



Artifex Novus
Pismo naukowe Instytutu Historii Sztuki
Uniwersytetu Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie
ISSN 2544-5014
e-ISSN 2719-3659
DOI: 10.21697/an

Redakcja Artifex Novus
ul. Wóycickiego 1/3 bud. 23
01-938 Warszawa
artifex.uksw.edu.pl

Odpowiedzialność za przestrzeganie praw
autorskich reprodukcji ponoszą autorzy
artykułów

Na okładce:
Maria Baszkircewa, *W pracowni* (fragment
obrazu), 1881, olej na płótnie, Państwowe
Muzeum Sztuki w Dnieprze

Redakcja:
dr hab. Katarzyna Chrudzimska-Uhera,
prof. ucz. (redaktor naczelna)
dr Bartłomiej Gutowski (z-ca redaktor
naczelnej)
dr Marta Wiraszka (sekretarz redakcji)
dr Magdalena Białonowska
prof. dr hab. Anna Sylwia Czyż
dr Paweł Drabarczyk vel Grabarczyk (UWr)
dr Agnieszka Skrodzka

Redaktorki naukowe numeru:
dr Beata Lewińska
dr Marta Wiraszka

Redakcja językowa i korekta:
dr Małgorzata Jesiotr

Recenzenci numeru:
dr hab. Zbigniew Bania, prof. ucz. UŁ, Łódź
prof. dr hab. Waldemar Deluga, Ostravská
Univerzita, Czechy
dr hab. Iwona Demko, prof. ucz. ASP, Kraków
prof. dr hab. Krystyna Duniec, IS PAN, Warszawa
prof. dr hab. Irena Dżurkowska-Kossowska,
UMK, Toruń
dr hab. Michał Haake, prof. ucz. UAM, Poznań
dr hab. Agata Jakubowska, prof. ucz. UW,
Warszawa
prof. dr hab. Eleonora Jedlińska, UŁ, Łódź
prof. Ēriks Jēkabsons, Uniwersytet Lotewski,
Ryga
dr hab. Barbara Kaczorowska, UMK, Toruń
dr hab. Sławomir Krzychała, prof. ucz.
Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wrocław
prof. dr hab. Anna Kutaj-Markowska, UWr,
Wrocław
prof. dr hab. Lechosław Lameński,
emerytowany prof. KUL, Lublin
prof. dr hab. Wiesława Limont, emerytowana
prof. UMK, Toruń
prof. dr hab. Jerzy Malinowski, UMK, Toruń
prof. dr hab. Andrzej Markiewicz, UTH, Radom
dr hab. Michał Mencfel, prof. ucz. UAM, Poznań
prof. dr hab. Krystyna Milczarek-Pankowska,
UW, Warszawa
ks. dr hab. Janusz Nowiński, emerytowany
prof. UKSW, Warszawa
dr hab. Marek Adam Olszyński, prof. ucz. UR,
Rzeszów
prof. dr hab. Andrzej Pieńkos, UW, Warszawa
dr hab. Magdalena Reksć, prof. ucz., UŁ, Łódź
dr hab. Sławomir Sikora, UW, Warszawa
prof. dr hab. Krzysztof Stefański, UŁ, Łódź
prof. dr hab. Tomasz Torbus, UG, Gdańsk
prof. dr hab. Marek Walczak, UJ, Kraków
dr hab. Artur Zaguła, prof. ucz. PŁ, Łódź

Koncepcja graficzna:
Sławomir Krajewski

Opracowanie graficzne:
Piotr Górski

Od Redakcji

Przenikające i uzupełniające się na różnych obszarach dziedziny sztuki i dydaktyki stały się tematem przewodnim numeru 8/2024 czasopisma „Artifex Novus”. Jedną z najważniejszych poruszanych kwestii jest kształcenie artystyczne, prowadzone na wielu poziomach. Przegląd tego, czym zajmują się dziś uczelnie artystyczne w Polsce, prezentuje artykuł Beaty Lewińskiej. Jedną z metod, a jednocześnie form pracy ze studentem jest tutoring, który na polskich uczelniach coraz częściej spotyka się jako specjalistyczne wsparcie edukacyjne, skoncentrowane na indywidualnym rozwoju studenta. Angielskojęzyczny artykuł Aleksandry Krauze-Kołodziej wprowadza w zakres technik i strategii prowadzenia studenta historii sztuki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego na przykładzie sztuki średniowiecznej. Ze szkolnictwem artystycznym wyższego szczebla wiąże się też artykuł Magdaleny Raszewskiej. Autorka zajęła się historią scenografii jako przedmiotu akademickiego w warszawskiej ASP. Ukazała koncepcje programowe i metodyczne, a także zasygnalizowała tworzenie poszczególnych „szkół scenograficznych” i ich rozwój.

Z perspektywy kulturoznawcy Piotr Jakub Fereński prezentuje zarys koncepcji estetyki pamięci, którą nazwał „sztuką odpominania”. Przytacza przykłady obecnych w przestrzeni publicznej praktyk artystycznych i edukacyjnych, które zaangażowały się w ten proces i stały się kulturową formą oporu wobec władzy marginalizującej te aspekty historii i kultury, które są niewygodne dla obowiązującej narracji.

Edukację artystyczną obecnie i w przeszłości wspierały inicjatywy artystyczne, które niekiedy istotnie wzbogacały bazę dydaktyczną. Michał Domińczak i Maciej Loba są autorami tekstu poświęconego działalności studentów architektury Politechniki Warszawskiej, tworzących w latach 1934–1939 Związek Słuchaczy Architektury [pisownia oryginalna – red.]. Owocem ich działalności było czasopismo „Młoda Architektura”, które nie tylko stało się wyrazem tożsamości ideowej środowiska, ale także angażowało się w poszukiwanie nowoczesnego stylu narodowego w architekturze w ostatnich latach II Rzeczypospolitej. Jarosław Mulczyński z kolei poświęcił swój tekst czasopismu „Barwa i Rysunek”, ukazującemu się w latach 1929–1932 i będącemu istotnym wsparciem dydaktyki artystycznej w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu.

Sztuka, a zwłaszcza ekspresja artystyczna, odgrywają ważną rolę w wychowaniu, rozwoju motorycznym, poznawczym i emocjonalnym dzieci, o czym przypomina Urszula Szuścik w artykule na temat plastyki w kształceniu dziecka na poziomie edukacji elementarnej.

Badaniem instytucjonalnej popularyzacji sztuki zajęła się Magda Mencwel, która przedstawiła działalność historyczek sztuki na przykładzie Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki w Warszawie. Artykuł ten podejmuje istotny choć często pomijany temat we współczesnej edukacji artystycznej. W egzotyczne obszary popularyzacji sztuki przenoszą natomiast Ewa Kubiak i Guadalupe Romero-Sánchez, które poświęciły

- 6 września została otwarta w Galerii przy Automacie wystawa „Polscy architekci i Charków. Wielogłosy kamiennej melodii”. Jej autorką jest prof. Lubow Żwanko. Wystawa została przygotowana wspólnie z Narodowym Instytutem Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą „Polonika”.

- 29 października została otwarta w Wilnie wystawa w Nacionalinis muziejus Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės valdovų rūmai (Pałac Władców) zatytułowana: Pacai. Lelijos istorijos sode/ Pacowie. Lilie w ogrodzie historii. Główną kuratorką wystawy jest prof. dr hab. Anna Sylwia Czyż



KONFERENCJE 2024

- 6 czerwca odbyła się konferencja naukowa: „Współczesna doktryna konserwatorska w świetle Karty Weneckiej” zorganizowana przez Katedrę Konserwacji Zabytków i Ochrony Krajobrazu IHS UKSW oraz Komisję Teorii Konserwacji Zabytków Polskiego Komitetu Narodowego Międzynarodowej Rady Ochrony Zabytków ICOMOS Polska z okazji jubileuszu 70-lecia historii sztuki w ATK/UKSW i jubileuszu 60-lecia przyjęcia Karty Weneckiej. Honorowy patronat nad konferencją objął JM Rektor UKSW, ks. prof. dr hab. Ryszard Czekalski
- 17–18 października odbył się w Warszawie na Akademii Sztuk Pięknych III Kongres „Rzeźba wszędzie?” zorganizowany przez Centrum Rzeźby Polskiej w Orońsku. IHS UKSW był partnerem kongresu, a współorganizatorką, współautorką scenariusza i moderatorką spotkania była dr hab. Katarzyna Chrudzimska-Uhera

PUBLIKACJE KSIĄŻKOWE PRACOWNIKÓW INSTYTUTU 2024



Beata Lewińska, Jerzy Wojciech Kieler, *Ars longa. Przemiany sztuki. Podręcznik do historii sztuki, t. 3: Od Panteonu paryskiego do Błędnego koła*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2024, ss. 420.



Cmentarz jako przedmiot transdyscyplinarnych badań naukowych, Materiały I Interdyscyplinarnego Kongresu Badań nad Cmentarzami, UKSW w Warszawie, 20–21 października 2022, red. Marta Wiraszka, Bartłomiej Gutowski, Magdalena Tarnowska, współpr. Anna Sylwia Czyż, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2024, ss. 444.

Jacek Malczewski, *Introdukcja*, 1890, olej na płótnie (332 × 232 cm), Muzeum Narodowe w Krakowie. Fot. domena publiczna

swój artykuł walizce dydaktycznej – rodzaju pomocy dydaktycznej z kopiami artefaktów. Walizki przesyłane są do deklarujących współpracę szkół w ramach projektu „Życie codzienne, sacrum i sztuka w osadach tubylczych Monarchii Hiszpańskiej”. Celem programu realizowanego we współpracy z Museo de América w Madrycie jest zapoznanie uczniów z kulturą i sztuką Ameryki Łacińskiej.

Rola artystów-pedagogów jest kluczowa dla kształcenia artystycznego, w tym dla rozwoju umiejętności twórczych i kreatywności. Prezentujemy dwa artykuły poświęcone twórcom pedagogom. Michalina Chudzińska przybliży postać Marii Dulębianki, jednej z pierwszych w Polsce teoretyczek sztuki i edukatorek w ostatnich latach XIX i pierwszych XX w. Piotr P. Czyż natomiast przedstawia sylwetkę Ignacego Łopieńskiego – grafika, którego działalność przyczyniła się do popularyzacji techniki wkłęsłodruku. Jego aktywność dydaktyczna przypadła na pierwsze cztery dekady XX w. i obejmowała edukację w warszawskich gimnazjach żeńskich oraz w szkołach o profilu artystycznym, funkcjonujących w dwudziestoleciu międzywojennym pod protektoratem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wspomniani artyści i pedagodzy skoncentrowali się w głównej mierze na nauczaniu kobiet. W instytucjonalnej edukacji artystycznej „Zachęty” także zasłużyły się przede wszystkim panie. Utalentowana artystka pochodzenia ukraińskiego – Marija K. Baszkircewa, która żyła zaledwie 26 lat, namalowała w 1881 r. obraz *W atelier Julian*, zamówiony przez właściciela kursów – Rodolphe’a Juliana. Ten dokument ukazujący aspiracje młodych artystek z tamtego okresu, stanowi dopełnienie przekazu.

Numer czasopisma kończą teksty: Marty Wiraszki z zakresu badań podstawowych, dotyczący wskazania źródła inspiracji dla pięciu pomników nagrobnych znajdujących się na cmentarzach warszawskich, i Jakuba Pokory pt. *Obrazowanie niepełnosprawności i cech nietypowych – uwagi wstępne*, zamieszczony w dziale In memoriam. Artykuł Jakuba Pokory, przekazany pod koniec ubiegłego roku Agnieszce Skrodzkiej i publikowany za zgodą rodziny w niniejszym numerze, jest ostatnim, jaki wyszedł spod ręki Profesora. Zmarły 9 czerwca 2024 r. Autor związany był z Instytutem Historii Sztuki na UKSW od roku 2000 aż do przejścia na emeryturę w 2014 r. W imieniu Koleżanek i Kolegów z Instytutu pożegnała Profesora Anna S. Czyż, która wygłosiła mowę pogrzebową podczas nabożeństwa żałobnego 17 czerwca 2024 r. w kościele pw. św. Wincentego à Paulo na cmentarzu Bródnowskim. Treść pożegnania razem ze wspomnieniem o Profesorze Jakubie Pokorze autorstwa Agnieszki Skrodzkiej oraz z bibliografią prac Profesora (oprac. też i Magdalena Olszewska) zostały opublikowane w tym samym dziale In memoriam.

Beata Lewińska
Marta Wiraszka



Jak i dlaczego uczy się dziś w Polsce sztuki?

How and why is art taught in Poland today?

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14422>

BEATA LEWIŃSKA

INSTYTUT HISTORII SZTUKI UKSW

ORCID: 0000-0002-1995-8310

WSTĘP

Polskie szkolnictwo artystyczne w XIX w. podporządkowane było polityce zaborców. Jednak i u nas istniały wówczas, a także na początku wieku XX szkoły plastyczne o zmieniającym się statusie: średnie i wyższe, prywatne i państwowe. Dzisiejsze uczelnie artystyczne są najczęściej spadkobiercami ich tradycji. Dbają o pewną ciągłość programową, badają swoją historię i dokonania. Powstało wiele publikacji na temat szkolnictwa artystycznego, z których warto przypomnieć kilka. W 1969 r. wydano *Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*¹. W 1994 r. ukazała się zbiorowa praca *175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych* – obszernie wydanie albumowe². Jadwiga Puciata-Pawłowska napisała *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*³, o tej placówce całkiem niedawno ukazał się również artykuł Agnieszki Chmielewskiej

*Miejska Szkoła Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie oraz jej związki z Warszawską Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie*⁴. Historyk sztuki Ksawery Piwocki w 1965 r. wydał *Historię Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*⁵. Także Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu, który zmieniał swój status, doczekał się monografii Jarosława Mulczyńskiego: *Poznańska Zdobnicza. Historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*⁶. O Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu traktuje książka *Szkice z pamięci: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych we Wrocławiu we wspomnieniach jej założycieli, studentów i pedagogów, lata 1946–1996*⁷. Szkolnictwu artystycznemu i jego kondycji poświęcono jedną z sesji naukowych Stowarzyszenia Historyków Sztuki, która odbyła się w 2004, a referaty współtwórców sesji

1 *Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 1895–1939*, oprac. J.E. Dutkiewicz, J. Jeleniewska-Ślesieńska, W. Ślesieński, Wrocław 1969.

2 *175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, red. J.L. Ząbkowski, Kraków 1994.

3 J. Puciata-Pawłowska, *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*, Warszawa 1939–1940.

4 A. Chmielewska, *Miejska Szkoła Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie oraz jej związki z Warszawską Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie*, we: *W kręgu przedmiotu. Studia ofiarowane prof. Irenie Huml przez przyjaciół, kolegów i uczniów*, red. M. Dłutek, współopr. A. Kostrzyńska-Miłosz, Warszawa 2011, s. 304–317.

5 K. Piwocki, *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965.

6 J. Mulczyński, *Poznańska Zdobnicza. Historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*, Poznań 2009.

7 *Szkice z pamięci: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych we Wrocławiu we wspomnieniach jej założycieli, studentów i pedagogów, lata 1946–1996*, red. A. Saj, Wrocław 1996.

zostały wydane pod tytułem *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka* w 2005 r.⁸

Niewątpliwie tradycja kształcenia plastycznego jest długa. Mimo pewnych wątpliwości, jakim dano wyraz w prowokacyjnym hasle przewodnim ogólnopolskiego sympozjum artystyczno-naukowego „Czy sztuki można nauczyć?”, którego owocem jest publikacja zawierająca zbiór referatów⁹, niewielu dydaktyków akademickich neguje sens „uczenia sztuki”. Po II wojnie światowej organizacja szkolnictwa artystycznego oparta była o ramy prawne Dekretu z dnia 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym¹⁰. Przed wyższymi szkołami postawiono cztery zadania: kształcić samodzielnych twórców, kształcić dydaktyków i popularyzatorów kultury, prowadzić badania naukowe w dziedzinie wiedzy o sztuce, teorii sztuki i krytyki artystycznej oraz brać udział w upowszechnieniu sztuki. Zadania te sformułowano w czasach wczesnego PRL-u, ale są aktualne do dziś, choć każde z nich należałoby rozszerzyć. Dlaczego? Po pierwsze, we współczesnym świecie zmieniło się postrzeganie artysty. Niekoniecznie jest nim osoba, która tworzy artefakt, a nawet już nie ta, która konstytuuje dzieło przez samo wskazanie, że ono nim jest. Dzieło może nie zaistnieć, gdyż najważniejszy jest pomysł. „Nie ma nic bardziej zmysłowego niż myśl”¹¹ – pisał Sol Le Witt. Podążając tą drogą, w zasadzie należałoby zakwestionować sens uczenia warsztatu artystycznego. Po drugie, co to

znaczy kształcić dziś samodzielnych twórców? Zmieniać ich osobowość? Rozwijać kreatywność? Wyposażać w wiedzę i umiejętności warsztatowe? Jakie cele powinno się postawić przed kształceniem współczesnych artystów, dydaktyków i popularyzatorów kultury? I wreszcie: co to znaczy prowadzić badania naukowe w dziedzinie wiedzy o sztuce i czy na pewno jest to domena uczelni *stricte* artystycznych?

Mimo przemian kulturowych, socjologicznych i wymagań współczesnego rynku sztuki i rynku pracy żadna z istniejących w Polsce uczelni plastycznych nie zrezygnowała z kształcenia artystów. Sztukę studiować można na: Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu, Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu, na najmłodszej w Polsce Akademii Sztuki w Szczecinie, ale też na Wydziale Sztuk Pięknych Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydziale Artystycznym Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego, na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Opolskiego, na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego i na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kierunki artystyczne, pomijając oczywiście architekturę, która ma długą tradycję funkcjonowania na uczelniach *stricte* technicznych, realizowane są nawet na politechnikach

8 *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Warszawa, 14–16 października 2004*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.

9 *SymbArt 2015: Czy sztuki można nauczyć? Sympozjum artystyczno-naukowe, Symbark, 14–16 lipca 2015*, red. M. Pokrywka, K. Bednarska, Rzeszów 2016.

10 *Dekret z dnia 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym*, Dz. U. z 1953 r., nr 43, poz. 212.

11 *Locating Sol Le Witt*, ed. D.S. Areford, Yale 2021, s. 126.

w Polsce. Studiowanie grafiki i architektury wewnątrz oferuje przykładowo Politechnika Białostocka¹². Można też studiować sztukę na wielu uczelniach niepublicznych. Jak zauważył Łukasz Konieczko, nauczanie to praktyka z długą tradycją – trudno określić, jak długą. „Sztuka na ich tle wydaje się dziedziną wyjątkowo kapryśną i niestabilną praktycznie we wszystkich możliwych aspektach – w obszarze «dzieła», w teorii, również w rozumieniu samego pojęcia, które na przestrzeni wieków przechodziło różne przeobrażenia, zmieniało odcienie, poszerzając i zawężając obszar posiadania”¹³. Może zatem warto zastanowić się, czego dziś można nauczyć się na polskich uczelniach i kierunkach artystycznych. Analiza, z uwagi na rozmiar tego artykułu, zawężona została do uczelni publicznych.

TRADYCYJNE KIERUNKI Kształcenia

Frazę „kierunek kształcenia” rozumieć można w sensie metaforycznym i dosłownym. Z jednej strony jest to zatem pozyskanie określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, z drugiej – nazwanie specjalizacji, czasem dyscypliny nauki lub dyscypliny sztuki, którą dana osoba studiuje na uczelni wyższej.

Uczelnie, ale też uniwersyteckie wydziały lub instytuty artystyczne oferują kandydatom studia na kierunkach będących odzwierciedleniem tradycyjnych dyscyplin artystycznych. Przykładowo malarstwo i rzeźbę studiować można w akademiach w Warszawie, w Krakowie, w Łodzi, Gdańsku we Wrocławiu i w Poznaniu, a samo malarstwo także na akademiach w Katowicach, która w 1984 r. stała się samodzielną uczelnią, i w Szczecinie, a także na wydziałach

artystycznych uniwersytetów w Toruniu i w Lublinie¹⁴.

Nieco inaczej jest z grafiką. Na wielu uczelniach tę dyscyplinę rozumie się obecnie szeroko – jako obejmującą zarówno grafikę potocznie zwaną klasyczną lub warsztatową w oferowanych technikach oraz na grafikę projektową, dziś uprawianą z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Taki charakter ma grafika w ASP w Warszawie, Krakowie, Gdańsku i we Wrocławiu¹⁵. Wiele uczelni wprowadza rozróżnienie na dwa odrębne kierunki: grafikę i projektowanie graficzne. Pierwszy z wymienionych rozumiany jest tutaj jako dyscyplina warsztatowa, ale w praktyce studenci korzystają także z technologii cyfrowych, natomiast drugi zawężony jest do zagadnień związanych z komunikacją wizualną. Przykładem tutaj mogą być ASP w Łodzi i w Katowicach oraz AS w Szczecinie¹⁶. Kierunek grafika funkcjonuje też na Wydziale

12 <https://pb.edu.pl/kandydaci/rekrutacja-studia-1-i-2-stopnia/kierunki-studiow/> [dostęp 15 VI 2023].

13 Ł. Konieczko, *Hodowanie fenomenu*, w: *SzymbArt 2015...*, dz. cyt., s. 31.

14 <https://www.asp.krakow.pl/akademia/wydzialy/wydzial-malarstwa>; <https://rekrutacja.asp.waw.pl/>; <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow>; <https://asp.gda.pl/wydzialy/wydzial-malarstwa,90>; <https://asp.gda.pl/wydzialy/wydzial-rzezby-i-intermediow,91>; <https://www.asp.wroc.pl/pl/uczelnia/struktura-uczelni/wydzialy-i-jednostki/wydzial-malarstwa>; <https://www.asp.wroc.pl/pl/uczelnia/struktura-uczelni/wydzialy-i-jednostki/wydzial-rzezby-i-mediacji-sztuki>; <https://uap.edu.pl/studia-na-uap-2/>; <https://asp.katowice.pl/edukacja/malarstwo>; <https://www.akademiasztuki.eu/Filter/wydzial-malarstwa-sztuki-wizualne>; <https://www.umcs.pl/pl/malarstwo,18983.htm>; https://www.umk.pl/kandydaci/informacje/?id=20170508100533&id_kierunku=223 [dostęp 15 VI 2023].

15 <https://rekrutacja.asp.waw.pl/grafika/>; <https://grafika.asp.krakow.pl/jednolite-studia-magisterskie-rekrutacja/>; <https://asp.gda.pl/wydzialy/wydzial-grafiki,89>; <https://www.asp.wroc.pl/pl/pracownia-intaglio> [dostęp 15 VI 2023].

16 <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow>; <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow/1343-kierunek-grafika>; <https://asp.katowice.pl/edukacja/grafika>; <https://asp.katowice.pl/edukacja/projektowanie-graficzne>; <https://www.akademiasztuki.eu/Filter/kierunki-studiow-sztuki-wizualne-dla-kandydatow> [dostęp 15 VI 2023].

