

EUGENIUSZ JÓZEFOWSKI

# WARSZTAT TWÓRCZY PRZY KREACJI PLASTYCZNEJ

*jako doświadczenie partycypacji w sztuce  
i okazja do rozwoju podmiotowego*



 engram

**Difin**

**WARSZTATY TWÓRCZE  
PRZY KREACJI  
PLASTYCZNEJ**

© **Difin**



EUGENIUSZ JÓZEFOWSKI

WARSZTATY TWÓRCZE  
PRZY KREACJI  
PLASTYCZNEJ

*jako doświadczenie partycypacji w sztuce*

Copyright © by Difin SA  
Warszawa 2017

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy bez zgody wydawcy zabronione.

Książka ta jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty. Szanujmy cudzą własność i prawo.

Wydanie I

Recenzja  
dr hab. Janina Florczykiewicz, prof. UPH

Redaktor prowadząca  
Barbara Miecznicka

Projekt okładki  
Mikołaj Miodowski

Zdjęcie na okładce  
Eugeniusz Józefowski

ISBN 978-83-8085-407-9

Difin SA  
Warszawa 2017  
00-768 Warszawa, ul. F. Kostrzewskiego 1  
tel. 22 851 45 61, 22 851 45 62, fax 22 841 98 91  
Księgarnie internetowe Difin:  
[www.ksiegarnia.difin.pl](http://www.ksiegarnia.difin.pl), [www.ksiegarniasgh.pl](http://www.ksiegarniasgh.pl)  
Skład i łamanie: Edit sp. z o.o., [www.editstudio.pl](http://www.editstudio.pl)  
Wydrukowano w Polsce

# Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Wychowawcza i terapeutyczna perspektywa sztuki w świetle współczesnych poglądów	9
1.1. Myślenie obrazowe i wizualne jako podstawa kreowania reprezentacji rzeczywistości w sztuce	10
1.2. Myślenie obrazowe i wizualne jako czynniki rozwoju podmiotowego w sztuce	14
1.3. Arteterapia jako metoda łagodzenia skutków zaburzeń i chorób przy wykorzystaniu potencjału sztuki	17
1.4. Edukacja sztuką jako działania inicjujące rozwój podmiotowy w kreacji artystycznej	19
Rozdział II	
Autorska metoda warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej	23
2.1. Progresywne działania artystyczno-edukacyjne jako wynik przemian w sztuce współczesnej i myśli pedagogicznej XX wieku	24
2.2. Założenia warsztatu twórczego <sup>1</sup>	25
2.3. Struktura warsztatu twórczego	27

---

<sup>1</sup> Treści zawarte w tej części tekstu, dotyczące opisu koncepcji i struktury warsztatu są zawarte we wcześniejszych publikacjach autora – Józefowski 2009, Józefowski 2012, Józefowski, Florczykiewicz 2015.

Rozdział III

Wybrane przykłady autorskich warsztatów twórczych z XXI wieku	33
3.1. 2000 Połóż to na Ziemi	34
3.2. 2000 Performance fotograficzny	37
3.3. 2000 Księga labiryntu Poznania	40
3.4. 2000 Wielokrotne chwytywanie nieuchwytnego	43
3.5. 2000 Nic chwytywane w obraz	48
3.6. 2000 Drapieżność emocji	50
3.7. 2000 Strefa ciszy	53
3.8. 2000 Odwrócone drzewo	56
3.9. 2000 Pomniki dziedzictwa	60
3.10. 2001 Flaga Ziemi	68
3.11. 2001 Tożsamość z twarzą	72
3.12. 2001 Dwa plasterki miejsca	75
3.13. 2002 Rysowanie w przestrzeni	82
3.14. 2002 Warszawska księga szlaków codziennych	87
3.15. 2002 Książka z papieru marmoryzowanego	90
3.16. 2003 Drzewo życia	95
3.17. 2003 Słowo o Ziemi i o Wodzie	106
3.18. 2003 Szajning przedmiotu, czyli wędrówka buta	114
3.19. 2003 Książka Zatonia	117
3.20. 2004 Czytanie miasta	123
3.21. 2005 Księgi jarocińskie	128
3.22. 2005 Opowieść, której nigdy nie opowiem	134
3.23. 2009 Duchowe ubranka	138
3.24. 2011 Książki drapane	141
3.25. 2012 Książka o oczekiwaniach i dawaniu	150
3.26. 2012 Książka o świetle w Świeciu	155
3.27. 2013 Księga o przedłużaniu życia przedmiotów	171
3.28. 2014 Książka z lepów na rzeczywistość	177
3.29. 2014 Książka o odkrywaniu	181
3.30. 2014 Książka o linii życia	185
3.31. 2015 Idole ubóstwiane	189
3.32. 2015 Coś rajskiego i mojego	193
3.33. 2016 O szczęściu	195
Zakończenie	199
Bibliografia	201

## Wstęp

Właściwością sztuki jest konstytuowanie rzeczywistości, odpowiadającej zamysłowi artysty. Powołany przez niego świat, określony przez artystyczną formę dzieła, tworzy przestrzeń inicjującą podmiotowe doświadczenia jej odbiorców. Partycypacja w tworzeniu dzieła, bez względu na to, czy przyjmuje postać wypracowywania interpretacji przekazu zawartego w artefakcie<sup>2</sup>, czy też wiąże się z włączeniem się odbiorcy w tworzenie dzieła, poprzez podjęcie przez niego czynności mających wpływ na ostateczną jego formę, tak jak ma to miejsce w dziełach sztuki nowoczesnej zaliczanych do nurtu sztuki akcji czy sztuki interaktywnej, tworzy warunki do identyfikacji własnych doświadczeń oraz zrozumienia ich znaczenia w kontekście własnej biografii, co stanowi istotny czynnik w pracy z drugim człowiekiem. Zatem wskazane cechy sztuki, określając wartość autoterapeutyczną, składają się na jej wymiar edukacyjny, związany z możliwością wspierania w jej przestrzeni rozwoju podmiotowego.

Warsztat twórczy przy kreacji plastycznej, będący przedmiotem tego opracowania, jest przykładem działania artystycznego o pedagogicznych inklinacjach umożliwiającego wspieranie rozwoju. Artysta, któremu jednocześnie przypada rola edukatora, kierując się potrzebą współdzielenia kreacji, aranżuje sytuację twórczą, zapraszając do niej uczestników. Owa możliwość żywego doświadczania sztuki, generującego nowe doświadczenia poznawcze i emocjonalne, inicjuje wgląd w siebie, który prowadzi do poszerzenia samowiedzy. Jest to uniwersalna metoda pracy z drugim człowiekiem, która ze względu na charakter proponowanych aktywności umożliwia jego realizację w różnych grupach wiekowych – począwszy od dzieci po dorosłych. Jego uczestnikami mogą być zarówno osoby w tzw. normie, które mają potrzebę rozwoju osobowego, jak i osoby z różnymi problemami czy zaburzeniami, m.in. nieprzystosowane społecznie, cierpiące na choroby somatyczne, psychiczne, niepełnosprawne.

---

<sup>2</sup> Stanowisko takie jest prezentowane przez R. Ingardena w fenomenologicznej koncepcji dzieła, R. Ingarden, *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.



Intencją tego opracowania jest całościowe omówienie metody warsztatu twórczego w pełnym spektrum powiązanej z nim problematyki, obejmującej m.in. istotę myślenia obrazowego, kompetencje i rolę animatora warsztatu oraz jego związek z proponowanymi aktywnościami, założenia koncepcyjne, wyrażone w idei i celach działania, i metodyczne, odwołujące się do struktury warsztatu i jego przebiegu. W dwóch początkowych rozdziałach zawarto omówienia teoretyczne, natomiast w rozdziale trzecim dokonano prezentacji wybranych autorskich warsztatów, które były realizowane przez autora. Bogaty materiał ilustracyjny będący dokumentacją z realizacji warsztatów twórczych opatrzone opisami stanowi materiał poglądowy dla praktyków – edukatorów, pedagogów, animatorów kultury, terapeutów.

Przedkładana monografia stanowi po części kontynuację problematyki podjętej przeze mnie w książce pt. *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, wydanej w 2009 roku; opisano w niej nowe realizacje warsztatowe, które miały miejsce od 2000 roku po dzisiaj. Mam nadzieję, że znajdzie odbiorców wśród teoretyków i praktyków zainteresowanych edukacyjnym wymiarem sztuk wizualnych.

*Eugeniusz Józefowski*

ROZDZIAŁ I

Wychowawcza i terapeutyczna perspektywa sztuki  
w świetle współczesnych poglądów

## 1.1. Myślenie obrazowe i wizualne jako podstawa kreowania reprezentacji rzeczywistości w sztuce

Poznanie świata bazuje na bodźcach odbieranych przez zmysły. Zawarte w nich informacje są kodowane w umyśle na bazie określonych procesów, przyjmując formy: obrazową (figuralną), symboliczną lub semantyczną. W obrazowym przekształcaniu informacji największe znaczenie ma wyobraźnia, symboliczna forma tworzy się głównie w oparciu o kojarzenie, z kolei w przetwarzaniu semantycznym dominują procesy myślenia<sup>3</sup>. Sztuki wizualne operują wypowiedzią niewerbalną opartą na obrazowym kodowaniu informacji, których nośnikiem staje się obraz. Przyjmuje on zróżnicowane formy: obrazów utworzonych z ludzkiego ciała (pantomima, balet, taniec, performance), obrazów powstałych z pigmentów nałożonych na różne podłoża (malarstwo, tatuaż, graffiti), form ukształtowanych z różnorodnych tworzyw (rzeźba, ceramika, instalacja), obrazów tworzonych przez ślady narzędzi (rysunek, grafika, malarstwo), zarejestrowanych poprzez odwzorowanie światła (fotografia). Wypowiedzi niewerbalne obejmują także jednoczesne lub przenikające się połączenia słowa, obrazu, mowy ciała, dźwięku, koloru, fotografii, czyli teatr, film, spektakl, prezentację multimedialną, wideo, show, widowisko.

Obraz, w przyjętym tu rozumieniu, jest wizualnym odwzorowaniem w umyśle elementów i zjawisk zachodzących w rzeczywistości oraz powiązań między nimi. Może zostać wygenerowany w dwojaki sposób: (1) jako reakcja powstała w kontakcie z przedmiotem, którego jest reprezentacją lub (2) pod nieobecność przedmiotu, jako wyobrażenie. W pierwszym przypadku jest wynikiem poznania zmysłowego, powstaje na bazie spostrzeżeń, czyli integracji wrażeń zmysłowych pochodzących z określonego obiektu. Poznanie zmysłowe jest najbardziej pierwotne, zawsze przyjmuje postać obrazów, które mogą być korygowane (modyfikowane i uzupełniane) na podstawie wiedzy i ocen emocjonalnych złożonych na skojarzone z nim uprzednie doświadczenie<sup>4</sup>. W przypadku fizycznej niedostępności przedmiotu, tj. jego pozostawania poza zasięgiem zmysłów, obraz wywołany skojarzonym z nim bodźcem jest generowany w wyobraźni w postaci wyobrażenia<sup>5</sup>. Podstawą dla jego wytworzenia staje się wiedza zapisana

---

<sup>3</sup> J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa–Łódź 1998; T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2002.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Obrazy mogą być również generowane jako wynik halucynacji lub złudzenia (J. Młodkowski, *Aktywność...*, dz.cyt.), jednak te zjawiska psychiczne leżą poza sferą podjętej tu problematyki.

w śladach pamięciowych, będących zmysłowym obrazem – odbiciem właściwości minionego zjawiska.

Całokształt wskazanych powyżej właściwości obrazu uwzględnia definicja sformułowana przez Jeana-Jacques'a Wunenburgera<sup>6</sup>:

*(...) obrazem nazywamy przedstawienie konkretne, zmysłowe (na zasadzie reprodukcji lub kopii) danego przedmiotu (modelu odniesienia), materialnego (krzesło) lub pojęciowego (abstrakcyjna liczba), obecnego lub nieobecnego z punktu widzenia percepcyjnego, które pozostaje ze swym odniesieniem w takiej relacji, że może być uważane za reprezentanta, a zatem pozwala je rozpoznać, poznać lub pomyśleć.*

Obrazy, w przyjmowanym tu rozumieniu, są zatem reprezentacjami odwołującymi się do dwóch rodzajów rzeczywistości: przywołanej z pamięci lub wykreowanej w wyobraźni<sup>7</sup>. Rzeczywistość przywołana odzwierciedla obiekty, zdarzenia lub relacje mające odpowiedniki w świecie i w czasie. Tworzące ją obrazy odwzorowują szereg szczegółów, które przywołane z pamięci poddają się aktywnej percepcji, pozwalając na ich ogląd<sup>8</sup>. Stanowią one swoiste repliki przedmiotów, są doświadczane tak, jakby były obiektywnie dane podmiotowi, stąd określa się je „obrazami konkretnymi”<sup>9</sup>.

Rzeczywistość wykreowana opiera się na tzw. obrazach ogólnych, które powstają w wyniku selektywnego działania umysłu w postaci: (1) wyodrębniania obrazów z ich kontekstu, (2) selektywnego przywoływaniu fragmentów obrazu, (3) pozbawiania obrazu szczegółów.

Owo działanie umysłu prowadzące do wytworzenia obrazu ogólnego składa się na proces myślenia obrazami. Jego istotą jest uwolnienie treści zawartej w obrazie od fizycznej natury, pozbycie się obiektywnych cech przedmiotu, który pierwotnie reprezentował obraz<sup>10</sup>. Cechy fizyczne dane w obrazie ogólnym są jedynie sugestią, a nie wiernym odwzorowaniem konkretnego elementu rzeczywistości, co pozwala na ich organizację niezależną od obiektywnych cech pierwotnego obiektu. W konsekwencji następuje zmiana roli wygenerowanych

<sup>6</sup> J.J. Wunenburger, *Filozofia obrazów*, Wydawnictwo: słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011, s. 9.

<sup>7</sup> R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, przeł. M. Chojnacki, Wydawnictwo: słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.

<sup>8</sup> Odpowiadają one „obrazom ejdetycznym”, które składają się na pamięć fotograficzną (ejdetyczną) występującą głównie u dzieci (R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt.).

<sup>9</sup> Podział na obrazy konkretne i ogólne został wprowadzony przez Arnheima, dz.cyt., s. 125–130.

<sup>10</sup> E.B. Titchener, *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*, Macmillan, New York 1929, za: Tamże.

obrazów – nie stanowią już one reprezentacji świata fizycznego w sensie jego odwzorowania, lecz stają się nośnikami określonych idei.

Należy zaznaczyć, że obraz dostarcza szerszych informacji w porównaniu z reprezentacjami werbalnymi, które opierając się na kategoriach, wymagają selekcji informacji pochodzących z materiału wizualnego, aby następnie poddać je uogólnieniom. Tak wytworzona informacja werbalna odnosi się jedynie do części elementów rzeczywistości ukazanej w obrazie, bowiem pozostałe nie posiadają odniesień pojęciowych, co uniemożliwia włączenie ich w kategorie pojęciowe.

