

Pedagog – mistrz czy artysta?

Sens to przede wszystkim stać się sobą...
Człowiek jest tym większy, im jest bardziej sobą
 Antoine de Saint-Exupéry

Jak to – nie masz swojego mistrza? Powtarzające się pytanie, pełne zdziwienia, dopadało mnie wielokrotnie podczas mojej niemal 30-letniej pracy. Było zadawane na tyle często, że zdążyłam się przyzwyczaić – i nie reagować postawą obronną połączoną z tłumaczeniem swojego stanowiska oraz wątpliwościami: może coś ze mną nie tak?

Ano nie mam! Może po prostu jestem ignorantką i nie umiem dostrzec wielkości mistrza? Otóż nie! Cenię sobie tyle osób, dostrzegam ich upór, pracę i zaangażowanie, biję brawo osiągnięciom, śledzę rozwój, ale istota podziwu i szacunku nie musi łączyć się z zależnością występującą w relacji mistrz – uczeń. Czyżby z posiadaniem mistrza było jak z doświadczaniem wiary? Może to taka sama łaska, którą albo się ma, albo nie? A może chodzi o to, że nie spotkałam osoby, za którą chciała-bym podążać?

Wśród tylu pytań, które zadaję sama sobie, pojawiają się jak w lustrze te, które stawiają też inni:

- Czy związane z byciem mistrzem i uczniem doskonałość i doskonalenie się nie grozi perfekcjonizmem zabijającym twórczość?
- Czy zgoda na wzór osobowy nie oznacza niedojrzałości ucznia i megalomanii mistrza?
- Czy relacja mistrz uczeń nie zakłada zniewalającego wpływu mocniejszej osobowości na słabszą, akceptującą rezygnację z wolności własnych wyborów?
- Czy warto zastanawiać się nad relacją mistrz – uczeń, gdy tak trudno o mistrzów?²

I chociaż moje odpowiedzi na te pytania są zgoła odmienne od tych, których udzielają osoby ceniące sobie wysoko relacje mistrza i ucznia, zastanowię się, skąd bierze się ta nieprzychylność/uraza do takich koneksji. Otóż moje doświadczenia z „mistrzami” mają, niestety, pejoratywny wydźwięk i powiązane są z układem stosunków, kiedy jako doktorantka, a później młody pracownik naukowy we wstępach swoich prac, ale także we wnioskach o awans naukowy „dobrowolnie” dzierżkowałam tym, z którymi w swojej pracy się zetknęłam. Ilu z nich rzeczywiście zasługiwało na moją wdzięczność? Teraz już mogę sobie na to pozwolić, by napisać

szczerze: jeden! Na dodatek był to profesor, który sam mistrzem nigdy by się nie nazwał, a raczej powiedziałby o dialogu i o partnerstwie w działaniu. Cóż, nikt nie może stać się mistrzem dzięki swojej własnej decyzji, nie osiągnie też mistrzostwa z powodu zajmowanego stanowiska. Sparafrazuję tu cytaty z *Mistrza i Małgorzaty* – mistrz nie ma czarnej czapeczki z wyszytą żółtym jedwabiem literą M² – po tym atrybucie nie poznam go w tłumie akademików. Niemal alergicznie reaguję też na polecenie: wymień swoich mistrzów. Dlaczego? Bo większość osób uzurpuje sobie tak naprawdę prawo do bycia mistrzem, reprezentując w działaniach pedagogicznych tylko jedno pole: teorii edukacyjnej. Oczywiście i tu można być osobą, która osiągnie wyżyny, ale dydaktyczny tuz to połączenie praktyka i teoretyka, można bowiem pisać opasłe tomy, jak być „powinno”, co nauczyciel „musi”, co „trzeba” zmienić³ – i nie przeprowadzić ani jednych zajęć edukacyjnych z dziećmi/młodzieżą (oprócz studentów). Wyłącznie teoretyczną ścieżkę akademika, który przygotowuje przyszłych nauczycieli, uważam wręcz za szkodliwą, a po prześledzeniu biografii znakomitych pedagogów zarówno sprzed ponad 100 lat, jak i współczesnych mogę powiedzieć, że kwestie praktyczne górowały u nich w piramidzie potrzeb. I nawet jeśli później skoncentrowali się na pracy uniwersyteckiej, to podstawy solidnie budowali w innej rzeczywistości niż ta w *Alma Mater*.

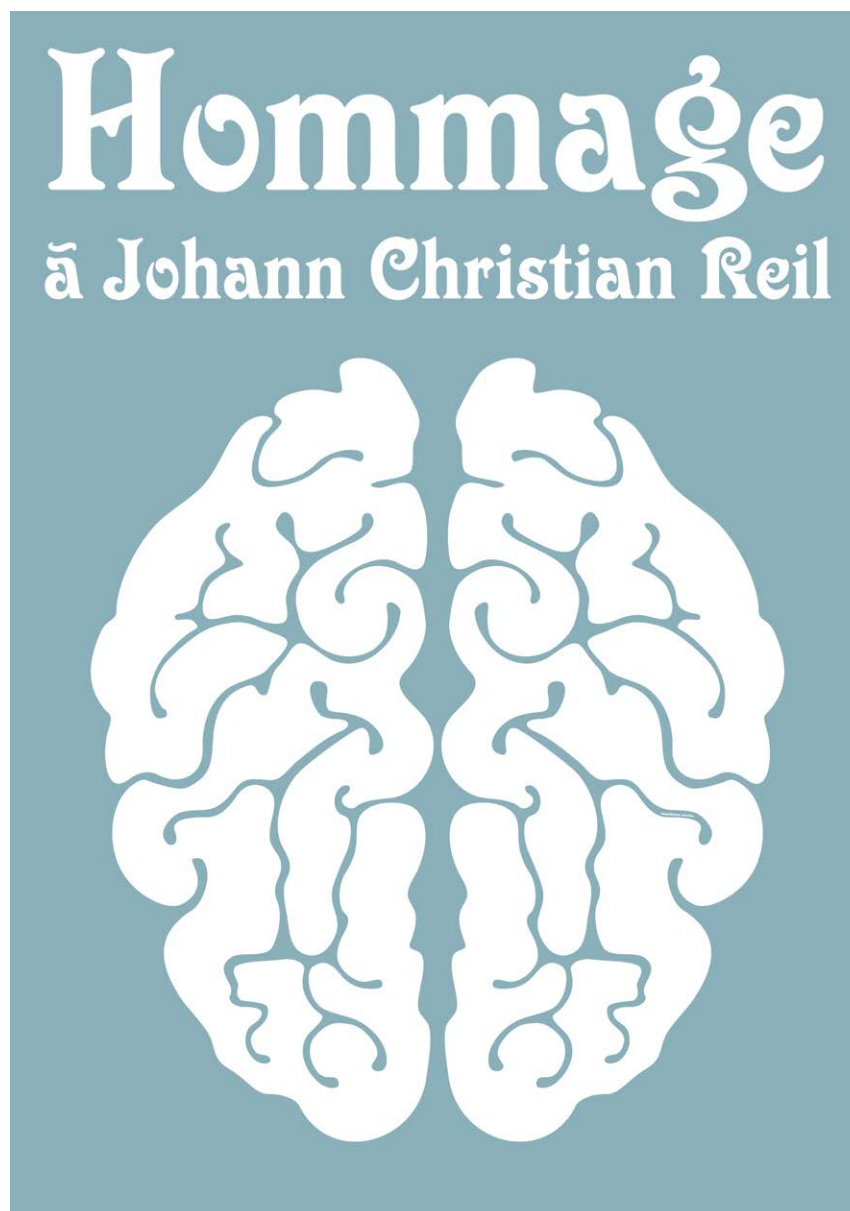
Wszystko tak naprawdę dotyczy rozumienia pojęcia, które znakomicie omówiła w latach 70. XX wieku Barbara Skarga w artykule *Mistrz i mag*⁴. Chociaż dalej utrzymuję, że wyrażenie wpływać może deprymująco,