Sztuk Pięknych UMK w Toruniu¹⁷. Same studia zapewniają tam kształcenie tak w zakresie tradycyjnego warsztatu grafika, jak i grafika projektanta, a student dokonuje wyboru jednej z dwóch specjalizacji. Studia w zakresie grafiki można realizować także na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie, gdzie proponowana jest zarówno grafika warsztatowa, jak i projektowa¹⁸, na UR w Rzeszowie, na którym także można poznać warsztat tradycyjny i projektowy w ramach wybranej specjalizacji¹⁹ oraz na UTH w Radomiu, gdzie podczas studiów poznaje się tajniki zarówno grafiki warsztatowej, jak też nowych mediów cyfrowych²⁰. Grafikę studiować można także na UJD w Częstochowie, gdzie student może wybrać specjalność spośród trzech: grafika komputerowa, grafika artystyczna i projektowa oraz grafika użytkowa²¹. Od niedawna także Wydział Sztuki UJK w Kielcach oferuje studia z zakresu grafiki, na których studenci mogą dokonać wyboru specjalizacji²².

Konserwację i restaurację dzieł sztuki proponują jedynie ośrodki o utrwalonej w tej dziedzinie tradycji. Z uwagi na konieczność skoncentrowania się na konkretnej technologii konserwatorskiej kształcenie zaoferowano w określonej specjalności. W ASP w Krakowie można odbywać studia na konserwacji i restauracji malarstwa oraz konserwacji i restauracji rzeźby²³.

Rozbudowane studia konserwatorskie istnieją w ASP w Warszawie, gdzie do wyboru są cztery specjalizacje: konserwacja malarstwa i rzeźby drewnianej polichromowanej, konserwacja i restauracja książki, grafiki i skóry zabytkowej, konserwacja i restauracja rzeźby i elementów architektury oraz konserwacja i restauracja tkanin zabytkowych²⁴. Trzecim miejscem w Polsce, gdzie można studiować konserwację i restaurację dzieł sztuki jest Wydział Sztuk Pięknych UMK w Toruniu. Kierunek jest tam jeden, ale pod koniec drugiego semestru studiów wybiera się specjalizację spośród trzech: konserwacja i restauracja malarstwa i rzeźby polichromowanej, konserwacja i restauracja papieru i skóry oraz konserwacja i restauracja rzeźby kamiennej i detalu architektonicznego²⁵.

Wśród kierunków projektowych o charakterze użytkowym (choć takie stwierdzenie odnosi się także do grafiki projektowej) jednym z najbardziej popularnych jest architektura wnętrz, oferowana przez wszystkie akademie sztuk pięknych działające w Polsce²⁶ z wyjątkiem ASP w Katowicach. Projektowanie i aranżacja przestrzeni – tak komercyjnych, jak i publicznych, jest wciąż kierunkiem atrakcyjnym dla studentów. Architekturę wnętrz studiować można również na UMK w Toruniu²⁷, na

17 https://www.umk.pl/kandydaci/informacje/?id=20170508085952&id_kierunku=220 [dostęp 15 VI 2023].

18 <https://www.umcs.pl/pl/grafika,18982.htm> [dostęp 15 VI 2023].

19 <https://www.ur.edu.pl/pl/kandydat/oferta-edukacyjna-ur/studia-i-kierunki/grafika> [dostęp 15 VI 2023].

20 <https://rekrutacja.uniwersytetradom.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

21 <https://www.ujd.edu.pl/articles/view/wykaz-specjalnosci> [dostęp 15 VI 2023].

22 <https://ws.ujk.edu.pl/grafika-nowy-kierunek/> [dostęp 15 VI 2023].

23 <https://wk.asp.krakow.pl/zasady-przyjec-na-i-rok-studiow/> [dostęp 15 VI 2023].

24 <https://wkirds.asp.waw.pl/plan-zajec/> [dostęp 15 VI 2023].

25 <https://art.umk.pl/6-letni-ramowy-plan-studiow-konserwacja-i-restauracja-dziel-sztukow/> [dostęp 15 VI 2023].

26 <https://waw.asp.waw.pl/misja/>; <https://www.asp.krakow.pl/akademia/wydzialy/wydzial-architektury-wnetrz/>; <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow/1348-rekrutacja-kierunki-architektura>; <https://www.asp.wroc.pl/pl/kandydat/kierunek/architektura-wnetrz>; <https://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-architektury-wnetrz-i-scenografii/architektura-wnetrz/> [dostęp 15 VI 2023].

27 <https://architekturawnetrz.umk.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

UZ w Zielonej Górze²⁸ oraz na UTH w Radomiu²⁹. Istotną innowację wprowadził UAP w Poznaniu, który w ofercie studiów ma również architekturę, dotychczas kojarzoną z uczelniami politechnicznymi³⁰. ASP w Gdańsku – oprócz dwustopniowej architektury wnętrz zaproponowała architekturę przestrzeni kulturowej³¹, zwracając uwagę na tak istotne w postmodernistycznych przemianach konteksty kulturowe³².

Studia w zakresie scenografii oferują ASP w Warszawie, ASP w Krakowie i UAP w Poznaniu³³. Jest to jednak wykraczanie poza tradycję. AS w Szczecinie oferuje studia I stopnia w zakresie scenografii i przestrzeni wirtualnej³⁴, a w przypadku chętnych na studia magisterskie kierunek: architektura wnętrz, scenografia i przestrzeń wirtualna³⁵, stanowiący ofertę tak dla absolwentów architektury wnętrz, jak i scenografii na studiach I stopnia.

Kierunek określany dawniej jako wzornictwo studiować można w Łodzi oraz

w Poznaniu, ale także ASP w Katowicach³⁶. ASP w Warszawie w miejsce dawnego wzornictwa na studiach I stopnia oferuje: projektowanie produktu i komunikacji wizualnej³⁷ lub projektowanie ubioru³⁸. Natomiast w ramach studiów magisterskich można realizować kierunek: projektowanie i badania³⁹, którego studenci uczestniczą w warsztatach badawczych i projektowych, prowadzonych ze współudziałem ekspertów także spoza obszaru sztuki – z zakresu socjologii, architektury krajobrazu, antropologii, ekonomii, psychologii⁴⁰. Intencją uczelni jest wykształcenie projektantów w pełni odpowiadających potrzebom i oczekiwaniom społecznym⁴¹. Na wielu uczelniach realizowane jest projektowanie produktów w wąskich specjalnościach, czego przykładem jest wspomniana AS w Szczecinie, gdzie można realizować na studiach I stopnia: projektowanie produktu lub projektowanie mody⁴², a absolwenci obu kierunków mogą kontynuować kształcenie na studiach magisterskich na kierunku wzornictwo. ASP w Łodzi oprócz wzornictwa proponuje kierunki: projektowanie ubioru, tkaninę i stylizację wnętrz oraz biżuterię⁴³. UTH w Radomiu proponuje kierunek

28 <https://rekrutacja.uz.zgora.pl/oferta-studiow/studia-i-stopnia---jednolite-magisterskie/studia-stacjonarne/architektura-wnetrz> [dostęp 15 VI 2023].

29 <https://rekrutacja.uniwersytetradom.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

30 <https://rekrutacja.uap.edu.pl/2023/architektura/> [dostęp 15 VI 2023].

31 <https://asp.gda.pl/rekrutacja/wydzial-architektury/kierunki/architektura-wnetrz-i-stopnia,301> [dostęp 15 VI 2023].

32 <https://asp.gda.pl/wydzialy/wydzial-architektury-i-wzornictwa/struktura/architektura-przestrzeni-kulturowych,236> [dostęp 15 VI 2023].

33 <https://studia.asp.waw.pl/>; <https://www.asp.krakow.pl/rekrutacja/oferta-studiow/scenografia>; <https://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-architektury-wnetrz-i-scenografii/scenografia/> [dostęp 15 VI 2023].

34 <https://www.akademiasztuki.eu/Product/scenografia-i-przestrzen-wirtualna-i-stopien-1> [dostęp 15 VI 2023].

35 <https://www.akademiasztuki.eu/Product/architektura-wnetrza-scenografia-i-przestrzen-wirtualna-ii-stopien>; <https://www.akademiasztuki.eu/Product/architektura-wnetrza-scenografia-i-przestrzen-wirtualna-ii-stopien-1> op. cit. [dostęp 15 VI 2023].

36 <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow/1347-rekrutacja-kierunki-wzornictwo>; <https://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-architektury-i-wzornictwa/wzornictwo/>; <https://asp.katowice.pl/dla-kandydata/rekrutacja-wz> [dostęp 15 VI 2023].

37 <https://www.asp.waw.pl/projektowanie-produktu-i-komunikacji-wizualnej-studia-i-stopnia/> [dostęp 15 VI 2023].

38 <https://www.asp.waw.pl/studia-stacjonarne-i-stopnia-2/> [dostęp 15 VI 2023].

39 Tamże.

40 <https://www.asp.waw.pl/studia-magisterskie/> [dostęp 15 VI 2023].

41 Tamże.

42 <https://www.akademiasztuki.eu/Filter/wydzial-wzornictwa-sztuki-wizualne> [dostęp 15 VI 2023].

43 <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/rekrutacja-kierunki-studiow> [dostęp 15 VI 2023].

wzornictwo ubioru i akcesoriów mody⁴⁴. Na UJK w Kielcach funkcjonują kierunki: design oraz design społeczny. Ich program jest połączeniem zagadnień związanych z projektowaniem produktu i komunikacji wizualnej⁴⁵.

Wspomniane kierunki nie wyczerpują oferty edukacyjnej szkół artystycznych. Na wielu z nich organizuje się studia związane z kształceniem pedagogów artystycznych czy też animatorów kultury, jak również szeroko zakrojone studia ogólnoplastyczne o często stosowanej nazwie sztuki wizualne, czego przykładem jest UZ w Zielonej Górze⁴⁶. Ciekawą ofertę edukacyjną stworzono także w zakresie arteterapii. Kierunek ten prowadzą we współpracy trzy uczelnie katowickie: ASP, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego oraz Uniwersytet Śląski⁴⁷. Kierunek ten dostępny jest także na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie⁴⁸ oraz – jako specjalność – w Instytucie Edukacji Artystycznej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie⁴⁹.

SZTUKA TRADYCYJNYCH I NOWYCH MEDIÓW

Sposobem na połączenie tradycji kształcenia artystycznego ze współczesnymi środkami wypowiedzi artystycznej jest otwarcie się uczelni artystycznych i uniwersyteckich wydziałów artystycznych na sztukę mediów. Pojawia się tu

problem definicji pojęcia medium, gdyż w obiegowym znaczeniu, funkcjonującym na uczelniach artystycznych, termin ten bywa utożsamiany z każdym zespołem materiałów, narzędzi i technik – niekiedy cyfrowych. Ryszard Kluszczyński, medioznawca i kulturoznawca, zauważył jednak, że częściej termin ten odnosi się do mediów technicznych, zarówno uznanych już za tradycyjne, jak fotografia i film, jak i nowych⁵⁰. Mimo że terminy sztuka mediów i sztuka nowych mediów często stosowane są zamiennie, w rzeczywistości opisują nieco inne zjawiska. Sztuka mediów wykorzystuje media wizualne i dźwiękowe, takie jak wideo, animację klasyczną, film i fotografię w sposób tradycyjny, budując komunikat linearny od twórcy do odbiorcy. Media takie nie są celem samym w sobie, lecz sposobem wypowiedzi twórczej i często towarzyszą nowym obszarom działań artystycznych, np. akcjom. Natomiast sztuka nowych mediów wykorzystuje zaawansowane technologie komputerowe i cyfrowe do integracji z widzami, wpisując się w ten sposób w jeden z istotnych wyróżników postmodernizmu – widz staje się integralnym podmiotem zaistnienia dzieła⁵¹. Kluszczyński uważa, że najważniejszymi i konstytutywnymi cechami sztuki nowych mediów są: cyfrowość, partycypacyjność, interaktywność, wirtualność, immersyjność i sieciowość. „Uważam je za najważniejsze, gdyż one właśnie zasadniczo determinują i pozwalają ukonstytuować nową pozycję i możliwości komunikacyjne nowych mediów. Nowe media to zatem te spośród mediów technicznych, które są charakteryzowane przez wspomniane właściwości, niezależnie od czasu, w którym zostały

44 <https://rekrutacja.uniwersytetradom.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

45 <https://ws.ujk.edu.pl/nowy-kierunek-design-spo-leczny-studia-ii-stopnia/> [dostęp 15 VI 2023].

46 <http://rekrutacja.uz.zgora.pl/kierunek/sztuki-wizualne/> [dostęp 15 VI 2023].

47 <https://us.edu.pl/wydzial/wns/arteterapia/> [dostęp 29 XII 2023].

48 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie: <https://studia.ignatianum.edu.pl/kierunki/arteterapia-2/> [dostęp 29 XII 2023].

49 Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie: <https://rekrutacja.aps.edu.pl/pl/offer/RSP2023/programme/ZP=-AET/?from-field:EP> [dostęp 29 XII 2023].

50 R. Kluszczyński, *Sztuka nowych mediów i jej przeobrażenia*, „Aspiracje”, 2020, nr 61, s. 81.

51 S. Szykowna, *Czyżby śmierć autora?*, w: *Kody kultury. Interakcja, transformacja, synergia*, red. H. Kubacka, Wrocław 2009, s. 54.

wynalezione czy wprowadzone do użycia”⁵². Sztuka nowych mediów wykorzystuje interaktywne możliwości: czujniki ruchu, kamery, sensory wkraczając w obszary Internetu, portali społecznościowych itp.

Ze względu na nieprecyzyjność określeń, a także na złożoność zakładanych efektów kształcenia uczelnie różnie nazwały prowadzone kierunki. Na ASP w Warszawie funkcjonuje nazwa sztuka mediów⁵³, a kierunek ten prowadzi pierwszy w Polsce Wydział Sztuki Mediów. Ta szeroka nazwa pozwala na połączenie mediów utrwalonych tradycją z nowymi, linearny przekaz i bogactwo środków wypowiedzi z interakcją. Przeglądając plan studiów, zauważyć można, że w programie zaoferowano przedmioty takie jak fotografia oraz zajęcia obejmujące działania multimedialne, z których wymienić można komunikację intermedialną czy relacje wizualne⁵⁴. Kierunek o tej samej nazwie oferuje ASP we Wrocławiu, ale obok niego istnieje także kierunek fotografia i multimedia⁵⁵. Na ASP w Krakowie studiować można intermedia⁵⁶, podobnie jak w ASP w Gdańsku⁵⁷ oraz na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu⁵⁸. W Poznaniu studiować można także fotografię. W ASP w Łodzi studiować można nowe media, ale także fotografię

i multimedia⁵⁹. W wąskiej specjalizacji weszła Akademia Sztuki w Szczecinie, która w obszarze sztuki wykorzystującej media techniczne proponuje następujące kierunki: film, fotografia, nowe media i animacja (wszystkie wymienione dotyczą studiów dwustopniowych), ale także gry komputerowe i rzeczywistość wirtualna, które oferowane są na studiach licencjackich⁶⁰. Również uniwersyteckie wydziały proponują edukację w zakresie nowych sposobów wypowiedzi – UMK w Toruniu proponuje kierunek sztuka mediów i edukacja wizualna. W przypadku wyboru tego kierunku z czasem studenci mogą dobrać specjalizację spośród dwóch: multimedia i fotografia oraz media rysunkowe, które w gruncie rzeczy oznaczają kierunek tradycyjny⁶¹. Na częstochowskim uniwersytecie zaproponowano studentom kierunek fotografia i kreacja przekazu wizualnego⁶². UR w Rzeszowie natomiast prowadzi kierunek sztuki wizualne i kierunek grafika. Studiując na każdym z nich, można w określonym czasie wybrać specjalizację multimedia⁶³. Wydział Sztuki UTH w Radomiu proponuje kierunek sztuka mediów i edukacja wizualna, który łączy zagadnienia z zakresu projektowania graficznego, intermedii i multimedii⁶⁴.

Przedstawiona analiza ofert pokazuje, że uczelnie w różny sposób realizują edukację w zakresie sztuki mediów. Jednak

52 R. Kluszczyński, dz. cyt., s. 78.

53 <https://wsm.asp.waw.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

54 Plan zajęć na rok akademicki 2022/2023 Wydział Sztuki Mediów I rok stacjonarnych studiów I stopnia – semestr letni kierunek sztuka mediów; Plan zajęć na rok akademicki 2022/2023 Wydział Sztuki Mediów III rok stacjonarnych studiów I stopnia – semestr letni kierunek sztuka mediów, <https://wsm.asp.waw.pl/studia-stacjonarne/> [dostęp 15 VI 2023].

55 <https://www.asp.wroc.pl/pl/student/kierunki> [dostęp 15 VI 2023].

56 <https://www.intermedia.asp.krakow.pl/studia-i-stopnia> [dostęp 15 VI 2023].

57 <https://asp.gda.pl/rekrutacja/wydzial-rzezby-i-intermediow/kierunki/intermedia-i-stopnia,349> [dostęp 15 VI 2023].

58 <https://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-animacji-i-intermediow/intermedia/> [dostęp 15 VI 2023].

59 <https://uczelnie.info.pl/akademia-sztuk-pieknych-w-lodzi-rekrutacja-na-studia-2022-2023/> [dostęp 15 VI 2023].

60 <https://uczelnie.info.pl/akademia-sztuki-w-szczecinie-rekrutacja-na-studia-2022-2023/> [dostęp 15 VI 2023].

61 https://www.umk.pl/kandydaci/informacje/?id=20170508110653&id_kierunku=227 [dostęp 15 VI 2023].

62 <https://www.ws.ujd.edu.pl/articles/view/fotografia-i-kreacja-przekazu-wizualnego> [dostęp 15 VI 2023].

63 <https://www.ur.edu.pl/pl/kandydat/oferta-edukacyjna-ur/studia-i-kierunki/sztuki-wizualne> [dostęp 15 VI 2023].

64 <https://rekrutacja.uniwersytetradom.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

należy tutaj podkreślić, że skoro przyjmuje się definicję, że termin media dotyczy mediów technicznych, to także wiele kierunków tradycyjnych, jak projektowanie graficzne czy design, posługują się mediami elektronicznymi, co zostało już wspomniane w poprzednim rozdziale.

TRADYCYJNY WARSZTAT ... I NIE TYLKO

Konceptualistyczne rozważania, że dzieło można zatrzymać na etapie projektu (konceptu), nie dotyczą obszarów, w których zaistnienie produktu jest warunkiem podstawowym, np. w świecie reklamy, marketingu, architektury wnętrz, scenografii, wystawiennictwa i wielu innych. Wykonawca, niezależnie od tego, czy realizuje własny projekt czy ideę innego twórcy, musi sprawnie posługiwać się warsztatem pracy. Dodać tutaj trzeba, że cechą sztuki zwanej „użytkową” jest jej zadaniowość, ale wciąż istnieje zapotrzebowanie na obrazy, rzeźby i inne artefakty tradycyjnie kojarzone ze sztuką „czystą”.

Łukasz Konieczko, wykładowca ASP w Krakowie, słusznie zauważył, że istotą edukacji artystycznej są dwa elementy – dialog i praktyka. Przez pierwszy z nich rozumiał dochodzenie do idei, m.in. na drodze werbalizacji i konfrontacji poglądów: „praktyka jest jedynym sposobem samokształcenia, zdobywania doświadczenia, biegłości, wiedzy i – co może najistotniejsze – jedyną możliwością skonfrontowania zamysłu, artystycznej koncepcji z możliwościami realizacyjnymi. Wiąże się to z samym autorem, ale również z charakterystyką wybranego medium i wszelkimi ograniczeniami pojawiającymi się w trakcie realizacji tak zwanego «dzieła». [...] artysta myśli czynem, bo tylko on pokazuje, na ile nasze zamiary [...] mogą urzeczywistnić się w czynie”⁶⁵.

65 Ł. Konieczko, *O kształceniu plastycznym*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, nr 1, s. 72.

Istotą kształcenia artystycznego jest nauczanie warsztatu. W historii sztuki termin warsztat jest kojarzony z pracownią artystyczną, ale także z atrybucją dzieła⁶⁶. W praktyce artystycznej określenie to oznacza z jednej strony sprawność w posługiwaniu się różnorodnymi środkami artystycznymi, właściwymi dla danej dyscypliny sztuki, a z drugiej także kompetentne i sprawne posługiwanie się technikami i technologiami. Jak zauważył Grzegorz Kowalski: „Uczyć można tego, co sprawdzone i sprawdzalne. [...] Choć brzmi to absurdalnie w odniesieniu do sztuki, to jednak i w sztuce istnieją zasady ogólne, które da się opisać i ich nauczać”⁶⁷. Artur Mordka z kolei stwierdził: „Rozważne pytanie, czy sztuki można nauczyć, zawiera liczne odniesienia nie tylko edukacyjne, których uwzględnienie różnicuje odpowiedź. Jeśli bowiem zapytamy, czy dają się wypracować takie prawidła procesu twórczego, które można przekazać i które prowadzą do wytworzenia artystycznego przedmiotu, to odpowiedź jest wówczas pozytywna, gdy mamy na uwadze jego poprawność, uzyskaną przez eliminację błędów warsztatowych. Znaczna część edukacyjnego wysiłku na tym właśnie polega”⁶⁸.

Warsztat nie jest czymś danym raz na zawsze, lecz poszukiwanym, także na drodze eksperymentu. Marek Olszyński podkreśla, że „młodzi artyści muszą też poszukiwać nietypowych rozwiązań formalnych w kreowanym dziele, przede wszystkim poprzez szukanie (nieraz zupełnie intuicyjne), a następnie świadome

66 *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Warszawa 2011, s. 430.

67 G. Kowalski, *Uczyć sztuki czy kształcić artystów? (Kilka spostrzeżeń szarlatana)*, w: *Polskie szkolnictwo artystyczne...*, dz. cyt., s. 21.

68 A. Mordka, *O niektórych aporiach artystycznych i ich edukacyjnych konsekwencjach uwagi do problemu*, w: *SymbArt 2015...*, dz. cyt., s. 49.

stosowanie innowacyjnych rozwiązań natury warsztatowej, z których może narodzić się oryginalna forma. Po moich osobistych eksperymentach podczas pracy twórczej, a także w trakcie prowadzenia wieloletniej już dydaktyki w wyższej szkole artystycznej, uważam, że jedną z najlepszych form edukacji artystycznej [...] jest wykorzystywanie i świadome prowokowanie tak zwanego błędu kreatywnego”⁶⁹.