Obraz umożliwia elastyczne transformacje jego elementów oparte na dowolnym ich łączeniu. Pozwala to na poszerzenie zakresu generowanych informacji, które w znacznej części przyjmują charakter twórczy. Obraz staje się więc podstawą kreowania rzeczywistości, jej aktualizowania w ciągle nowych kontekstach, co potencjalnie może przyczynić się do ujawnienia nowych treści czy prawidłowości<sup>11</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić, że istota myślenia obrazami sprowadza się do generowania obrazów mentalnych, zarówno konkretnych, jak i ogólnych, przy czym pełnią one różne funkcje. Obrazy konkretne, będąc odwzorowaniem rzeczywistości, dostarczają materiału dla myśli. Podlegają one przekształceniom, prowadząc do wygenerowania obrazów ogólnych, a zawarte w nich idee stanowią podstawę dla tworzenia nowych obrazów. Właściwość tworzenia przez umysł obrazów mentalnych wyraża metaforyczne stwierdzenie Stanisława Vincenza: „obrazy są korzeniami myśli”.

Myślenie obrazowe opiera się na mechanizmach wyobraźni, szczególnie jej tendencji do przekształcania treści pojawiających się w niej wyobrażeń. Charakter zmian jest uzależniony od uruchamianych operacji wyobraźniowych (reintegracji, multiplikacji, perseweracji, schematyzacji, metamorfozy, przenikania)<sup>12</sup>. W ten sposób powstają nowe obrazy, które nie mając odniesienia w pamięci, a więc i w doświadczeniach podmiotu, generują tym samym nowe znaczenia<sup>13</sup>.

Myślenie obrazowe jest ontogenetycznie wcześniejsze niż myślenie pojęciowe, które występuje na wyższym poziomie rozwoju intelektualnego<sup>14</sup>, stąd związek pomiędzy obrazem a myśleniem bywa postrzegany w kategoriach atawizmu,

<sup>11</sup> Por. J.J. Wunenburger, *Filozofia...*, dz. cyt.

<sup>12</sup> Podane zostały tylko niektóre formy operacji wyobraźniowych, całościowy ich opis można znaleźć w książce: J. Młodkowskiego, *Aktywność...*, dz. cyt., s. 255–256.

<sup>13</sup> J. Młodkowski, *Aktywność...*, dz. cyt.

<sup>14</sup> W koncepcji Piageta myślenie obrazami jest utożsamiane z myśleniem konkretno-wyobraźniowym typowym dla okresu wyobrażeń przedoperacyjnych, natomiast dominację werbalną przypisuje się operacjom formalnym rozwijającym w wyższych stadiach rozwoju (J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, PWN, Warszawa 1981).

spychając tym samym obraz na margines poznania. Argument wcześniejszego występowania w ontogenezie nie dostarcza jednak dostatecznego uzasadnienia dla niższości myślenia obrazowego, bowiem fakt dominacji operacji formalnych w przetwarzaniu informacji na wyższych stadiach rozwoju nie tyle dowodzi jego niższości, co ujawnia tendencję do rezygnacji z tej formy. Przekonanie to zostało wyrażone przez Francisa Galtona: *nawet jeśli ludzie intensywnie myślący mieli kiedyś zdolność do widzenia takich obrazów [mentalnych – EJ], bardzo możliwe, że zanikła na wskutek nieużywania*<sup>15</sup>.

Tendencja do porzucenia myślenia obrazowego nie dotyczy wszystkich osób, u niektórych, a zwłaszcza w przypadku artystów zajmujących się sztukami wizualnymi, myślenie obrazowe występuje równolegle z pojęciowym, niezależnie od stadium rozwoju.

Wydaje się, że przyczyna zasygnalizowanej nieufności do traktowania obrazu na równi z pojęciem wynika z uświadomienia trudności w określeniu ścisłych ram interpretacyjnych – algorytmów pozwalających na jednoznaczną ocenę symboliki zawartej w obrazie. Ten sposób podejścia do interpretacji obrazu jest typowy dla ikonografii, w której wypracowane zostały umowne wzorce interpretacyjne dla zachodnich przedstawień figuralnych stosowanych w sztuce w okresie od XVI do XVIII wieku<sup>16</sup>, jednak nie ma zastosowania ani w sztuce współczesnej, w której symbolika jest tworzona przez artystów zgodnie z ich subiektywnymi odczuciami i koncepcją „dzieła”, ani w interpretacji wyobrażeń. Obrazy generowane w wyobraźni nie poddają się żadnym narzuconym schematom, są wynikiem subiektywnych doświadczeń podmiotu, jego motywacji oraz preferencji w zakresie myślenia przez obrazy, rozumianej jako swoisty, indywidualny styl myślenia obrazowego.

Myślenie obrazowe prowadzi zatem do kreowania rzeczywistości, która mimo że jest osadzona w przeszłych doświadczeniach podmiotu, nie ma swoich odpowiedników w przeszłości. Jest to rzeczywistość subiektywna, wyobrażona, której kształt i przypisywane znaczenia są wyznaczane przez preferencje podmiotu. Jest ona odzwierciedleniem nie tylko doświadczeń życiowych, lecz również dążeń, potrzeb, oczekiwań. Jej wyobrażeniowy charakter stwarza możliwość symbolicznej realizacji potrzeb podmiotu, bowiem kreowany świat nie napotyka żadnych zewnętrznych ograniczeń.

---

<sup>15</sup> R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>16</sup> G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych: krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, PWN, Warszawa 2010.

## 1.2. Myślenie obrazowe i wizualne jako czynniki rozwoju podmiotowego w sztuce

Na gruncie pedagogiki i sztuki rozwój podmiotowy jest rozpatrywany w wymiarze zmian intrapersonalnych, jako proces ukierunkowany na rozwój potencji, obejmujący sekwencje zmian progresywnych, których efektem jest aktywne i twórcze wykorzystywanie własnych kompetencji – zdolności i predyspozycji, co w konsekwencji umożliwia samorealizację<sup>17</sup>. Przyjmuje się, że mechanizmem rozwoju jest transformacja doświadczenia – doświadczenia nowe wywołują zmiany w zastanej strukturze poprzez wprowadzenie do niej nowej jakości<sup>18</sup>.

Obszar rozwoju podmiotowego został ściśle określony m.in. w teorii rozwoju własnej osoby sformułowanej przez Roberta Kegan<sup>19</sup> – autor rozpatruje rozwój podmiotowy w kategorii budowania wiedzy o sobie, jego wyrazem jest ewolucja sposobów nadawania znaczenia osobistemu doświadczeniu życiowemu. Można zatem stwierdzić, że rozwój podmiotowy plasuje się w dwóch sferach osobowości: poznawczej i emocjonalnej, a ściślej w przynależnych im strukturach wspomagających kształtowanie podmiotowości, m.in. samowiedzy, samooceny, tożsamości, poczucia własnej wartości.

Przyjmując za Johnem Deweyem<sup>20</sup> założenie o identyczności doświadczenia estetycznego z doświadczeniem ogólnym, mającym źródło w codziennym życiu, należy przyjąć, że czynnikiem rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki jest doświadczenie estetyczne, wzbudzone przez formę dzieła. Działania z obszaru edukacji sztuką obejmują jej formy zaliczane do sztuki współczesnej, mieszczące się m.in. w sztuce akcji i performance. Ważniejszy, że ich istotą jest włączenie w zaaranżowaną sytuację artystyczną „widza”, poprzez sprowokowanie go do podjęcia działania wprowadzającego w nią nową jakość, odwołano się do ujęcia doświadczenia estetycznego wypracowanego na gruncie estetyki zaangażowania. Traktuje się je jako pełną integrację percepcyjną w polu estetycznym, która obejmuje sensoryczne

---

<sup>17</sup> Por. E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wyd. Drukarnia JAKS, Wrocław 2015.

<sup>18</sup> J. Piaget, *Równoważenie...*, dz.cyt.; K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986; E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz.cyt.

<sup>19</sup> R. Kegan, *The evolving self*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

<sup>20</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, wstęp I. Wojnar, Ossolineum, Wrocław 1975.

doświadczenie całej osoby obejmujące poznanie sensualne i zmysłowe<sup>21</sup>, płynące z zetknięcia ze światem rzeczywistych zdarzeń mających miejsce w przestrzeni sztuk<sup>22</sup>. Istotą tak pojmowanego doświadczenia estetycznego jest podmiotowa relacja z dziełem (obiektem, sytuacją artystyczną), która zakłada nie tylko czynne zaangażowanie w proces odbioru sztuki, lecz również włączenie się w jego kreację<sup>23</sup>.

Założono więc, że doświadczenie estetyczne obejmuje doświadczenia podmiotu, których źródłem jest czynne uczestnictwo w sytuacji artystycznej. Jego treść tworzą myśli i emocje, powstałe w sytuacji artystycznej zaaranżowanej przez artystę i dopełnionej działaniem podmiotu. Ma to miejsce m.in. w warsztacie twórczym, stąd na jego przykładzie zostanie omówione zagadnienie rozwoju w przestrzeni sztuki<sup>24</sup>.

W działaniach odwołujących się do sztuk wizualnych źródłem doświadczenia inicjującego rozwój podmiotowy jest myślenie obrazowe. Jest ono inicjowane na dwóch etapach warsztatu: w treningu wyobrazeniowym oraz podczas kreacji plastycznej. Trening wyobrazeniowy rozpoczynający działanie warsztatowe jest sytuacją, w której uczestnicy warsztatu zostają poddani werbalnej sugestii zarysowującej pewną rzeczywistość. W wyobraźni uczestników zostaje wygenerowany jej subiektywny obraz bazujący na doświadczeniach osobistych, faktach biograficznych lub wiedzy (umysłowa reprezentacja). Punktem wyjścia są obrazy konkretne, odwołujące się do sytuacji, przeżyć, doświadczeń uczestnika mających miejsce w przeszłości. Na ich bazie są generowane obrazy ogólne, które zawierają idee, będące wyrazem indywidualnej interpretacji obrazów konkretnych. Owe obrazy ogólne stają się materiałem przekształceń artystycznych podczas kreacji, tworzywem myślenia wizualnego, którego istotą jest generowanie znaczeń na bazie przekształceń artystycznej struktury. Generowanie nowych znaczeń wiąże się

---

<sup>21</sup> W poglądach klasycznych istnieje rozróżnienie między poznaniem sensualnym a zmysłowym. Poznanie sensualne wiązane z wykorzystaniem tzw. zmysłów estetycznych, tj. wzroku i słuchu, umożliwiającą „duchową” kontemplację sztuki dzięki dystansowi – fizycznemu oddzieleniu od dzieła. Poznanie zmysłowe oparte na smaku, węchu i dotyku wykluczano z doświadczenia estetycznego (A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, przeł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007). Berleant proponuje zniesienie tego zróżnicowania na rzecz połączenia duchowości i fizyczności.

<sup>22</sup> A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, przeł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Punktem odniesienia jest warsztat twórczy przy kreacji plastycznej, oparty na autorskiej koncepcji autora tego opracowania. Jego struktura obejmuje trzy ściśle określone aktywności: trening wyobrazeniowy, kreację wizualną, rozmowę dotyczącą przekazu powstałych prac, oraz dopełniające ją elementy: idea, miejsce, tworzywo, „działanie” animatora warsztatu. [E. Józefowski (2012); E. Józefowski (2009)].



z dwoma czynnikami: 1) zyskanym dystansem wskutek symbolicznego oddzielenia od doświadczającego ich podmiotu, 2) oddziaływaniem pozostałych elementów kompozycji – odzwierciedlenie obrazu ogólnego, zyskując materialną postać, wchodzi w relacje z innymi elementami kompozycji, co nadaje mu inne znaczenie.

Na bazie struktury artystycznej oraz emocji i wiedzy twórcy kompozycji w jego umyśle powstaje nowa interpretacja. Zyskuje ona postać ogólnego obrazu, który inicjuje transformacje artystycznej formy, w kierunku zgodności umysłowej reprezentacji z przekazem kompozycji. Zmiany wprowadzone w artystycznej strukturze inicjują nowe interpretacje i kolejne przekształcenia mentalne. Opisany proces transformacji zachodzi wielokrotnie aż do uzyskania zgodności między strukturą artystyczną a umysłową jej reprezentacją. Wygenerowana w nich wiedza i powiązane z nią emocje poszerzają podmiotowe doświadczenie<sup>25</sup> w zakresie kwestii rozważanej w warsztacie, ich uświadomienie powiększa samowiedzę jednostki.

W wielowymiarowej materii kompozycji wizualnej (wyznaczonej przez technikę, środki wyrazu oraz intencjonalny przekaz) ukrywa się szyfr – kod osobisty, który często jest inny niż znaczenie przypisywane przez kontekst kulturowy. Jest on wart odkrycia, bowiem jego poznanie pozwala na wgląd w siebie, który przyczynia się do pogłębienia rozumienia zdarzeń biograficznych, szczególnie ich nieuświadomianych uwarunkowań.

Odczytywanie osobistego szyfru może odbywać się na dwa sposoby. Pierwszy wynika z wzajemnych relacji przestrzennych umieszczonych na obrazie form, które są reprezentantami treści wewnętrznych, symbolicznych, a czasem przyjmują postać konkretnej narracji zbliżonej do literackiej. Forma i kolor, które są podstawowymi środkami wypowiedzi wizualnej, stają się językiem szyfru oraz przedmiotem poznawczych eksploracji oglądających. Z układu form, czyli jak niektórzy określają, porządku kompozycyjnego wynikają informacje podlegające odczytowi.

Drugi sposób odczytywania szyfru wynika z identyfikacji intencjonalnego znaczenia zawartego w obrazie komunikatu i jego konfrontacji z innymi odbiorcami, bowiem istnieją rozbieżności między treściami i znaczeniami komunikowanymi przez autora a odczytywanymi przez odbiorców.

Tworzenie struktury wizualnej pozwala na rozwiązywanie problemów<sup>26</sup> ujawnionych w doświadczeniu. Wyrazem towarzyszącego im procesowi myślowego są etapy pośrednie w kształtowaniu formy, każda kolejna „wersja” kompozycji zawiera sugestie poznawcze, pozwalając dostrzec różne aspekty rozważanego problemu, co zwiększa wiedzę podmiotu o nim.

---

<sup>25</sup> Zakres, treści rozwoju podmiotowego oraz znaczenie doświadczeń warsztatowych dla jego uczestników zostały ujawnione w badaniach nad rozwojem podmiotowym w warsztacie twórczym – zob. E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> R. Arnheim, *Myślenie...*, dz. cyt.