2 „Jestem mistrzem. – Gość przybrał surowy wygląd i wyciągnął z kieszeni szlafroka nieopisanie brudną czarną czapeczkę, na której wyszyta była żółtym jedwabiem litera «M». Włożył tę czapeczkę, zademonstrował się Iwanowi en face i z profilu, by dowieść, że rzeczywiście jest mistrzem”. M. Bułhakow, *Mistrz i Małgorzata*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2012, s. 144.

3 Czytając książki dotyczące kształcenia, nauczania, wychowania, mogę stwierdzić, że niemalże nie ma takich, w których autorzy nie posługują się słowami: „powinien”, „musi”, „należy”.

4 Słowo „mistrz” wywodzi się z łacińskiego *magister*, które oznaczało pierwotnie kogoś, kto więcej, lepiej zrobić potrafi niż inni, lub nad innymi panuje. *Magister* bowiem ma ten sam korzeń co wyraz *magis* – więcej, i przeciwstawia się temu co mniejsze, niższe, marniejsze, a więc *mini*, tj. *ministrowi*, *śłudze*, *podwładnemu*. W języku francuskim *maitre* może oznaczać po prostu nauczyciela, ale również władcę, zwycięzcę lub właściciela np. zamku. W języku polskim wyraz mistrz ma węższe znaczenie, jest zawsze związany z jakąś pracą czy dziełem mistrzowsko wykonywanym. Wielcy mistrzowie to przede wszystkim malarze, ale także mówimy o mistrzach tańca, mistrzach krawieckich i stolarskich, mistrzach w brygadach produkcyjnych i wielkich mistrzach zakonów średniowiecznych. Za: B. Skarga, *Mistrz i mag*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1, s. 10–11. Nieco inaczej pojęcie przedstawia Alicja Baum. Zob. też: J. Łaszczyk, *O rozumieniu pojęcia mistrz*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004, s. 131–137.

1 K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, <https://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 11.05.2020].



a nie stymulująco, to z wieloma wskazaniem w tej pracy się zgadzam.

Na przykład nie wydaje mi się, że właściwe jest utożsamienie mistrza i nauczyciela (także B. Skarga napisała: „nie wszyscy uczeni bywają mistrzami i nie wszyscy nauczyciele na miano mistrza zasługują”⁵). Przeszkadza mi chyba sam termin, który zakłada wyższość, a zatem władzę nad kimś. I tu ponownie kłaniają się rozważania na temat zależności, bo jeśli do tego, by być mistrzem, potrzebni są uczniowie, to owszem, ten warunek spełniają nauczyciele, których podopieczni rzadko odbierają tytułowym mianem⁶, bo nawet jeśli „uczyć każdy może”, to nie każdy ze swej profesji uczyni sztukę.

Mistrz zgodnie z wielowiekową tradycją oczekuje długiego terminowania, zgłębiania tajników rzemiosła, a przecież zdarza się (także u akademików), że przychodzący uczeń jest gotowy i nie należy blokować go długim czekaniem w kolejce po stopień czy tytuł, także naukowy⁷. Jeszcze raz podeprę się rozważaniami przywołanej filozofki, mistrzowie „początkowo bywali symbolem nowości, nonkonformizmu, ale z czasem, i to bardzo często, choć na szczęście nie zawsze, przyjmowali postać niepodważalnych autorytetów”⁸, niemal żądając dochowania sobie wierności. Ta zależność wymuszająca stosowne posłuszeństwo może być zgubna i blokująca. Egomania i opowiadanie o swojej wielkości przytłacza.

⁵ B. Skarga, dz. cyt., s. 9.

⁶ Dyskusja na temat „wybrańców”, którzy prowadzili lekcje w telewizji podczas trwającej izolacji w czasie pandemii, skutecznie pokazała niedoskonałości przygotowania do zawodu, nie mówiąc już o tym, że dyplomowany nauczyciel kojarzy nam się po prostu z „fachurą”.

⁷ Przykład graficzki, która w wieku niespełna 40 lat ustąpiła, że jest za młoda na habilitację, dlatego Rada Wydziału nie zgodziła się na otwarcie przewodu, po czym po pół roku osoba ta dopięła swego, otrzymując jednogłośnie tytuł doktora habilitowanego w dziedzinie sztuki.

⁸ B. Skarga, dz. cyt., s. 20.

Chociaż wielu pedagogów podnosi, że relacja mistrz – uczeń jest fundamentalna, to są też głosy, które tę wschodnią tradycję uważają za zagrażającą suwerenności jednostki – mistrz onieśmiela i skłania do uległości wobec reprezentowanych wartości⁹, prowadzi do naśl-



downictwa, bezkrytycyzmu, a to nie służy budowaniu nowego, własnego. Choć mocno podkreślana jest więź, która nie powinna być stosunkiem nadrzędno-podrzednym, to jednak pojęcie „mistrz” niesie takie właśnie konotacje. Mistrzostwo kojarzy się z doskonałością, toteż trudno mi się zgodzić ze zdaniem o nieodzowności istnienia opisywanej relacji¹⁰.