Aby eksperymentować tak w zakresie środków artystycznych, jak też technik i technologii, trzeba poznać ich możliwości niezależnie od tego, czy owym medium jest tradycyjny warsztat rzeźbiarza lub grafika, czy też medium cyfrowe. Niektóre kierunki są bardzo wymagające, jeżeli chodzi o bazę dydaktyczną, czego przykładem jest rzeźba. W akademiach o wieloletniej tradycji kształcenia w toku studiów przykłada się istotną rolę do nauki technik i technologii. Przykładowo na Wydziale Rzeźby ASP w Warszawie funkcjonują autorskie pracownie rzeźby prowadzone przez wybitnych nauczycieli akademickich, ale w ofercie programowej jest też Pracownia medalierstwa, Pracownia Sztukatorstwa, Pracownia Rzeźby w Architekturze, Pracownia Podstaw Projektowania Przestrzennego, Pracownia Komputerowa i Pracownia Podstaw Dokumentacji i Kreacji Cyfrowej w Rzeźbie. Działała też Katedra Pracowni Technologicznych, w której funkcjonują pracownie: Brązu, Ceramiki, Drewna i Kamienia⁷⁰. Podobnie jest na kilku innych uczelniach artystycznych.

Ogromne są też wymagania bazy dla prowadzenia grafiki warsztatowej. Dotyczy to przykładowo takich technik, jak: drzeworyt, linoryt, litografia i techniki metalowe, a także serigrafia. Ze względów BHP pracownie muszą być wieloizbowe, wyposażone w odpowiednie narzędzia

i preparaty. Grafika w ASP w Warszawie prowadzi pracownie sitodruku, litografii, klasycznych technik graficznych, technik offsetowych⁷¹. W ASP w Krakowie funkcjonują pracownie: wklęsłodruku, serigrafii, miedziorytu, drzeworytu i litografii⁷².

W jednym i drugim przypadku studenci poznają szerokie spektrum dawnych technik i technologii, ale też technik cyfrowych (mają zajęcia z typografii, projektowania graficznego, grafiki koncepcyjnej i intermedialnej). Uczelnie i kierunki, które zawężają kształcenie do projektowania graficznego, muszą dysponować pracowniami z komputerami wyposażonymi w programy graficzne. Na wielu z nich przygotowuje się studentów do pracy w mediach cyfrowych w dziedzinie fotografii, grafiki edytorskiej, projektowania plakatu, ilustracji, książki, typografii, identyfikacji wizualnej, wizerunku i promocji, publikacji cyfrowych, a nawet edycji dźwięku, czego przykładem jest ASP w Katowicach⁷³. Sprawne i kreatywne posługiwanie się mediami cyfrowymi wymaga długich godzin praktyki, ale też odpowiedniej bazy dydaktycznej.

Wydawałoby się, że mniej wymagające pod względem wyposażenia są pracownie malarskie, ale dotyczy to głównie pracowni malarstwa sztalugowego. W wielu akademiach, np. w ASP w Warszawie, oferta programowa obejmuje techniki i technologie malarstwa ściennego, a nawet tkaniny artystycznej. Na Wydziale Malarstwa ASP we Wrocławiu funkcjonuje Katedra Malarstwa Architektonicznego i Multimediów, która przygotowuje studentów do działań związanych z przestrzenią mieszką⁷⁴. Na Wydziale Malarstwa i Rysunku

69 M. Olszyński, *O dobrym kształceniu artystycznym*, „Szkola Artystyczna”, 2020, nr 1, s. 75.

70 <https://wr.asp.waw.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

71 https://wg.asp.waw.pl/wp-content/uploads/sites/12/2022/10/Plan_zaje%CC%A8c%CC%81_zima-22_23_WLAS%CC%81CIWY-3.pdf [dostęp 15 VI 2023].

72 <https://grafika.asp.krakow.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

73 <https://asp.katowice.pl/edukacja/projektowanie-graficzne> [dostęp 15 VI 2023].

74 <https://www.asp.wroc.pl/pl/uczelnia/struktura>

ASP w Łodzi także działają różnorodne pracownie, w tym Pracownia Malarstwa i Działań Interdyscyplinarnych oraz Pracownia Działań Malarskich w Przestrzeni Publicznej⁷⁵. Wydział Malarstwa ASP w Gdańsku w przesłaniu kierowanym do potencjalnych kandydatów na studia gwarantuje „przygotowanie do indywidualnej pracy twórczej tak w obszarze malarstwa sztalugowego z zastosowaniem tradycyjnych technologii, jak i z wykorzystaniem intermedialnych środków wyrazu”⁷⁶. W trakcie studiów można realizować zajęcia w wybranej pracowni, a do wyboru są: Pracownia Sztuki Włókna, Pracownia Malarstwa Ściennego i Witrażu czy Pracownia Sztuki w Przestrzeni Publicznej.

Reasumując, stwierdzić należy, że kształcenie artystyczne to nie tylko nieustanne praktykowanie w celu wypracowania własnych środków wypowiedzi artystycznej, ale także zapoznanie, eksperymentowanie i krytyczny stosunek do stosowanych technik i technologii. Oczywiście, przykłady tutaj można mnożyć, biorąc pod uwagę różne kierunki i dyscypliny, ale nie wpłynie to na konkluzję, że kształcenie artystyczne wymaga kontaktu nie tylko z wykwalifikowaną kadrą artystyczną, ale też w oparciu o dobrze zorganizowaną bazę dydaktyczną.

KSZTAŁCENIE TEORETYCZNE

Artystycznemu kształceniu praktycznemu zawsze towarzyszyła teoria. Jak zauważyli Tadeusz Walentowicz i Anna Lewicka-Morawska: „Celem nauczania

przedmiotów teoretycznych w Akademii jest kształtowanie gęstej i sprężystej sieci w świadomości każdego studenta, sieci ważnych treści, powiązanych ze sobą odniesień, skojarzeń oraz budowanie woli i umiejętności jej rozwijania, czyli samodzielnego tworzenia własnej świadomości”⁷⁷.

Wszyscy studenci tak uczelni artystycznych, jak i artystycznych kierunków uniwersyteckich poznają podstawy historii sztuki, co pozwala im rozumieć, jaki wpływ na kształt dzieła sztuki miały czynniki kulturowe, społeczne, polityczne religijne. Analizując dzieła dawnych i współczesnych artystów w kontekście ich powstania, wypracowują własny pogląd, ale też uświadamiają sobie, w jakich uwarunkowaniach powstaje to, co sami tworzą. Poznając style, kierunki, tendencje, kształtują własną tożsamość artystyczną i definiują siebie jako twórcę. Historia sztuki może być dla nich inspiracją do poszukiwania własnego stylu, ale też do dialogu z dziełami dawnych mistrzów. Zbyteczne jest tutaj przytaczanie przykładów, na których uczelniach i kierunkach artystycznych naucza się historii sztuki, bo na wszystkich – choć w różny sposób. Są uczelnie, w których dzieje sztuki wykładają dydaktycy specjalizujący się w określonej epoce lub zjawisku, są też takie, gdzie podobne zajęcia mają charakter syntetyczny i prowadzi je jedna osoba, niezależnie od specjalizacji. Duże uczelnie dążą do tego, aby tworzyć międzywydziałowe katedry teoretyczne, czego przykładem jest ASP w Warszawie⁷⁸. Warto tutaj wspomnieć, że Międzywydziałowa Samodzielna Katedra Kształcenia Teoretycznego w ASP w Warszawie oferuje różne zajęcia teoretyczne jako obowiązkowe dla studentów określonych kierunków lub jako

-uczelni/wydzialy-i-jednostki/wydzial-malarstwa/katedra-malarstwa-0 [dostęp 15 VI 2023].

75 <https://www.asp.lodz.pl/index.php/pl/wsp1-inst-malarstwo/194-wsp1/wsp1-malarstwo/wsp1-inst-malarstwo-i-rysunek/wsp1-inst-malarstwo-kat-malarstwa/2022-pracownia-malarskich-transpozycji-widzenia> [dostęp 15 VI 2023].

76 <https://asp.gda.pl/wydzialy/wydzial-malarstwa,90> [dostęp 15 VI 2023].

77 T. Walentowicz, A. Lewicka-Morawska, *Po co uczyć teorii na uczelni artystycznej*, w: *Polskie szkolnictwo artystyczne...*, dz. cyt., s. 70–71.

78 <https://mskkt.asp.waw.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

nadobowiązkowe. W obszar historii sztuki i krytyki artystycznej wprowadzają przedmioty: historia sztuki, historia malarstwa w Polsce, historia sztuki nowożytnej, historia sztuki średniowiecznej w Polsce, władza i sztuka w renesansowym Rzymie, historia filmu, inna perspektywa – rozszerzone pole sztuki XX i XXI w., na peryferiach sztuki, ale także specjalistyczne, np. historia form graficznych i druku, historia grafiki projektowej, fotografia wobec intermedialności, sztuka-życie-konflikty, słownik sztuki współczesnej i nowoczesnej, ikonografia i ikonologia, historia rzeźby polskiej, projektowanie w Polsce, architektura i urbanistyka od XIX do XXI w., historia wnętrz i mebli, historia i teoria architektury XX w. oraz krytyka-emanypacja-postęp⁷⁹.

Inne uczelnie nauczają podstaw historii sztuki bezpośrednio na wydziałach w zakresie niezbędnym studentom, czego przykładem jest Wydział Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki w ASP w Krakowie. Naucza się tam historii sztuki polskiej, ale też teorii sztuki i wstępu do historii sztuki⁸⁰. Także tutaj nacisk kładzie się na pracę koncepcyjną i krytyczną. Samodzielne tworzenie projektów wpisywane jest w „szeroki kontekst kulturowy, historyczny i społeczny”⁸¹. UAP w Poznaniu obok historii sztuki oferuje studentom architektury wnętrz historię sztuki użytkowej⁸². Na AS w Szczecinie wykłada się nawet historię sztuki elektronicznej i gier komputerowych dla studentów kierunku gry komputerowe i rzeczywistość wirtualna, ale także

on-line historię i teorię sztuki i designu dla studentów kierunków projektowych⁸³.

Oprócz historii sztuki w zależności od wybranego kierunku studenci wyposażani są też w wiedzę teoretyczną z innych obszarów: teorii koloru, psychologii percepcji, estetyki, antropologii kultury, filozofii, a na niektórych kierunkach także z zakresu rynku sztuki, a nawet ergonomii i ekologii. Warto na przykładzie ASP w Warszawie pokazać, jakie zajęcia poza historią sztuki proponuje wspomniana Międzywydziałowa Samodzielna Katedra Kształcenia Teoretycznego. Są to mianowicie: teoria percepcji, zawód artysta, antropologia obrazu, filozofia kultury z elementami antropologii, estetyka, pytania o formę, humanistyka i posthumanizm, wybrane problemy prawa własności intelektualnej w praktyce artystycznej, wprowadzenie do modeli kuratorskich, a nawet analiza dramatu⁸⁴. Estetyka nauczana jest na kilku uczelniach w Polsce, np. studentom grafiki we Wrocławiu oferuje się zajęcia: historia sztuki i estetyki⁸⁵. Pozwala ona na zrozumienie różnych koncepcji i założeń teoretycznych w sztuce, ale przede wszystkim m.in. dzięki niej studentom uświadamia się, jak istotne przemiany dokonały się we współczesnym świecie w rozumieniu niektórych pojęć i kategorii estetycznych. Dzięki estetyce studenci doskonalą kompetencje dotyczące umiejętności formułowania własnego credo artystycznego – zbioru zasad i wartości, które kierują ich działaniami w celu uczytelnienia przekazu.

79 <https://mskkt.asp.waw.pl/2022/11/07/uwaga-2/>;
<https://mskkt.asp.waw.pl/2023/02/16/plan-zajec-se-mestr-letni/> [dostęp 15 VI 2023].

80 <https://wk.asp.krakow.pl/struktura-organizacyjna/zaklad-historii-sztuki-i-teorii-konserwacji/> [dostęp 15 VI 2023].

81 <https://www.asp.krakow.pl/akademia/wydzialy/wydzial-malarstwa> [dostęp 15 VI 2023].

82 <https://uap.edu.pl/dla-studentow/plany-studiow/> [dostęp 15 VI 2023].

83 <https://www.akademiasztuki.eu/Product/plany-i-programy-studiow-20242025-program-studiow-zawiera-opis-studiowa-matryce-efektow-uczenia-sie-oraz-plan-studiow-1-2-3-4-5-6-7-8> [dostęp 15 VI 2023].

84 <https://mskkt.asp.waw.pl/2022/11/07/uwaga-2/>;
<https://mskkt.asp.waw.pl/2023/02/16/plan-zajec-se-mestr-letni/> [dostęp 15 VI 2023].

85 <https://uap.edu.pl/dla-studentow/plany-studiow/> [dostęp 15 VI 2023].

Wśród przedmiotów teoretycznych jednym z najistotniejszych na kierunkach związanych z projektowaniem jest teoria koloru. Johannes Itten – szwajcarski malarz, projektant, nauczyciel, pisarz i teoretyk, włączył teorię koloru do programu kształcenia w Bauhausie. Rozumiał przez to nie tylko poznanie teoretyczne, ale też ćwiczenia warsztatowe, w których pokazane są relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi barwami. Opublikowane przez niego po raz pierwszy w 1961 r. badania stały się podstawą publikacji w różnych językach. Całkiem niedawno w Polsce wznowiono *Sztukę barwy*⁸⁶. Kontynuatorem doświadczeń Ittena był Joseph Albers, który w Black Mountain College oraz na Yale University analizował wzajemne relacje barwne⁸⁷. Jak istotne jest włączenie teorii koloru do programu kształcenia, świadczy fakt, że jeden z dwóch powojennych wykładowców teorii koloru na ASP w Warszawie – dziś już nieżyjący Witold Chróścicki, pracownik naukowy Zakładu Światła i Barwy przy Wydziale Architektury Wnętrz – pozostawił po sobie opracowanie w formie maszynopisu na temat teorii koloru. Dołączył do niego kilkadziesiąt ilustracji barwnych, egzemplifikujących badania. Choć założenia, które przyjął, bazując na tzw. kole barw czystych, są dziś podważane i weryfikowane, książkę złożono i ponownie wydano w 2021 r., ale ze względu na prawa autorskie ma ona status maszynopisu niepublikowanego⁸⁸. Także na innych uczelniach wprowadzane są podobne przedmioty. W Krakowie studenci architektury wnętrz realizują struktury działań

przestrzennych i barwy⁸⁹, a studenci wzornictwa mają zajęcia w Pracowni Przestrzeni i Barwy⁹⁰.

Oczywiście, i w tym wypadku można mnożyć przykłady różnych rozwiązań programowych polskich uczelni i kierunków artystycznych, ale pewne jest, że teoria koloru jest niezbędna przyszłym plastikom. Wiedza na temat barw i ich percepcji wpływa na jakość studenckich projektów, a świadome stosowanie określonych zestawień kolorystycznych przynosi pożądaną efekt estetyczny. W teorii koloru istotne miejsce zajmuje zwłaszcza psychofizjologia widzenia – dziedzina zajmująca się badaniem związków między procesami fizjologicznymi i psychologicznymi, które wpływają na percepcję wzrokową. Warto też sobie uświadomić, że badania z zakresu psychofizjologii widzenia nie dotyczą jedynie percepcji barw. Poznanie mechanizmów działania obszarów cyfrowych jest niezbędne nawet do tworzenia skutecznych i intuicyjnych interfejsów użytkownika produktu.

Podsumowując, można stwierdzić, że nie da się i nie powinno się kształcić plastyków z pominięciem wiedzy teoretycznej, chociaż studenci często chętniej skupiają się na praktycznych umiejętnościach i technikach. W życiu twórczym wiedza teoretyczna jest bardzo istotna, a każde zajęcia teoretyczne rozwijają i kształtują osobowość i intelekt. Przedmioty z zakresu historii sztuki, jej teorii, estetyki i filozofii, krytyki artystycznej, psychologii sztuki, a nawet jej socjologii pomagają studentom zrozumieć kontekst, w jakim powstaje sztuka i pełnione przez nią funkcje.

Pozostaje jeszcze kwestia realizowania na uczelniach typowo artystycznych kierunków teoretycznych. Oczywiście,

86 J. Itten, *Sztuka barwy*, tłum. S. Lisiecka, Kraków 2015.

87 D. Hornung, *Kolor. Kurs dla artystów projektantów*, Kraków 2009, s. 69.

88 W. Chróścicki, *Wizualne podstawy nauki o świetle i barwie*, cz. 1: *Wzajemnie oddziaływanie barw*, cz. 2: *Oddziaływanie światła na barwy*, mpis, Warszawa 1976; tenże, *Wizualne podstawy nauki o świetle i barwie*, cz. 1: *Wzajemnie oddziaływanie barw*, cz. 2: *Oddziaływanie światła na barwy*, red. G. Wielicka, uwagi wstępne i oprac. graf. K. Ćwiertniewski, Warszawa 2021.

89 <https://waw.asp.krakow.pl/Dziekanat-program-studiow> [dostęp 15 VI 2023].

90 <https://wfp.asp.krakow.pl/studia/program-studia-jednolite-magisterskie/> [dostęp 15 VI 2023].

uniwersytety, także w ramach artystycznych wydziałów lub instytutów prowadzą studia o charakterze teoretycznym z zakresu nauk o sztuce, czego przykładami są kierunki: ochrona dóbr kultury oraz krytyka artystyczna w UMK w Toruniu⁹¹. Natomiast teoretyczne kierunki zaproponowały również: ASP w Warszawie oraz UAP w Poznaniu. W warszawskiej akademii Wydział Badań Artystycznych i Studiów Kuratorskich prowadzi dwustopniowo kierunek Badania Artystyczne⁹². W informacji dla kandydatów zapisano: „Ważnym polem programu jest historia sztuki, przede wszystkim sztuki współczesnej w poszerzonej perspektywie badawczej. Nasze zajęcia dotyczą m.in. organizacji aktualnego życia artystycznego, w tym krytyki artystycznej, regulacji prawnych w zakresie prawa autorskiego i praktyk postartystycznych”⁹³. Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu oferuje natomiast studia dwustopniowe na kierunku kuratorstwo i teorie sztuki⁹⁴, które są połączeniem umiejętności praktycznych z wiedzą teoretyczną dotyczącą sztuki i kultury. Można się zastanawiać, czy podobne kierunki teoretyczne mają rację bytu w uczelniach artystycznych oraz czy są potrzebne z punktu widzenia rynku pracy. Współcześnie kurator wystawy jest osobą nie tylko odpowiedzialną za jej organizację, ale przede wszystkim za przekaz ideowy i prezentację. Duże wystawy zazwyczaj są efektem pracy zespołu pracowników: historyków sztuki, plastyków, inżynierów. W mniejszych środowiskach kurator musi się wykazać kwalifikacjami wieloaspektowymi. Warto też wziąć pod uwagę fakt, że współcześnie kuratorzy są zobligowani

do poszukiwania nowych przestrzeni prezentacji sztuki (np. przestrzeń wirtualna), a także nowych sposobów, np. tworzenia instalacji multimedialnych, eksperymentów interaktywnych i performance’u.

KONKLUZJE

Jakość kształcenia artystycznego na szczelnie wyższym zależy od wielu czynników. Składa się na to poziom kadry naukowej i artystycznej, oferta kierunkowa odpowiadająca potrzebom studentów i powiązana z oczekiwaniami rynku, koncepcje programowe, które są bardzo istotne, a zarazem stanowią deklarację potencjału intelektualnego i artystycznego środowiska, wreszcie odpowiednia dla danej oferty kształcenia baza dydaktyczna, czyli warunki lokalowe oraz dostępność wyposażenia i narzędzi do nauki. Natomiast nie ulega wątpliwości, że sztuki można i trzeba uczyć. Oczywiście, nasuwa się tutaj pytanie, czy to samo można osiągnąć poza systemem akademickim. Pewnie można, ale nie jest to droga łatwa. Istnieje wiele tutoriali i filmów instruktażowych, które pokazują, jak wykonać określone zadanie w aspekcie technicznym. W przypadku sztuki projektowej są one bardzo przydatne. Jednak pewne dyscypliny wymagają odpowiednich warunków bazowych i technicznych, a to niełatwo zorganizować samodzielnie. Ponadto jest jeszcze jedna istotna kwestia, o jakiej nie można zapomnieć. Kształcenie artystyczne jest procesem społecznym. Oznacza to, że osobowość artystyczna i własny styl kształtowane są poprzez interakcję z innymi – zarówno nauczycielami – często wybitnymi postaciami i osobowościami artystycznymi – jak i współuczestnikami procesu. Nie dotyczy to tylko warsztatu, ale także kreatywności i sposobów rozwijania własnych pomysłów artystycznych, które rodzą się podczas dyskusji, debat, czasem żartów, wspólnych przeżyć, ale też z inspiracji tym, co robią inni – słowem w praktyce pracowni artystycznej

91 <https://art.umk.pl/student/kierunki-studiow/> [dostęp 15 VI 2023].

92 <https://rekrutacja.asp.waw.pl/wbask/> [dostęp 15 VI 2023].

93 <https://wbask.asp.waw.pl/zalozenia-programowe/> [dostęp 15 VI 2023].

94 <https://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/weaik/kuratorstwo-i-teorie-sztuki/> [dostęp 15 VI 2023].

uczelni. Sztuka jest też rodzajem ekspresji emocjonalnej. Emocji tych doznaje się w sposób konstruktywny i kreatywny właśnie we współdziałaniu. Oczywiście środowisko tylko do pewnego momentu kształtuje świadomość. Paweł Nowicki zwrócił uwagę, że tworząc w pewnym środowisku, tak bardzo epatowani jesteśmy różnymi możliwościami, że można stracić tożsamość, dlatego szansa jest odnalezienie w sobie jedności, stąd

współczesny hołd dla indywidualności⁹⁵. Ogólnie rzecz biorąc, odpowiedź na pytanie, czy sztuki można i trzeba uczyć jest jedna: zdecydowanie tak. Sztuka jest dziedziną, która wymaga kreatywności, wyobraźni i – trudno definiowalnego – talentu, a ten jednak odpowiedniego szlifowania.

95 S. Wojtanowski, *Czy sztuki można (się) nauczyć*, w: *SymbArt 2015...*, dz. cyt., s. 69.

STRESZCZENIE

Artykuł jest analizą aktualnej oferty edukacyjnej polskich uczelni artystycznych i uniwersyteckich kierunków artystycznych – z uwagi na wielkość artykułu – ograniczoną do szkolnictwa publicznego. Kształcenie artystyczne to przede wszystkim nieustanne praktykowanie w celu wypracowania własnych środków wypowiedzi artystycznej, ale także zapoznawanie, eksperymentowanie i krytyczny stosunek do stosowanych technik i technologii. Wymaga z jednej strony kontynuowania dobrych i utrwalonych tradycją praktyk, ale też otwarcia się na nowe technologie i potrzeby rynku. Kształcenie artystyczne to nie tylko kontakt z wykwalifikowaną kadrą artystyczną – często wybitnymi osobowościami w polskiej kulturze – ale też korzystanie z dobrze zorganizowanej bazy dydaktycznej. Nie można w nim też pominąć wiedzy teoretycznej, która jest istotna ze względu na kształtowanie intelektu i osobowości artystycznej. Przedmioty z zakresu historii sztuki, jej teorii, estetyki i filozofii sztuki, krytyki artystycznej, psychologii sztuki, psychofizjologii widzenia, a nawet socjologii – pomagają studentom zrozumieć kontekst, w którym powstaje sztuka, i funkcje, jakie spełnia.