Moje ponadtrzydziestoletnie doświadczenie w inicjowaniu artystyczno-edukacyjnych spotkań opartych na kreacji wizualnej – akcji plastycznych, ulicznych, działań performance, warsztatów twórczych, działań arteterapeutycznych - zawocowało powstaniem refleksji nad rolą myślenia obrazowego: żyjemy obrazami, karmimy się obrazami, nasze doświadczenia są przechowywane w naszej pamięci w formie obrazów. Przechowywane w pamięci i kultywowane przez nas obrazy rzeczywistości, której jesteśmy częścią, składają się na podmiotową wiedzę o sobie. Nie jest to wiedza obiektywna, stanowi rodzaj konfabulacji, wyobrażeniowej opowieści budowanej na bazie elementów złożonych na naszą tożsamość. Znaczna część tych obrazów odzwierciedla wpływy kulturowe (rodzinne, religijne) oraz edukacyjne, jakim podlegamy, inne wynikają z unifikacji sposobów myślenia o świecie i sobie samych, a ich źródłem jest otoczenie społeczne, kraj czy przynależność pokoleniowa. Przechowywane obrazy, stając się podstawą wiedzy, przesądzają o: (1) charakterze dokonywanych wyborów zachowań – unikatowych lub typowych, zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, (2) charakterze oczekiwań wobec świata i innych – ich typowości lub indywidualności, (3) umiejętności empatycznej relacji z innymi, opartej na uważnej wymianie myśli. Podmiotowy obraz świata nabyty dzięki doświadczeniom płynącym z przeżywania życia w konkretnej kulturze i czasie może prowadzić do dwojakiemu rodzaju doświadczenia: (1) ułożenia się ze światem, któremu towarzyszą twórcze kreacje (pojęte zarówno jako kreowanie własnego życia i jego jakości we wszystkich sferach podmiotowej i społecznej aktywności, jak również twórczość artystyczna będąca szczytowym przejawem kultury), zyskanie stabilności uczuciowo-emocjonalnej oraz poczucie spełnienia, albo do (2) poczucia niespełnienia, któremu towarzyszy przeżywanie samego bytu pozbawionego celu.

Obrazy wpływają na nasze życie bardzo mocno, czego najczęściej nie jesteśmy świadomi. Proces wydobywania z pamięci obrazów przeżyć, doświadczeń, jakie były naszym udziałem w przeszłości, zachodzący podczas działań przy kreacji wizualnej, składa się na osobistą wypowiedź. Wypowiedź ta jest w części świadomym komunikatem zawierającym informacje będące reprezentacją wewnętrznych treści, ich uświadomienie prowadzi do poszerzenia samowiedzy.

### 1.3. Arteterapia jako metoda łagodzenia skutków zaburzeń i chorób przy wykorzystaniu potencjału sztuki

W XX wieku, za sprawą artystów oferujących zajęcia z zakresu sztuki pacjentom psychiatrycznym, zapoczątkowano działania zmierzające do wykorzystania potencjału sztuki w procesie leczenia osób z zaburzeniami psychicznymi. Założenie o ich

skuteczności opierało się na pochodzących z obserwacji doniesieniach o poprawie funkcjonowania ich uczestników. Działania te określano terminem *arteterapia*. Wykorzystując potencjał sztuki, arteterapia znajduje szerokie zastosowanie w psychiatrii – jako środek wspomagania leczenia farmakologicznego. Arteterapia, rozumiana jako praktyka wykorzystująca działania z obszaru sztuki oparte na wykorzystaniu przynależnych jej mechanizmów, procesów, form aktywności i środków wyrazu, ukierunkowana na wsparcie w rozwiązywaniu problemów wewnętrznych, bądź/i wspieranie rozwoju jednostki<sup>27</sup>, odwołuje się do terapeutycznych właściwości sztuki. Wynikają one z jej właściwości komunikacyjnych i ekspresyjnych, które sprawiają, że proces kreacji staje się przestrzenią symbolicznego (pozawerbalnego) wyrażania treści i ujawniania stłumionych stanów emocjonalnych. Właściwość ta jest łączona z działaniem mechanizmu projekcji<sup>28</sup>. Dzięki niej stany i uczucia wewnętrzne zostają podświadomie rzutowane w kompozycję artystyczną, zyskując postać symboliczną<sup>29</sup>. Stają się w ten sposób materiałem do dalszych analiz, ułatwiającym identyfikację wypartych treści oraz przeniesienie. Szczególne znaczenie ma tutaj arteterapia oparta na sztukach wizualnych. Odwoływanie się do komunikacyjnych właściwości kompozycji plastycznych jest charakterystyczne dla arteterapii opartej na założeniach psychoanalizy. Arteterapia jest traktowana jako odmiana psychoterapii, w której rozmowa zostaje częściowo zastąpiona przez obraz (narrację wizualną). Ekspresja plastyczna staje się narzędziem komunikacji, dostarczając terapeutycie materiał poddawany interpretacji.

Arteterapię posługującą się sztukami wizualnymi wykorzystuje się również do celów diagnostycznych – w podejściu tym przyjmuje się założenie, że przejawem zaburzeń złożonych na kliniczny obraz choroby jest stosowanie specyficznych rozwiązań stylistycznych, charakterystycznych dla określonego zaburzenia psychicznego<sup>30</sup>.

Należy wspomnieć, że współcześnie w arteterapii rozwijają się dwa nurty: kliniczny (medyczny) związany z wykorzystaniem sztuki w terapii pacjentów i edukacyjny, w którym sztuka jest traktowana jako przestrzeń wspomagania rozwoju podmiotowego, a działania oferowane są osobom zdrowym, pozostającym w normie intelektualnej i psychicznej.

<sup>27</sup> E. Józefowski, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>28</sup> G. Kwiatkowska, *Arteterapia*, UMCS, Lublin, 1991; C.A. Malchiodi, *Teorie psychoanalizy, analityczne i relacji z obiektem* [w:] C.A. Malchiodi (red.), *Arteterapia. Podręcznik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, 83–102; M. Naumburg, *Dynamicly oriented art therapy*, Grune & Stratton, New York, 1966.

<sup>29</sup> E. Kris, *Psychoanalytic explorations in art*, International Universities Press, New York, 1952; Naumburg, tamże

<sup>30</sup> Por. J. Florczykiewicz, *Interdyscyplinarność arteterapii – sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, 15 (8) 2015.

Wykorzystanie potencjału sztuk wizualnych łączy się z procesem kreacji wizualnej, w którym niezależnie od ukierunkowania działania arteterapeutycznego (na terapię bądź rozwój) i jego osadzenia w obszarze psychiatrii, pedagogiki czy sztuki są uruchamiane te same procesy i złożone nań mechanizmy. Największe znaczenie mają: myślenie obrazowe, ekspresja oraz wewnętrzny dialog inicjowany podczas kreacji<sup>31</sup>. Niezależnie również od obszaru działań (medycznego, edukacyjnego) na potencjał sztuki wykorzystywany w arteterapii składają się właściwości terapeutyczne, będące jej immanentną cechą.

Najczęściej przywoływanymi efektami działań arteterapeutycznych są: poprawa nastroju, poszerzenie wiedzy o sobie, zwiększenie poczucia sensu życia.

Termin arteterapii używany w odniesieniu do działań wykorzystujących potencjał sztuki na gruncie edukacyjnym budzi ogromne emocje. Przeciwnicy ich włączenia w zakres arteterapii wskazują na niezgodność celów przypisanych terapii z celami arteterapii edukacyjnej. Można oczywiście podjąć polemikę z tym stanowiskiem, bowiem wspomaganie rozwoju obejmujące działania zmierzające do eliminowania jego zakłóceń, zaburzeń czy występujących deficytów leży w zakresie oddziaływań pedagogicznych. Aby zapobiec jednak nieporozumieniom terminologicznym oraz przywrócić sztuce należy jej status, wprowadzono termin „edukacja sztuką” dla oznaczenia działań w przestrzeni sztuki ukierunkowanych na rozwój podmiotowy<sup>32</sup>.

## 1.4. Edukacja sztuką jako działania inicjujące rozwój podmiotowy w kreacji artystycznej

Jak wspomniano wyżej, termin „edukacja sztuką” w proponowanym tu znaczeniu jest alternatywą dla funkcjonującego w literaturze terminu „arteterapia” i odnosi się do tej sfery jej zastosowań praktycznych, które są adresowane do osób pozostających w normie intelektualnej i psychicznej. Mowa tu o działaniach ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju podmiotowego poprzez wykorzystanie środków i form aktywności z przestrzeni sztuki. Działania te są formami sztuki przynależnymi do jej współczesnych przejawów. Są więc zapośredniczone w sztuce, aczkolwiek przyjęty cel przesądza o ich charakterze edukacyjnym. Zakłada się w nich wielopłaszczyznowe oddziaływanie sztuki na jednostkę partycypującą w procesie jej współtworzenia. Odbiorca (uczestnik) zmienia się w twórcę, którego działania wypełniają podmiotową treścią zaaranżowaną sytuację artystyczną. Chodzi tu w szczególności o wpływ zaplanowanych dla

---

<sup>31</sup> Por. E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt., 2015.

<sup>32</sup> Por. tamże.

uczestnika aktywności (np. indywidualnego procesu kreacji artystycznej czy zainicjowanych wyobrażeń i refleksji) na wiedzę (struktury poznawcze) i emocje. W opisywanych działaniach dzieło nie przyjmuje formy materialnego artefaktu, staje się ono wydarzeniem, którego znaczenie konstytuuje się podczas jego przebiegu na bazie podmiotowego doświadczenia partycypujących w nim uczestników. Owo doświadczenie odzwierciedla wewnętrzną rzeczywistość, na którą składają się przekonania, wartości, emocje, jej uświadomienie wpływa na poszerzenie wiedzy podmiotu o sobie samym.

Edukacja sztuką obejmuje zatem działania, w których aktywne uczestnictwo w procesie kreacji, będącym składnikiem sytuacji artystycznej aranżowanej przez artystę, prowadzi do rozwoju podmiotowego – poznawczego i emocjonalnego. Możliwość rozwoju składa się na edukacyjny wymiar sztuki. Termin ten akcentuje procesualny aspekt sztuki i znaczenie myślenia obrazowego i wizualnego, które w tego typu działaniach jest wcześniejsze od refleksji werbalnej.

Wymagania stawiane działaniom zaliczanym do edukacji sztuką spełniają niektóre formy sztuki współczesnej, m.in. performance, happening, natomiast formą wypracowaną w toku wieloletniej praktyki związanej z realizacją działań wywodzących się ze sztuki jest warsztat twórczy<sup>33</sup>. Należy zaznaczyć, że w zakresie pojęcia edukacji sztuką nie zawierają się edukacyjne działania ukierunkowane na rozbudzanie twórczej ekspresji, rozwój kreatywności czy zdolności plastycznych, „zabawy sztuką” ani propozycje z zakresu terapii zajęciowej.

Potrzeba zastosowania nowego terminu wynika z nieadekwatności terminu „arteterapia”, którego próby użycia w stosunku do działań z obszaru sztuki ukierunkowanych edukacyjnie spotykają się z uzasadnioną krytyką. Terapia jest kierowana do osób dotkniętych zaburzeniami, natomiast działania z zakresu edukacji sztuką adresuje się do osób pozostających w normie pod względem funkcjonowania psychicznego. Jednakowe ukierunkowanie działań o charakterze terapeutycznym i edukacyjnym na rozwój, jego wspieranie, nie stanowi wystarczającego argumentu dla zastosowania nazwy arteterapia. Działania z wykorzystaniem sztuki realizowane na obu gruntach (medycznym i edukacyjnym) różnią się ponadto w sposób zasadniczy w zakresie: proponowanej formy, formułowanych celów, poglądów odnoszących się do znaczenia przypisywanego określonym mechanizmom sztuki w procesie planowanej zmiany oraz autonomii arteterapeuty w opracowywaniu zamysłu działań. Arteterapia kliniczna jest uwarunkowana potrzebami jej beneficjentów wynikającymi

---

<sup>33</sup> E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań 2012; E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź 2009.

z negatywnego wpływu procesu chorobowego na psychikę, którego odzwierciedleniem są zaburzenia funkcjonowania. Jej ostateczna forma i cele są wynikiem decyzji wypracowanej przez zespół specjalistów prowadzących terapię danego pacjenta, co sprowadza arteterapeutę do roli realizatora (wykonawcy). Z kolei arteterapeuta prowadzący działania na gruncie edukacyjnym jest autonomicznym twórcą koncepcji działań.

Kolejna różnica dotyczy poglądów na rolę sztuki. W arteterapii klinicznej dominuje orientacja na terapię, co sprawia, że sztuka – jej formy i techniki pełnią rolę służebną wobec celów terapeutycznych. Sztuka jest zatem traktowana jako narzędzie uzyskiwania celów terapii, np. ujawniania wewnętrznych treści nieuświadomianych przez podmiot, poprawy nastroju, odwrócenia uwagi od patologicznych myśli, przerwania apatii. W działaniach mieszczących się w edukacji sztuką realizacja planowanych celów związanych ze wspieraniem rozwoju zachodzi w polu estetycznym, które stanowi umowny obszar mentalny wyznaczony przez interakcje zachodzące między artystą, dziełem i odbiorcą<sup>34</sup>. Przestrzeń sztuki, kreowana w niej rzeczywistość staje się impulsem wyzwalającym zmiany w strukturach psychiki (osobowości). Z kolei w działaniach ukierunkowanych na rozwój osobowości, mających korzenie w pedagogice, sztuka, podobnie jak w arteterapii klinicznej, pełni rolę służebną, jest narzędziem realizacji celów pedagogicznych.

---

<sup>34</sup> Nawiązuję tu do poglądów Arnolda Berleanta (A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę*, dz. cyt.).



ROZDZIAŁ II

Autorska metoda warsztatów twórczych przy kreacji  
plastycznej



## 2.1. Progresywne działania artystyczno-edukacyjne jako wynik przemian w sztuce współczesnej i myśli pedagogicznej XX wieku

Idea wykorzystania potencjału sztuki we wspieraniu rozwoju podmiotowego zrodziła się na początku XX wieku na gruncie pedagogiki, aczkolwiek jej początków należy upatrywać w starożytnej koncepcji katharsis. Jej źródłem były poglądy wskazujące na znaczącą rolę twórczości i swobodnej ekspresji w rozwoju podmiotu głoszone w nurcie Nowego Wychowania i przeszczepione na grunt pedagogiki humanistycznej, egzystencjalnej, pedagogiki kultury oraz wychowania estetycznego.

W Polsce jej orędownikami byli: Stefan Szuman, Janina Mortkowiczowa, a następnie Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar, którzy nawiązując do myśli Herberta Reada rozwijali koncepcję wychowania przez sztukę<sup>35</sup>. Założenia o korzystnym wpływie na rozwój osobowości recepcji sztuki i ekspresji opartej na przynależących do niej środkach wyrazu (ekspresji plastycznej, muzycznej, ruchowej) legły u podstaw koncepcji wychowania estetycznego, która stanowiła teoretyczne podłoże polskiego kształcenia w drugiej połowie XX wieku.

Przemiany w sztuce zachodzące równoległe do przemian myśli pedagogicznej, związane z rozwojem jej progresywnych nurtów, którym towarzyszyła rewolucyjna zmiana poglądów odnoszących się do formy dzieła sztuki, wywarły zasadniczy wpływ na sposób myślenia o roli sztuki w edukacji. W latach 80. ubiegłego wieku wskazany nurt myślenia o sztuce ewoluował w kierunku poszukiwania nowatorskich form sztuki o zdecydowanych inklinacjach pedagogicznych. Inklinacje te wynikały zresztą z przyjęcia nowej koncepcji sztuki, która postulując zbliżenie się sztuki do życia, w sposób priorytetowy traktowała doświadczenia podmiotu zainicjowane w twórczym działaniu artystycznym. Tak więc z jednej strony prezentowane poglądy negowały konieczność istnienia w sztuce doświadczeń estetycznych, z drugiej zaś wskazywano na niespecyficzną doświadczenia estetycznego, tj. jego identyczność z doświadczeniem mającym źródła w życiu<sup>36</sup>.