Może dlatego nie wyznaję i nie czczę, nie jestem posłuszna¹¹, jest we mnie niezgoda na „podane”, buntuję się i sprawdzam wszystko, co sama sprawdzić potrafię, chcę po prostu podążać własną drogą, także tą naukową (nie znaczy to, że jestem „samosią”, nie doceniam wymiany poglądów i nie słucham rad). Niestety, nie pamiętam, gdzie przeczytałam zdanie, które brzmiało mniej więcej tak: każda idea potrzebuje oponenta, żeby się rozwijać, inaczej umiera z powodu własnej „doskonałości” – dlatego tak lubię, kiedy podczas zajęć czy

warsztatów dzieci, młodzież i studenci nie zgadzają się z moim zdaniem, dyskutują i pokazują mi swoją rację¹². Nawet ci, którzy cenią sobie mistrzowskie więzi, zgadzają się, że „kultura elitarna, obciążona przeświadczeniem, że są uczeni kapłani, którzy we wszystkim orientują się najlepiej i do nich należy wskazywanie drogi «maluczkim», jest wysoce szkodliwa”¹³.

Ponownie wróć do porównania mistrza z magiem, który „może czynić więcej rzeczy, niż innym może się marzyć”, bo to ktoś wywierający „fluidy i wpływy, którym ulega natura, ludzie, duchy i bogowie”¹⁴. Czy tacy są nauczyciele mający wpływ na kształcenie i wychowanie? Wybrzmiewają mi słowa Emmanuela Mouniera, że istotę wychowania można ująć jako przebudzenie osoby, a nie fabrykowanie, dodawanie człowiekowi odwagi do etycznie prawych czynów i szlachetnych działań¹⁵, a taką odwagę¹⁶ można przekazać w relacji, która oparta jest na dialogu, na partnerstwie i na edukacji bez arbitra¹⁷.

Przyszła czas na „papierową” dyskusję z cenionym przeze mnie pedagogiem twórczości¹⁸. I zgadzam się z nim, że ośrodkiem zabiegów dziedziny, którą zajmuje się ten uczony, jest podmiot, który jest całością niepowtarzalną i niepodzielną¹⁹. Natomiast trudno mi potwierdzić, że podstawową dla pedagogiki twórczości jest relacja mistrz – uczeń jako jedna z tych najważniejszych i **niekwestionowanych** [podkreślenie M.B.S.]. Jan Łaszczyk uważa, że pedagogika twórczości to pedagogika mistrzów, dlatego według tego badacza wolno zakładać, że mistrzowie wiedzą, co należy robić²⁰. Właśnie z tym chciałabym polemizować w formie pytań bez rozstrzygnięcia skierowanych do czytelników. Nie będą to pytania z rzędu tych nienaturalnych, kiedy pytamy nie po to, by samemu się dowiedzieć i dociec istoty rzeczy, ale po to, by sprawdzić poprawność odpowiedzi²¹. Po-

9 G. Musiał, *Autorytety w nauce*, „Wspólnotowość i Postawa Uniwersalistyczna” 2004/2005, nr 4, s. 48.

10 M. Kielar, *Niektóre idee heurystyki użyteczne w pedagogice*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 283.

11 Jak pisała Skarga, „mistrza trzeba mieć nie dlatego, aby mu być posłusznym przez całe życie, aby powagę jego na każdym kroku podtrzymywać wbrew wdzierającym się faktom nowej rzeczywistości, lecz by moc go prześcignąć”. B. Skarga, dz. cyt., s. 20.

12 Kiedy słyszę „to nie tak”, wiem, że uczniowie czują się bezpieczni, bo kiedy panuje „posłuch”, a wypowiedź przybiera formę monologu, to można go wyrzucić do dydaktycznego kosza.

13 S. Morawski, *List o edukacji*, [w:] *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, t. 10, nr 2, s. 33–38.

14 M. Mauss, *Socjologia i antropologia*. Warszawa 1973, s. 35, cyt. za: B. Skarga, dz. cyt., s. 11. Dopowiem, że B. Skarga łączy maga z pojęciem mistrza: „wszak wtajemniczony, to ten, który w niepojęty sposób posiada jakąś prawdę, jakby magiczną mocą”.

15 Za: A. Żywczok, *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2008, t. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, s. 38.

16 Zob. *Tylko się nie bój*, [w:] *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016, s. 231–232.

17 Jedną z pierwszych autorek w Polsce, która pisała o takim podejściu do kształcenia, jest Joanna Rutkowiak. Zob. też: *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6; *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

18 Oprócz Jana Łaszczyka należałoby wymienić innych przedstawicieli, jak: Edward Nęcka, Krzysztof J. Szmidt, Andrzej Góralski, Krystyna Najder-Stefaniak, Wiesława Limont i wielu innych.

19 J. Łaszczyk, *Główne problemy i rozstrzygnięcia pedagogiki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 195–196.

20 Tamże, s. 198.

21 H.G. Gadamer, *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979, s. 96.

zostawiam je otwarte i wdzięcznie przyjmuję odmienne postrzeganie problemu²², bo przecież w dialogu nie chodzi o to, by przekonać do swoich racji²³. Hans-Georg Gadamer pisał, że

[...] rozumienie innego nie prowadzi do rzeczywistego rozumienia, jeśli u podstaw tego rozumienia leży z góry założone wczuwanie się w przeżycie drugiej osoby. Rozumiejąco, wyprzedzając wszystko, co mówi partner, nie pozwalamy bowiem w rzeczywistości na to, by jego słowa do nas dotarły. To sposób, by nie dać sobie nic powiedzieć²⁴.

Czekam zatem na wymianę poglądów, na dyskusję (choćaby drogą e-mailową) z czytelnikami, tymczasem spróbuję prowadzić polemikę z niektórymi poglądami:

- *Mistrz to osoba, która uzyskała najwyższy i wręcz nie-zrównany stopień biegłości w wykonywaniu czegoś; takie rozumienie łączy osobę mistrza z doskonałością stworzonego przez siebie dzieła, niedoścignutymi rezultatami działania, kunsztem wykonania zadania²⁵.*

Jest w tym stwierdzeniu prawda, która według mnie może ograniczać obie strony pozostające w relacji dialogicznej; jeśli uczniem jest ten, kto poznaje, a mistrzem ten, kto tworzy, to istnieje niebezpieczeństwo ograniczenia/zamknięcia mistrzowi poznania, i skazania na doskonałość, na tworzenie niedoścignutych dzieł, a taki stan rzeczy może prowadzić do frustracji zarówno u mistrza, jak i jego uczniów.