SŁOWA KLUCZOWE

kształcenie artystyczne, akademia, kierunek kształcenia, teoria sztuki, dydaktyka sztuki

SUMMARY

The article is an analysis of the current educational offer of Polish art schools and university art programs – due to the size – limited to public education. Artistic education is primarily about continuous practice in order to develop one's own means of artistic expression, but also familiarising, experimentation and critical approach to used techniques and technologies. On the other hand, it requires the continuation of good and traditional practice, but also opening up to new technologies and marketing. Artistic education not only is a contact with qualified artistic staff – often outstanding personalities in Polish culture – but also the use of a well-organized didactic base. It also cannot omit theoretical knowledge, which is important for shaping the intellect and artistic personality. Subjects in the field of art history, art theory, aesthetics and philosophy of art, art criticism, art psychology, psychophysiology of vision, and even sociology – help students understand the context in which art is created and the functions it fulfills.

KEYWORDS

art education, academy, fields of study, art theory, art didactic

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane

Dekret z dnia 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym, Dz. U. z 1953 r., nr 43, poz. 212.

Opracowania

Chmielewska Agnieszka, *Miejska Szkoła Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie oraz jej związki z warszawską Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie*, w: *W kręgu przedmiotu. Studia ofiarowane prof. Irenie Huml przez przyjaciół, kolegów i uczniów*, red. Maria Dłutek, współpr. Anna Kostrzyńska-Miłosz, Warszawa 2011, s. 304–317.

Chróścicki Witold, *Wizualne podstawy nauki o świetle i barwie*, cz. 1: *Wzajemnie oddziaływanie barw*, cz. 2: *Oddziaływanie światła na barwy*, mpis, Warszawa 1976.

Chróścicki Witold, *Wizualne podstawy nauki o świetle i barwie*, cz. 1: *Wzajemne oddziaływanie barw*, cz. 2: *Oddziaływanie światła na barwy*, red. Grażyna Wielicka, uwagi wstępne i oprac. graf. Krzysztof Ćwiertniewski, Warszawa 2021.

Hornung David, *Kolor. Kurs dla artystów projektantów*, Kraków 2009.

Itten Johannes, *Sztuka barwy*, tłum. Sława Lisiecka, Kraków 2015.

Kluszczyński Ryszard, *Sztuka nowych mediów i jej przeobrażenia, „Aspiracje”*, 2020, nr 61, s. 77–90.

Konieczko Łukasz, *Hodowanie fenomenu*, w: *SymbArt 2015: Czy sztuki można nauczać? Sympozjum artystyczno-naukowe*, Symbark, 14–16 lipca 2015, red. Marek Pokrywka, Kamila Bednarska, Rzeszów 2016, s. 31–36.

Konieczko Łukasz, *O kształceniu plastycznym*, „Szkola Artystyczna”, 2020, nr 1, s. 71–74.

Kowalski Grzegorz, *Uczyć sztuki czy kształcić artystów? (Kilka spostrzeżeń*

szarlatana), w: *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, Warszawa, 14–16 października 2004, red. Maria Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 21–25.

Locating Sol Le Witt, ed. David S. Areford, Yale 2021.

Materiały do dziejów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 1895–1939, oprac. Józef Edward Dutkiewicz, Jadwiga Jeleniewska-Ślesińska, Władysław Ślesiński, Wrocław 1969.

Mortka Artur, *O niektórych aporiach artystycznych i ich edukacyjnych konsekwencjach uwagi do problemu*, w: *SymbArt 2015: Czy sztuki można nauczać? Sympozjum artystyczno-naukowe*, Symbark, 14–16 lipca 2015, red. Marek Pokrywka, Kamila Bednarska, Rzeszów 2016, s. 49–57.

Mulczyński Jarosław, *Poznańska Zdobnicza. Historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*, Poznań 2009.

Olszyński Marek, *O dobrym kształceniu artystycznym*, „Szkola Artystyczna”, 2020, nr 1, s. 75–77.

Piwocki Ksawery, *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965.

Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Warszawa, 14–16 października 2004 red. Maria Poprzęcka, Warszawa 2005.

Puciata-Pawłowska Jadwiga, *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*, Warszawa 1939–1940.

Słownik terminologiczny sztuk pięknych, red. Krystyna Kubalska-Sulkiewicz, Monika Bielska-Łach, Anna Manteuffel-Szarota, Warszawa 2011.

175 lat nauczania malarstwa, rzeźby i grafiki w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych, red. Józef Lucjan Ząbkowski, Kraków 1994.

Szykowna Sylwia, *Czyżby śmierć autora?*, w: *Kody kultury. Interakcja, transformacja, synergia*, red. Hanna Kubacka, Wrocław 2009, s. 50–56.

SymbArt 2015: Czy sztuki można nauczać? Symposium artystyczno-naukowe, *Symbark*, 14–16 lipca 2015, red. Marek Pokrywka, Kamila Bednarska, Rzeszów 2016.

Szkice z pamięci: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych we Wrocławiu we wspomnieniach jej założycieli, studentów i pedagogów, lata 1946–1996, red. Andrzej Saj, Wrocław 1996.

Walentowicz Tadeusz, Lewicka-Morawska Anna, *Po co uczyć teorii na uczelni artystycznej*, w: *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, Warszawa, 14–16 października 2004 red. Maria Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 69–76.

Wojtanowski Szymon, *Czy sztuki można (się) nauczyć*, w: *SymbArt 2015: Czy sztuki można nauczać? Symposium artystyczno-naukowe, Symbark*, 14–16 lipca 2015, red. Marek Pokrywka, Kamila Bednarska, Rzeszów 2016, s. 67–71.

Źródła internetowe

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie: <https://www.aps.edu.pl/> [dostęp 29 XII 2023].

Akademia Sztuk Pięknych im. E. Gepperta we Wrocławiu: <https://www.asp.wroc.pl/pl> [dostęp 15 VI 2023].

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie: <https://www.asp.krakow.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku: <https://asp.gda.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach: <https://asp.katowice.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie: <https://asp.waw.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Akademia Sztuki w Szczecinie: <https://www.akademiasztuki.eu/> [dostęp 15 VI 2023].

<https://rekrutacja.aps.edu.pl/pl/offer/RSP2023/programme/ZP-AET/?from=field:EP> [dostęp 29 XII 2023].

Instytut Edukacji Artystycznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie: <http://www.aps.edu.pl/instytuty/instytut-edukacji-artystycznej/> [dostęp 15 VI 2023].

Instytut Sztuk Pięknych Uniwersytetu w Rzeszowie: <https://www.ur.edu.pl/pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/jednostki-naukowe/instytut-sztuk-pieknych> [dostęp 15 VI 2023].

Instytut Sztuki Politechniki Białostockiej w Białymstoku: <https://wa.pb.edu.pl/wydzial/instytuty-i-katedry/instytut-sztuki/> [dostęp 15 VI 2023].

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu: <https://uap.edu.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie: <https://studia.ignatianum.edu.pl/kierunki/arteterapia-2/> [dostęp 29 XII 2023].

Uniwersytet Śląski w Katowicach: <https://us.edu.pl/wydzial/wns/arteterapia/> [dostęp 29 XII 2023].

Wydział Artystyczny Uniwersytetu im. M. Skłodowskiej Curie w Lublinie: <https://www.umcs.pl/pl/wydzial-artystyczny-umcs-w-lublinie,40.htm> [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Artystyczny Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze: <https://wa.uz.zgora.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: <https://art.umk.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Sztuki Uniwersytetu im. Jana Długosza w Częstochowie: www.ws.ujd.edu.pl/ [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Sztuki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach: <https://ws.ujk.edu.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Sztuki Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu: <https://ws.uniwersytetradom.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Wydział Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie: <https://ws.uwm.edu.pl/> [dostęp 15 VI 2023].

Tekst zgłoszono: 20 XI 2023, zrecenzowano:
29 XII 2023, zaakceptowano do druku: 3 I 2024.



Marie-Denise Villers (?), *Portret Marie Joséphine Charlotte du Val d'Ognes*, 1801, olej na płótnie (161,3 × 128,6 cm), Metropolitan Museum of Art, New York. Fot. domena publiczna

Tutoring in Teaching Art History – Effective Techniques and Strategies of Individualization on the Example of Teaching Medieval Art History

Tutoring w nauczaniu historii sztuki – skuteczne techniki i strategie indywidualizacji na przykładzie nauczania historii sztuki średniowiecznej

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14423>

ALEKSANDRA KRAUZE-KOŁODZIEJ
INSTYTUT JĘZYKOZNAWSTWA / INSTYTUT NAUK
O SZTUCE KUL
ORCID: 0000-0002-1984-1163

INTRODUCTION

The field of art history has long been regarded as an integral part of the academic landscape in Poland and worldwide, offering students a unique opportunity to delve into the rich tapestry of human creativity and cultural expression. Nevertheless, despite its undeniable importance, art history education in Poland, perhaps more broadly, has often found itself in the shadow of the history of art itself. Much of the scholarly focus has centered on the historical narratives of art movements and the individual achievements of artists. This emphasis on the history of art, while undeniably understandable and

valuable, has sometimes overshadowed the crucial need to develop teaching art history didactics. While the historiography of art and the detailed analysis of specific Polish art history institutes have been extensively explored¹, the pedagogy of art history courses at the university level deserves greater

¹ See, above all: A. Bochnak, *Zarys dziejów polskiej historii sztuki*, Kraków 1948; A. Małkiewicz, *Z dziejów polskiej historii sztuki. Studia i szkice*, Kraków 2005. About historiography of art history – see e.g. L. Lameński, *O nauczaniu historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim słów kilka*, „Roczniki Humanistyczne”, vol. 58, 2010, no. 4, pp. 7–11; W. Bałus, *A Marginalised Tradition? Polish Art History*, in: *Art History and Visual Studies in Europe. Transnational Discourses and National Frameworks*, ed. M. Rampley et al., Leiden–Boston 2012, pp. 439–449; S. Muthesius, *The Cracow school of modern art history: the creation of a method and an institution 1850–1880*, „The Journal of Art Historiography”, vol. 8, 2013, pp. 1–33.

attention². As the world around us evolves rapidly, teaching methods should also adapt to meet the needs and expectations of contemporary students. The current landscape of higher education calls for innovative, engaging, and student-centered approaches to learning and teaching, and art history should be no exception. Practical education in this field demands transmitting knowledge and developing practical and soft skills, which is often challenging, especially when dealing with a larger group of students.

Teachers frequently encounter the challenge of accommodating students' varied needs and learning preferences in school and university group settings. Conventional classroom approaches occasionally need to catch up in meeting individual demands, resulting in uneven learning outcomes and diminished levels of engagement³. The answer to these educational challenges can be individualizing teaching through selected techniques and strategies involving elements of the tutoring approach.

Although this phenomenon has a long history as a didactic approach, the need for individualization of both teaching and learning has only recently been

reintroduced to Poland due to the Masters of Didactics project (MoD) organized by the Polish Ministry of Education and Science and five foreign universities with many years of experience in implementing tutoring approach and co-financed by the Operational Program Knowledge Education Development⁴. This project aimed to improve didactic practices in Polish universities, enhancing the quality of teaching in various fields, including art history education.

This article presents the results of the implementation of elements of tutoring undertaken in the winter semester of the 2019/2020 academic year (and continued ever since) within the MoD project as part of Medieval Art History courses (BA degree in art history) taught at the John Paul II Catholic University of Lublin, Poland (KUL). It seeks to contribute to its primary goal by introducing and evaluating the effectiveness of chosen pedagogical techniques and strategies. The article basing on the analyzed case study – the teaching innovation introduced, aims to understand how selected teaching strategies can influence the improvement of art history teaching outcomes and the quality of teaching. The main research question is, „What are the effects of introducing elements of tutoring in teaching art history, using medieval art courses as an example?”. Other research questions relate to the strategies' effectiveness and applicability to other subjects taught at the university.

Although the existing foreign scholarly literature provides insights into art

2 Works describing the didactics of art history at the university in Poland are limited to those that were intended to prepare students in this field to teach art history at school (as part of a university course focused on the methodology of teaching art history or pedagogical specialization within the degree program). The following article should be mentioned first and foremost: B. Lewińska, *Dydaktyka historii sztuki na UKSW – refleksje praktyka dotyczące metodyki kształcenia*, „Artifex Novus”, 2018, no. 2, pp. 124–135. In foreign literature, the book by Federica Veratelli and Jasmine Habcy (F. Veratelli, J. Habcy, *Didattica della storia dell'arte*, Milano 2020) has a similar goal. Only the last chapter here (pp. 170–177) is devoted to teaching tools and techniques that can be used in the classroom.

3 More on this – see P. Fortes, A. Tchanchane, *Dealing with Large Classes: A Real Challenge*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 8, 2010, pp. 272–280; A. Jenkins (ed.), *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources*, London 2014.

4 About the project – see J. Brdulak, J. Gotlib, R. Koziołek, J. Uriasz (eds.), *Projekt: «Mistrzowie dydaktyki» Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Model tutoringu*, 2019, <https://www.gov.pl/attachment/8fd3a-897-d990-4034-b216-b0f669d1e102> [access 10 XI 2023]; J. Brdulak, K. Glińska-Lewczuk, A. Janus-Sitarz, J. Uriasz (eds.), *Project: Masters of Didactics. A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring. Final version*, 2022, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ostateczny-model-stosowania-tutoringu> [access 10 XI 2023].

history teaching at the university level, analyzing various pedagogical strategies and methods⁵, the role of tutoring or elements of individualization in this field still needs to be explored and warrants more detailed scrutiny. In this context, this case study, based on the students' opinions expressed in the diagnostic and evaluation surveys conducted at the beginning and at the end of the academic year, offers an innovative perspective on the effectiveness of the tutoring approach as a supportive tool in the art history teaching process.

TUTORING AND BENEFITS OF INDIVIDUALIZATION OF TEACHING ART HISTORY

Tutoring is a multifaceted concept subject to diverse interpretations, ranging

from being considered a form of individualized teaching to debates about its qualification as a pedagogical method. Various researchers highlight the contextual nuances, acknowledging that tutoring is implemented differently across institutions, adapting to individual needs⁶.

For a comprehensive understanding, tutoring is best conceptualized as an individualized educational approach, prioritizing the holistic development of students and striving to elevate the overall quality of education. This approach facilitates the implementation of diverse forms of individualization through different models. Crucially, these tutoring methods should be customized to accommodate students' needs, align with institutional capabilities, and resonate with tutors' pedagogical beliefs. This interpretation aligns with the definition proposed by the Ministry of Education and Science within the MoD project, the use of which was proposed as part of the implementation undertaken and then researched for this article⁷.

In university education, particularly in art history, tutoring is a dynamic tool for individualizing teaching methods that brings many benefits. By recognizing and addressing students' unique needs and preferences, elements of tutoring within art history courses can contribute significantly to enhancing the overall educational experience, fostering holistic development, and promoting effective learning outcomes for students, teachers, and the institution itself.

⁵ See e.g. K. Donahue-Wallace, J. Chanda, *A Case Study in Integrating the Best Practices of Face-to-Face Art History and Online Teaching*, „Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning”, vol. 7, 2005, no. 1, pp. 97–102; P.S. Brown, J. Hargis, *Undergraduate Research in Art History Using Project Based Learning*, „The Journal of Faculty Development”, vol. 22, 2008, no. 2, pp. 152–158; K. Donahue-Wallace, *A Tale of Two Courses: Instructor-Driven and Student-Centered Approaches to Online Art History Instruction*, in: *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*, ed. K. Donahue-Wallace, L. La Follette, A. Pappas, Newcastle 2008, pp. 109–118; L. La Follette, *Blending New Learning Technologies into the Traditional Art History Lecture Course*, in: *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*, ed. K. Donahue-Wallace, L. La Follette, A. Pappas, Newcastle 2008, pp. 44–56; N. Phillips, I. Fragoulis, *The Use of Art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in Adults*, „International Education Studies”, vol. 5, 2012, no. 2, pp. 132–138; A. Ter-Stepanian, *Discussion Board Assignments and Their Impact on Creating Engaged Learning Environments in Art History Online Courses*, in: *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, ed. P.M. Pumilia-Gnarini et al., vol. 2, Hershey 2013, pp. 681–689; M. Gasper-Hulvat, *Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature*, „Art History Pedagogy & Practice”, vol. 2, 2017, no. 1: *Continuing the Conversation*, pp. 1–32; J. Martikainen, *Making Pictures as a Method of Teaching Art History*, „International Journal of Education & the Arts”, vol. 18, 2017, no. 19, pp. 1–25.

⁶ S. Fernandes, M. A. Flores, *Tutors' and Students' Views of Tutoring*, in: *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, ed. M.A. Flores, A.A. Carvalho, F.I. Ferreira, M.T. Vilaça, Rotterdam 2013, pp. 277–295; B. Karpińska-Musiał, *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Kraków 2016, pp. 65–80.

⁷ J. Brdulak, J. Gotlib, R. Koziołek, J. Uriasz (eds.), *Projekt...*, op. cit. 2019, p. 6.

Implementing diverse strategies for individualized teaching and learning yields significant benefits for students⁸. This approach enhances engagement and motivation by tailoring the learning experience to individual preferences, fostering a more personalized and enriching academic journey. Creative and interactive methods deepen students' understanding of art history, promoting critical thinking skills and establishing a profound connection with the subject. Individualized tasks and project topics, aligned with students' unique interests and career aspirations, contribute to enriched knowledge and a sense of ownership in their academic pursuits. Clearly defined task criteria set transparent expectations, guiding students in goal-setting and focused academic efforts. Incorporating individualized exercises and project-based learning encourages collaboration, fostering a sense of community and peer learning while developing essential soft skills highly valued by employers, such as stress resistance, communication, creativity, analytical thinking, organizational skills, and teamwork commitment. The emphasis on individual feedback ensures timely corrections, reinforces positive aspects of student work, and facilitates continuous learning and skill development⁹.

The integration of tutoring elements offers teachers a dynamic and responsive

teaching approach¹⁰. Personalized guidance enables identifying and addressing individual learning needs, providing targeted support for enhanced student comprehension. Interactive methods and project-based assessments empower instructors to evaluate theoretical knowledge and practical skills, contributing to a more comprehensive understanding of student capabilities. The tailored nature of tutoring allows for adaptive didactic methods that cater to diverse learning styles, promoting inclusivity in the classroom. Incorporating tutoring strategies in university art history classes proves mutually beneficial, creating an enriched and dynamic learning environment for students and teachers. This approach fosters a collaborative and engaging atmosphere, stimulating creativity and facilitating the holistic development of skills, knowledge, and a passion for art history within the academic community.

Introducing a tutoring approach in university art history courses offers substantial benefits also for the educational institution¹¹. Firstly, implementing strategies like individualized exercises, creative teaching methods, customized projects, clear task criteria, feedback, and personalized support makes the academic program more appealing and practical. Secondly, the

8 The exemplary benefits of introducing a variety of methods for individualizing learning and teaching (for students, teachers, and university), presented below, are based on the author's experience and analysis as a result of the 2019–2023 implementation of the „Masters of Didactics” project and the 2023–2024 implementation of the „Teaching Excellence of Universities” project.

9 More about the benefits of personalized learning for students – see, e.g. A. Makhambetova, Z. Nadezhda, E. Ergesheva, *Personalized Learning Strategy as a Tool to Improve Academic Performance and Motivation of Students*, „International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies”, vol. 16, 2021, pp. 2–3.

10 On benefits of personalized teaching for tutors and the history of personalized education – see, e.g. L. Tetzlaff, F. Schmiedek, G. Brod, *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review”, vol. 33, 2021, no. 3, p. 864.

11 As a result of participating in the MoD project after 2019, many universities in Poland have decided to take several actions to improve the quality of education, often including the introduction of modern teaching methods and strategies, plus tutoring methods or elements of individualization, and further training of university teachers. At KUL, as a result of the measures taken, the Center for Academic Didactics (CDA) was established, one of whose three areas of activity, along with mentoring and service-learning, is tutoring. More information can be found at: <https://www.kul.pl/centrum-dydaktyki-akademickiej,111034.html> [access 10 XI 2023].

positive impact on educational outcomes and student engagement enhances the university's prestige. Improved student satisfaction reflects teaching quality, potentially attracting new students and elevating the university's standing in the academic community. Thirdly, a personalized teaching approach may lead to better program assessment scores, influencing the university's accreditation status and earning recognition within the academic community. Overall, incorporating tutoring contributes to a positive institutional image, enhances the attractiveness of educational offerings, and elevates teaching and learning standards, thereby fostering a long-term impact on the university's position in the academic community¹².

METHODOLOGY AND STRATEGIES IMPLEMENTED

In the winter semester of 2019/2020, the author embarked on a study introducing selected tutoring strategies for individualizing teaching and learning into two art history courses: Medieval Art in Europe and Medieval Art in Poland. Implementing these methods spanned 60 hours of didactic classes, encompassing two courses, each

consisting of 30 classes conducted over the semester (2 hours per week for each course). These courses were designed for second-year students enrolled in the Bachelor's degree program in Art History at KUL.

During the first meeting, an anonymous diagnostic survey was administered to assess the participating students' baseline knowledge of tutoring, expectations, and learning preferences. Following the completion of the tutoring-infused courses, an anonymous evaluative survey was conducted to gauge the effectiveness of the implemented strategies and to gather feedback on the overall learning experience. This dual survey approach, consisting of closed and open questions, thus allowing the students to express their opinions, aimed to discern whether the introduced tutoring methods yielded the desired outcomes regarding student engagement, comprehension, and satisfaction.

The courses in Medieval Art in Europe and Medieval Art in Poland were chosen deliberately to explore the adaptability and effectiveness of the selected tutoring strategies in broad cultural and historical contexts. The experimental design involved a structured integration of tutoring strategies that may best fit the character of courses and the needs of students expressed in the diagnostic survey. The creative nature of the courses and the peculiarity of the subject matter also allowed the introduction of a variety of strategies and techniques, which allowed testing these didactic possibilities in practice while letting students make the best use of the tasks performed in order to increase their knowledge of works of art, develop their ability to recognize, describe, analyze and interpret them, and acquire various soft competencies in the process.