Wskazane przemiany stały się źródłem inspiracji dla postępowych artystów i pedagogów artystycznych, którzy zaczęli poszukiwać nowych form nauczania sztuki, postulując jednocześnie ich realizację poza instytucjonalnym systemem szkolnictwa. Mowa tu między innymi o działalności grupy pARTner

---

<sup>35</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1976.

<sup>36</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, wstęp I. Wojnar, Ossolineum, Wrocław 1975.

przypadającej na pierwszą dekadę lat 80. Zrzeszeni w niej artyści i pedagodzy – Jacek Bukowski, Janusz Byszewski, Blanka Gul-Olszewska, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak – podjęli szereg inicjatyw artystyczno-pedagogicznych realizowanych we współpracy z instytucjami upowszechniania sztuki, m.in. Biurem Wystaw Artystycznych we Wrocławiu, Łodzi, Toruniu, Instytutem Wzornictwa Przemysłowego w Warszawie, Ogólnopolskim Ośrodkiem Sztuki dla Dzieci i Młodzieży w Poznaniu nazywanym się teraz Centrum Sztuki Dziecka. Oferowane działania, przyjmując formy akcji plastycznych, warsztatów twórczych, environmentów, odwoływały się do postulatu inicjowania podmiotowego doświadczenia w sztuce, upatrując w nim czynnika rozwoju podmiotowego. Założenia odnoszące się do kształtu dzieła (realizacji artystycznej), które z materialnego artefaktu stawało się działaniem, widowiskiem, w którym partycypują odbiorcy (uczestnicy działania), wskazują na związki ze sztuką działania, performance’u i happeningu. Nowatorstwo tych propozycji wynikało zarówno z ich formy artystycznej, jak i z ich przeniesienia na grunt edukacji, co było podyktowane chęcią realizacji postulatu zbliżenia sztuki do życia. Stwarzanie możliwości partycypacji w sztuce miało głęboki sens edukacyjny, bowiem poznawanie jej poprzez jej bezpośrednie doświadczenie, co zapewniał udział w tworzeniu, odpowiadało ówczesnym trendom w edukacji.

Opisywane działania wyznaczyły nowy kierunek praktyki artystyczno-edukacyjnej, przyczyniając się do zmiany myślenia prowadzącego do określenia nowego paradygmatu edukacyjnej praktyki artystycznej. Jego istotą jest edukacja oparta na procesie kreacji, zakładająca udział ucznia (odbiorcy) w tworzeniu sztuki. Podejście to, cechujące się koncentracją na doświadczeniu podmiotowym w przestrzeni sztuki, możemy nazwać działaniowym (procesualnym). Eksperymenty artystyczno-edukacyjne podejmowane przez członków pARTnera przyczyniły się do rozwoju formy warsztatu twórczego. Jego autorskie koncepcje są rozwijane do dziś przez Eugeniusza Józefowskiego i Wiesława Karolaka, stanowiąc źródło inspiracji dla pedagogów praktyków.

## 2.2. Założenia warsztatu twórczego<sup>37</sup>

Warsztat twórczy zakłada symultaniczne działanie kilku osób w przestrzeni sztuki, któremu przyświeca idea intensyfikacji doświadczenia podmiotowego. Jest sytuacją artystyczną aranżowaną przez artystę, sposobem organizacji

<sup>37</sup> Treści zawarte w tej części tekstu dotyczące opisu koncepcji i struktury warsztatu są zawarte we wcześniejszych publikacjach autora – E. Józefowski 2009, E. Józefowski 2012, E. Józefowski, J. Florczykiewicz 2015.

poła estetycznego<sup>38</sup> nastawionym na generowanie doświadczenia estetycznego, rozumianego jako doświadczenia zmysłowego opartego na pogłębionej percepcji. Jego forma artystyczna lokuje się w obszarze sztuki współczesnej, opierając się na założeniach mających źródło w nowatorskich nurtach sztuki rozwijanych od lat 40. ubiegłego wieku. Charakterystyczną jej właściwością jest przesunięcie akcentu z kontemplatywnego na procesualny aspekt dzieła. W konsekwencji prowadzi to do przyjęcia partycypacyjnego modelu dzieła, w którym staje się ono wydarzeniem kreowanym na równi przez artystyczny zamysł i autonomiczne działania uczestników, które dookreślają jego formę i treści. Cechami charakterystycznymi warsztatu są zatem: nieprzewidywalność, która warunkuje niepowtarzalność jego formy, oraz interaktywność – dzieło narzuca się odbiorcom/uczestnikom za pośrednictwem struktury, stymulując przez to ich przeżycia i reakcje oraz wkraczając w ich przestrzeń osobistą<sup>39</sup>.

W warsztacie zostaje zatem wyeliminowany dystans między uczestnikami sytuacji artystycznej, ostateczna jego forma jest wynikiem wielopoziomowych interakcji zachodzących między: artystą i partycypującymi w dziele uczestnikami (za pośrednictwem zamysłu artystycznego), między samymi uczestnikami podejmującymi symultaniczne działania oraz między strukturą artystyczną tworzonego obiektu a tworzącym go podmiotem (uczestnikiem warsztatu)<sup>40</sup>.

Istotą warsztatu jest wzbudzenie doświadczeń jego uczestników – zaplanowana dla nich aktywność wypełnia wizualną i mentalną strukturę warsztatu, konkretyzując w ten sposób jego ostateczną formę. Warsztat realizuje wysuwany przez sztukę awangardową postulat kształtowania rzeczywistości przez sztukę, owa wykreowana rzeczywistość pośredniczy w zmianach inicjowanych w warsztacie. Mowa tu o kształtowaniu rzeczywistości zewnętrznej poprzez wprowadzanie porządku artystycznego, określonego w strukturze działania w przestrzeni publicznej. Ów porządek generuje doświadczenia podmiotowe, które kształtują rzeczywistość wewnętrzną podmiotu (poglądy, emocje), przyczyniając się do modyfikacji struktur psychiki.

---

<sup>38</sup> Przyjęto za Berleantem (2007), że pole estetyczne stanowi funkcjonalny związek między wszystkimi uczestnikami wydarzeń estetycznych (twórcą, odbiorcą, przedmiotem).

<sup>39</sup> A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę...*, dz.cyt.

<sup>40</sup> E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt.

## 2.3. Struktura warsztatu twórczego

Zgodnie z założeniami opisywanej tu koncepcji autorskiej warunkiem realizacji warsztatu twórczego jest współwystępowanie dwóch elementów: (1) artysty, który jest autorem warsztatu, (2) ukierunkowania na proces, obejmującego partycypację uczestników w tworzeniu warsztatu i towarzyszące podejmowanym działaniom doświadczenia. Owe czynniki określają dwuwymiarową przestrzeń warsztatu, w której przestrzeń fizyczna (granice działań artystycznych) przenika się z przeżyciami uczestników.

Zakres partycypacji w tworzeniu warsztatu i towarzyszących jej doświadczeń podmiotowych dla uczestnika jest wyznaczony przez koncepcję warsztatu, określoną poprzez: ideę, miejsce realizacji, technikę i tworzywo.

### Idea warsztatu

Idea warsztatu jest odzwierciedleniem zamysłu artysty. Obejmuje problematykę, aktywności przewidywane dla uczestników oraz wymagania stawiane tworzonemu obiektowi plastycznemu. Wymienione elementy powinny być komplementarne względem siebie, co pozwoli na wyeksponowanie podmiotowego znaczenia, wskazując na zakres potencjalnego rozwoju.

### Miejsce realizacji warsztatu

Miejsce realizacji warsztatu nigdy nie jest przypadkowe. Jego wybór jest intencjonalny i wynika z wymogów koncepcji warsztatu. Kryteriami doboru są właściwości danej przestrzeni określone przez jej cechy fizyczne, tj. obecność w niej tworzyw, elementów, przedmiotów, układów, które mają wymiar symboliczny dla podejmowanej problematyki, oraz metaforyczność i sugestywność względem problematyki warsztatu. Miejsce powinno pobudzać wyobraźnię i myślenie metaforyczne (twórcze), które będą sprzyjać budowaniu klimatu działania warsztatowego i inicjować pogłębione doświadczanie przestrzeni. Jego cechy powinny pozostawać w związku z symboliką tworzonego obiektu. Należy więc wskazać trzy podstawowe cechy, które przesądzą o wyborze miejsca: (1) dostępność różnorodnych surowców naturalnych, które są potencjalnym tworzywem do przekształceń plastycznych, (2) oryginalność oraz brak powiązania z miejscem kojarzonym z dotychczasowymi doświadczeniami plastycznymi uczestników (należy wystrzegać się sal lekcyjnych czy innych pomieszczeń w szkołach),

(3) klimat i atrakcyjność, które nie tylko „przyciągają” uczestników, ale także zaspokajają potrzeby wynikające z koncepcji warsztatu<sup>41</sup>.

W niektórych warsztatach priorytetowa jest oryginalność miejsca i jego właściwości intensyfikowania potrzeb polisensorycznej eksploracji otoczenia, co w zamyśle ma inicjować niekonwencjonalne sposoby interpretacji bodźców. W tych przypadkach miejsce ma inspirować uczestników do wyboru nietypowych tworzyw, czerpanych z otoczenia, o wartości symbolicznej dla podejmowanych zagadnień. W przypadku warsztatów zorientowanych introspekcyjnie, na refleksję podmiotową, której w założeniu ma towarzyszyć intensyfikacja doświadczania siebie (rzeczywistości wewnętrznej), optymalna jest przestrzeń surowa, pozbawiona zbędnych sprzętów i dekoracji – przykładem może być tu studio filmowe, scena teatru, pusta sala czy hala fabryczna, a także otwarta przestrzeń w naturze<sup>42</sup>.

## Technika i tworzywo

Kluczową aktywnością w warsztacie twórczym jest kreacja wizualna. Wykorzystuje się w niej techniki plastyczne – malarskie, rysunkowe, graficzne, rzeźbiarskie oraz mieszane, w których używa się tworzyw naturalnych i produktów produkcji. Ich wybór jest podyktowany właściwościami symbolicznymi w odniesieniu do problematyki warsztatu.

W wielu warsztatach wykorzystuje się tworzywa naturalne, pochodzące z miejsca realizacji działania. Ma to miejsce przede wszystkim w przypadku działań plenerowych, w których wykorzystanie tworzywa dostępnego w miejscu kreacji stanowi naturalną konsekwencję zaplanowanej inspiracji. Zastąpienie środków wyrazu wykorzystywanych w tradycyjnych technikach plastycznych, tj. kreski, plamy, bryły, tworzywami naturalnymi pozwala na złagodzenie stresu spowodowanego niską zwykle oceną własnych umiejętności plastycznych. Wykorzystywanie tworzyw niebędących materiałami plastycznymi poszerza zakres doświadczeń zmysłowych towarzyszących kreacji<sup>43</sup>, pobudzając wyobraźnię i myślenie twórcze. Wybrane tworzywo, jego właściwości i struktura, a także wynikające z niego sposoby konstrukcji obiektu (kolażu, montażu, instalacji) powinny generować metaforyczne ujęcia rozważanych zagadnień, inicjując ich twórcze interpretacje.

---

<sup>41</sup> E. Józefowski, *Edukacja...*, dz.cyt.

<sup>42</sup> Tamże; E. Józefowski, *Arteterapia...*, dz.cyt.; E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt.

<sup>43</sup> Tamże.

## Struktura warsztatu

Warsztat twórczy ma ściśle określony przebieg, na który składają się działania o konkretnej formie. Są nimi: 1) trening wyobrazeniowy, 2) kreacja wizualna, 3) dyskusja inspirowana powstałymi obiektami wizualnymi. Kolejność realizacji wskazanych etapów działań jest niezmienna, każde z nich spełnia bowiem ściśle wyznaczoną dla niego rolę w warsztacie.

Trening wyobrazeniowy opiera się na wypowiedzi werbalnej. Głównym mechanizmem treningu wyobrazeniowego jest wyobraźnia twórcza. Łączy się ją z właściwością szerokiego, nietypowego kojarzenia informacji przy użyciu analogii i metafory lub z ich przekształcaniem<sup>44</sup>.

Zatem istotą treningu wyobrazeniowego jest stymulowanie wyobrażeń powiązanych z problematyką warsztatu w warunkach relaksacji. Wyobrażenia można traktować jako procesy inicjujące transformacje mentalne, o charakterze twórczym, których właściwością jest przekraczanie bytu. Pozwala ona na kreowanie w umyśle jednostki reprezentacji nowej rzeczywistości<sup>45</sup>. Istotne jest tu wywołanie wyobrażeń transformicznych polegających na swobodnym przechodzeniu między różnymi modalnościami<sup>46</sup>.

Treść wypowiedzi kierowanej przez prowadzącego do uczestników opiera się na metaforach nawiązujących do tematyki warsztatu. Jej sugestywność intensyfikuje percepcję bodźców pochodzących z pola estetycznego określonego przez warsztat. Przyjmuje się, że charakter wypowiedzi oraz klimat miejsca realizacji warsztatu wywołują skojarzenia w formie obrazów mentalnych konkretnych i ogólnych, które stanowią materiał wyjściowy dla kreacji.

W zależności od koncepcji warsztatu trening wyobrazeniowy może przebiegać w formie indywidualnej lub grupowej. W przypadku treningu indywidualnego wykonuje go na sobie sam uczestnik, zgodnie z otrzymaną instrukcją. Zazwyczaj polega on na refleksji na określony temat; refleksja ta bywa też inspirowana tekstem, który uczestnik odczytuje w ściśle określonych warunkach. W grupowej formie treningu wyobrazeniowego jest on prowadzony przez osobę prowadzącą warsztat. Na jej prośbę uczestnicy zajmują wygodną pozycję, sytuując się w dowolnym miejscu, zamykają oczy i tworzą wyobrażenia inspirowane wypowiedzią prowadzącego. Należy dodać, że trening jest komplementarny

<sup>44</sup> W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996, s. 29.

<sup>45</sup> Myślenie to jest zbieżne z poglądem Baudelaire'a dotyczącym dekompozycji rzeczywistości jako impulsu do transfiguracji, w którym dokonuje się nadbudowa nowego świata związków i analogii (cyt. za: A. Lewandowski, *Boskie przekleństwo, szatańska łaska* [w:] S. Wróbel (red.), *Światłocienie wyobraźni*, UAM, Poznań-Kalisz 2008, s. 124).

<sup>46</sup> T. Maruszewski, *Psychologia...*, dz. cyt. s. 184.

wobec pozostałych aktywności, toteż jego treść jest nastawiona na zainicjowanie refleksji związanych z rozważaną w warsztacie problematyką.