- *Sprostać wyzwaniom i dzisiejszym zadaniom edukacji, w której należy zachować twórczą oryginalność i szczerść każdego wychowanka [...] przekazać mu dorobek kultury, nie przytłaczając gotowymi wzorami, pomagać w ujawnieniu zdolności i możliwości wyrażania siebie²⁶ może tylko mistrz²⁷.*

Kontynuuję wątpliwość z poprzedniej wypowiedzi, a co jeśli mistrz sam przytłacza, bo jest tak doskonały?

- *Uczeń musi mieć potrzebę terminowania u mistrza, mistrz musi wykazać potrzebę i gotowość, ale także*

umiejętność dzielenia się swym mistrzostwem z innymi, pozostawanie w takim związku oznacza wzajemne oddanie się drugiej osobie²⁸.

Może źle rozumiem intencje, bo język stawia jednak duże ograniczenia, ale wolę, jeśli dziecko/uczeń myśli po swojemu, nie przejmując narzucanego stylu „pracowni mistrza”, moje wątpliwości budzi też słowo „oddanie”, bo nie pozostawia nic dla „siebie”, jeśli coś oddam, to nie mam... zarówno w sensie ontologicznym, jak i aksjologicznym, ten „altruizm” jest chyba za daleko posunięty.

- *Uczeń, obcując z osobą wybraną za godny naśladowania wzór, odkrywa coraz to nowe aspekty jej wielkości, które potęgują dla tej osoby uznanie, a nawet podziw. Niedostatek mistrzów spowodował, że pedagodzy wstydliwie wykreślili to pojęcie ze swego słownika²⁹.*

Nie chodzi o to, że nie ma osób godnych naśladowania – może te osoby nie chcą, by były naśladowane? Naśladownictwo to odtwórcze działanie, a one pragną, by ich uczniowie byli artystami idącymi własną drogą. Związek intelektualny, emocjonalny, nawet moralny nie oznacza koniecznej zależności, może za to być sztuką dla dwojga.

- *Jednak niezaprzeczalnym faktem jest przecież to, że od wieków w różnych obszarach aktywności człowieka istnieje mistrz i istnieje jego uczeń. Taki układ jest więc trwałym elementem naszego rozwoju i kultury. Tak więc potrzeba kontynuowania owego układu, jego odtwarzania i ochrony staje się niepodważalna³⁰.*

Już sugestia o niepodważalności źle wróży (czyżby nie mogła myśleć inaczej?) – polemizowałabym dalej, czy trwały, czy nadal aktualny jest to układ w kulturze prefiguratywnej (starsi uczą się od młodszych) i kofiguratywnej (rówieśnicy od rówieśników)?

- *Mistrz jest w stanie dostarczyć wysokiej klasy wzorców [...] drogowaskazy ma dostarczyć mistrz.*

I takie podejście może stać się potężnym inhibitorem, wzór to granica, czy jak w malowankach dla dzieci trzeba się starać by nie „wyjechać” poza linię? Mocno satysfakcjonujące jest podążanie własną drogą, choć rzeczywiście drogowaskazy często skracają czas dochodzenia do celu, potrzebujemy wskazówek, ale nie można mówić, że mistrz jest wzorcem/dostarcza wzorców, bo to nie biuro miar i wag w Sèvres.

Dziś tak szybko role można zamienić i każdy z nas miałby zapewne wiele przykładów, gdy dziecko stawało się

22 Już Sokrates zadawał pytania służące dochodzeniu prawdy i prowadził dysputy nie po to, by jego rozmówca zmienił poglądy, lecz by razem z nim odkrywać prawdę.

23 Zachodząca pomiędzy stronami komunikacja, bez zakładania nadrzędności strony jednego podmiotu, jest potwierdzeniem poglądów Martina Bubera, w których m.in. relacje Ja – Ty pozostają osobotwórcze, a w relacji dialogowej wytwarza się sfera MIĘDZY, która jest miejscem ludzkiego „stawania się”. Za: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 56.

24 H.G. Gadamer, *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, cyt. za: A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 43.

25 J. Łaszczyk, *O potrzebie mistrza*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004, s. 7.

26 Tamże, s. 8, wykorzystany cyt. E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 228.

27 Tamże, s. 8.

28 Tamże, s. 9.

29 Tamże.

30 Tamże, s. 10.

niedościgłym wzorem – to ono jest doskonałe, zwłaszcza kiedy tworzy. Perfekcja, doskonałość dorosłego „mistrza” nigdy nie jest wystarczająca, ma za dużo „ogonów” i ciągnącego się życiowego bagażu.

A może zamiast mistrza, poszukać innych doskonałości³¹? Szukać uczonego? Prawdy naukowej, sztuki badań naukowych, moralności wykonywania zawodu uczonego³²? Bo uczonym jest ten, kto naukę traktuje jak życiowe powołanie³³, inaczej udaje, lub – jak pisał Michał Heller – pozostaje w służbie polityki i wielkiego kapitału, a wiedza staje się towarem podlegającym prawom rynku. Nie można pozwolić, by względy koniunkturalne zapanowały nad wszystkim³⁴, w tym nad nami, by sloty i liczenie punktów zdominowało myślenie o tym, co i gdzie „opłaca się” nam publikować. Barbara Skarga powiedziała, że tylko rozum powinien mieć autorytet³⁵ i ja się z tą konstatacją zgadzam.

Artysta-pedagog i lekcje

Dlatego chciałabym, by „mistrza” zastąpiło słowo artysta, bo artysta wątpi i próbuje, ma też olśnienia, ale zawsze kreatywnie szuka nowego, natomiast mistrz (a do niedawna także uczonego) powszechnie kojarzy się ze stereotypem starca, który „zjadł wszystkie rozumy”. Wydaje mi się, że historyczne uwarunkowania zależności typu mistrz – uczeń współcześnie zostają wypierane przez relacje partner – partner. Dotyczy to także edukacji artystycznej odnoszącej się do środowiska studentów akademii artystycznych i profesjonalistów, ale też do pracy z dziećmi/młodzieżą szkolną. Pedagog-artysta lub artysta-pedagog oddziałuje wszechstronnie – nie wyróżnia jednego z akcentów, a zatem nie zajmuje się wyłącznie jedną ze stron procesu: intelektualną, emocjonalną lub wykonawczą – wszystkie one są bowiem od siebie zależne i równoważne. Artysta to – jak chciał Jerome S. Bruner – „człowiek skutecznie zdziwiony”³⁶.