The collected students' opinions from both surveys were analyzed quantitatively and qualitatively to ascertain the

12 The literature on the benefits of tutoring and individualization of teaching, also in Poland, is vast – see e.g. S. Ehly, T.Z. Keith, B. Bratton, *The Benefits of Tutoring: An Exploration of Expectancy and Outcomes*, „Contemporary Educational Psychology”, vol. 12, 1987, no. 2, pp. 131–134; B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, vol. 2, 2012, no. 40, pp. 55–70; S. Ratajczak, *Tutoring akademicki – korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*, „Kultura i Edukacja”, vol. 113, 2016, no. 3, pp. 154–171; S. Machowska-Okrój, *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej”, vol. 2, 2023, no. 1, pp. 1–20.

impact of the tutoring strategies on learning outcomes and overall satisfaction of participants. The results of these surveys are presented and discussed in the subsequent sections, providing valuable insights into the efficacy of tutoring strategies in the context of art history education.

IN-DEPTH LOOK AT STRATEGIES

The educational innovation introduced chosen tutoring strategies to individualize the learning and teaching process, enabling students to understand the subject matter better, acquire higher knowledge, and develop their skills. The strategies placed below best met the needs of the students, as expressed in an anonymous diagnostic survey conducted at the beginning of the semester. Among the needs mentioned were:

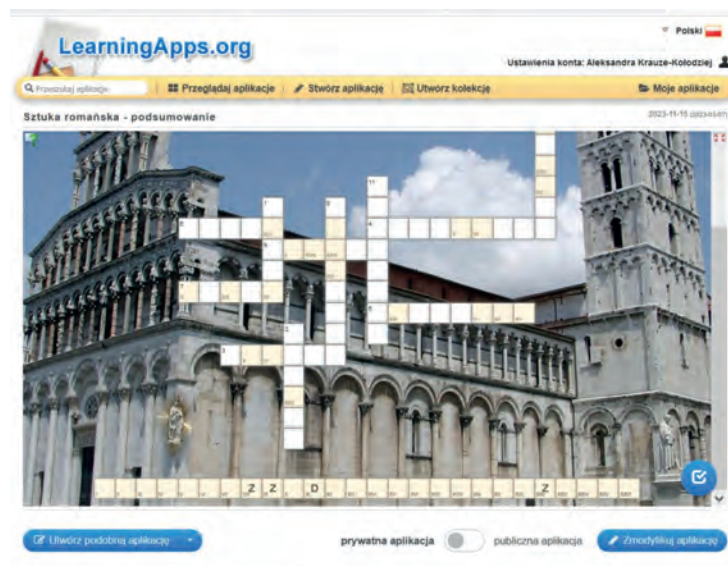
- grounding the knowledge gained in lectures corresponding to both courses,
- practical use of the knowledge gained and thus developing individual skills necessary for future work as an art historian,
- development of soft skills,
- using modern teaching methods and tools,
- diversifying the traditional way of taking in knowledge.

The methods of individualization introduced during the described courses included six strategies listed below:

I. Individualization of Exercises:

- Students were allowed to choose exercises aligned with their knowledge, competencies, and language skills.

Students could choose the assignment type in the course module credit. The proposed task types provided the opportunity to achieve the expected learning outcomes, although they differed in the competencies practiced in the task. At the same time,



1. Example of online exercises prepared by the teacher using the LearningApps.com platform (by A. Krauze-Kołodziej)

they were obliged to choose other types of tasks, practicing other competencies for assignments in subsequent modules. Example of application: Task: Summarize the article read.

Task type (to choose):

1. a short essay of up to 250 words,
2. a short oral statement recorded and submitted on MSTeams (up to 2 minutes),
3. a mind map prepared traditionally or online.

- Additional exercises, for example, crossword puzzles that summarize the content discussed, short quizzes, or other online tasks, were prepared using modern educational platforms such as LearningApps.com and Eduplay.com (Il. 1). Then, they were placed in a dedicated team for the course on MSTeams. These additional exercises catered to competent students and those struggling with the coursework.

II. Creative and Interactive Learning Approaches:

- The teacher employed various creative and interactive learning approaches during classroom sessions. These included engaging techniques



2. Sample question from a quiz prepared by the teacher using the Kahoot.it platform (by A. Krauze-Kołodziej)

such as conversational and problem-based lectures intertwined with discussions on specific topics. Brainstorming and idea exchange, including case studies, accompanied the creation of mind maps. Multimedia presentations featuring critical information on discussed topics and carefully selected reproductions of artworks were complemented by 3D reconstructions, commonly known as „virtual tours”, showcasing architectural monuments. In addition, incorporating online films enhanced students’ understanding of historical and cultural contexts, providing virtual visits to relevant locations discussed in class. Furthermore, the instructor curated online (using, e.g., Kahoot and Quizziz) and offline quizzes and team-based games to foster group integration while allowing students to review and solidify their knowledge (Il. 2).

Example of application: A „puzzle” offline game in groups on European Gothic architecture required students to collaborate in

identifying the monument, understanding its plan, and selecting a photo of the façade. This interactive and collaborative activity promoted teamwork and healthy competition and served as a valuable tool for reinforcing the material covered in previous lessons.

- Both courses incorporated practical classes to complement theoretical learning. These hands-on activities served as a means for participants to apply and reinforce their acquired knowledge. Students were allowed to engage in practical sessions at the Medieval Art Gallery of the National Museum in Warsaw and selected monuments featuring preserved elements of Gothic architecture in Lublin, including the Holy Trinity Chapel and the Dominican Basilica. Following each field activity, students were tasked with completing a catalog card detailing selected works of art observed during these sessions.

Using these diverse and interactive methods highlights the commitment to creative and interactive learning approaches in the teaching approach¹³.

III. Customized Individual Projects¹⁴:

- The author tailored the topics of individual projects to meet the specific needs of the students. They could choose among themes prepared by the instructor.

¹³ On integrating modern technology and online learning elements into classroom instruction – see, e.g., K. Donahue-Wallace, J. Chanda, op. cit., pp. 97–102; L. La Follette, op. cit., pp. 44–56.

¹⁴ On the benefits of project-based teaching and learning – see, e.g., D. Kokotsaki, V. Menzies, A. Wiggins, *Project-Based Learning: A Review of the Literature*, „Improving Schools”, vol. 19, 2016, no. 3, pp. 267–277; P. Guo, N. Saab, L.S. Post, W. Admiraal, *A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures*, „International Journal of Educational Research”, vol. 102, 2020, art. 101586. Moreover, regarding art history – see, e.g., P.S. Brown, J. Hargis, op. cit., pp. 152–158.

- Students in both courses were required to undertake various individual projects. While the teacher dictated the general theme of the projects to ensure the attainment of specified learning outcomes, students were granted the flexibility to choose specific topics (such as lectures for presentation or artworks for analysis) from a list provided by the instructor.

Examples of application:

- For the Medieval Art in Europe course, one project focused on selected issues within the realm of art theory and the philosophy of beauty in the Middle Ages, with students selecting their topics from the provided list. In the Medieval Art in Poland course, students were tasked with preparing presentations on chosen examples of Gothic artworks in Poland based on the literature of the subject. These projects took the form of concise oral presentations and followed the exact criteria prepared by the teacher.
- Throughout the semester, each student was also required to present one reading of their choice for each course, selected from the provided reading list. Additionally, students were expected to prepare short summaries for four other readings per course, also chosen from the required reading list. Students later created a „bank” of reading summaries in a dedicated team on MSTeams – this way, they could share their work and benefit from the work of their colleagues.
- Furthermore, for the Medieval Art in Europe course, each participant had to develop a written project involving the description, analysis, and interpretation of a chosen work of art

within the realm of artistic craftsmanship. The instructor provided a list of works of art from the London Victoria & Albert Museum collection, and students could choose one work for their project. Detailed information and photographic documentation for each work were available on the Museum’s website, allowing students to familiarize themselves with modern methods of cataloging artworks in one of the world’s most renowned collections of craftsmanship.

- Conversely, in the Medieval Art in Poland course, students were assigned a group project (in groups of 3–4 people) – creating a mind map covering various aspects of Polish Gothic art. This collaborative effort not only enhanced their knowledge but also fostered the development of social and soft skills. The group work culminated in producing of joint graphic notes utilizing innovative design thinking methods.

IV. Clearly Defined Task Criteria¹⁵:

- For all assigned tasks, clear criteria were provided to the students. These criteria were accessible through MSTeams, ensuring transparency and consistency in assessment.
- The criteria were chosen appropriately for the task to assess the knowledge, skills, and competencies acquired by the students during the task. Points were awarded for each criterion.

¹⁵ The literature on the importance of criteria – see, e.g., Ch. Rust, M. Price, B. O’Donovan, *Improving Students’ Learning by Developing Their Understanding of Assessment Criteria and Processes*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 28, 2003, no. 2, pp. 147–164; D.R. Sadler, *Interpretations of Criteria-based Assessment and Grading in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 30, 2005, no. 2, pp. 175–194.

Examples of application:

In the context of the individual project focused on presenting a chosen work of Gothic art based on literature in the course of Medieval Art History in Poland, students were required to adhere to the following criteria:

1. Substantive Value: The depth and quality of the content presented (0–5 points);
2. Summary Skills: The ability to effectively summarize the content of the assigned text (0–5 points);
3. Appropriateness of Presentation Style: The apt selection of presentation techniques aligned with the article's content (0–5 points);
4. Application of Presentation Techniques: The proficiency in employing various presentation techniques (0–5 points);
5. Evaluation of Supplementary Materials: The assessment of additional materials prepared for the presentation (0–3 points);
6. Extra Initiatives Undertaken: Recognition of any extra efforts or initiatives taken in the presentation (0–3 points).

V. Individual Feedback¹⁶:

- o Individual feedback was provided in response to the tasks and projects submitted by students. The author used a written project assessment card designed for this purpose and provided oral feedback in class.
- o It should also be added that all the

information contained in the written feedback and those that appeared as oral feedback during the classes and was given from the teacher and peers were aimed at motivating each student to work further, showing them other possibilities and developing their knowledge and skills. Therefore, it was essential to introduce some basic information on motivational theories and techniques at the beginning of the course and to develop the skills of constructive criticism in the course participants. The task of which would not be to alienate their colleagues but to motivate them to further development.

Examples of application:

In the case of oral presentations, students received both oral feedback from the lecturer and their peers during the classes and written feedback in the form of the completed Individual Project Evaluation Sheet¹⁷.

VI. Personalized Guidance:

Implemented as part of the above-described teaching approach, one of the strategies for introducing teaching individualization involved the deployment of Personalized Guidance. This strategy encompassed several key components aimed at providing tailored support to students:

1. Individual Consultations on Course Content: Enabling individual conversations on the subject matter, offering students an opportunity to seek personalized guidance related to the content covered in the course.

¹⁶ The literature on the role of feedback and its' various forms is extensive – see, e.g., C. Evans, *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, „Review of Educational Research”, vol. 83, 2013, no. 1, pp. 70–120; M. Henderson, R. Tracii, M. Phillips, *The Challenges of Feedback in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 44, 2019, no. 8, pp. 1237–1252; T. McConlogue, *Assessment and Feedback in Higher Education: A Guide for Teachers*, London 2020.

¹⁷ The Individual Project Evaluation Sheet model was prepared and adjusted by the researcher on the basis of the existing Assessment Cards used at UCL in London. The Sheet included the following elements: 1. the excellent points of the work, 2. what would need to be improved, and 3. a detailed evaluation – a reference to the criteria of the task, along with a score 4. the overall grade obtained from the project.

2. Thematic Tutoring Beyond the Course Material: Facilitating individual tutoring consultations that extend beyond the course content, addressing broader thematic areas to cater to specific student interests and inquiries.
3. Individualized Feedback on Assignments: Utilizing MTeams to deliver constructive written feedback on submitted tasks.
4. Online Accessibility for Clarifications: Maintaining readiness for online contact through MTeams, ensuring availability for students to address any uncertainties or seek clarification on course-related matters.

Through these various components, students could engage in focused discussions, receive targeted feedback, and access additional guidance beyond the standard course material, ultimately contributing to a more enriched and adaptive learning process.

Comparative analysis of the students' opinions based on the diagnostic and evaluation survey results¹⁸.

¹⁸ The Diagnostic Survey, comprising 13 questions, assessed students' familiarity and experiences with tutoring methods in art history courses. Employing both closed-ended and open-ended formats, the questionnaire sought quantitative and qualitative insights across various dimensions, such as the definition of tutoring, associations with the term, knowledge of strategies, student needs, academic class encounters, group work specifics, discussions, projects, technology use, and feedback provision. This blend of question types facilitated a nuanced understanding of students' perspectives and experiences in the surveyed art history courses. The designed Evaluation Survey for the teaching innovation comprised 12 questions, covering diverse aspects of students' experiences and perceptions of teaching methodologies and tutoring strategies. Utilizing closed-ended questions for quantitative data on attendance, teaching methods, and instructional approaches' frequency, as well as open-ended questions for qualitative feedback, the survey explored topics including group and individual work,

The Diagnostic Survey conducted at the beginning of the semester and the Evaluation Survey at the end provide valuable insights into the effectiveness of the strategies implemented in the courses. Here is a comparative analysis of the results:

Attendance and Participation:

- Diagnostic Survey: All ten participants were 2nd-year students in the Art History program, and attendance was compulsory for the courses.
- Evaluation Survey: Nine participants provided feedback. Two attended all classes, while seven „were often present”.

Familiarity with Tutoring Strategies:

- Diagnostic Survey: Revealed a lack of awareness about tutoring strategies. Only one respondent knew the tutoring concept, and the rest did not know any tutoring strategies.
- Evaluation Survey: All respondents confirmed using various tutoring strategies, indicating successful exposure during the courses.

Encounter with Tutoring Strategies in Previous Classes:

- Diagnostic Survey: Only one student had encountered tutoring strategies in previous academic classes.
- Evaluation Survey: All respondents acknowledged using tutoring methods in the current courses.

Specific Tutoring Strategies Encountered:

- Diagnostic Survey: Explored the frequency of group work, discussions, brainstorming, and projects in previous classes, revealing limited exposure.
- Evaluation Survey: Students reported frequent use and positive experiences

activating forms, assessment methods, outdoor activities, modern technologies, and feedback. This combination of quantitative and qualitative inquiries offered a comprehensive overview of student perspectives on the effectiveness of tutoring strategies in the analyzed Art History courses.

with group work, individual projects, quizzes, and activating techniques.

Feedback on Projects and Assessments:

- Diagnostic Survey: Explored feedback frequency on projects, oral statements, and essays in previous classes, revealing minimal exposure.
- Evaluation Survey: The majority, that is six of nine students, experienced frequent use and positive feedback on individual and group work assessments.

Outdoor Activities and Modern Technologies:

- Diagnostic Survey: Explored the frequency of outdoor activities and the use of modern technologies in previous classes.
- Evaluation Survey: Reported positive experiences with outdoor activities. While four students experienced widespread use of modern technologies, some expressed concerns about overuse.

Evaluation of Feedback:

- Diagnostic Survey: Investigated students' satisfaction with the feedback received in previous classes, showing a divided opinion.
- Evaluation Survey: The majority of eight out of nine students found the feedback provided during the courses sufficient, with positive comments on its effectiveness.

Strengths and Weaknesses of Tutoring Strategies:

- Evaluation Survey: Open-ended questions allowed participants to share opinions. Strengths included increased engagement, practical knowledge acquisition, an increase of various skills, and motivation. Weaknesses involved time constraints and potential technical issues (Il. 3a-b). Suggestions for improvement:
- Evaluation Survey: Students provided constructive suggestions for

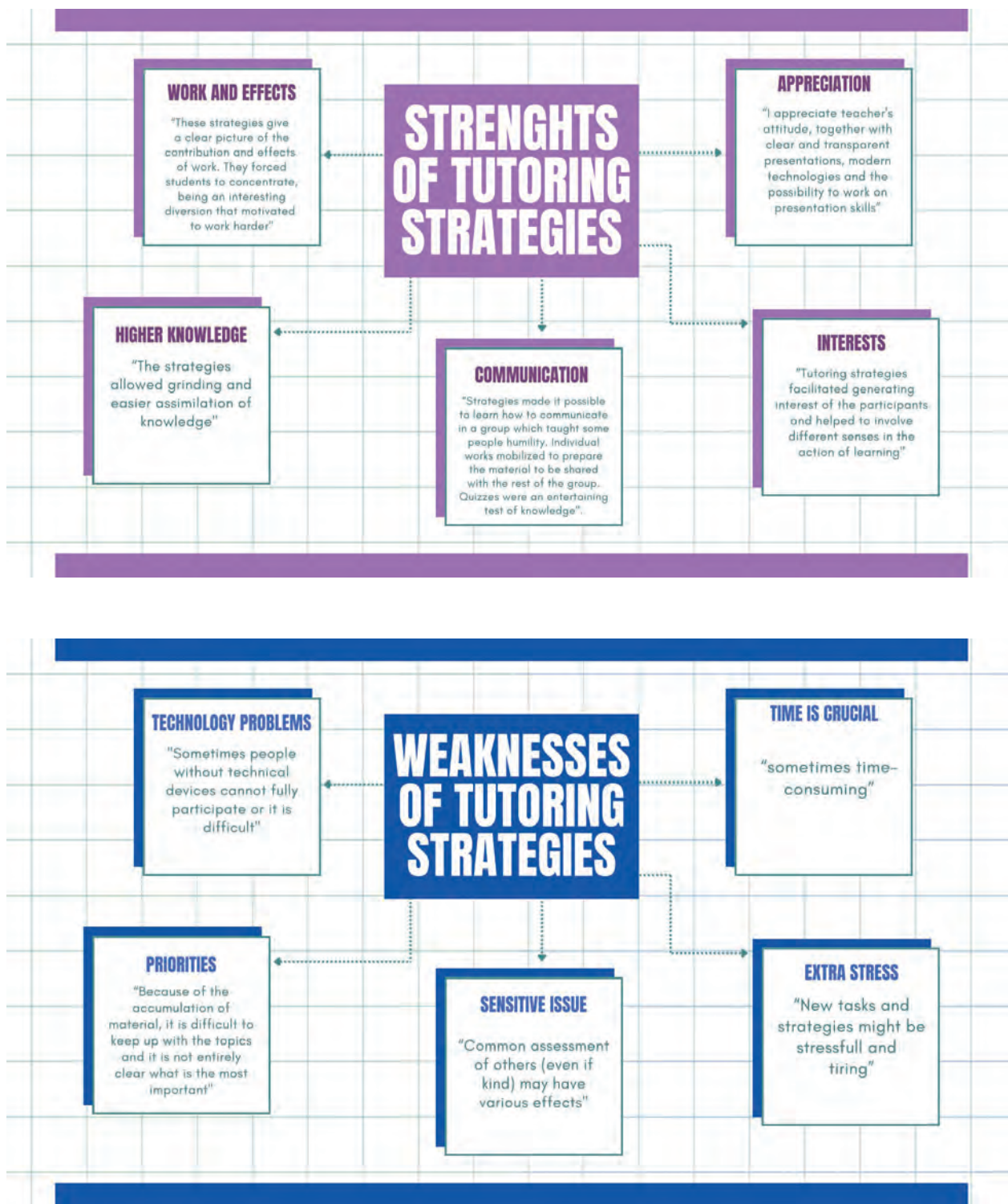
improvement, such as better organization of time, enhanced use of multimedia, and the introduction of varied teaching methods.

The opinions of students expressed in the Evaluation Survey demonstrated a positive impact of chosen strategies on participants' knowledge, skills, and engagement. While the Diagnostic Survey highlighted a lack of prior exposure to tutoring methods, the Evaluation Survey indicated successful implementation and positive outcomes. The feedback students provide offers valuable insights for further refining and enhancing tutoring methods in art history courses.

SUMMARY OF THE RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the opinions of students expressed in the surveys indicates a noticeable enhancement in knowledge, skills, and competencies among participants of courses. The Evaluation Survey reveals a significant positive impact of introduced tutoring strategies, with heightened student engagement and regular attendance. The diverse methods, including clear criteria, individual feedback, personalized and group work together with outdoor activities, contribute to a dynamic learning environment. While incorporating modern technologies was well-received, maintaining a balance with traditional methods is emphasized. Constructive feedback proved valuable, mainly through written individual feedback, the „Sandwich feedback method” and peer review¹⁹. Challenges identified include time constraints and technical issues, with suggested improvements focused on

¹⁹ Summary of this method – see, e.g., J. Prochazka, M. Ovcari, M. Durinik, *Sandwich Feedback: The Empirical Evidence of Its Effectiveness*, „Learning and Motivation”, vol. 71, 2020, p. 101649. On benefits of oral peer feedback among students – see, e.g., L. Sippel, *Maximizing the Benefits of Peer Interaction: Form-Focused Instruction and Peer Feedback Training*, „Language Teaching Research”, vol. 28, 2024, no. 2, pp. 413–439.



3a-b. Mind Maps showing strengths and weaknesses of tutoring strategies – chosen anonymous responses from students who participated in the Evaluation Survey (by A. Krauze-Kołodziej)

time organization, multimedia enhancements, and potential financial support for equipment. Positive responses to outdoor activities underscore the potential for real-world experiences in the curriculum, aligning to connect theoretical knowledge with tangible monuments. In summary, the didactic innovation carried out effectively demonstrates the impact of tutoring strategies on individualized teaching and learning, student experiences, engagement, and a diverse educational environment. Challenges and recommendations offer valuable insights for future course optimization.

IMPLICATIONS OF THE RESULTS FOR ART HISTORY TEACHING PRACTICE AND FURTHER RESEARCH

The outcomes of the didactic innovation carried significant implications for the field of art history teaching and provided valuable insights for both instructional practice and future research endeavors. Here are some key observations:

1. **Diversification of Teaching Methods:** The success of chosen tutoring strategies highlights the importance of diversifying approaches in art history courses. Integrating various methods and tools caters to different learning styles and enhances student engagement. Art history educators should adopt a flexible and varied pedagogical approach to create a more dynamic and inclusive learning environment.
2. **Balancing Traditional and Modern Teaching Tools:** The positive reception of modern technologies, tempered by some student concerns, underscores the need for a balanced integration of traditional and contemporary teaching tools.
3. **Constructive Feedback Mechanisms:** The emphasis on constructive

feedback suggests the importance of developing effective feedback mechanisms. Educators should focus on refining assessment strategies that provide meaningful insights for students to enhance their strengths and address weaknesses.

4. **Integration of Practical Experiences:** The positive response to outdoor activities indicates a potential avenue for integrating more practical experiences into art history curricula. Further exploration of experiential learning opportunities, such as site visits, hands-on projects, or museum interactions, could deepen students' connection to art and artifacts.
5. **Addressing Challenges and Optimizing Course Organization:** The identified challenges, including time constraints during presentations and potential technical issues, highlight the importance of careful course organization. Art history educators should seek ways to streamline presentations, manage time effectively, and ensure smooth technology integration.
6. **Encouraging Further Research on Pedagogical Approaches in Art History:** The positive outcomes of this teaching innovation warrant further research into innovative pedagogical approaches in art history education. Comparative studies exploring the impact of different tools and methods on diverse student populations can contribute to the ongoing evolution of effective art history pedagogy. This could involve collaborative research initiatives and developing best practices for art history instruction.