Myślenie obrazowe uruchomione w treningu inspirowane wgląd, pozwalając dostrzec do nieuświadomianych treści. Szczególnie ważna dla rozwoju podmiotowego jest możliwość dotarcia do obrazu siebie przechowywanego wewnątrz – jego uświadomienie staje się podstawą interpretacji i weryfikacji sądów o sobie.

Na etap kreacji składa się aktywność uczestników zmierzająca do stworzenia obiektu wizualnego. Jej forma – grupowa bądź indywidualna – wynika z замыслу warsztatu, jego problematyki. Podczas kreacji obrazy mentalne wygenerowane podczas treningu oraz towarzyszące im refleksje są przekształcane w symbole stanowiące podstawę kodu ikonicznego stosowanego w tworzonej formie. Struktura artystyczna wyzwala w uczestniku (twórcy obiektu) wewnętrzny dialog. Jego treści inicjują transformacje formy, a z kolei nowe wersje obiektu wpływają na zmianę myśli i emocji. Proces kreacji opiera się zatem na myśleniu wizualnym, którego istota wyraża w interakcjach zachodzących między tworzoną strukturą artystyczną a inicjowanymi przez nią myślami i emocjami tworzącego ją podmiotu.

Jego konsekwencją jest modyfikacja znaczeń przypisywanych obiektowi. Kreacja wizualna odgrywa istotną rolę w tworzeniu umysłowej reprezentacji rzeczywistości – ujawnienie pomijanych dotąd przez podmiot aspektów wpływa na jej modyfikację, zwiększając tym samym jej obiektywizm.

Kreacja służy przyjrzeniu się sobie i własnemu życiu, co pozwala na odkrycie w sobie dotąd niedostrzegalnych cech, określenie nowego wizerunku. Można ją rozpatrywać jako sposób odczytywania sygnałów ze świata wewnętrznego umożliwiający doświadczanie siebie – kompozycja plastyczna staje się lustrem, w którym uczestnicy ukazują wewnętrzny porządek albo jego brak.

Ostatnim etapem działania warsztatowego jest omawianie prac - obiektów wizualnych powstałych w wyniku kreacji. Odbywa się ono w toku dyskusji grupowej uczestników kierowanej przez prowadzącego warsztat. Obowiązują tu dwie zasady: 1) autor pracy wypowiada się dopiero po wysłuchaniu wszystkich dotyczących jej komentarzy, 2) wypowiedź autora pracy jest dobrowolna. Celem tego etapu jest ujawnienie niedostrzeganych dotąd przez podmiot aspektów omawianego zagadnienia. Interpretacja prac przez inne osoby, mimo jej całkowitego subiektywizmu, może zwrócić uwagę na fakty niebrane dotąd pod uwagę, przez co przyczynia się do poszerzenia poznania. Wypowiedzi innych odnoszące się do przedstawienia zawartego w obiekcie wizualnym są odbierane jako komunikaty o „ja”. Ten rodzaj komunikatów mocno angażuje uwagę i emocje jednostki, dlatego wymiana myśli zachodząca na etapie omawiania prac ma istotne znaczenie w budowaniu (poszerzaniu) wiedzy o sobie.

Każdy z etapów działania warsztatowego ma określone znaczenie, żaden nie może zostać pominięty czy realizowany z niższym zaangażowaniem, nie można również zmieniać ich kolejności.

Za przebieg i efektywność działań warsztatowych odpowiada prowadzący warsztat. Czynnikiem decydującym o jakości i efektywności warsztatu są: jakość relacji zbudowanej z uczestnikami i klimat działania warsztatowego, który wyznacza zakres i siłę generowanych zmian (poznawczych, emocjonalnych).

## Obiekt wizualny kreowany w warsztacie i jego rola

Omawiana forma warsztatu twórczego jest warsztatem przy kreacji plastycznej, co oznacza, że zasadniczą aktywnością jest kreacja obiektu wizualnego. Stosowane tu pojęcie „obiekt artystyczny” zamiast terminu „dzieło” służy zaakcentowaniu charakteru i roli prac plastycznych tworzonych przez uczestników warsztatu. Przede wszystkim prace te nie stanowią dzieł sztuki, w przyjętym dla nich rozumieniu jako artefaktów tworzonych przez artystów świadomie operujących środkami wizualnymi z zastosowaniem reguł warsztatowych w celu uzyskania zamierzonego efektu (wrażenia) artystycznego. Obiekty te stają się narzędziem inicjowania wewnętrznego dialogu za pośrednictwem ich struktury, w którym generowane są mentalne i emocjonalne doświadczenia uczestnika. Forma artystyczna tych obiektów (obraz, instalacja, montaż, kolaż) i sposób ich realizacji – indywidualny bądź grupowy – są narzucone przez koncepcję warsztatu. Ich wartość estetyczna nie ma tutaj znaczenia, bowiem nadrzędna jest ich rola w inicjowaniu doświadczenia podmiotowego uczestników.

## Rozwój formy warsztatu twórczego w wyniku doświadczeń z realizacji

Wieloletnia praktyka animowania grupowych działań w przestrzeni sztuki oferowanych dzieciom, młodzieży i dorosłym<sup>47</sup> pozwoliła jego autorowi poczynić wiele istotnych obserwacji, które przyczyniły się do wyodrębnienia różnych rodzajów warsztatów. Pierwsze eksperymentalne działania warsztatowe, realizowane w latach 80. XX wieku, polegały na cyklicznym prowadzeniu warsztatów tygodniowych, z których każdy realizowany był w innej grupie uczestników<sup>48</sup>. Doświadczenia te ujawniły pewien niedosyt wynikający z niepełnego

---

<sup>47</sup> Autor tekstu był współzałożycielem grupy pARTner; od 1978 roku realizuje akcje plastyczne i warsztaty twórcze.

<sup>48</sup> Mowa tu o warsztacie pt. „Drzewa i kamienie” realizowanym w Galerii BWA w Zielonej Górze w roku 1988 – zob. E. Józefowski, *Edukacja...*, dz. cyt.



przepracowania podejmowanego problemu – z konieczności był on zawężony do jednego aspektu. Kolejnym posunięciem było przygotowanie i realizacja warsztatu obejmującego kilka spotkań w jednej grupie. Warsztat był realizowany przez tydzień z jedną grupą i obejmował spójną tematycznie problematykę.

Kolejna kwestia dotyczyła oddalenia miejsca realizacji warsztatu od miejsca zamieszkania jego uczestników. Pierwotnie warsztaty były realizowane w miejscu zamieszkania, najczęściej w galerii. Rozwiązanie to generowało pewne trudności związane z „przestawieniem się” uczestników na udział w warsztacie. Przychodząc z domu, każdy z uczestników przynosił ze sobą bagaż ostatnich zdarzeń, jeśli były one mocno angażujące emocjonalnie, to utrudniały skupienie się na „tu i teraz”. Na uświadomienie wskazanych czynników utrudniających realizację warsztatu miały wpływ doświadczenia autora w latach 90. zdobyte w realizacji tygodniowych cykli warsztatów z grupami uczestników pochodzących z innych krajów. Dało się zaobserwować, że oddalenie uczestników od miejsca zamieszkania pozwalała na wyższą koncentrację na sobie i wykorzystanie czasu pobytu poza domem do własnego rozwoju. Oddalenie od codziennych przyzwyczajzeń i zmiana sposobu spędzania czasu pokazały, że podczas takich spotkań można osiągnąć dużo więcej niż w czasie kilkugodzinnego jednorazowego spotkania, w miejscu zamieszkania.

Na podstawie charakteru omówionych realizacji można wyróżnić dwa typy warsztatów twórczych: 1) warsztaty jednospotkaniowe, 2) warsztaty wielospotkaniowe<sup>49</sup>. Różnice między nimi dotyczą nie tylko formy organizacji, lecz również stawianych celów – warsztaty jednospotkaniowe są skoncentrowane na rozwoju kreatywności i tworzeniu okazji do ekspresji wizualnej. Generowane w nim doświadczenia podmiotowe wyzwają emocje, których źródłem jest poczucie własnych kompetencji, mocy twórczych, towarzyszy im radość tworzenia. Warsztat staje się więc przestrzenią samorealizacji.

Warsztaty wielospotkaniowe, z kolei, są ukierunkowane na uzyskanie wglądu, samopoznanie i poszerzenie samowiedzy. Ich celem jest zainicjowanie refleksji podmiotowej, która pozwala na swoisty „spacer w głąb siebie”. Warsztat oferuje nowy dla podmiotu rodzaj spotkania, spotkania ze sobą, które pozwala na ujawnienie prawdy głęboko osadzonej w życiorysie uczestnika warsztatu.

---

<sup>49</sup> E. Józefowski, *Edukacja...*, dz. cyt.

ROZDZIAŁ III

Wybrane przykłady autorskich warsztatów  
twórczych z XXI wieku

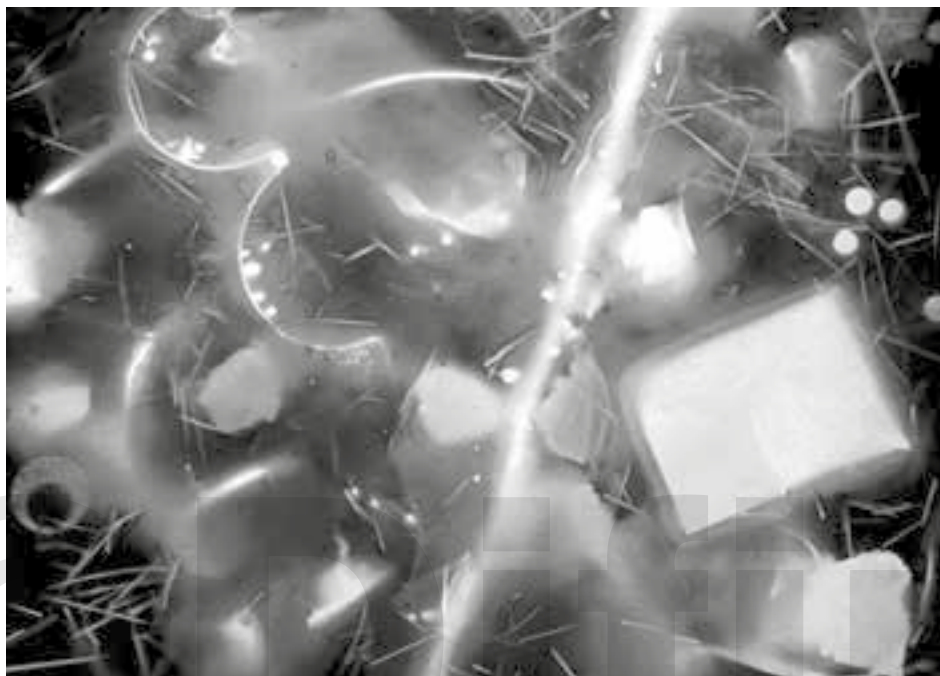


### 3.1. 2000 Połóż to na Ziemi

Działanie o charakterze akcji ulicznej odbyło się na Polach Mokotowskich, w Warszawie w kwietniu 2000 roku. Miejsce działania zostało narzucone przez organizatorów imprezy, a potencjalni uczestnicy zostali wyznaczeni przez jej masowy charakter. Te uwarunkowania stały się głównymi wyznacznikami dla stworzonej koncepcji warsztatu. Warsztat miał formę indywidualnej pracy ze sobą, uczestniczyły w nim osoby chętne, przybyłe na imprezę zorganizowaną na warszawskich Polach Mokotowskich z okazji Dnia Ziemi. Działanie pojedynczego uczestnika trwało około jednej godziny.

Przygotowane zostały papiery światłoczułe 50 x 60 cm dowolnej marki, 10 litrów utrwalacza, 2 kuwety o rozmiarach odpowiednich do wielkości papierów oraz 2 pary rękawic gumowych wielkości XL.

Zamysł działania warsztatowego polegał na stworzeniu możliwości swobodnego eksperymentowania z papierem światłoczułym, co miało pobudzić refleksje nad zjawiskami zachodzącymi poza kontrolą człowieka. Jednocześnie proponowane działania posłużyły do identyfikacji osobistego znaczenia przedmiotów, którymi się otaczamy.



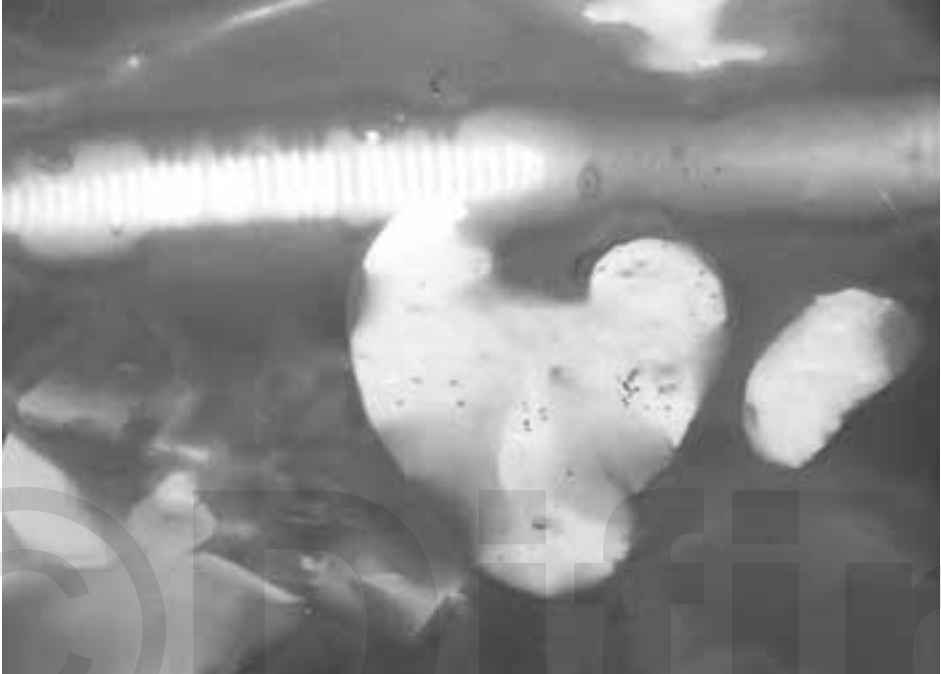


Pomysł warsztatowy zakładał indywidualne traktowanie każdego uczestnika, dlatego trening wyobraźeniowy przyjął formę instrukcji. Każdy z uczestników otrzymywał jej następującą treść:

„Stań na ziemi – uświadom to sobie, że stoisz (jeśli będzie ci łatwiej to odczuć, możesz zdjąć buty). Następnie połóż przed sobą przedmioty, które znajdują się w twoim plecaku, torbie czy kieszeniach. Rozejrzyj się też po najbliższym twoim otoczeniu – zauważysz leżące na ziemi przedmioty niczyje (kamienie, papiery, śmiecie, patyki). Jeśli uznasz, że niektóre z nich chcesz dołączyć do swojego zestawu, zrób to. Teraz przyjrzyj się im wszystkim. Pomyśl o tych przedmiotach i pozwól sobie na refleksję opartą na analizie przedmiotów, które tego dnia miałas/miałeś przy sobie.