Zastanowię się nad efektem pracy pedagogów-artystów angażujących siebie i otoczenie (także w autorskich lekcjach/zajęciach/warsztatach plastycznych). Nie wiem, czy zawsze zachodzi reakcja zwrotna, czy artysta powinien być też pedagogiem (by dzielić się swoją twórczością), jednak idąc do dzieci, młodzieży, studentów, umiejętność komunikacji i przekazu dydaktycznego wypada posiadać. Każda osoba, która włącza się w zdarzenie edukacyjne, także to artystyczne, dobrze gdyby zadała sobie pytanie: jakim aktorem społecznym staje się w danej chwili, a zatem KTO podejmuje

pracę związaną z nauczaniem sztuki/przez sztukę/dla sztuki: twórca/artysta, pedagog, osoba będąca hybrydą tych pojęć, do czego dąży, ku czemu zmierza, DLA KOGO? pracuje, tworzy, naucza, DLACZEGO? podejmuje określone relacje z samym sobą, uczniem/partnerem artystycznym, CO? mówi/przekazuje/doświadcza, JAK? to robi, KIEDY/GDZIE? działa. Takie pytania pozwalają odkryć intencje i motywacje do pracy z innym, choć wiem, że nie istnieje gotowy model właściwego i jedynego transferu edukacyjnego. Możemy zastosować wzór na obwód koła, ale już nie na matrycę idealnego pedagoga działań artystycznych.

Czy można zatem wymienić cechy, którymi pedagog-artysta powinien się wyróżniać? Teoria pedagogiczna obrosła w dysertacje, które zajmują się cechami wzorowego nauczyciela, jednak ta idea nie zawsze sprawdza się w praktyce.

Chciałabym...

Zakładam jednak, że mamy do czynienia z uosobieniem cnót pedagogiczno-artystycznych, z osobą wrażliwą i kreatywną, rozumiejącą potrzeby i ograniczenia rozwojowe swoich podopiecznych, której nieobce jest proponowanie różnych form wyrazu plastycznego. Modelowy edukator proponuje na lekcji plastyki wielorakie elementy do budowania kompozycji wizualnych. Sugeruje stosowanie różnych materiałów plastycznych. Na zajęciach oferuje pracę indywidualną lub grupową, w zależności od nakazu chwili, pozostawia nie tylko swobodę w wyborze środków i form pracy, ale do powyższego „asortymentu” dorzuca wybór formatu dzieła i imiennego tematu pracy. Dąży do tego, by spotkanie stało się rzeczywiste, a nie podręcznikowe. W efekcie takiego ujęcia edukacyjnego nie fabrykuje jednakowych wypowiedzi, tylko dodaje odwagi. Czasem bowiem „odpuszczenie” przez nauczyciela realizacji ścisłych ram programu daje młodzieży właściwy dystans w sądach o własnych możliwościach.

Jak jest?

Stanisław Popek jako główną przyczynę niepowodzeń oraz zanikania potrzeb twórczych u uczniów podaje złe przygotowanie zawodowe nauczycieli plastyki. Jeszcze posępniejsze są badania, które wskazują na to, że polscy nauczyciele są na tle innych grup społecznych osobami o najsłabszym nasileniu cech twórczości typowych dla innowacyjności³⁷.

Czy nauczyciele plastyki potrafią przyznać się do tego, że wygodniej jest podążać utartymi, znanymi drogami i proponować klasykę środków plastycznych (kredki, pastele, ołówki, farby), niż przełamać własny pedagogiczny komfort, wyjść poza strefę bezpieczeństwa i zastosować nietypowe, angażujące obie strony metody

31 O idei doskonałości: G. Musiał, *Zagadnienie twórczości w nauce wobec idei Excellence in Education*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 169–183.

32 Tamże, s. 172.

33 Tamże, s. 173.

34 M. Heller, *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*, [w:] *Wielkość i piękno filozofii. Studia*, red. J. Lipiec i in., Kraków 2003, s. 100.

35 B. Skarga, *Wiedza najszybsza*, „Gazeta Wyborcza”, 12.07.2008.

36 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, s. 361–376.

37 Badania przedstawione w pracy doktorskiej Bartłomieja Nowackiego pt. *Spółeczne reprezentacje twórczości: kulturowe uwarunkowania i pedagogiczne konsekwencje*.

pracy? Czy pozostając w pewnej stagnacji, będącej spokojnym obszarem „pewnych” patentów edukacyjnych, jedynie *przy-uczamy* lub nędznie *pod-uczamy* (zwroty zapożyczyłam od Lecha Witkowskiego), a nie uczymy, wydobywając pokłady wrażliwości?³⁸ Tu rola artysty (nie tylko w znaczeniu osoby uprawiającej sztukę, ale także artysty dydaktyka), który potrafi uczynić plastykę w szkole „znośniejszą”, a nawet sprawić, by ta była lekcją wyczekiwaną, bowiem

jeśli zadaniem artysty jest tworzenie dzieła sztuki, to zadaniem nauczyciela sztuki jest tworzenie w młodzieży pragnienia i umiejętności wyrażania się w sztuce, tworzenia jej i rozumienia. I tak, nie można oceniać rangi nauczyciela sztuki na podstawie jego dokonań, czy byłyby one w brązie, na płótnie, w tkaninie czy collage’u, można je oceniać dopiero wówczas, gdy patrzy się na to, co stworzyli jego uczniowie³⁹.

Oksymoronem jest pojęcie „niezaangażowany artysta”, dlaczego zatem pojęcie „pasywny nauczyciel” nie jest postrzegane jako paradoks/antynomia?

„Twórczość prowadzi do wytworów kultury, ale jest także źródłem budowania własnego losu. Wymaga to wrażliwości na powinności i wobec drugiego człowieka, wymaga wrażliwości na wartości podstawowe”⁴⁰. Pedagog-artysta to człek zaangażowany, a nawet emocjonalny, bo „pobudzenie emocjonalne prowadzi do wzrostu aktywności podmiotu”⁴¹. Patrzy i widzi, słucha i słyszy, przeżywa i czuje, ale w tym wszystkim jest autentyczny i szczery.