In conclusion, the implications drawn from the didactic innovation introduced suggest a need for ongoing reflection, adaptation, and exploration within art history teaching practices.

POSSIBLE LIMITATIONS OF THE STUDY AND THEIR SOLUTIONS

While the described study provides valuable insights, its limitations warrant careful consideration for a nuanced interpretation of the findings. The relatively small sample size poses a challenge to result in generalizability. It is worth mentioning, however, that after the courses ended, the same strategies were implemented in subsequent semesters of classes with other groups of students. It is also important to emphasize the vital role of analysis of responses to open-ended questions, which can show the very individual opinions of survey participants. The reliance on self-reported data introduces potential bias. Employing diverse data collection methods, such as observations or interviews with other educators, would offer a more holistic perspective and enhance study credibility. Teacher variables, including teaching style, could also influence results. Replicating the study with different instructors or including a control group with traditional methods would help isolate the effects of tutoring strategies. The courses' limited duration may raise questions about long-term effects. However, the strategies described in the study found their permanent place in authors' teaching after the courses ended. Addressing these limitations through

thoughtful study design and diversified data collection will contribute to a more robust understanding of the experimental tutoring strategies' implications in art history teaching.

CONCLUSION

The teaching innovation in art history courses presented in the article showcased the efficacy of tutoring strategies, significantly enhancing the overall learning experience. These strategies, including individualization of exercises, creative and interactive learning approaches, customized project topics, clear criteria, individualized feedback, and personalized guidance, promoted heightened student engagement, motivation, and a deeper understanding of art history concepts. The positive outcomes emphasize the need to balance traditional and modern teaching tools, indicating their potential applicability across subjects. Successfully received by students, these tutoring elements possess the capacity to revolutionize group instruction practices in diverse educational settings. The lessons learned underscore the transformative potential of incorporating modern tutoring techniques and prioritizing tailored learning experiences to elevate engagement, comprehension, inclusivity, and flexibility across various subject areas.

SUMMARY

The article analyzes the effectiveness of selected elements of tutoring understood as various individualization strategies in teaching medieval art history. The basis of the article is a study involving an experimental component carried out as part of the Masters of Didactics (MoD) project organized by the Ministry of Education

STRESZCZENIE

Artykuł analizuje skuteczność wybranych elementów tutoringu rozumianego jako różne strategie indywidualizacji w nauczaniu historii sztuki średniowiecznej. Podstawą artykułu jest badanie obejmujące komponent eksperymentalny realizowany w ramach projektu Mistrzowie Dydaktyki (MoD) zorganizowanego przez Ministerstwo Edukacji

and Science (2017–2022). The teaching innovation consisted of introducing tutoring strategies into the curriculum of 2 subjects, including individualized exercises, creative and interactive approaches to learning, elective topics, and project scopes, clearly defined task criteria, individually given feedback, and personalized consultations. Before and after courses, a diagnostic and evaluation survey was conducted to assess students' knowledge, expectations, and final opinions. Students' opinions showed significant benefits, including increased understanding of the subject and gains in practical skills and soft skills. The article highlights the value of individualized teaching and learning in art history and its potential applications in other disciplines, contributing to the implementation of effective teaching strategies and increased student learning outcomes.

KEYWORDS

medieval art history, tutoring, individualized teaching and learning, feedback, creative tools in teaching

i Nauki (2017–2022). Eksperyment polegał na wprowadzeniu do programu nauczania dwóch przedmiotów strategii tutoringowych, obejmujących zindywidualizowane ćwiczenia, kreatywne i interaktywne podejścia do uczenia się, wybieralne tematy i zakresy projektów, jasno określone kryteria zadań, indywidualnie udzielane informacje zwrotne oraz spersonalizowane konsultacje. Przed rozpoczęciem i po zakończeniu przedmiotów przeprowadzono ankietę diagnostyczną i ewaluacyjną, w których oceniono wiedzę, oczekiwania i opinie końcowe studentów. Wykazały one znaczne korzyści, m.in. zwiększone zrozumienie przedmiotu oraz przyrost umiejętności praktycznych i kompetencji miękkich. Artykuł podkreśla wartość spersonalizowanego nauczania i uczenia się w historii sztuki oraz jego potencjalne zastosowania w innych dyscyplinach, przyczyniając się do wdrożenia skutecznych strategii nauczania i podwyższenia efektów kształcenia studentów.

SŁOWA KLUCZOWE

historia sztuki średniowiecznej, tutoring, zindywidualizowane nauczanie i uczenie się, informacja zwrotna, kreatywne narzędzia

BIBLIOGRAPHY

Literature

- Bałus Wojciech, *A Marginalised Tradition? Polish Art History*, in: *Art History and Visual Studies in Europe. Transnational Discourses and National Frameworks*, ed. Matthew Rampley et al., Leiden–Boston 2012, pp. 439–449.
- Bochnak Adam, *Zarys dziejów polskiej historii sztuki*, Kraków 1948.
- Brown Peter Scott, Hargis Jace, *Undergraduate Research in Art History Using Project Based Learning*, „The Journal of Faculty Development”, vol. 22, 2008, no. 2, pp. 152–158.
- Donahue-Wallace Kelly, *A Tale of Two Courses: Instructor-Driven and Student-Centered Approaches to Online Art History Instruction*, in: *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*, ed. Kelly Donahue-Wallace, Laetitia La Follette, Andrea Pappas, Newcastle 2008, pp. 109–118.
- Donahue-Wallace Kelly, Chanda Jacqueline, *A Case Study in Integrating the Best Practices of Face-to-Face Art History and Online Teaching*, „Interactive Multimedia Electronic Journal of

- Computer-Enhanced Learning”, vol. 7, 2005, no. 1, pp. 97–102.
- Ehly Stewart, Keith Timothy Z., Bratton Barry, *The Benefits of Tutoring: An Exploration of Expectancy and Outcomes*, „Contemporary Educational Psychology”, vol. 12, 1987, no. 2, pp. 131–134.
- Evans Carol, *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, „Review of Educational Research”, vol. 83, 2013, no. 1, pp. 70–120.
- Fernandes Sandra, Flores Maria Assunção, *Tutors’ and Students’ Views of Tutoring*, in: *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, ed. Maria Assunção Flores, Ana Amélia Carvalho, Fernando Ilídio Ferreira, Maria Teresa Vilaça, Rotterdam 2013, pp. 277–295.
- Fortes Pauline, Tchantchane Abdellatif, *Dealing with Large Classes: A Real Challenge*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 8, 2010, pp. 272–280.
- Gasper-Hulvat Marie, *Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature*, „Art History Pedagogy & Practice”, vol. 2, 2017, no. 1: *Continuing the Conversation*, pp. 1–32.
- Guo Pengyue, Saab Nadira, Post Lysanne S., Admiraal Wilfried, *A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures*, „International Journal of Educational Research”, vol. 102, 2020, art. 101586.
- Henderson Michael, Tracii Ryan, Phillips Michael, *The Challenges of Feedback in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 44, 2019, no. 8, pp. 1237–1252.
- Jenkins Alan (ed.), *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources*, London 2014.
- Karpińska-Musiał Beata, *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Kraków 2016.
- Karpińska-Musiał Beata, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, vol. 2, 2012, no. 40, pp. 55–70.
- Kokotsaki Dimitra, Menzies Victoria, Wiggins Andy, *Project-Based Learning: A Review of the Literature*, „Improving Schools”, vol. 19, 2016, no. 3, pp. 267–277.
- La Follette Laetitia, *Blending New Learning Technologies into the Traditional Art History Lecture Course*, in: *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*, ed. Kelly Donahue-Wallace, Laetitia La Follette, Andrea Pappas, Newcastle 2008, pp. 44–56.
- Lameński Lechosław, *O nauczaniu historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim słów kilka*, „Roczniki Humanistyczne”, vol. 58, 2010, no. 4, pp. 7–11.
- Lewińska Beata, *Dydaktyka historii sztuki na UKSW – refleksje praktyka dotyczące metodyki kształcenia*, „Artifex Novus”, 2018, no. 2, pp. 124–135.
- Machowska-Okrój Sylwia, *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiazującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej”, vol. 2, 2023, no. 1, pp. 1–20.
- Makhambetova Aliya, Nadezhda Zhiyenbayeva, and Elena Ergesheva, *Personalized Learning Strategy as a Tool to Improve Academic Performance and Motivation of Students*, „International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies”, vol. 16, 2021, pp. 1–17.

- Małkiewicz Adam, *Z dziejów polskiej historii sztuki. Studia i szkice*, Kraków 2005.
- Martikainen Jari, *Making Pictures as a Method of Teaching Art History*, „International Journal of Education & the Arts”, vol. 18, 2017, no. 19, pp. 1–25.
- McConlogue Teresa, *Assessment and Feedback in Higher Education: A Guide for Teachers*, London 2020.
- Muthesius Stefan, *The Cracow school of modern art history: the creation of a method and an institution 1850–1880*, „The Journal of Art Historiography”, vol. 8, 2013, pp. 1–33.
- Phillips Niki, Fragoulis Iosif, *The Use of Art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in Adults*, „International Education Studies”, vol. 5, 2012, no. 2, pp. 132–138.
- Prochazka Jakub, Ovcari Martin, Durinik Michal, *Sandwich Feedback, The Empirical Evidence of Its Effectiveness*, „Learning and Motivation”, vol. 71, 2020, p. 101649.
- Ratajczak Sabina, *Tutoring akademicki – korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*, „Kultura i Edukacja”, vol. 113, 2016, no. 3, pp. 154–171.
- Rust Chris, Price Magaret, O'Donovan Berry, *Improving Students' Learning by Developing Their Understanding of Assessment Criteria and Processes*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 28, 2003, no. 2, pp. 147–164.
- Sadler Royce D., *Interpretations of Criteria-based Assessment and Grading in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, vol. 30, 2005, no. 2, pp. 175–194.
- Sippel Lieselotte, *Maximizing the Benefits of Peer Interaction: Form-Focused Instruction and Peer Feedback Training*, „Language Teaching Research”, vol. 28, 2024, no. 2, pp. 413–439.
- Ter-Stepanian Anahit, *Discussion Board Assignments and Their Impact on Creating Engaged Learning Environments in Art History Online Courses*, in: *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, ed. Paolo M. Pumilia-Gnarini et al., vol. 2, Hershey 2013, pp. 681–689.
- Tetzlaff Leonard, Florian Schmiedek, Garvin Brod, *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review”, vol. 33, 2021, no. 3, pp. 863–882.
- Veratelli Federica, Habcy Jasmine, *Didattica della storia dell'arte*, Milano 2020.
- Internet websites**
- Brdulak Jakub, Gotlib Joanna, Koziółek Ryszard, Uriasz Janusz (eds.), *Projekt: „Mistrzowie dydaktyki” Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Model tutoring*, 2019, <https://www.gov.pl/attachment/8fd3a897-d990-4034-b216-bof669d1e102> [access: 10 XI 2023].
- Brdulak Jakub, Glińska-Lewczuk Katarzyna, Janus-Sitarz Anna, Uriasz Janusz (eds.), *Project: Masters of Didactics. A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring. Final version*, 2022, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ostateczny-model-stosowania-tutoringu> [access: 10 XI 2023].
- <https://www.kul.pl/centrum-dydaktyki-akademickiej,111034.html> [access 10 XI 2023].

Text submitted: 6 XII 2023, reviewed: 25 III 2024,
accepted for print: 30 III 2024.



Jules-Alexandre Grün, *Piątek na Salonie Artystów Francuskich*
(fragment obrazu), 1911, olej na płótnie (362 × 617 cm), Musée
des Beaux-Arts de Rouen. Fot. domena publiczna

Scenografia na warszawskiej ASP (fragment historii)

Scenography at the Academy of Fine Arts of Warsaw (a piece of history)

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14424>

MAGDALENA RASZEWSKA

WYDZIAŁ SCENOGRAPHII ASP W WARSZAWIE

ORCID: 0000-0003-3877-9518

Dwa tygodnie przed wybuchem II wojny, 15 sierpnia 1939 r., Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie wystąpiła do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o powołanie na uczelni piętnastej katedry – Katedry Plastyki Widowiskowej, na co Ministerstwo zdążyło jeszcze wyrazić zgodę, wskazując Władysława Daszewskiego jako prowadzącego. *De facto* stało się to w styczniu 1945, gdy Ogólne Zebranie Rady Profesorów ASP stwierdziło, że: „Katedrę Plastyki Widowiskowej na Wydziale Malarstwa obejmie Władysław Daszewski. Będzie to katedra samodzielna, z 4-letnim okresem nauczania, gdyż osoba prof. Daszewskiego daje całkowitą gwarancję, że zasadniczą podbudowę artystyczną dla Studium Teatralnego, które się na malarstwie opiera, może dać on sam”¹.

Dzieje tej Katedry na ASP były burzliwe, pełne zmian organizacyjnych, ale zawsze, niezmiennie, niezależnie od stanu formalnego, studiami scenograficznymi kierował Daszewski. Najstabilniejsza była sytuacja scenografów pod koniec lat 50. i w latach 60. XX w., gdy kształcono ich

na Wydziale Malarstwa. Taki *status quo* trwał kilkanaście lat – studia scenograficzne były dwuletnie i obejmowały projektowanie scenograficzne (Władysław Daszewski – etatowy scenograf Teatru Narodowego, Aniela Wojciechowska – asystentka), technikę projektowania i realizacji (Marian Stańczak – historyk sztuki i malarz, absolwent Architektury Wnętrz, scenograf), studium natury i techniki malarskie (Janina Żurawska), architekturę teatru i technikę urządzeń sceny oraz rysunek konstrukcyjny (Andrzej Strachocki – architekt pracujący przy odbudowie Teatru Wielkiego, ale i wychowany w teatrze syn aktora i reżysera Janusza Strachockiego), historię i technikę realizacji kostiumu teatralnego (Zofia Węgierkova – scenografka, absolwentka PIST, kostiumografka w Teatrze Polskim i wykwalifikowana krawcowa) oraz blok przedmiotów teoretycznych, nauczanych w Szkole Teatralnej (konsultacje w zakresie inscenizacji i reżyserii – Henryk Szletyński, seminarium reżyserskie – Bohdan Korzeniewski, historia teatru i dramaturgii (od XVIII w.), historia teatru i dramatu polskiego – Edward Csátó). Ten model, oczywiście wzbogacony o sztukę filmu i telewizji, świat multimediów, wirtualną rzeczywistość, również obecnie jest podstawą nauczania wypełnianą indywidualnością artystyczną dzisiejszych pedagogów.

¹ Archiwum ASP, Teczka osobowa Władysława Daszewskiego, brak sygn.

Daszewski zmarł w 1971 r. Akademia nie miała w zasadzie ani koncepcji dalszej działalności, ani następcy na stanowisku kierownika. Dość nagle pojawił się pomysł utworzenia Podyplomowego Studium pod kierunkiem Józefa Szajny, które miało być przeznaczone dla absolwentów Akademii i politechnicznych studiów architektonicznych (działało do końca roku akademickiego 1981/1982). Była to dość zasadnicza zmiana programu kształcenia scenografów. Szajna pełnił funkcję dyrektora Teatru Studio i tam, w Pałacu Kultury, na trzecim piętrze, odbywały się zajęcia; na Krakowskim Przedmieściu studenci bywali rzadko.

Były to studia w pełni autorskie i trudno je opisać. Motywy powierzenia kształcenia scenografów właśnie Szajnie, artyście tyleż oryginalnemu, co kontrowersyjnemu, nie są dziś jasne, wiążą się chyba z jednej strony z działaniami z zakresu polityki kulturalnej (od sezonu 1971/1972 był dyrektorem Teatru Klasycznego, który dla niego przeorganizowano, przenosząc niechcianą część zespołu do Teatru Rozmaitości), z drugiej – sporami wewnątrz samej ASP. Waśnie były zadawnione (rywalizacja kapistów i kolorystów, sprzeczne poglądy na tworzenie wydziałów projektowych w Akademii) i w tej sytuacji oddanie scenografii człowiekowi spoza Akademii, spoza środowiska, spoza Warszawy (Szajna kończył krakowską ASP u Karola Frycza) było pozbyciem się jednego z problemów. Poza tym Szajna miał ambicję stworzenia ze słabego Teatru Klasycznego swego centrum sztuki o profilu nie tylko artystycznym, lecz także badawczym, otwartym zarówno na eksperyment formalny, jak i towarzyszącą mu refleksję teoretyczną. Współpraca z ASP świetnie się w te projekty wpisywała. Miał w tych działaniach poparcie władz, gdyż awangarda była bezpieczna, nie była polityczna.

Szajna zlecił pracownikom teatru wykonanie zaprojektowanego przez siebie

ogromnego (1,65 × 3,60 m) stołu: czarny, drewniany blat na dość niskich krzyżakach. Przy tym stole odbywały się wykłady, dyskusje, zaliczenia, przy nim gromadzili się wykładowcy i studenci, żeby po prostu pogadać, wypić kawę. Stół wędrował ze scenografami podczas każdej zmiany lokalizacji Studium, Katedry, Wydziału. Najdłużej stał w największej sali (początkowo jedynej) Katedry Scenografii w Pałacu Czapskich na Krakowskim Przedmieściu. Studenci i wykładowcy wspominają: „było nas początkowo tak mało, że mieściliśmy się przy nim wszyscy, by później ścieśniać się coraz bardziej, siadać w dwu rzędach. Dawał nam pewne poczucie wspólnoty”². Zabrano go – traktując jako talizman – do nowej siedziby na Wybrzeżu Kościuszkowskim. Początkowo stał we foyer II piętra – służył wszystkim zebraniom, Radom Wydziału, korektom, egzaminom. W betonowo-szklanym wnętrzu był wyraźnym dysonansem estetycznym³. Dziś, mocno już sfatygowany, stoi w sali na parterze i po dawnemu służy wykładom i zebraniom. Zdarzyło się nawet, że był eksponatem na wystawie poświęconej Szajnie. Ma dla Wydziału wartość symboliczną i sentymentalną, zaświadcza o ciągłości naszej tradycji. Absolwenci, dzisiejsi profesorowie Wydziału, mają do

² Ewa Łaniecka w rozmowie z autorką.

³ Budynek ASP powstał w latach 1911–1914. Projekt wykonała pracownia JEMS Architekci i otrzymała za niego liczne nagrody. Według założeń architektura budynku nawiązuje do zabytkowej stylistyki sąsiednich gmachów i współgra z nowoczesnymi rozwiązaniami. Od ulicy elewacja wykonana jest z wąskich płyt z betonu architektonicznego w kolorze piaskowym, natomiast od strony dziedzińca zaprojektowano duże, przeszklone witryny, w których odbija się fasada stylizowana na zabytkową. W budynku znajduje się aula wyposażona w scenę i zaplecze. Wnętrza urządzono w sposób prosty i minimalistyczny. Ściany wykonano z betonu architektonicznego, a posadzki z *terrazzo*. Przeszklenia frontowej fasady na całej wysokości trzeciego i czwartego piętra zapewniają nieograniczony widok na zewnątrz oraz ciągły dostęp światła dziennego. Użytkownicy mają do budynku liczne zastrzeżenia.

niego stosunek emocjonalny. Prof. Marek Chowaniec powiedział: „Mnie ten stół już zawsze będzie się kojarzył, jak to jesienią 1990 r. siedziałem przy nim samotnie, prof. Sadowski chodził wzdłuż okien (jakoś nigdy przy nim nie siadał), a Marcin stał oparty o schody antresoli i długo dyskutowali, zając dominując najczęściej o mnie”⁴. Pedagogika jest jedną z białych plam w nieźle opisanym i zanalizowanym dorobku Szajny – 10 lat w historii tej młodej dyscypliny akademickiej to długi czas, a wiemy mało. Z formalnego punktu widzenia dyplomy w tych latach uzyskało 25 absolwentów, ale przewinęło się przez Studium znacznie więcej artystów i – ogólnie mówiąc – ludzi teatru. Jedni twierdzą, że „to był taki klub dyskusyjny, więcej się gadało niż malowało”, inni mówią o normalnych, bardzo wymagających studiach. Towarzystwo było na tych studiach międzynarodowe.

Aleksandra Semenowicz wspomina: „studiowaliśmy w Pałacu Kultury i już samo to było atrakcją, mieliśmy swoje pomieszczenia w Teatrze Studio”⁵. Wśród studentów i absolwentów znaleźli się m.in. Ewa Łaniecka, Barbara Josepyszyn, Wojciech Zembrzuski (scenografowie), Maria Zmarz-Koczanowicz (reżyserka filmów dokumentalnych), Grażyna Chorańczewska (reżyserka)⁶, Anna Koseska (reżyserka filmowa), stypendyści bułgarscy Michaił Czernaew i Krasymir Dymitrow Wyłka-now (późniejszy twórca Katedry Scenografii w Sofii) i stypendysta Fulbrighta Allen Kuharski (tłumacz i popularyzator polskiego teatru w świecie anglosaskim), Marzanna Wróblewska (profesor na Wydziale Malarstwa ASP), Andrzej Przedworski

(scenograf filmowy) – to słuchacze z pierwszego okresu Studium. Co wynieśli ze studiów u Szajny? Przekonanie, które, jak mówią, przeszkadzało im potem w pracy, że w teatrze najważniejszy jest scenograf i to on decyduje. Semenowicz wspomina: „otwierał nam głowy, wymagał samodzielności i oczekiwał szaleństwa, fantazji a nie poprawności i kopiowania. Nie narzucał swojej estetyki, dawał wolność”⁷.

Kadrę nauczającą Szajna częściowo odziedziczył po Daszewskim, częściowo skompletował sam. Kształcenie pomyślał dość szeroko, różnorodnie, starając się dać studentom maksimum inspiracji, choć na początku było tylko ich trzech: Szajna, Strzelecki, Sieciński⁸. Ale też wymagał dużo, zarówno od kandydatów, jak i od przyjętych w trakcie studiów. Nie było łatwo się dostać. Wojciech Sieciński uczył budowy makiet, rysunku technicznego i zasad perspektywy. Kazimierz Urbański (jeden z twórców polskiej animacji, uczeń Karola Frycza) zorganizował pracownię Projektowania Plastycznego dla Filmu i Telewizji. Małgorzata Dzygałdo-Niklaus wspomina: „Z zajęć w budynku ASP na Krakowskim pamiętam, że przewijaliśmy się przez kilka wybranych pracowni: trochę na rzeźbie, na grafice, ale najlepiej zapamiętałam prace z prof. Urbańskim, animacja filmowa, u którego tworzyłam film metodą poklatkową, sceny animowane solą, z której tworzyło się obrazy inspirowane muzyką, na ciemnym tle; ja zrobiłam film animowany do Święta wiosny Strawińskiego [...], to była wspaniała praca z bardzo wrażliwym artystą!”⁹.