Za pomocą tych przedmiotów zbudujesz kompozycję, układając je na kartce papieru światłoczułego. Kompozycję tę przemyśl wcześniej, ponieważ musisz to zrobić najszybciej, jak potrafisz (czas wyjęcia papieru z koperty powinien być jak najkrótszy).

Czuwaj przez 30 do 60 minut, poświęcając ten czas refleksji o własnej naturze, poddając analizie zestaw przedmiotów wybranych do kompozycji. Pomyśl o Ziemi i swoim miejscu na niej, ograniczonym dzisiaj przez jakiś czas do tej niewielkiej przestrzeni.



Po upływie ustalonego przez siebie czasu jak najszybciej przynieś kartkę do kuwety z płynem, który ujawni świetlne zjawisko i efekt wizualny zbudowany promieniami światła. Po wypłukaniu papierów wodą dołącz swoją pracę do innych wcześniej zrealizowanych”.

Efektom tych działań była harmonijkowa książka, składająca się z sekwencji kartek powstałych na światłoczułych papierach naświetlonych podczas działania na świeżym powietrzu. Książka powstawała etapami w trakcie trwania warsztatu, była montowana poprzez sklejenie taśmą, po to aby móc ją ekspozycjonować od razu na trawie, podczas Dnia Ziemi. Budziła wiele komentarzy i inicjowała dyskusje prowadzone przede wszystkim między autorami stron a oglądającymi. Część z refleksji odnosiła się do przemijania czasu fotografii wykonywanej na materiałach światłoczułych, gdyż był to okres przełomowy, w którym stawała się dostępną technika nowej rejestracji obrazu za pomocą fotografii cyfrowej.

### 3.2. 2000 Performance fotograficzny

Działanie zostało zrealizowane w ramach festiwalu Sztuka Ulicy odbywającego się w Warszawie, na chodniku usytuowanym naprzeciwko gmachu Rady



Ministrów. Nie było ono typowym warsztatem, raczej zaliczało się do akcji, w której brali udział przechodnie mniej lub bardziej świadomi uczestnictwa w tym festiwalu. Ilość uczestników była ograniczona ilością przygotowanych materiałów światłoczułych. Akcja trwała około połowy dnia.

Przywiozłem do Warszawy zbiór fotografii stykowych z różnych miejsc, które odwiedziłem przez ostatni rok, od czasu nabycia w Nowym Jorku niewielkiej





*camery obscury*. Wyeksponowałem je na piramidzie zbudowanej ze skrzynek po jabłkach (skrzynki te były formą scalającą stylistycznie działania innych artystów pracujących obok). Ta nietypowa uliczna galeria miała zachęcać przechodniów do rozmów ze mną oraz inspirować ich do własnej pracy.

Przygotowałem *camerę obscurę*, która pozwalała na używanie metalowej kasety o formacie 4 × 5 cala umożliwiającej zastosowanie materiału do fotografii natychmiastowej pozytywowej i negatywowej firmy Polaroid. Tę kasetę dostałem w prezencie od mojego przyjaciela Jarosława Benesa – artysty z czeskiej Pragi. Ważne w tym wszystkim było, by po kilku minutach móc dysponować fotografią gotową, a później negatywem dobrej jakości. Starłem się przekonać przechodniów, aby wykonali swoje pojedyncze bądź grupowe portrety. Usiłowałem namawiać ich do zachowań innych niż typowe, znane im z pozowania do fotografii. Chciałem, by wykorzystywali odmienność zastosowanej kamery oraz długi czas naświetlania. Rezultaty były widoczne natychmiast, dlatego też galeria prezentowanych prac rosła, dynamizując zainteresowanie czynnym udziałem w projekcie. Rozmowy z ludźmi stanowiły ośnowę tego przedsięwzięcia.

Po utrwaleniu negatywów nad nowymi kopiami, które zostały zamieszczone w książce jako ilustracje, pracowałem już sam.

W wyniku opisywanego działania powstały prace zróżnicowane ze względu na wykorzystanie w nich potencjału zawartego w proponowanej technice. Proces wykonywania tych naświetleń składał się z wielu przygotowań polegających na długich rozmowach, jednak mimo instruktażu, mającego w zamyśle inspirację



do kreatywnego podejścia do fotografii, większości z uczestników nie udało się odejść od zachowań typowych w postaci pozowania do kamery.

### 3.3. 2000 Księga labiryntu Poznania

Działanie odbyło się w ramach trzeciej Międzyuczelnianej Akademii Sztuki w Poznaniu, na dziedzińcu Centrum Kultury Zamek w Poznaniu, a miejscem ekspozycji prac stały się mury budynku. Motywem przewodnim warsztatu był labirynt. Zamierzeniem było grupowe wykonanie unikatowego labiryntu dla





dzieci mieszkających w Poznaniu w taki sposób, aby odkryły w nim swoją podmiotowość i indywidualność. Był on tworzony na mapie Poznania przez nanoszenie na nią wizualnych odpowiedzi na przygotowane przeze mnie pytania. Pracowałem z dwoma grupami dzieci, z każdą około dwóch godzin. Istotne było to, że wszystkie mieszkały w Poznaniu i znały to miasto.

Rozpoczęliśmy od rozmów na temat miejsca, w którym mieszkają oraz ich drogi do szkoły, do rodziny i przyjaciół. Ważne było określenie przez uczestników miejsc w Poznaniu, które lubią, i tych, których nie cierpią z jakichś powodów. Podłożem do pracy plastycznej była jednakowo opracowana mapa Poznania. Używaliśmy tylko trzech farb: białej, szarej i czarnej. Uczestnikom pierwszej grupy nie narzuciłem żadnych zasad nanoszenia na mapę tych informacji o sobie. Pojawiły się rysunki, napisy z deklaracjami, kogo i co lubią, gdzie mieszkają oraz jakich mają przyjaciół. Właściwie mapa potraktowana była jak kartka papieru i zupełnie zostały zignorowane informacje zawarte na mapie.



Zadna z tych informacji nie wpisywała się w przestrzeń określoną przez mapę. Trening wyobrazeniowy przyjął w tym działaniu formę imaginacji inicjowanej pytaniami, która dotyczyła przestrzeni miasta, miejsc lubianych i nielubianych przez uczestników. Następnie uczestnicy mieli zaznaczyć szlaki, którymi poruszali się po mieście, i w formie symbolicznej, poprzez użyty kolor, wyrazić stosunek emocjonalny do znajdujących się na nich miejsc.

Po wyeksponowaniu prac odbyła się dyskusja wokół prywatnych ustaleń uczestników.

Praca z grupą drugą oparta była na zupełnie innych zasadach. Każdy z uczestników miał wyraźnie określić na mapie punkt, gdzie mieszka, a następnie zaznaczyć swoje drogi: z domu do szkoły, do swojej rodziny oraz przyjaciół. Po tych ustaleniach za pomocą farby białej miał zamalować te obszary miasta, które są mu bliskie, za pomocą farby czarnej – te, które kojarzą mu się jak najgorzej, a szarością – te, które są mu obojętne. W ten sposób powstała książka z map. Struktura miasta została zmodyfikowana przez bardzo osobiste decyzje plastyczne. Prace drugiej grupy cechowały się jasnością i czytelnością przekazu w odróżnieniu od prac grupy pierwszej, które przypominały raczej napisy na murach.

Poczynione refleksje i interpretacje uczestników ujawniły ich osobisty stosunek do określonych miejsc Poznania – miasta, w którym żyją, mają przyjaciół, rodziny. Część tych opinii była zbieżna, co pokazuje, że określone miejsca, punkty miasta budzą podobne skojarzenia i emocje.

### 3.4. 2000 Wielokrotne chwytanie nieuchwytnego

Opisywany warsztat był realizowany w ramach Międzynarodowej Letniej Akademii Sztuki INSEA, zorganizowanej w 2000 roku w Przystoku koło Zielonej Góry. Miał charakter wielospotkaniowy, trwał łącznie siedem dni, z których pięć było przeznaczonych na kreację a ostatni został poświęcony prezentacji prac. Jego uczestnikami byli dorośli, aczkolwiek warsztat może być przeprowadzany w każdej grupie wiekowej – począwszy od dzieci.

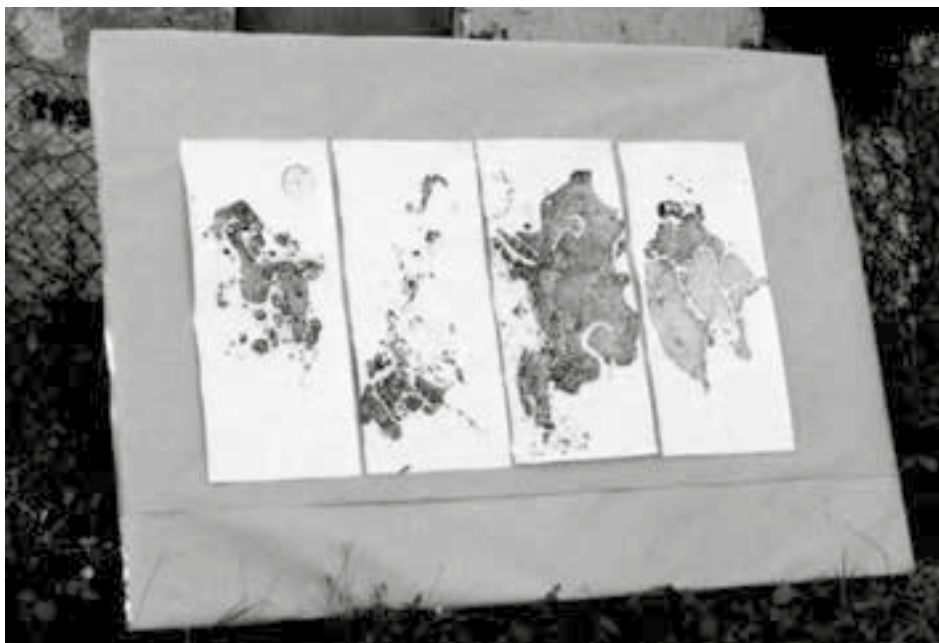
Rozmyślając kilka miesięcy wcześniej o idei tygodniowych warsztatów malarskich, zdecydowałem się na pracę z zastosowaniem techniki „marmoryzacji” papieru intrygującej mnie od kilku lat. Będąc we Włoszech, natknąłem się na prawie nieobecne w Polsce tradycje introligatorskie związane z marmoryzacją papieru. W niewielkich włoskich zakładach rzemieślniczych nadal stosowane są tam techniki zdobienia papieru znane mi wcześniej jedynie z przykładów





historycznych. Szczególnie duże wrażenie zrobiły na mnie oprawy dziewiętnastowiecznych książek oraz specjalnie przygotowywane pudełka do przechowywania grafik. Pomyślałem, że jest to technika świetnie nadająca się do poszukiwań malarskich. Praca w tej technice, mającej wielowiekową tradycję w wielu krajach, wydała mi się atrakcyjną propozycją dla osób, które nie mają z malarstwem zbyt wiele wspólnego lub nieczęsto przystępują do działalności plastycznej (czyli dla większości uczestników warsztatów). Zaletą tej techniki jest natychmiastowość rezultatów oraz nieprzewidywalność efektów, które zaskakują w większości.

Przygotowałem następujące materiały: 7 dużych kuwet foto-





graficznych o rozmiarze większym od przygotowanych arkuszy papieru, farby olejne w kilku kolorach, butelki z rozpuszczalnikiem terpentynowym – po jednej na jednego uczestnika, zestaw papierów do wyboru przez każdego uczestnika.

Pierwsze spotkanie uczestników miało miejsce na trawiastej łące. Wybór ten wynikał z potrzeby dysponowania przez uczestnika dość dużą przestrzenią, która umożliwiała realizację zaplanowanych przedsięwzięć. Odczucie przestrzeni sprzyjało refleksji samoświadomościowej inicjowanej w ćwiczeniu zaproponowanym po treningu wyobrazeniowym.

Kolejne spotkania odbywały się już w pracowni, z uwagi na potrzebę dysponowania odpowiednim zapleczem technologicznym (wodą, kuwetami, farbami i innymi przyrządami).

W pierwszym dniu warsztatu przeprowadziłem następujący trening wyobrazeniowy:

„Połóż się wygodnie w trawie. Zamknij oczy. Wyobraź sobie to, o czym będę mówił: Leżę na trawie i wsłuchuję się w otaczające dźwięki. Obserwuję swój oddech. Oddychanie jest najbardziej niezauważalną moją



aktywnością. Czy nie zauważam także innych moich aktywności? Czy na pewno udaje mi się wnikliwie obserwować siebie? Co jest nieuchwytnie dla mnie? Co jest uchwytnie we mnie? Kiedy będę już to wiedział /wiedziała, otworzę oczy”.

Kolejnym etapem działania budującym klimat odpowiedni dla kreacji było ćwiczenie mające na celu wywołanie koncentracji na sobie. Każdy uczestnik otrzymał białą nić o długości jego wzrostu, zawiązaną supłem, tak aby tworzyła zamkniętą formę. Zadaniem było jej ukształtowanie na trawie, w wybranym przez siebie miejscu, tak aby nić ograniczała określoną przestrzeń. Następnie uczestnicy mieli wpatrywać się przez pięć minut w tę niewielką i pozornie mało





urozmaiconą przestrzeń. Osiągnięty w tym działaniu rodzaj skupienia na sobie miał towarzyszyć uczestnikom podczas kreacji.

Dalsze prace przebiegały w pracowni. Uczestnicy zostali podzieleni na zespoły, z których każdy miał do dyspozycji jedną kuwetę wypełnioną wodą.

Dokonano prezentacji metody i zasad postępowania, po czym uczestnicy przystąpili do pracy. W technice marmoryzacji ważne jest, aby przestrzegać zasad technologicznych. Wodę należy zmieszać z klejem do tapet, natomiast farbę olejną należy zmieszać z rozpuszczalnikiem (np. terpentyną). Czynności te gwarantują, że pigment będzie utrzymywał się na powierzchni wody zamiast tonąć.

Podczas pracy uczestnicy kreowali malarski świat na powierzchni wody wypełniającej kuwetę za pomocą olejnych pigmentów mieszanych w rozpuszczalniku. Decyzja o zaakceptowaniu malarskiego układu pigmentów kończyła się w momencie wkładania papieru na powierzchnię wody. Po wyjęciu z wody papier z odbitym pigmentem był poddawany suszeniu na powietrzu.

Po dwóch dniach eksperymentów marmoryzacyjnych każdy z uczestników dysponował spreparowanymi papierami w liczbie od kilkunastu do kilkudziesięciu. Ten materiał stał się inspiracją do stworzenia przez nich książek. Kierunek poszukiwań ich formy został zindywidualizowany przez format marmoryzowanych papierów oraz zamysł uczestników.

Wnikliwy obserwator moich wcześniejszych propozycji zauważył, że warsztaty w Przytoku zostały przeprowadzone w nieco innej konwencji niż poprzednie. Główna różnica wynikała z towarzyszącej kreacji koncentracji na sobie, uczestnicy byli skupieni na świetle wewnętrznym, czemu sprzyjało realizowane zadanie plastyczne.