Pedagog-artysta to w pewnym sensie także aktor – aktor społeczny, ale również aktor, który stojąc na scenie, może stosować frapujący lub nudny monodram, może też wchodzić w interakcje z widownią/uczniami, stosować sztukę, w której akcja-zakończenie zależne jest od woli widzów, tworząc atmosferę, tajemnicę, by ciąg dalszy, który nastąpi, był oczekiwany. Nie implikuje sobie i innym, że jest jeden sposób dochodzenia do celu, niekiedy improwizuje w zależności od okoliczności i potrzeb grupy. Przecież klasa klasie nierówna (grupa studencka innej grupie), a zadawane przez uczniów pytania są niejednakowe i trudne do przewidzenia (zawsze zastanawiało mnie, jak w scenariuszach lekcji można przewidywać pytania i dawać na nie odpowiedzi). Toteż taki pedagog prowadzi dialog, a nie narzuca widzenie – czy to wszystko jest jeszcze kształceniem/

uczeniem/edukacją czy już sztuką? Arnold Cofnas napisał, że „pedagogika zawsze była i pozostaje raczej sztuką niż nauką”⁴², dlatego pedagog, a zwłaszcza ten prowadzący zajęcia artystyczne, to także artysta. Wiele osób zadaje sobie pytanie: jaki twórca/artysta jest prawdziwym pedagogiem? Olga Kotowska odpowiada np., że pedagogiem jest ten, który zdolny jest do „prawdziwej



rozmowy”⁴³ – chodzi tu o gotowość nauczyciela, by samemu uczyć się i pod wpływem drugiego (uczniów, zwolenników, krytyków) przemyśleć własne (życiowe, artystyczne, naukowe) stanowisko. Artysta jako pedagog wręcz musi być ekstrawertyczny, czyli kierować swoją działalność na zewnątrz, na innych, i gotowy do podjęcia niespodziewanych decyzji, samodoskonalenia się i rozszerzania horyzontów otwartości w stosunku do swoich uczniów. Pedagog praktyk dobrze gdyby w swojej pracy stosował zasadę, którą najtrafniej wyraził Stanisław Czajka: „stara jak świat zasada stopniowania trudności, dochodzenia do sprawności manualnej, efektów artystycznych i ogólnej kultury estetycznej poprzez szereg ćwiczeń wzajemnie zazębiających się, z których każde następne będzie korzystać i czerpać z poprzedniego”⁴⁴. Od trzeciego roku życia dziecko uczy się prawidłowo trzymać ołówkę – z chaosu linii wyodrębniają się

38 L. Witkowski, *Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze (w obronie życiodajności edukacji)*, [w:] *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, red. M. Jaworska-Witkowska, M. Nataneł, Toruń 2011, s. 49.

39 E. Eisner, *Wymarzony profesor*, *Wizja* 43, za: F. Gagnon-Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i Wychowanie” 1995, nr 4, s. 45.

40 I. Wojnar, *Dwoistość problematyki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 56.

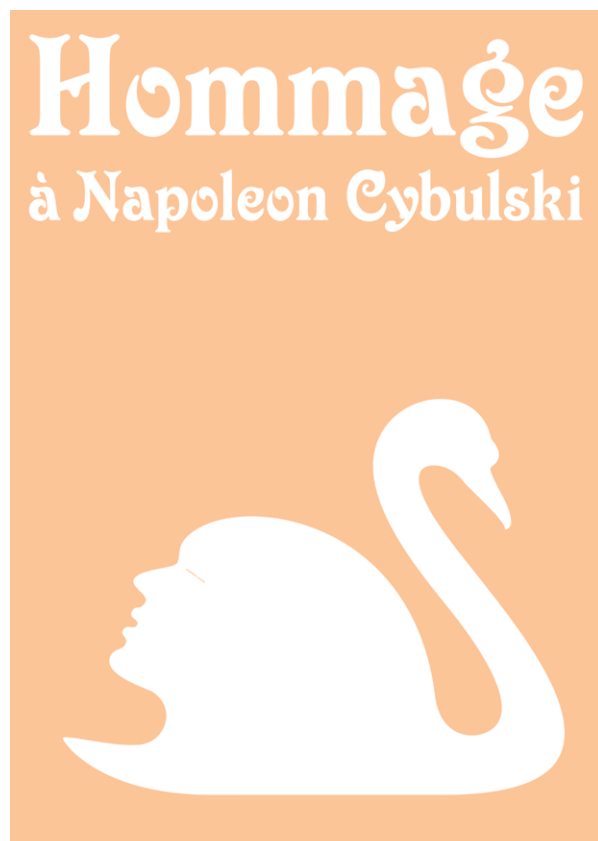
41 J. Łaszczyk, *Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 1999, s. 25.

42 A. Cofnas, *Pedagogika wyprzedzająca*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 224.

43 O. Kotowska, *Twórczość, twórca i pedagog. Próba namysłu międzydiscyplinarnego*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 234.

44 S. Czajka, *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, Warszawa 1979, s. 5.

łuki, spirale, koła. W młodszym wieku szkolnym rysunek dziecka staje się środkiem komunikatywnym, przy jego pomocy wyraża swoje stany emocjonalne: radość, smutek, ból, przerażenie. Stąd właśnie tak wielkie jego



znaczenie przy badaniu osobowości dziecka. Dziecko uczy się i wychowuje wskutek tego, że działa, z radością chwytając ołówek, kredkę – rysuje, rwie, lepi, kruszy. Bawiąc się, projektuje, kształtuje tworzywo i nie zastanawia się, czy tworzy sztukę – poszukuje własnej metody działania. Poprzez te poszukiwania woła o partnerstwo przeżyć, partnerstwo w twórczej aktywności, a nie o to, by czerpać z mistrza.

Niemal na koniec swoich rozważań zmienię formę wywodu, by o pedagogu-artystę opowiedzieć w postaci anegdot, które od momentu spotkania z przypowieściami Volkera Edlingera na jednej z konferencji poświęconych edukacji alternatywnej stosuję często także w swoich przekazach. Taki tekst kulturowy, choć metaforyczny, jest niezwykle nośny. Opowiadając o artyście i pedagogu w różnych kompilacjach definicyjnych, tworzę zarazem kolaż pojęciowy, a ten często oparty jest na przejęzyczeniach i mentalnych skojarzeniach. W przytoczonych poniżej anegdotach starałam się pokazać sposób myślenia i pracy tego, którego mogłabym nazwać pedagogicznym artystą, i tego, którego umówienie i dla swoich potrzeb nazwałam „nauczycielem na godziny”. Myślę, że nie muszę tłumaczyć tego zwrotu.