Zajęcia praktyczne uzupełniały „zagadnienia światła i barwy” Witolda Chróścickiego z Architektury Wnętrz.

4 Cytat z rozmowy z Markiem Chowańcem, który był jedynym studentem w roku; Marcin – to Marcin Jarnuszkiewicz.

5 Aleksandra Semenowicz w rozmowie z autorką.

6 Po studiach wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Laskach, przybierając imię siostra Alberta.

7 Aleksandra Semenowicz w rozmowie z autorką.

8 Rozmowa Bożeny Zagórskiej z Szajną, zob. B. Zagórska, *Studium Scenografii. Chcę być kolegą...*, „Trybuna Ludu”, 1973, nr 55, s. 7.

9 Mail Małgorzaty Dzygałdo-Niklaus do autorki, 20 XI 2021.

Z „teoretyków” Zenobiusz Strzelecki (sam praktykujący scenograf) uczył historii teatru (jedni studenci narzekają na jego fascynację osiągnięciami Wielkiej Reformy, bo dla nich były już oczywistością, inni wykładany przez niego przedmiot pod nazwą „historia teatru, ubioru i sprzętu” uważają za znakomitą podstawę swojej późniejszej pracy). Na lubiane „gawędy historyczne” Henryka Izidora Rogackiego, błyskotliwe zajęcia Jerzego Adamskiego z analizy tekstów literackich i „analizę teatralną” Jana Kulczyńskiego chodzono do Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej (i te zajęcia cieszyły się ogromnym zainteresowaniem, ponadto dawały tak potrzebną przyszłym scenografom znajomość z młodymi reżyserami, aktorami). Pracy z reżyserem uczył Zbigniew Zapasiewicz, studiowano tradycje biblijne w kulturze u prof. Jerzego Axera); „zagadnienia sztuki współczesnej” wykladała ogromnie wymagająca Bożena Kowalska. Do wspomnianych jako niebywale inspirujące należą jeszcze wykłady Aleksandra Jackowskiego o filmie – prowadził je późno wieczorem w kinie „Kultura” i były to komentowane na gorąco, w trakcie, projekcje filmów uznanych przez niego za ważne (zastąpił go później Jacek Fuksiewicz z „estetyką filmu”, ale jak twierdzą studenci, „to już nie było to”). Problemem był przedmiot scenografia widowisk, prowadzony (krótko) przez Juliana Pałkę: w rzeczywistości oznaczał oprawę plastyczną akademii itp. „imprez masowych” (niektórzy z tego powodu pożegnali się ze studiami, bo jak mówili, nie po to przyszli na studia scenograficzne, by przygotowywać oprawę akademii na rocznicę Wielkiej Rewolucji Październikowej).

Na tle wymienionych wykładowców to osobowość Szajny wysuwała się na plan pierwszy. Całe Studium było skoncentrowane wokół niego, on jeden uczył projektowania scenograficznego – a był scenografem dość specyficznym, przecież kimś

więcej niż scenografem – twórcą oryginalnego, w pełni autorskiego teatru. Choć zajęcia z filmu znalazły się w programie, Studium było nastawione na kształcenie scenografów teatralnych. Ewa Łaniecka (studia w latach 1976–1978) opowiada: „siedzieliśmy tam cały dzień, na próbach i w bufecie, łączyliśmy po pracowniach, ale w pracy teatru nie braliśmy udziału, za to stale, po wielokroć, oglądaliśmy przedstawienia; byliśmy cały czas w jego świetle. Robiliśmy projekty do Różewicza, Schulza, Durrenmatta – było to takie «szajniątkowate», drabiny, wielkie krzesła; fascynował nas. Przychodził, zaczynał temat i mówił, mówił..., wprowadzał nas w teatr i swoją sztukę, a wnioski mieliśmy wyciągać sami; stanowiliśmy dla niego pretekst do dialogu z samym sobą. Tak to zapamiętałam”¹⁰.

Tej „szajniątkowości” u studentów Szajna sam się obawiał, miał świadomość swej oryginalności i siły wpływu. W odpowiedzi na pytanie dziennikarki, czy nie widzi niebezpieczeństwa wykształcenia swoistych „powielaczy Szajny”, zaprzecza i uzasadnia swoją koncepcję: „Właśnie dlatego nie bierzemy dzieci po maturze, tylko ukształtowane już indywidualności. Od razu stawiamy ich w sytuacji stażysty wśród dorosłych, a nie studenta i profesora. Nie chcę być dla nikogo mistrzem. Chcę być bardziej doświadczonym kolegą, pomocnikiem w rozbudzeniu osobowości twórczej”¹¹.

Zdaniem Łanieckiej, większość absolwentów czy chwilowych studentów wróciła do swoich pierwszych zawodów – mieli problem z angażami, w teatrach ich nie chcieli, bo nie wierzono w ich kwalifikacje. Jak sama stwierdza – nie przygotowywano ich do praktycznej strony pracy. Liczyły się wizje i oryginalne pomysły¹².

¹⁰ Rozmowa autorki z Ewą Łaniecką, maj 2017.

¹¹ B. Zagórska, dz. cyt., s. 7.

¹² Tak też było. Niewielu absolwentów zostało

Pod koniec lat 70. Studium *de facto* kierował Wojciech Sieciński. Wtedy też sytuacja się mocno skomplikowała, nie było komu poprowadzić dyplomów ostatnich słuchaczy, bo wiosną 1981, na fali zmian politycznych, Szajna chciał odejść z Teatru Studio i przejść na emeryturę¹³. Ostatni słuchacze mają już inne problemy, program (o ile był), innych wykładowców. Wspomina berlińska performerka Alexandra Hołownia: „W 1980 roku przyjechałam z Poznania [po ukończeniu PWSSP – A. H.] do Warszawy, gdzie na Akademii Sztuk Pięknych rozpoczęłam podyplomowe studia w Studium Scenografii Józefa Szajny. [...] Studia trwały dwa lata, a na całym wydziale było tylko pięciu studentów. Wykładowcy stanowili znacznie większe grono. Józef Szajna, wielki wizjoner, twórca światowego teatru plastycznego, nauczał kompleksowego spojrzenia na teatr. Nigdy nie uważał scenografii za odrębną, podrzędną część spektaklu. Przeciwnie, traktował ją jako siłę napędową całej inscenizacji. Będąc twórcą teatru autorskiego, przekazywał idee sztuki totalnej, globalnej, a przede wszystkim uniwersalnej. Fascynujący wewnętrzną wolnością, brakiem pokory i odwagą formułowania nowych pojęć, zdecydowanie

samodzielnymi scenografami; kilkoro przygotowało nieliczne projekty na marginalnych scenach, było asystentami, kolejna grupa zasilila efemeryczne przedsięwzięcia alternatywne, najwięcej absolwentów wróciło do swoich środowisk jako tzw. „animatory kultury”, instruktorzy, „galernicy”.

13 Wersji odejścia Szajny (takich rzeczywistych, nie tych sformułowanych w podaniach) jest kilka. Wedle jednej – aktorzy wypowiedzieli mu posłuszeństwo, mając dość jego estetyki, niemożliwości rozwoju aktorskiego – co zresztą budziło powszechne zdziwienie, bo zostało odczytane jako podcinanie gałęzi, na której wszyscy siedzieli – pół roku spędzali na zagranicznych występach, co w latach 70. było dużą atrakcją. Karnawał Solidarności niebawem wszystkich uwznioślił, a Szajna pracował tylko z niewielką częścią zespołu. Wedle innych relacji – Szajna na znak protestu przeciw wprowadzeniu stanu wojennego rzucił legitymację partyjną i wycofał się z życia publicznego.

wyprzedzał epokę. [...] Nas, adeptów ostatniego rocznika (w 1982 roku zamknięto Studium Scenografii) interesował autorski teatr plastyczny. Dlatego postanowiliśmy poszukać następcy godnego mistrza. Wybór padł na Jerzego Grzegorzewskiego, plastyka, scenografa i reżysera w jednej osobie. Ewa Stankiewicz, asystentka Szajny, z sukcesem przekonała go o słuszności przekazania pałeczki Grzegorzewskiemu. Za przyzwoleniem Szajny pojechaliśmy (grupa 3 studentów) do Teatru Polskiego we Wrocławiu i zaprosiliśmy Grzegorzewskiego do warszawskiego Studium¹⁴. Jak wspominała inna z absolwentek Małgorzata Dzygadło-Niklaus (dziś współtwórczyni Scholi Węgajty): „Grzegorzewski wzbudził w nas ciekawość wpisywania działań scenicznych w inne przestrzenie, z założenia nieteatralne”¹⁵. Jerzy Grzegorzewski przez rok prowadził zajęcia określane jako „przestrzeń teatralna” i proponował zastanawianie się, w jakiej przestrzeni pozateatralnej można wyobrazić sobie wystawienie *Uliksa* Joyce’a. Trzeba było przedstawić projekt, rysunki, szkice. Ostatni rocznik wspomina swoje studia inaczej niż te pierwsze, rozpoczynające studia już z pewnym doświadczeniem zawodowym. Lubili je, wchodzili w relacje bardziej prywatne. Małgorzata Dzygadło-Niklaus: „zajęcia (korekty) mieliśmy oczywiście z prof. Szajną przez dwa lata i u niego robiłam dyplom, projektując scenografię do *Raju utraconego* Milтона (mam jeszcze gdzieś zdjęcia tych trójwymiarowych plansz-obrazów). Wcześniej były kostiumy do *Fausta* Goethego [...]. Zajęcia z nim były bardzo inspirujące, otwierał, burzył i pomagał budować od nowa [...], zafascynowani byliśmy wtedy jego spektaklem wg Dantego, widziałam

14 A. Hołownia, *Rewolucja w sztuce polskiej lat 80. Relacja naocznego świadka*, „Artluc”, 2014, nr 1-2, s. 34-39.

15 Wypowiedź Małgorzaty Dzygadło-Niklaus w rozmowie z autorką.

go wielokrotnie, a ponieważ nasza praca mieściła się w PKiN przy Teatrze Studio, to pasjami lubiłam zaglądać (podglądać) ich prace na próbach do spektaklu. Zresztą był to czas stanu wojennego, często zostawaliśmy z Olą [Hołownią – M. R.] na noc w naszej pracowni skryte jak w namiocie za ogromnymi pluszowymi kotarami¹⁶. Zadzierzgnięte wtedy znajomości przetrwały studia, przeradzały się w przyjaźnię. Małgorzata Dzygałło-Niklaus: „prof. Zenobiusz Strzelecki i jego wspanią żona p. Krystyna Mazur (wykłady i ćwiczenia z historii scenografii); pamiętam spotkanie też u nich w domu i cały świat wspaniących albumów z historii sztuki, które królowały w domowej bibliotece. Kontakt z p. Krystyną przetrwał zresztą dużo dłużej, bo pamiętam, że przyjeżdżała jeszcze do nas na Warmię¹⁷. Po latach wspomina dr Martyna Kander, dziś kierująca Katedrą Scenografii Teatralnej (studia w latach 2008–2012): „sama spędziłam parę nocy jeszcze pod wydziałową palmą, większość mojego roku miała tam nawet ukryte szczoteczki do zębów, ale to wynikało z tego, że nie chcieliśmy wychodzić z wymarzonej Akademii¹⁸”.

W 1982 r. ostatecznie Jerzy Grzegorzewski został dyrektorem Teatru Studio. Kontynuowaniem pracy pedagogicznej nie był jednak zainteresowany, co jest zapewne dużą stratą.

Odejście Szajny postawiło więc pod znakiem zapytania istniejącą formę kształcenia scenografów, ale ASP konsekwentnie – i chwala jej za to – nie zamierzała rezygnować z ich nauczania. W czerwcu 1981 r. „ustalono, że w końcu r. a. 1981/82 pracownicy Studium Scenografii

rozwiązują stosunek służbowy z ASP¹⁹.

I tu pojawiła się ciekawa, niezrealizowana koncepcja: „Od tego czasu rozpoczynają się prace nad programem i organizacją kursowego studium scenografii oraz podyplomowego studium reżyserii scenograficznej prof. Szajny. Nie podjęto jeszcze decyzji co do osoby kierującej studiami²⁰. Po namyśle Rektorat zaproponował objęcie kierownictwa Zenobiuszowi Strzeleckiemu, a po jego odmowie w lutym 1982 r. zgłoszono kandydatury Andrzeja Majewskiego i Andrzeja Sadowskiego; p.o. kierownika została Ewa Stankiewicz. W roku 1981/1982 przyznano trzy ostatnie dyplomy, po czym w nauczaniu scenografii na warszawskiej ASP nastąpiła krótka przerwa.

Ostatecznie w latach 1982–2000 scenografów kształciła Międzywydziałowa Katedra Scenografii, kierownikiem studiów scenograficznych został Andrzej Sadowski, na siedzibę otrzymał pomieszczenia po zamkniętej właśnie Międzywydziałowej Pracowni Plastyki w Architekturze i Urbanistyce. Przyjmowała już nie absolwentów, lecz studentów po II roku studiów w warszawskiej ASP; limit miejsc wynosił 7.

Studia scenograficzne stale miały problemy organizacyjne, nie bardzo wiadano, co z nimi zrobić, nie mieściły się w tradycyjnych strukturach (czego dowodem choćby niekonsekwentnie używane w dokumentach nazwy). Koniec końców w 1987 r. Międzywydziałową Katedrę Scenografii „organizacyjnie włączono” w strukturę Wydziału Architektury Wnętrz, dla którego był to „niechciany prezent” – scenografia projektantów nie interesowała. Absolwenci otrzymywali dyplom Architektury Wnętrz ze specjalnością scenografia. Przez dwa lata dyplomy

16 Tamże

17 Tamże.

18 „Wydziałowa palma” – element scenograficzny proj. Pawła Dobrzyckiego z jakiejś jego realizacji, który przez lata „umajał” kąt w sali zielonej w Pałacyku.

19 Archiwum ASP, *Protokoły Senatu*, Akta różne w Rektoracie, brak sygn.

20 W. Włodarczyk, *Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie w latach 1944–2004*, Warszawa 2005, s. 457.

przyznawał Wydział, a następnie dokumenty studentów odsyłało do Działu Nauczania, dziekanat się nimi nie interesował, nie kontrolował toku studiów. W październiku 1991 r. okazało się, że studenci byli dopuszczani do dyplomu, choć nie mieli w indeksach wpisów z ostatnich trzech lat! W 1994 r. na scenografii studiowało 16 osób, co przy 7 zatrudnionych na etacie pedagogach i licznych „na godzinach” dawało najwyższy koszt kształcenia studenta, dwukrotnie przewyższający średnią dla całej Akademii. Wywoływało to ustawiczne dyskusje o nadmiernie rozbudowanej siatce przedmiotów, ale Sadowski się bronił, twierdząc, że słabością scenografów była niewystarczająca wiedza ogólna. Nie orientowali się w ogóle w muzyce klasycznej, nie czytali literatury, mylili im się style i pojęcia, części brakowało tzw. obycia kulturalnego. Sadowski zadawał lektury, słuchanie muzyki, wprowadził jakże istotny przedmiot – historię obyczaju (nauczany do dziś!). Problem jednak nie zniknął, mimo kilku reform szkolnictwa władze Wydziału Scenografii borykają się z nim do tej pory.

Andrzej Sadowski o pracy dydaktycznej nie marzył, był wziętym i uznanym scenografem, propozycji miał wiele, a w dodatku zawód scenografa jest zawodem „podróbnym”. Sadowski deklaruje: „W pierwszej chwili chciałem odmówić. W teatrach przecież miałem dużo pracy. Myślałem sobie, po co akurat ja mam studentów uczyć. Nie chcę w kółko powtarzać tego samego. Będzie nudno i bez sensu. Ostatecznie doszedłem do wniosku, że w Akademii będę miał szansę zastanowić się nad tym, co mną kieruje w pracy, dlaczego wierzę w sens tego, co robię, i jak widzę rolę scenografa w teatrze. Zdecydowałem się przyjąć propozycję po to, by młodym ludziom pomóc myśleć i wejść w ten zawód. Ja naprawdę wierzę, że scenografia to rodzaj zawodu, w którym trzeba wyjątkowo dużo myśleć. Talenty ściśle plastyczne

są dopiero drugą sprawą. Forma wynika z sensu, a nie na odwrót. Jeżeli jest kilka innych ujęć, to zawsze trzeba je pokazywać razem. Operuje się całością dekoracji, a nie fragmentami do poszczególnych aktów. Bo chodzi o rzeczywistość, która musi istnieć przez kilka godzin. Tego starałem się nauczyć moich studentów”²¹.

Okazało się, że praca pedagoga dawała mu wiele satysfakcji, polubił ją. Z asystentem Marcinem Jarnuszkiewiczem wymyślali coraz to nowsze, oryginalniejsze zadania, nieustannie przebudowywali program kształcenia, szukając jak najlepszych metod przygotowania studentów do pracy w zawodzie scenografa. Sadowski powtarzał: „Uważam, że albo scenograf w pełni bierze udział w spektaklu i jest związany ze wszystkim, albo jego praca nie ma sensu. Scenografia musi być częścią przedstawienia, musi mu służyć, oddzielne popisy plastyczne nie sprawdzają się w teatrze. Dlatego jeżeli student przychodził do mnie z fantastycznym w swoim poczuciu pomysłem, kompletnie oderwanym od treści sztuki, przeganiałem go do domu. Moim najczęstszym pytaniem do studentów było: «Dlaczego tak?». Każdy musiał się wytłumaczyć ze swoich projektów. Mogłem zaakceptować nawet helikopter na scenie, jeżeli służył on przedstawieniu, ale nigdy nie popierałem efektu dla samego efektu”²².

Katedrę Scenografii Sadowski prowadził przez prawie 17 lat. Zależało mu na wszechstronności programowej, a także – by zdobywana wiedza była przydatna w praktyce. W porównaniu ze Studium Szajny poszerzył program, który obejmował teraz projektowanie sceniczne, prowadzone razem z Marcinem Jarnuszkiewiczem (scenografem, ale i reżyserem), projektowanie filmowe – prowadzone przez

21 J. Kasperska-Sadowska, J. Pless, *Andrzej Sadzio Sadowski. Scenograf*, Warszawa 2013, s. 179.

22 Tamże, s. 180.

Janusza Sosnowskiego, kostiumologię wykładaną początkowo przez Irenę Biegańską a po jej rezygnacji przez Krystynę Kamler (wieloletnią współpracowniczkę Grzegorzewskiego). Wprowadził niezbędne przedmioty, takie jak technologia i techniki teatralne, których uczył wieloletni dyrektor techniczny Teatru Wielkiego Jerzy Bojar (teatralne BHP mniej studentów fascynowało, ale już zajęcia na zapleczu Teatru Wielkiego uznawali za wielką przygodę). Zajęcia z reżyserii światła odbywały się pod kierunkiem Kazimierza Urbańskiego, a rysunek realizacyjny poprowadził asystent Jerzy Rudziński. Dawne wykłady Strzeleckiego (historię obyczaju i historię teatru) przejął Jerzy Gorazdowski. Nowy przedmiot – struktury wizualne – prowadził rzeźbiarz i performer Roman Woźniak.

Absolwenci, którzy obecnie pracują z powodzeniem jako scenografowie, mogą świadczyć o skuteczności tego programu: Ewa Gdowiok, Katarzyna Jarnuszkiewicz, Dorota Kołodyńska, Urszula Kubicz, Justyna Łągowska-Kłata, Magdalena Maciejewska, Joanna Macha, Beata Nyczaj, Katarzyna Proniewska-Mazurek, Marlena Skoneczko, Izabella Toroniewicz, Agnieszka Zawadowska, Marek Chowaniec, Dariusz Kunowski i wielu innych. Dzisiaj stanowią czołówkę polskiej scenografii, wystawiając tym ciągle jeszcze eksperymentalnym studiom znakomite świadectwo. Pracują wszędzie: w teatrach dramatycznych, operowych i lalkowych, w filmach i w produkcjach telewizyjnych, reklamie, świecie intermedii. Współpracują z najlepszymi reżyserami. Zdobywają nagrody, wykładają na uczelniach artystycznych. Jak wspominają te studia, ich przydatność? Agnieszka Zawadowska, która z racji studiów także w École des Beaux Arts w Aix-en-Provence ma pewne porównanie: „ASP była podobna do tego, co zwykle uważa się za poważną szkołę. Bardzo wiele się tam nauczyłam. Myślę, że dobrze jest uczyć się w wielu

miejscach. Niekoniecznie w szkole. Ważne są spotkania z ludźmi, którzy są twórcami, a nie nauczycielami. Czasem wystarczy pół godziny, żeby się bardzo dużo dowiedzieć. Trudno mi odpowiedzieć na pytanie, jakie doświadczenia wyniesione ze szkoły wpływają na moją pracę. Wszystko ma znaczenie. To, że katedra scenografii znajduje się w Akademii Sztuk Pięknych, przesądza o stylu myślenia o scenografii w ogóle. Scenografowie powinni mieć różnorodne wykształcenie, bo to tworzy bogactwo sposobów wykonywania zawodu”²³. Dorota Kołodyńska (studia także w Nuova Accademia di Belle Arti w Mediolanie) pięć lat po dyplomie na pytanie, czy absolwenci są pewną zauważalną w teatrach formacją, zaprzecza (choć wspólnotę pokoleniową czuje): „Nie mamy jakiegoś wspólnego programu i w tym sensie nie jesteśmy grupą. Być może łączą nas pewne upodobania estetyczne ukształtowane przez studia, które odbyliśmy w tym samym czasie. My, ze szkoły warszawskiej, uczestniczyliśmy przecież we wspólnych dyskusjach odbywających się przy jednym dużym stole na Wydziale Scenografii. Teraz z ciekawością oglądamy nawzajem swoje realizacje”²⁴. Dopowiada Magdalena Maciejewska (dyplom 1988): „Myślę, że oglądamy je z dużą życzliwością. Muszę powiedzieć, że jestem szczęśliwa, gdy w moim środowisku, czyli wśród scenografów, rzeczywiście jest tak, że wszyscy przychodzą na spektakle i są pozytywnie nastawieni. Często zdarzają się krytyczne rozmowy, bo nie każda praca się podoba. Ale czuję się bezpiecznie w tym środowisku. Wypowiedzi cieszą Sadowskiego: Czyli istnieje środowisko! A w moim pokoleniu środowisko scenografów nie istniało. Było tylko środowisko teatralne,

23 A. Zawadowska, *Najważniejszy jest aktor*, „Teatr”, 2000, nr 4–5–6, s. 34–35.

24 D. Kołodyńska, *Zobaczyć tekst*, „Teatr”, 2000, nr 4–5–6, s. 30–32.

aktorsko-reżysersko-scenograficzne [...]. Sadowski się cieszy, bo choć nie powstała nowa «szkoła warszawska» – to udało się zbudować pewną wspólnotę zawodową”²⁵.