Wystawa prac stała się okazją do jednoczesnego obejrzenia wszystkich powstałych obiektów – książek, a także wysłuchania wszystkich, którzy chcieli opowiadać o swoich pracach. Jak zwykle zupełnie inaczej odbierały te opowieści



osoby uczestniczące w warsztacie niż te, dla których rezultaty wizualne, czyli powstałe książki, były jedyną informacją o spotkaniu. Konfrontacja wspomnienia kilkudniowej pracy z jej rezultatami budziła u mnie radość i motywację do prowadzenia kolejnych warsztatów.

### 3.5. 2000 Nic chwythane w obraz

Poprzednie doświadczenie pracy z wykorzystaniem techniki marmoryzacji papieru sprawiło, iż zdecydowałem się ponownie jej użyć. Tym razem zaprosiłem na warsztat młodzież szkół średnich, codziennie brała w nim udział inna grupa z jeleniogórskich szkół. Należy podkreślić, że twórcza zabawa inspirowana tą techniką jest odpowiednia dla każdej grupy wiekowej.

Warsztat przeprowadzono w sali Galerii BWA w Jeleniej Górze. Do jego potrzeb wymagana jest sala o wielkości zapewniającej swobodną pracę uczestnikom, wyposażona w stoły oraz zlew. Optymalny czas trwania spotkania warsztatowego waha się od 3 do 4 godzin. Warsztat wymaga zgromadzenia odpowiednich materiałów, przyniosłem więc papiery offsetowe oraz papiery czerpane w dużych ilościach, farby olejne, kuwety – miednice wypełnione wodą z dodatkiem kleju do tapet, rozpuszczalniki terpentynowe, ręczniki jednorazowe, sznurki białe do suszenia prac.





Warsztat umożliwiał eksperymentowanie malarskie oscylujące na granicy przypadku, czego efektem było pobudzenie wyobraźni i kreatywności. Obserwowanie reakcji wody na wprowadzanie do niej pigmentów pobudza kreatywność. Jednocześnie proponowane działania wzbudzało refleksje nad potrzebą wnikliwej obserwacji rzeczywistości i dostrzegania w niej pozornie nieznaczących elementów („rzeczy małych”).

Zadaniem artystycznym uczestników było przedstawienie przy użyciu techniki marmoryzacji papieru artystycznej wizji pojęcia NIC. Inicjowało ono proces myślowy prowadzący do uprzedmiotowienia obrazu abstrakcyjnego powstałego w wyobraźni. Rezultatem wizualnym były kompozycje uzyskane na arkuszach papieru.



Początkowo uczestnicy przeprowadzali proste eksperymenty, by opanować technikę, a następnie podejmowali bardziej świadome decyzje dotyczące kolorystyki, sposobów zanurzania papieru bądź jego fragmentów, by pod koniec spotkania z dużą wnikliwością i uwagą zrealizować pracę, która najlepiej „złapie” to NIC zawarte w tytule spotkania. O pracach rozmawialiśmy po wyeksponowaniu ich na sznurku białym.

Imaginacja nad nieokreśloną formą, inicjowana w treningu wyobraźniowym, nie jest zadaniem łatwym. Wymaga uruchomienia myślenia abstrakcyjnego i przełożenia go na obraz. Ta operacja umysłowa polega na projektowaniu treści w wyobrażeniu w czasie tworzenia jego wizualnego odzwierciedlenia (kompozycji pigmentów). Asocjacje wyobraźniowe bardzo się przydały w momencie kształtowania na powierzchni wody mniej lub bardziej kontrolowanych układów farb.

### 3.6. 2000 Drapieżność emocji

Każda sytuacja doświadczana przez człowieka ma zabarwienie emocjonalne. Warsztat był okazją do refleksji nad charakterem emocji. Skupiono się na ich sile i wpływie na działania. Motywem przewodnim była „drapieżność”. Stanowił wspaniałą okazję nie tylko do identyfikacji stanów emocjonalnych, lecz także do ekspresji – odreagowania emocji.



Warsztat został przeprowadzony w sali Pracowni Edukacji Twórczej w Instytucie Sztuki i Kultury Plastycznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Jego realizacja wymaga pomieszczenia wyposażonego w stoły, o wielkości zapewniającej swobodę działań uczestników oraz pewnego rodzaju intymność – oddalenie od innych podczas kreacji. Uczestnikami zrealizowanego warsztatu byli studenci studiów stacjonarnych kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. Warsztat jest adresowany do dzieci w wieku od 10 lat, młodzieży i dorosłych, z tym że w przypadku dzieci wskazane jest zmodyfikować trening wyobraźniowy, tak aby użyte w nim pojęcia i metafory były dla dzieci zrozumiałe. Z uwagi na problematykę warsztat jest odpowiedni do „pracy” z osobami przejawiającymi zachowania agresywne, jako pojedyncze działanie lub element szerszego programu.

Przygotowałem niezbędne do kreacji materiały: kilka arkuszy blachy offsetowej, igły do rysowania, papiery akwafortowe namoczone dzień wcześniej – po trzy dla każdego uczestnika warsztatu, nożyczki, farbę graficzną do druku wklęsłego. Dzień wcześniej namoczyłem papier akwafortowy, przygotowałem płytki blachy offsetowej oraz igły i inne narzędzia rysujące blachę. Do warsztatu niezbędna jest również prasa miedzioritnicza.

Na początku przeprowadziłem trening wyobraźniowy o następującej treści: „Usiądź lub połóż się wygodnie. Zamknij oczy. Wyobraź sobie to, o czym będę mówił: Wyobrażam sobie, że jestem na zajęciach na uczelni, jestem w pracowni.



Słyszę otaczające dźwięki. Obserwuję swój oddech. Jak się dzisiaj czuję? Jakież są moje emocje dzisiaj? Skupiam się na czymś, co mógłbym nazwać „drapieżnymi emocjami”. Staram się poczuć ich dzisiejszą intensywność. Czy dziś więcej we mnie drapieżności czy łagodności? Kiedy będę już to wiedziała/wiedział, utworzę oczy”.

Podczas kreacji posłużyliśmy się techniką suchej igły. Namówiłem uczestników, by przeprowadzili różne doświadczenia, zarysowując płytki blachy drapieżnością aktualnie odczuwanych emocji, „przedłużonych” przez dłoń trzymającą igłę lub inne ostre narzędzie. Matryce miały spełniać kilka warunków technicznych. Rysy powinny być jak najbardziej różnorodne, mogły mieć nawet wystające wióry metalu.

Po rozpoczęciu przez studentów doświadczenia z materiałem przyjąłem rolę pomocnika technicznego i doradcy w sprawach będących źródłem ich niepokoju lub wątpliwości. Po pierwszych próbach rozprowadzenia farby i następnie wytarcia jej z płaszczyzny blachy tak, by została tylko w rowkach lub na wiórach blachy, rozpoczęły się próby odbicia jej na papierze – na potrzeby naszego spotkania wykorzystaliśmy prasę miedziorytniczą, która na kilka tygodni pojawiła się w pracowni.

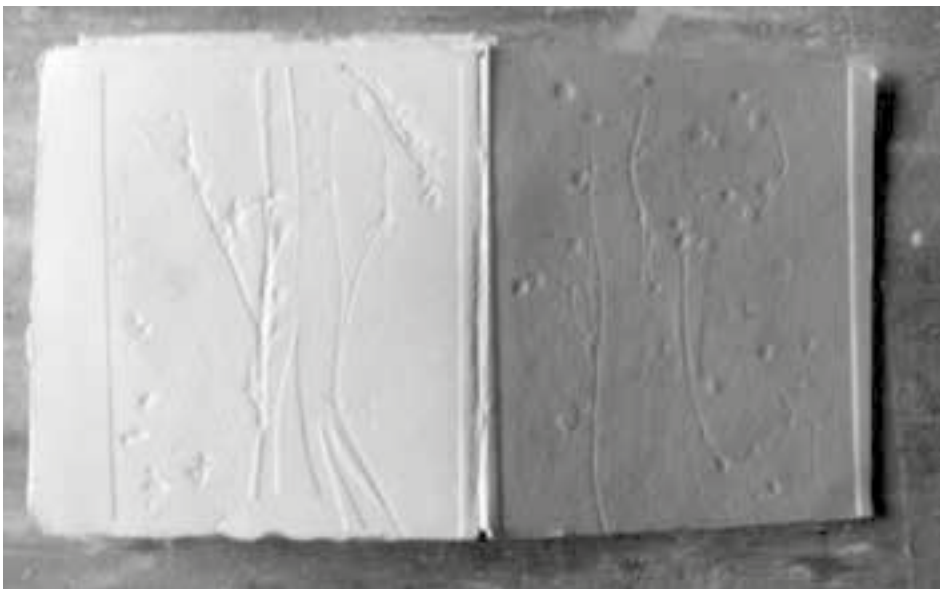
Po nagromadzeniu odbitek studenci zdecydowali się zmontować z części matryc etui – pudełka w kształcie książki, przeznaczonego na odbitki i pozostałe

płytki. Przy okazji oglądania prac oraz klejenia oprawy rozmawialiśmy dużo o plastycznych sposobach wyrażania emocji, intencjach zapisu i ich relacji do oczekiwań czy nadziei.

Powstała książka składała się z etui wykonanego z tektury, na którym nakleiliśmy matryce, i zestawu odbitek włożonych do wnętrza. Nieoczekiwana szybkość powstania książki i jej sensoryczna zmysłowość sprawiła, że była przedmiotem często oglądanym i dotykany przez osoby odwiedzające pracownię. Forma książki nadała pracom dodatkową wartość – emocjonalną, związaną z jej formą artystyczną.

### 3.7. 2000 Strefa ciszy

Warsztaty odbyły się w sali Pracowni Edukacji Twórczej w Instytucie Sztuki i Kultury Plastycznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Wzięli w nim udział studenci studiów stacjonarnych kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. Warsztat rekomendowany jest dla młodzieży, z uwagi na konieczność obsługi prasy miedziorytniczej. Jego problematyka sprawia, że można go zadedykować szczególnie osobom mającym trudności w koncentracji, m.in. nadpobudliwym psychoruchowo. Do realizacji warsztatu wymagane jest pomieszczenie wyposażone w stoły, o wielkości zapewniającej swobodę działań uczestników oraz zapewniających im pewnego rodzaju intymność, oddalenie od





innych podczas kreacji. Najlepszy jest „surowy wystrój” – bez zbędnych dekoracji odciągających uwagę.

Niezbędnymi materiałami są: kawałki namoczonego wcześniej papieru akwafortowego, klej introligatorski, taśma papierowa biała.

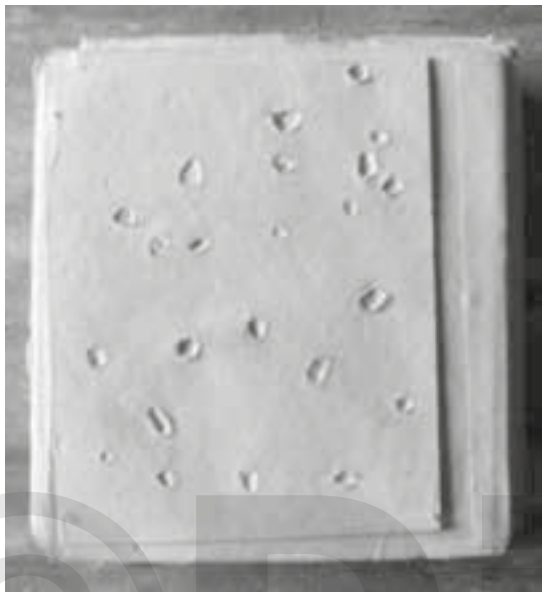
Podczas realizacji tego warsztatu postanowiłem ponownie wykorzystać chwilową obecność prasy miedziorytniczej w uczelnianej pracowni. W tym celu dzień wcześniej namoczyłem papier akwafortowy w różnych rozmiarach. Należy zarezerwować około 4 godzin.



Na początku spotkania opowiedziałem studentom o spotkaniu na ulicy Wrocławia znanego grafika starszego pokolenia, który wyglądał na mocno strapionego. W odpowiedzi na moje pytanie o przyczynę złego nastroju podzielił się swoją troską. Przez kilkanaście lat zajmował się tworzeniem grafik, które realizował techniką suchego tłoku. Jego prace charakteryzowały się tym, iż prawie nigdy nie używał farby graficznej. Białe na białym istniały bardzo delikatnie, a czasem silniej wizualnie, dzięki bocznemu oświetleniu, lub bardziej zmysłowo dzięki dotykowi palców. Zgromadzone w bogaty zbiór w pracowni zaczęły reagować na wilgoć, przez co te silniej spłaszczone zaczęły tracić swoją plastyczność. Artysta uświadomił sobie, że nadmiar wody i zbyt silny docisk mogą pozbawić go twórczości, szczególnie wtedy, kiedy przestanie nad nimi czuwać. Zaczęliśmy rozmawiać o ciszy i milczeniu, a także o przemijaniu powodującym pozostawienie po sobie bardziej lub mniej trwałych wytworów plastycznych. Ta opowieść miała stanowić inspirację do pracy.

Działanie rozpoczynał trening wyobraźniowy o następującej treści: „Usiądź lub połóż się wygodnie. Zamknij oczy. Wyobraź sobie to, o czym będę mówił: Wyobrażam sobie, że siedzę na zajęciach dydaktycznych w sali na uczelni. Słyszę wiele dźwięków otaczających mnie. Ciszę kojarzę z brakiem dźwięków. Czy





możliwa jest cisza obrazów, czyli brak obrazów? Czy możliwy jest szept obrazów? Jak wyobrażam sobie obraz ciszy? Jak wyobrażam sobie szept obrazów? Kiedy będę już to wiedziała/wiedział, otworzę oczy”.

Studenci przeprowadzili wiele doświadczeń, przepuszczając przez prasę spreparowane przez siebie matryce o dużej różnorodności fakturalnej, niepokryte farbą i tłoczone na sucho. Użyli do tego przedmiotów znalezionych bądź wyjętych z kieszeni czy torby. Musiały one spełniać kilka warunków technicznych. Po pierwsze grubość przyszłej matrycy w jej najwyższym miejscu nie mogła przekroczyć 2 mm i po drugie – matryca nie mogła przyklejać się do papieru, który był na nią kładziony. Można było układać przedmioty ruchome, nie przyklejając ich, takie jak suche rośliny, piasek, ziarna itp.

W czasie indywidualnej i jednocześnie wspólnej pracy grupa wykreowała mniej lub bardziej zaskakujące odbitki techniką suchego tłoku. W większości nie były one grafikami, gdyż wykonana matryca nie zapewniała ich powtarzalności. Rozmowa po ukończeniu pracy plastycznej przybliżała zamysł poszczególnych autorów i doprowadziła do ustalenia wspólnej, zaakceptowanej przez wszystkich, grupowej formy prezentacji kolekcji – zostaliśmy przy decyzji sklejenia jej w harmonijkową książkę.