1. Plastyka – szczęśliwy zajęć

Jakiś czas temu niosłam do sprawdzenia plik eseju studentek, które były pracami na zaliczenie z metodyki przedmiotowej. U samej góry znalazła się też inna wypowiedź. Jeden z profesorów, który spotkał mnie z tym pakietem, spojrzał na niego z odmienną/przeciwnej perspektywy i przeczytał: plastyka – szczęśliwy zajęć (było napisane scenariusz zajęć). Od tego momentu nie potrafię inaczej myśleć o przekazie związanym z konspektami lekcji – ze wszystkich sił dążę, by każde zdarzenie edukacyjne, przygotowane przez studentów, było promienne i miało tak szybko jak czmychnięcie szaraka.

2. Matki matkom...

czyli o pracach plastycznych dzieci

W nawiązaniu do symbolu zajęcia przytoczę wypowiedź matki (Monika Treska), która przeciwstawia się przyjmowaniu przez *gros* nauczycieli prac plastycznych, które są „dziełami” jednego z rodziców:

Kiedy na drzwiach przedszkola zawisła informacja, że jeszcze przez trzy dni dzieci mogą składać kartki wielkonoce na KONKURS, który rozstrzygnięty będzie w poniedziałkowy poranek, przyjełam to ze spokojem. Jestem wszak matką weteranką, przeżyłam przygotowania moich laturośli do niezliczonych odmian współzawodnictwa w świecie krasnali. Najbardziej hardkorowy był konkurs piosenki dziecięcej, gdy nagle okazało się, że tylko Małgośka śpiewała Puszka–Okruszka, reszta rodziców uznała bowiem, że „Miłość w Zakopanem” jest równie niewinna jak Dziewica Orleańska. W sobotę wyjełam więc z tajnej skrytki, jaką posiada każdy rodzic dzieci w wieku 5 wżwż, wszelkiej maści arkusze pianek, filców, tekturek, piórek, rurek i innych „przydasiów”, posadziłam młodzież przy stole i zakrzyknęłam: róbtka co chceta, byle zawierało jajko, kurczaka bądź inny element skojarzeniowy. Radosna TFUrczość pięciolatki wyewoluowała w baranka, któremu spod/zamiast ogona wystawały żonkile w fazie kwitnięcia. Podpisałyśmy dzieło inicjałem i zaniósłszy do przedszkola, gdzie powitały nas między innymi: naturalnej wielkości baranek zrobiony metodą quilingu, podpisany: Jaś, 4 lata; ręcznie pleciony kosz wiklinowy 2D z pełnym wyposażeniem wyszytym włóczką – Zuzia, 5 lat; wydzierganą szydełkiem białą serwetkę z zadziornie różowym napisem „Alleluja” – Kasia, lat 3. Oczywiście, nie odmawiam dzieciom talentu. Może rodzice tej dziatwy zamiast gryzaków oswajali swe pociechy ze sztuką, rękodzielnictwem, ekomodą. Może zamiast wierszy Tuwima czytano takim brzdącom do poduszki dzieła klasyków greckich w oryginale. Jednak śmiem w to wątpić, gdyż w szatni wspomniana Zuzia – blondwłosy aniołek, ma problem z założeniem kapci na prawidłową stopę i mimo że ma tylko dwie opcje, jest w stanie pomylić się pięć razy⁴⁵. Jeszcze jeden przekorny werdykt nawiązujący do powyższej konstatacji w reakcji na prace „własne” pierwszoklasistów:

45 <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79318,23192545,rodzice-nagminnie-robia-za-dzieci-prace-plastyczne-matka-5-latki.html> [dostęp: 12.05.2020].

3. Moi uczniowie są mało utalentowani

Moje dzieci w porównaniu z innymi, są mało utalentowane: Mikołaja na żółto gryzmołą, lepią z plasteliny jakieś krzywe zwierzątka z fryzurą typu trzy włosy na krzyż... A te nie dość, że oblatane w cukiernictwie, to jeszcze mogą zawstydzić niejednego krawca, potrafią też precyzyjnie wiercić ażury wiertarką. Moje dosłownie do pięt im nie dorastają.

4. Od sztancy – od matrycy (ACM)

Rodzic-ceramik, którego poproszono o zastępstwo na lekcji: „przypominam sobie lekcję plastyki u mojego syna: Od pierwszej klasy, raz w semestrze przychodziłam do szkoły na lekcję lepienia z gliny. W zimowy dzień lepiłśmy bałwany. Na warsztatach dla grup zorganizowanych zawsze zaczynam od prezentacji, ma to na celu pokazanie technicznych rozwiązań, nie estetycznych. Po pokazie zwiadam w kulkę moją pracę. Rzeczono bałwanki były cudne, jeden stał nawet wbrew zasadom fizyki na najmniejszej kuli, która musi być w środku pusta, bym później mogła tę pracę wypalić. Do jednego z takich właśnie „krzywych” bałwanów popędziła lekko naburmuszona nauczycielka (również nauczyciel plastyki). Zaczęła dziecku rozbierać na części jego rzeźbę. Zaniepokojona zapytałam: dlaczego Pani to robi. W odpowiedzi usłyszałam: bo Pani bałwan wyglądał inaczej... inaczej? To przecież oczywiste, każdy z 25 bałwanów, które dziś ulepimy, będzie inny. W odpowiedzi padło: u mnie na lekcji powstaje 25 jednakowych prac, nie wiem skąd Pani ma tyle cierpliwości, by było inaczej... Nie wiem skąd ta pani bierze tyle cierpliwości, by każde, jakże różne dziecko, ulepiło 25 takich samych prac... To dopiero wyczyn!

