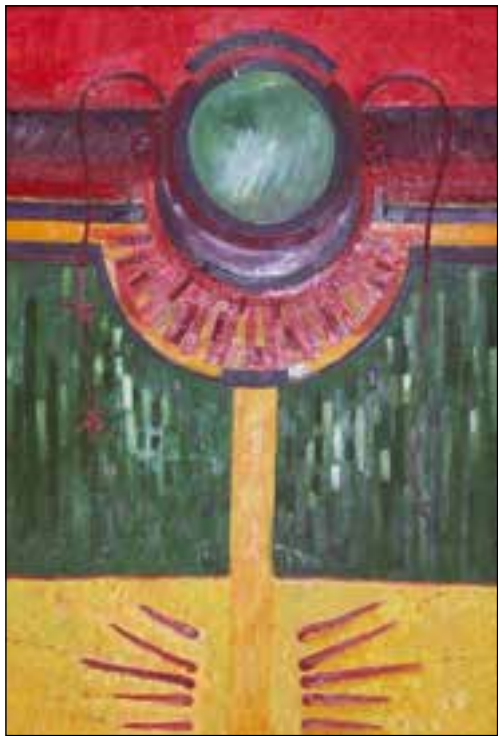




Drugie Warsztaty Form Arteterapii, Międzygórze 2010



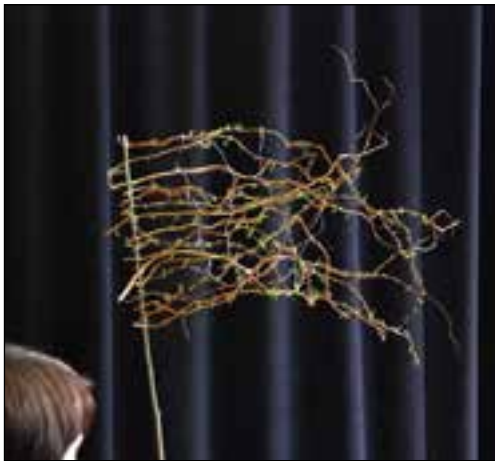




Warsztat twórczy „Sztandary tożsamości”, Toruń 2011









Warsztat „Książka o oczekiwaniach i dawaniu”, 2011



Warsztat „Czuły dotyk rzeczy dotykanych nieczęsto”, 2011



Warsztat „Kruchość i ulotność uczuć”, 2011



Warsztat „Wiersz o sobie i jego modyfikacja”, 2011



Warsztat „Jabłko jako symbol i forma do kreacji plastycznej”, 2011



Warsztat „Kij jako nośnik zapisu historii dotychczasowego życia” 2011





Warsztat „Emocjonalna mapa Kalisza”, 2011



Warsztat „książki drapane”, 2011





Warsztat „Duchowa strawa”, 2011