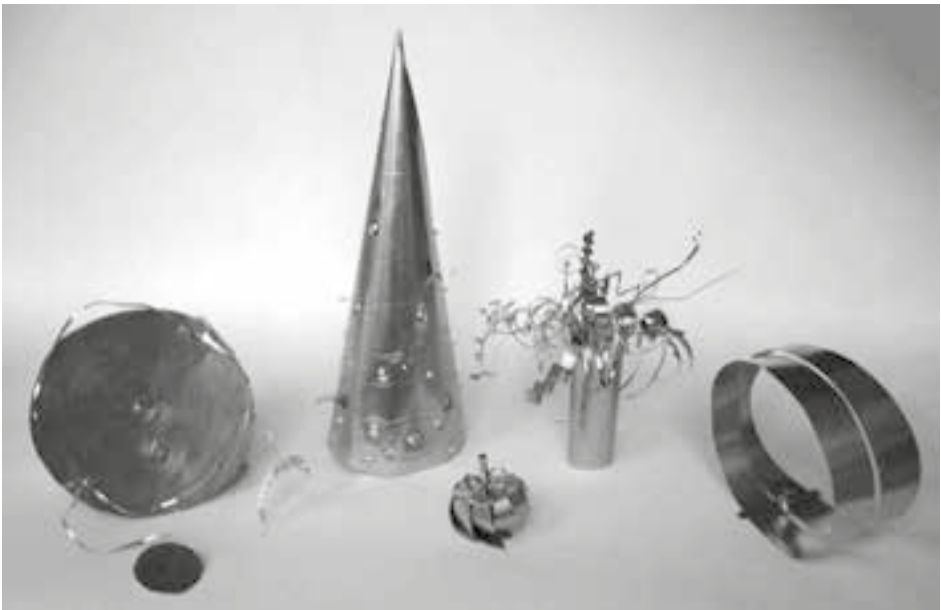
3.8. 2000 Odwrócone drzewo

Warsztaty przeprowadzono w Pracowni Edukacji Twórczej Instytutu Sztuki i Kultury Plastycznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Zostały przeprowadzone w grupie studentów kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych. Zgromadziłem następujące materiały: folię miedzianą w rolce o grubości 0,1 mm, blachę miedzianą o grubości 0,6 mm, gilotynę i nożyce do cięcia blachy, nitownicę do blachy wraz z nitami, wiertarkę i wiertła



o rozmiarach nitów, ołówki i kartki papieru, niewielkie kowadełka, młotki. Z powodu materiału i narzędzi działanie to jest adresowane raczej do osób dorosłych.

Rozpocząłem spotkanie ze studentami od opowieści o starych tekstach indyjskich, w których ludzie wyobrażali sobie kosmos w postaci gigantycznego drzewa. Było to jednak drzewo odwrócone, którego korzenie sięgają nieba, a gałęzie rozciągają się nad ziemią. Inne teksty potwierdzają identyfikację tego drzewa jako kosmosu, np. „Jego gałęzie to eter, powietrze, ogień woda, ziemia”, a w jeszcze innych stanowi ono wyobrażenie całego wszechświata, a także losu ludzkiego w świecie. Drzewo rosnące korzeniami do góry występuje w różnych kulturach.





I tak, na przykład w ezoterycznej nauce żydowskiej: „Drzewo życia rośnie z góry w dół, a słońce całkowicie je oświeca”. Platon miał twierdzić, że człowiek jest odwróconą rośliną, której korzenie zwrócone są do nieba, a gałęzie ku ziemi. W tradycji islamskiej korzenie „drzewa szczęścia” sięgają najwyższego nieba, a jego gałęzie rozciągają się nad ziemią. Dante pisał o sferach niebieskich, wyobrażając je sobie jako koronę drzewa, którego korzenie są zwrócone ku górze:

„...Na tym piątym piętrze drzewa,  
Co z góry czerpie sok, nie traci liści,  
A owoc na nim ustawnie dojrzewa...”<sup>50</sup>.

Inny poeta, pozostający pod wpływem Dantego, Federico Frezzi opisywał

„najpiękniejszą roślinę raju, roślinę,  
która zachowuje życie i je odradza;  
korzenie jej są w górze, w niebie,  
a gałęzie kierują się ku ziemi”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Dante A., *Raj*, XVIII, 28–30, przeł. E. Porębowicz, za: M. Eliade, *Traktat z historii religii*, KiW, Warszawa 1966, przeł. Jan Wierusz-Kowalski, s. 272.

<sup>51</sup> Frezzi, F., *Quadriregio*, ks. IV, rozdz. 2. za: M. Eliade, dz. cyt., s. 272.

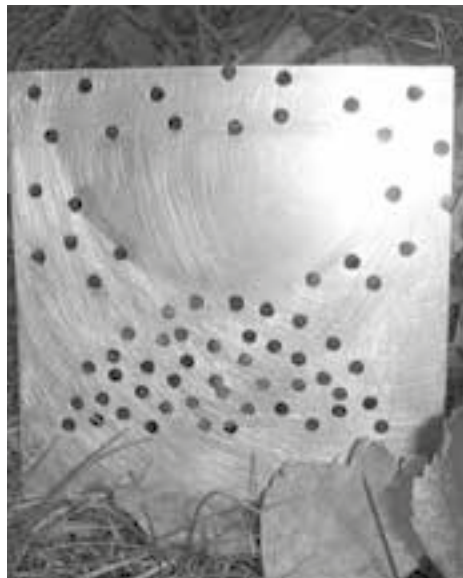
Zwierzyłem się studentom, iż jestem przekonany, że duchowość różnych kultur – mimo podobieństw mitów tutaj przytoczonych – nie jest podobna, mimo tworzenia podobnego obrazu.

Poprosiłem studentów, by uruchomili własną wyobraźnię pytaniami, które znajdują się w treningu wyobrażeniowym: „Usiądź lub połóż się wygodnie. Zamknij oczy. Wyobraź sobie to, o czym będę mówił: Wyobrażam sobie mój związek z przedmiotami, które lubię. Jakie to są przedmioty? Teraz wyobrażam sobie rośliny, które lubię. Które są to rośliny? Wyobrażam sobie ludzi, których lubię. Czy wiem, co lubię? Jak wyobrażam sobie swój związek z Kosmosem, Niebem i Tym Wszystkim, co się w tym pojęciu dla mnie zawiera? Na czym polega mój związek z Kosmosem? Kiedy będę już to wiedziała/wiedział, otworzę oczy”.

Zachęciłem studentów, by wyobrazili sobie swój związek z kosmosem i niebem i wyrazili go plastycznie za pomocą zgromadzonych narzędzi i materiałów, tworząc wizerunek drzewa.

Dodatkowo uczyniłem kilka uwag, że nieprzypadkowo kolor materiału jest złoty i tak odległy w materii od świata organicznego. Chciałem także, by myśląc o takim wizerunku, najpierw zamknęli oczy lub porysowali trochę na kartce, a następnie zrobili model z papieru. Mógł on się stać gotowym szablonem do wycinania elementów z blachy bez niepotrzebnych i kosztownych „pomyłek”. Prosiłem, by pamiętali w czasie pracy, że wyrażają coś prawdziwego i osobistego.

Z ogromnym zainteresowaniem czekałem na sposób pracy studentów z materiałem, którego jakość i „luksusowość” odbiegała od często stosowanych



w pracowni. Studenci zostali poproszeni o skonstruowanie takiego przedstawienia drzewa, które wyrażałoby najpełniej ich związek z naturą, której czują się częścią – czują, że nas przerasta. Drzewo z korzeniami rosnącymi w Niebie jest metaforą pośrednictwa i więzi z kosmosem.

Rezultaty wizualne prac są raczej odwrotnie proporcjonalne do możliwości tych materiałów. Stopień technicznej komplikacji pracy sprawił, że niewiele osób wykazało jego specyfikę i możliwości kreacyjne. Nie ożywił on w większości przypadków jakichś utajonych (miałem nadzieję) tęsknot do pracy z takim tworzywem. Byłem tym ogromnie zdziwiony. Odejście od dawnego kształcenia na kierunkach artystycznych, niechęć do manualizmu i unikanie trudności wynikających z samej pracy? Nie udało mi się tego ustalić. Mogło to także wynikać z braku przyzwyczajenia do praktycznego zastosowania takiego tworzywa lub też być spowodowane niechęcią do działań przypominających w gruncie rzeczy tak zwane prace ręczne. Byłem także zaskoczony generacyjnym brakiem umiejętności posługiwania się warsztatem „ślusarsko-rzeźbiarskim”. Być może związane jest to z lukami w kształceniu tradycyjnego warsztatu rzeźbiarskiego z uwagi na brak takiego przedmiotu w programie studiów. Pozostanie to jednak nadal w sferze domniemań.

### 3.9. 2000 Pomniki dziedzictwa

Warsztat prowadzony był w ramach współpracy Janusza Byszewskiego i Marii Parczewskiej, czyli Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej na Zamku Ujazdowskim w Warszawie z Miejskim Ośrodkiem Kultury w Kazimierzu Dolnym. Jego realizacja miała miejsce w przestrzeni Kazimierza Dolnego na Lubelszczyźnie, aktywność w jego ramach została przewidziana na pół dnia. Do udziału zaproszono kilkunastu pracowników młodzieżowych domów kultury z wielu regionów Polski.

Do jego realizacji były potrzebne: *camera obscura* (pudełko z dziurką) przystosowana do użycia materiałów światłoczułych o formacie 4 x 5 cala, metalowa profesjonalna kasetka do uaktywniania materiału firmy Polaroid, jednocześnie pozytywowo i negatywowo materiał światłoczuły (2 opakowania po 10 sztuk), utrwalacz do negatywów oraz woda do ich płukania.

Problematyka spotkania oscylowała wokół zagadnień przeszłości, domu rodzinnego, wartości, które nas identyfikują, oraz wewnętrznego poczucia rodowodu kulturowego. W problematykę warsztatu wprowadził uczestników trening wyobraźniowy:

„Usiądź lub połóż się wygodnie. Zamknij oczy. Wyobraź sobie to, o czym będę mówił: Wyobrażam sobie najdawniejsze, najbardziej odległe



obrazy z mojego dzieciństwa. Przypominam sobie rozmowy z najstarszych przedstawicieli mojej rodziny. Z jakimi sytuacjami, z czym, z kim identyfikuję moje dziedzictwo? Czym jest moje dziedzictwo? Co jest moim dziedzictwem? Kiedy będę to wiedziała/wiedział, otworzę oczy”.

Spotkanie rozpoczęliśmy od rozmowy dotyczącej problematyki przeszłości, tradycji i wpływu kultury na człowieka. W celu zainicjowania refleksji na ten temat został przeprowadzony trening wyobraźniowy. Po nim uczestnicy mieli znaleźć, w sposób bardzo syntetyczny, pojęciowe określenia swojego dziedzictwa, tworząc słownik składający się z czterech przymiotników, trzech czasowników, dwóch rzeczowników i jednego przysłówka.

Po tych ważnych ustaleniach, posługując się tylko tymi słowami, każdy miał zbudować tekst poetycki. Pisząc go, mógł jedynie odmieniać czasy, inaczej





przekształcać słowa i je powtarzać. Dozwolone było też wprowadzanie odpowiednich przyimków.

Po prezentacji tekstów nastąpiło ich dobrowolne komentowanie.

Po tych działaniach udaliśmy się na nietypowy spacer po Kazimierzu. Jego celem było wytworzenie atmosfery sprzyjającej refleksji nad kulturą i osadzeniem w niej jednostki. Klimat Kazimierza tworzony przez wielowiekową historię miasteczka utrwaloną w jego zabytkach jest odpowiedni do tego rodzaju refleksji. Zadaniem uczestników było wykonanie fotografii wybranego fragmentu kojarzonego z dziedzictwem kulturowym.



Narzędziem tych realizacji fotograficznych była *camera obscura* zaopatrzona w kasetę polaroidu pozwalającą na uzyskanie natychmiastowego pozytywnego efektu fotograficznego z jednoczesną rejestracją negatywową. Cały proces obróbki odbywał się na miejscu realizacji każdej fotografii. Negatywy, które tu zamieszczam jako ilustracje tej aktywności, skanowałem osiem lat później, dlatego pojawiły się pewne zmiany fotochemiczne, gdyż utrwalane były byłe jak, w miejscu, gdzie aktualnie staliśmy, w niewielkim przenośnym naczyniu.



Każdy z uczestników miał wybrać odpowiednie miejsce, by zrealizować jedną fotografię o formacie 4 × 5 cala, która wyrażałaby najpełniej jego prywatny stosunek do przeszłości kulturowej.

Istotnym poznawczo doświadczeniem była kolejna praca wyobrazeniowa. Wynikało to z faktu, że kamera obscura nie posiadała matówki, na której mógłby być widoczny kadr przyszłego obrazu, a ten kadr należało sobie wyobrazić na podstawie obserwacji rezultatów działań poprzedników. Grupa najpierw





poznawała możliwości kamery fotograficznej nieposiadającej matówki bądź widza, czyli podglądu naświetlanego obrazu. Umiejętność wyobrażenia sobie kadru była w prostym związku z doświadczeniami pierwszych fotografujących. Ci pierwsi byli naprawdę zawiedzeni różnicą między ich intencjami a uzyskanym efektem. Ale następujące po sobie realizacje udowodniały możliwości zrealizowania swojego zamierzenia.



Kazimierz Dolny jest miejscem mocno inspirującym do refleksji o przeszłości. Wszyscy bardzo się zaangażowali, komentując powstałe prace, a autorzy w zadziwiający sposób uzasadniali swoje wybory fragmentów miasteczka zarejestrowane na fotografiach. Czasami nasze układy i przygotowania do fotografii przypominały działania performatywne oparte na świadomym wykorzystaniu ruchu. Sposób wypowiedzi – ton głosu, spojrzenia i gesty wskazywały

na emocjonalne zaangażowanie uczestników. Rejestrację ich mógłby najpełniej ukazać film, ale podobnie jak w innych wypadkach, nie przybliżył istoty czynnego uczestnictwa w spotkaniu. Miałem wrażenie, wracając z kilkugodzinnej eskapady warsztatowej, że poznałem uczestników w większym stopniu, niż wskazywałyby na to czas spędzony z nimi.

### 3.10. 2001 Flaga Ziemi

Pieczenie czy stemple to znaki tworzące bądź sygnujące ważne zapisy, często potwierdzające powagę ich przekazu. Chciałem namówić uczestników warsztatu przybyłych na festyn z okazji Dnia Ziemi, by w formie plastycznej wyrazili swój stosunek do Ziemi, tworząc nietypową pieczęć. Przygotowałem drewniane kołki ogrodnicze równo ścięte, na których uczestnicy kształtowali swoją pieczęć, ciemną ziemię ogrodniczą, klej ekologiczny zrobiony z mąki oraz klej wikol, tkaninę na Flagę Ziemi wielkości przewidywanych realizacji przestrzennych wynikających z rozstawu i ilości kołków wbitych w ziemię.

Powstała kolekcja pieczęci przyjęła formę prostokąta utworzonego z wbitych w ziemię kołków, na których wykonywane były matryce pieczęci przy