I podobna sytuacja:

5. Nie wychodzić poza szereg (ACM)

Miałam zajęcia plastyki i techniki z klasami 4–6 (byłam na zastępstwie). Wspaniała praca, dzieci rewelacyjne, z niesamowitym zainteresowaniem chłonęły wiedzę, słuchały i wymieniały się doświadczeniami, miały bardzo dużo do powiedzenia – dzieci są bystre, otwarte, imponująco spostrzegawcze, a co ważniejsze – przychodziły przygotowane na lekcję. Przez miesiąc, z moim wsparciem materiałowym i technicznym, poznały glinę, filc, mozaikę, realizowały prace przestrzenne... Były zszokowane, kiedy zgłaszając brak podręcznika, słyszały, że książka nie jest im potrzebna... W tym krótkim czasie wystaliśmy prace na 6 konkursów, i podkreślam, że nie były to dzieła tworzone w domu. Praca prawie idealna... Prawie, bo schody zaczęły się dość szybko. Już po tygodniu od innych w pokoju nauczycielskim padło pytanie: a czy policzyłaś sobie, ile prywatnie dokładasz do zajęć w szkole?⁴⁶

Kończę cytatem – fragmentem wiersza Mariana Śnieżyńskiego, w którym znajdujemy już częściową odpowiedź na połączenie trzech tytułowych członów:

Pedagog to nie rzemieślnik/ Pedagog to twórca/ Pedagog to nie kuglarz/ Pedagog to artysta/ Twórca nigdy nie powieła sposobów działania/ Twórca nigdy nie otwiera tym samym kluczem różnych osobowości/ Ani tym bardziej nie czyni tego wytrychem/ Twórca stara się odejść od utartych schematów⁴⁷.

Obserwacja relacji związanych z ewolucją kształcenia artystycznego pozwala na postawienie pytań o wzajemne oddziaływanie i współdziałanie, często współtworzenie stron tego procesu. W wychowaniu przez sztukę znaczenie ma zarówno „bycie artystą”, jak i – a może przede wszystkim – „bycie pedagogiem”, ale czy powinna zachodzić też okoliczność „bycia mistrzem”? Nie wiem... według mnie nie zachodzi tu *conditio sine qua non* twórczego rozwoju.

Słowa kluczowe: pedagog, mistrz, artysta, relacja

MARZENA BOGUS-SPYRA

Teacher – master or artist?

Summary

The repeated question about who is my master has provoked me into giving a nonconforming answer, or anyway, not entirely in keeping with the “fundamental” model of education based on the master-disciple principle. I think this relationship is not a *sine qua non* in contemporary education, which is, indeed, based on post-figurative culture, yet increasingly co-figurative and pre-figurative. It is a cliché to repeat that not all scholars can be masters and not all teachers deserve this name. The name itself raises objections: “master” suggests superiority and therefore power over someone. Master, according to a centuries-old tradition, expects a long apprenticeship, which in the current process of education is not always liberating, just the opposite, it can be a hindrance, threatening an individual’s independence, intimidating and requiring subservience towards the professed values. Why not search for other ideals, instead of a master? Search for a scholar? As Barbara Skarga said, only reason should have authority! That is why I would like “master” to be replaced by “artist”, because artist has doubts and tries things out; has flashes of inspirations but is always on the lookout for novelty, without claiming to know all.

Key words: teacher, master, artist, relationship

⁴⁶ Dziękuję p. Agnieszce Chrzanowskiej-Matys prowadzącej w Gliwicach Studio ACM za podzielenie się własnymi doświadczeniami – to jedna z artystek (nie tylko plastyk, ale pedagog) w prowadzeniu kreatywnego rozwoju swoich podopiecznych.

⁴⁷ M. Śnieżyński, *Barwy życia*, Kraków 1981, s. 26.

Bibliografia

- Baum A., O rozumieniu pojęcia mistrz, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004, s. 131–137.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Bułhakow M., *Mistrz i Małgorzata*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2012.
- Cofnas A., *Pedagogika wyprzedzająca*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 224.
- Czajka S., *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, Warszawa 1979.
- Eisner E., *Wymarzony profesor. Wizja 43*, za: F. Gagnon–Bourget, *O nauczaniu sztuk plastycznych w Quebecu*, „Plastyka i Wychowanie” 1995, nr 4, s. 45.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Gadamer H.G., *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979.
- Gadamer H.G., *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, za: A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 43.
- Heller M., *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*, [w:] *Wielkość i piękno filozofii. Studia*, red. J. Lipiec i in., Kraków 2003.
- <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79318,23192545,rodzice-nagminnie-robia-za-dzieci-prace-plastyczne-matka-5-latki.html> [dostęp: 11.05.2020].
- Kielar M., *Niektóre idee heurystyki użyteczne w pedagogice*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011.
- Kotowska O., *Twórczość, twórca i pedagog. Próba namysłu międzydyscyplinarnego*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 234.
- Łaszczyk J., *Główne problemy i rozstrzygnięcia pedagogiki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011, s. 195–196.
- Łaszczyk J., *O potrzebie mistrza*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2004.
- Łaszczyk J., *Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 1999.
- Mauss M., *Socjologia i antropologia*, Warszawa 1973.
- Morawski S., *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, t. 10, nr 2, s. 33–38.
- Musiak G., *Autorytety w nauce*, „Współnotowość i Postawa Uniwersalistyczna” 2004/2005, nr 4, s. 48.
- Olbrycht K., *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, <https://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 12.05.2020].
- Praca doktorska Bartłomieja Nowackiego pt. *Społeczne reprezentacje twórczości: kulturowe uwarunkowania i pedagogiczne konsekwencje*.
- Pytanie – dialog – wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
- Skarga B., *Mistrz i mag*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1, s. 10–11.
- Skarga B., *Wiedza najszczytniejsza*, „Gazeta Wyborcza”, 12.07.2008.
- Śnieżyński M., *Barwy życia*, Kraków 1981.
- Tylko się nie bój, [w:] *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016, s. 231–332.
- Witkowski L., *Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze (w obronie życiodajności edukacji)*, [w:] *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie*, red. M. Jaworska–Witkowska, M. Natanek, Toruń 2011.
- Wojnar I., *Dwoistość problematyki twórczości*, [w:] *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2011.
- Żywcok A., *Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2008, t. 1 (30): *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*.

Od redakcji

Artykuł ilustrują plakaty Magdaleny Ziomek *Hommage à psychiatrie (W hołdzie psychiatrii)* – praca dyplomowa wykonana w pracowni dr. hab. Wiesława Grzegorzczaka, prof. UR. Jest to seria jedenastu projektów plakatów, poświęcona wybitnym uczonym z przełomu XIX i XX wieku, którzy mieli znaczny wpływ na rozwój psychiatrii.