Gdy po latach ukaże się cytowany wcześniej album-wspomnienie o Sadowskim²⁶, Barbara Osterloff napisze w czasopiśmie „Teatr”: „Mieści się w nim także Sadowski nauczyciel i mistrz młodych adeptów scenografii, których kształcił w warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych. O tym, jak uczył, mówią barwne anegdoty oraz refleksje uczniów, którzy próbują określić niepowtarzalny, osobny styl jego pedagogiki. Pracę z młodymi Sadowski traktował bardzo poważnie, a z czasem stała się ona jego prawdziwą pasją. Potrafił kształtować ludzi obdarzonych talentem i wyobraźnią, ale wymagał intelektualnej dyscypliny. Do legendy przeszły uwagi, jakie dawał podczas korekt projektów. «Dlaczego tak? Czemu to ma służyć?». Ten pragmatyzm, odwołujący się do racjonalnego myślenia, był biczem na szaleństwa nieokiełznanych pomysłów, a zarazem skutecznym remedium. Sadowski nie zamykał jednak uczniów we własnej estetyce; był otwarty na ich świat, natomiast głupstwo rugował z żelazną konsekwencją. [...] Ogromny autorytet Sadowskiego mistrza młodych scenografów budowały, chyba na równi, jego dar nauczania i sam dorobek”²⁷.

Warto dodać, że od wiosny 1987 r. przy Katedrze Scenografii działał Teatr Academia, który powstał z inicjatywy pracowników i studentów. Kierownictwo artystyczne i dydaktyczne sprawowali Roman Woźniak i Marcin Jarnuszkiewicz. Teatr miał status Koła Naukowego Katedry i istniał dłużej niż ona; był autorskim teatrem Jarnuszkiewicza, działał w „kamienicy

artystycznej” przy ul. 11 Listopada, wśród podobnych, alternatywnych kolektywów.

Czasem władze ASP traciły cierpliwość do tych nietypowych studiów, usiłowały je wtłoczyć w ogólnie obowiązujące ramy. W 1992 r. Senat dookreślił zasadę odbywania studiów scenograficznych, potwierdzając, że „jest to międzywydziałowa jednostka organizacyjna powołana do realizacji programu dydaktycznego w specjalności scenografia”²⁸. Specjalizację mogą podejmować studenci wszystkich wydziałów Akademii po uzyskaniu pozytywnego wyniku rozmowy kwalifikacyjnej. Specjalność zostanie wpisana na dyplomach. Chyba nie do końca się udało, bo w 1998 r. sprawa dalszego kształcenia stanęła na ostrzu noża: „W celu unormowania promocji dyplomantów Katedry Scenografii Senat postanawia w roku bieżącym (1998/99) wstrzymać przyjęcia kandydatów na tę specjalność oraz powierza Senackiej Komisji ds. Programowych opracowanie nowego statusu tej Katedry uwzględniającego również możliwość studiów podyplomowych”²⁹.

W dyskusji gorącym orędownikiem poszerzenia studiów scenograficznych był prof. Stanisław Wieczorek. W grudniu 1998 r. Komisja zaproponowała trzy rozwiązania, z których najciekawszy, wyprzedzający czas wydaje się projekt utworzenia nowego wydziału X dotyczącego „sztuk różnych”, a zawierającego Katedrę Scenografii, Intermediów, Fotografii, Filmu z własnym szkoleniem teoretyczno-specjalistycznym. Dyskusje trwały wiele miesięcy (w ich trakcie prof. Sadowski przeszedł na emeryturę). Nadal nie chciano rezygnować z unikatowego kierunku, więc ostatecznie Senat 1 października 2001 r. utworzył Katedrę Scenografii jako część Wydziału

25 J. Kasperska-Sadowska, J. Pless, dz. cyt., s. 181.

26 Tamże.

27 B. Osterloff, *Andrzej Sadowski. Scenografi i mistrz*, „Teatr”, 2013, nr 11, s. 27–29.

28 Archiwum ASP, *Protokoły Senatu*, Akta różne w Rektoracie, brak sygn.

29 Archiwum ASP, *Dokumentacja*, Akta różne w Rektoracie, brak sygn.

Architektury Wnętrz. Do końca lutego 2001 r. miał zostać rozpisany konkurs na stanowisko jej kierownika i program kształcenia. Na jej pracownię przeznaczono wyremontowany strych w gmachu Wydziału przy ul. Myśliwieckiej.

Kończąc tę część historii, należy przywołać jeszcze trzy zagadnienia: po pierwsze – zmianę samego pojęcia „scenografia”, po drugie – przemiany sztuki teatralnej, po trzecie – specyfikę studiów scenograficznych. Zaczęliśmy nasze rozważania od zasygnalizowania problemu z samym określeniem przedmiotu naszych rozważań. Gdy Daszewski zaczynał nauczać przyszłych scenografów, słowo „scenografia” nie było w powszechnym użyciu do końca XX w. (bo w tym momencie historycznym naszej narracji właśnie jesteśmy). Chyba już nie badacze teatru (także praktycy teatru) będą usiłowali zbudować kolejne definicje, odpowiadające zachodzącym przemianom. Kategorie „dekoracji”, „przestrzeni”, „zabudowy sceny” stały się kluczowe w rozważaniach o teatrze, a w początku XXI w. przewartościowały niemal wszystko, co o naturze klasycznego teatru dramatycznego napisano wcześniej. Zdefiniowaniu tego, co jest przedmiotem prowadzonych przez nas studiów, poświęcono trzytomowe opracowanie pt. *Zmiana ustawienia: Polska scenografia teatralna i społeczna XX i XXI wieku*³⁰, zwracając uwagę na mnogość koncepcji teoretycznych, na ich praktyczne realizacje, sprawdzalność, ponadczasowość. Na związek z kierunkami w sztuce i zaleceniami ideologicznymi. Dominika Łarionow przypomina: „Andrzej Pronaszko pisał o znaczeniu «dekoracji», i dostrzegał w teatrze pracę «malarza», choć na plakatach do przedstawień, które

współtworzył, znajdziemy termin: «inscenizacja plastyczna». Podobnie myślał Stanisław Ignacy Witkiewicz, Iwo Gall był «budowniczym tła scenicznego», a Tadeusz Kantor w 1946 r. mówił o «plastyce scenicznej»³¹. Wojciech Krakowski, pisząc w 1956 r. o scenografii jako o funkcjonalnym elemencie dzieła scenicznego, promował wyraźnie pojęcie: „inscenizacji plastycznej”, „która była dla niego ważna jako autonomiczna działalność artystyczna, domagająca się osobnych tantiem równych honorarium literata czy muzyka”³². Natomiast estetyk Zbigniew Taranienko w latach 70. XX w. wprowadził termin: „teatr narracji plastycznej” związany z wyodrębnieniem się w polskim teatrze silnego nurtu związane go z obecnością reżyserów, którzy jednocześnie tworzyli samodzielnie scenografię spektaklu. W opublikowanym w 1969 r. *Słowniku terminologicznym sztuk pięknych* pod redakcją Stefana Kozakiewicza znalazły się hasła: „dekoracja teatralna” i „scena”, niestety nie uwzględniono pojęcia „scenografia”, choć pojawia się określenie „scenograf”. W rozumieniu autora hasła była to osoba dostarczająca do teatru projekt, zawierający jedynie [sic!] sugestie dotyczące rozmieszczenia barwy na poszczególnych elementach istniejących w przestrzeni teatralnej. Oznacza to, że paludamenty, prospekty, kulisy, podesty, elementy architektoniczne wykonane z lekkich materiałów (drewno, dykta, płótno, tektura), malowane farbą klejową, były uznane za część należącą do sztuk pięknych, natomiast nie były nimi projekty scenografii!³³ „Powstał pewien paradoks, zostały wprowadzone do dyskursu dwa terminy – «dekoracja»

30 *Zmiana ustawienia: Polska scenografia teatralna i społeczna XX i XXI wieku*, t. 1: *Od dekoracji do konstrukcji*; t. 2: *W labiryncie przestrzeni i obrazów*; t. 3: *Wystawianie*, red. D. Buchwald, D. Kosiński, Warszawa 2020.

31 D. Łarionow, cytata z wykładu dla studentów II roku Wydziału Scenografii na ASP.

32 Zob. W. Krakowski, *O aktualnych problemach scenografii*, „Teatr”, 1956, nr 15–16, s. 13–14.

33 *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. S. Kozakiewicz, Warszawa 1969, s.v. „dekoracja”, „scena”, „scenograf”.

i «scenografia», których dość długo precyzyjnie nie rozgraniczano³⁴.

Wykładający przez wiele lat na ASP i w PWST Zenobiusz Strzelecki był przede wszystkim scenografem, a historykiem uprawianego przez siebie zawodu został w jakimś stopniu przez przypadek – tłumaczył (choćby klasyczne dzieło Denisa Bableta *Rewolucje sceniczne XX wieku*) i pisał. To on na długie lata swoją pracą *Polska plastyka teatralna* uformował nasze myślenie o scenografii, o jej roli w przedstawieniu. Jako praktyk i teoretyk potrafił powiązać rozwój plastyki teatralnej XX w. z przeobrażeniami w estetyce i dramaturgii współczesnej. Scenografię określił jako dyscyplinę artystyczną zależną od wpływów literatury i sztuki: „Scenografia jest plastyką teatralną, to znaczy, że podlega jednocześnie prawom plastyki i teatru, a więc jej rozwój musi być zestawiony z ewolucją malarstwa sztalugowego oraz ewolucją inscenizacji, dramatu, architektury i techniki teatralnej”³⁵.

Jak widać, czym innym była scenografia dla uczniów Daszewskiego, czym innym dla absolwentów Szajny, który na pytanie, po co uczyć scenografów, skoro i tak jest ich wielu, odpowiadał spokojnie: „«są, ale nie tacy»: nie są już potrzebni kontynuatorzy istniejącego kodu plastycznego, nastał czas na propozycje artystyczne”³⁶. Daszewski kształcił scenografów najpierw dla teatru monumentalnego Schillera, następnie, po wojnie – dla teatru socrealizmu, by dojść do abstrakcji i groteski teatru absurdu i wrócić do neorealizmu. Szajna przygotowywał absolwentów do pracy w teatrze największych sukcesów europejskich i czasów najciekawszych osiągnięć inscenizacyjnych: lat 70. XX w. Była to

przecież epoka reżyserów (Swinarski, Dejmek, Axer, Jarocki, Wajda), czas triumfów polskiej scenografii (Majewski, Pankiewicz, Starowieyska); narodził się „teatr plastyczny” (Kantor, Szajna, później Grzegorzewski, Lupa). Rozpadły się konwencje: dziś w teatrze wolno wszystko, a ponadto pojęcie „scenografia” nie wiąże się już tylko z teatrem, ze sceną: mamy przecież film i telewizję, które znacząco przewartościowują dotychczas obowiązujące kanony.

Pozostaje jeszcze kwestia specyfiki studiów scenograficznych, specyfiki w dwojakim rozumieniu. Po pierwsze, staramy się uświadomić studentom, że kto mówi „zawód scenografa jest zasadniczo odmienny od innych profesji artystycznych – wymaga wiedzy z wielu różnych dziedzin, rozlicznych umiejętności warsztatowych, sprawnego działania w ramach instytucji teatru, TV, filmu, współdziałania w dużej grupie osób, terminowości, a przede wszystkim umiejętności realizacji swych wizji artystycznych w zmiennych i trudnych czasem warunkach. Wymaga to odmiennej mentalności i tzw. «innego spojrzenia na świat» niż to, które widzimy u skupionych na sobie, zamkniętych w pracowni i dalekich od przyziemnych problemów artystów. Staramy się tak przygotować program studiów, by sprzyjał takim zmianom osobowości studenta, które pozwolą mu sprawnie działać: otwartości na świat, ludzi, całość sztuki, na wielość estetyk, poglądów i koncepcji artystycznych, z którymi się zetknie i w ramach których będzie musiał się poruszać. Tak więc oprócz rozwoju talentów plastycznych sprawą najwyższej wagi jest dla nas rozwój i kształtowanie świadomości studenta, świadomości związków pomiędzy rzeczywistością, literaturą, sztukami plastycznymi a teatrem, filmem, telewizją”³⁷. Scenograf musi mieć

34 D. Łarionow, cytat z wykładu dla studentów II roku Wydziału Scenografii na ASP.

35 Z. Strzelecki, *Polska plastyka teatralna*, t. 1, Warszawa 1963, s. 58.

36 Zob. B. Zagórska, dz. cyt., przypis 8.

37 P. Dobrzycki, <https://ws.asp.waw.pl/informacje-o-wydziale/> [dostęp 10 V 2021].

świadomość (i umiejętność) pracy zespołowej, podporządkowania się dyscyplinie wspólnej pracy. Po drugie, nietypowa jest liczebność: jest nas mało, zawsze byliśmy najmniejszą grupą na ASP. Studia scenograficzne zawsze były kameralne, wręcz ekskluzywne – u Szajny były trzy osoby na roku, u Sadowskiego – limit wynosił siedem; dziś wyjściowo jest piętnastoro studentów. Dzięki temu mamy komfort pracy w relacjach niemal indywidualnych, relacjach mistrz-uczeń. To nie jest tylko kwestia poświęcania studentowi większej uwagi, ale i możliwość dobierania zadań, projektów do jego zainteresowań, możliwości. Takie podejście owocuje dobrym startem w życie zawodowe: studenci zaczynają pracę na planie, w teatrze jako asystenci swoich wykładowców lub są poleceni przez nich innym. Taka praca indywidualna, taki start są nie do przecenienia – bardzo pięknie mówi o tym Marek Chowaniec: „Pracownia Irenki [Biegańskiej – M. R.] nie była pracownią dyplomującą. Pracowniami dyplomującymi były pracownie prof. Sadowskiego i prof. Sosnowskiego. Zajęcia z kostiumu były obowiązkowe i trwały 4 semestry, składały się równolegle z części teoretycznej (historia kostiumu od przepaski biodrowej, przez himation, togę itp. do współczesności) i praktycznych ćwiczeń, np. projekty kostiumów do wybranych dramatów (w moim przypadku – do *Snu nocy letniej*). Pewnym urozmaicheniem zajęć teoretycznych była forma utrwalenia wiedzy poprzez praktyczne ćwiczenia jak własnoręcznie zrobiona kryza, krynolina czy umiejętność upinania tuniki lub togi. W związku z niewielką ilością studentów na poszczególnych latach (sam jeden byłem na roku) często zajęcia odbywały się w mieszkaniu Irenki, myślę, że z przyczyn praktycznych, aby nie taskać ciężkich albumów i próbek materiałowych, które były pomocami podczas prowadzonych wykładów. Bardzo mi ta forma kontaktu

odpowiadała, bo oprócz suchej informacji w rozmowach pojawiało się sporo dygresji, anegdot, które rozszerzały i utrwały nabytą wiedzę. Taki kontakt owocował między innymi tym, że dosyć szybko wchodziliśmy w życie zawodowe, polecani przez Irenkę czy Sadzia, bo znali nas jak mało kto. A ja miałem tę przyjemność, że już w 1995 r. realizowałem scenografię do *Kuglarzy i wisielców* w Teatrze Nowym w Poznaniu w reżyserii Krzysztofa Zaleskiego z kostiumami Irenki. Potem wielokrotnie jeszcze spotykaliśmy się w pracy, ale myślę, że to wzajemne zaufanie i zrozumienie pojawiło się jeszcze na studiach”³⁸.

28 marca 2001 r. ASP ogłosiła konkurs na nową koncepcję i program studiów w perspektywie utworzenia samodzielnych, pełnych studiów scenograficznych. „Informacja o konkursie zostaje skierowana do teatrów warszawskich, pracowników dydaktycznych naszej uczelni oraz imiennie do osób z istotnymi dokonaniem w tej dziedzinie”³⁹. Do konkursu zgłosiło się dwóch kandydatów: Marcin Jarnuszkiewicz i Paweł Dobrzycki. Konkurs wygrał Paweł Dobrzycki, scenograf i pedagog krakowskich uczelni artystycznych (PWST i ASP), który przedstawił spójny i kompletny program kształcenia, ustosunkowujący się także do kontekstu studiów scenograficznych na innych uczelniach⁴⁰. Otworzył się kolejny rozdział w historii kształcenia adeptów scenografii na Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie.

38 Mail Marka Chowańca do autorki, z dn. 15 XI 2018.

39 Archiwum ASP, *Protokoły Senatu*, Akta różne w Rektoracie, brak sygn.

40 W różnych formach (znacznie skromniejszych niż na warszawskiej ASP) kształci się scenografów na uczelniach we Wrocławiu, Krakowie, Katowicach, Poznaniu i Gdańsku.

STRESZCZENIE

W artykule zajmuję się nieopisaną dotychczas w żaden sposób historią scenografii jako przedmiotu akademickiego, nauczanego w szkołach wyższych. Za punkt wyjścia przyjęłam pojawienie się w programach pojęcia „dekoracja teatralna” czy „plastyka widowiskowa”. Na przykładzie warszawskiej ASP pokazuję zmiany modeli organizacyjnych, koncepcje programowe i metodyczne. Sygnalizuję tworzenie się poszczególnych „szkół scenograficznych”, pokazuję ich rozwój. Analizuję koncepcje kształcenia, zmieniające się wraz z przejmowaniem kierownictwa przez kolejnych wybitnych artystów (Daszewski, Szajna, Sadowski). Przy analizie programowej zwracam uwagę zarówno na przyjętą w warszawskiej ASP „kompletność” kształcenia, wszechstronność, jak i obowiązującą od samego początku zasadę wspólnego kształcenia scenografów i reżyserów, owocną współpracę z Akademią Teatralną.

SŁOWA KLUCZOWE

scenografowie, film, teatr, kostium, animacja, przestrzeń

SUMMARY

In the article, I deal with the undescribed History of Scenography as a subject that is taught at universities and in academies. I defined the starting point as the appearance of the terms „theatrical decoration” or „plastics performative” in the curriculums. Using the example of the Academy of Fine Arts in Warsaw, I show changes in organizational models, programs, and methodological concepts. I signal the process of creation of individual „set design schools” and I show their development. I analyze the concepts of education, which change as successive outstanding artists take over management (Daszewski, Szajna, Sadowski). When analyzing the program, I pay attention to the „completeness” of education adopted at the Warsaw Academy of Fine Arts and its versatility, as well as the principle of joint education of set designers and theatre directors, which has been applied from the very beginning, and is supported by fruitful cooperation with the Theater Academy.

KEYWORDS

set designers, film, theater, costume, animation, space

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

- Archiwum Akademii Sztuk Pięknych
w Warszawie (dalej: Archiwum ASP):
Archiwum ASP, *Dokumentacja*, Akta różne
w Rektoracie, brak sygn.
Archiwum ASP, *Protokoły Senatu*, Akta róż-
ne w Rektoracie, brak sygn.
Archiwum ASP, *Teczka osobowa Władysława*
Daszewskiego, brak sygn.

Opracowania

- Hołownia Alexandra, *Rewolucja w sztuce*
polskiej lat 80. Relacja naocznego
świadka, „Artluk”, 2014, nr 1-2,
s. 34-39.
Kasperska-Sadowska Joanna, Pless Józef,
Andrzej Sadzio Sadowski. Scenograf,
Warszawa 2013.
Kołodziej Dorota, *Zobaczyć tekst*, „Teatr”,
2000, nr 4-5-6, s. 30-32.
Krakowski Wojciech, *O aktualnych proble-*
mach scenografii, „Teatr”, 1956,
nr 15-16, s. 13-14.
Osterloff Barbara, *Andrzej Sadowski. Sceno-*
graf i mistrz, „Teatr”, 2013, nr 11,
s. 27-29.

- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red.
S. Kozakiewicz, Warszawa 1969.
Strzelecki Zenobiusz, *Polska plastyka te-*
atralna, t. 1, Warszawa 1963.
Włodarczyk Wojciech, *Akademia Sztuk Pięk-*
nych w Warszawie w latach 1944-2004,
Warszawa 2005.
Zagórska Bożena, *Studium Scenografii. Chcę*
być kolegą..., „Trybuna Ludu”, 1973,
nr 55, s. 7.
Zawadowska Agnieszka, *Najważniejszy jest*
aktor, „Teatr”, 2000, nr 4-5-6, s. 34-35.
Zmiana ustawienia: Polska scenografia te-
atralna i społeczna XX i XXI wieku,
t. 1: *Od dekoracji do konstrukcji*, t. 2:
W labiryncie przestrzeni i obrazów,
t. 3: *Wystawianie*, red. Dorota
Buchwald, Dariusz Kosiński, Warsza-
wa 2020.

Źródła internetowe

- Dobrzycki Paweł, [https://ws.asp.waw.pl/in-](https://ws.asp.waw.pl/informacje-o-wydziale/)
[formacje-o-wydziale/](https://ws.asp.waw.pl/informacje-o-wydziale/) [dostęp 10 V
2021].

Tekst zgłoszono: 14 XI 2023, zrecenzowano:
18 III 2024, zaakceptowano do druku: 24 III 2024.

Sztuka odpominania

Art of Unremembering

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14426>

PIOTR JAKUB FERENSKI

INSTYTUT KULTUROZNAWSTWA UW

ORCID: 0000-0001-5314-4356

W niniejszym artykule zamierzam pokrótce przedstawić zarys koncepcji estetyki pamięci bądź też, precyzyjniej rzecz ujmując, „estetyki odpominania”¹, nad którą to od jakiegoś już czasu pracuję. Podkreślić należy od razu, że w jej ramach chodzi nie tyle o same formy komemoracji, ile o zjawiska czy tendencje znamienne dla współczesnej kultury wizualnej i obecne w przestrzeni publicznej. Co stanowi ich wyróżnik? Otóż pewna część pola produkcji artystycznej ukierunkowana jest na studia, eksploracje, działania mające na celu dokonywanie względnie trwałych przekształceń w obrębie samoświadomości grupowej, reorganizację powszechnie podzielanej wiedzy historycznej i przebudowę tożsamości zbiorowej. Praktyki, o których mowa – w mniej lub bardziej uświadomionym stopniu – ze swej istoty uwzględniają aksjotyczny wymiar kultury². Przyjmuję, że jest on dla niej konstytutywny. Owo powiązanie porządku kulturowego z wartościami wynosząc z rodzimej tradycji kulturoznawczej ufundowanej przez Stanisława Pietraszkę³.

Niemniej nasuwać się tu może skojarzenie z zupełnie innym podejściem do analiz zjawisk kulturowych, manifestującym się w mających proveniencję marksowską – powiedzmy via Gramsci – brytyjskich *cultural studies*. I rzeczywiście stosunek sztuki do pamięci zbiorowej w jej aspekcie ideologicznym i politycznym widzę w zbliżony sposób do tego, w jaki na kulturę jako system znaczący patrzył Raymond Williams. Pisząc o praktykach znaczących, przekonywał on, że „określanie kultury, w najbardziej szerokim, jak też najwęższym sensie, jako działającego systemu znaczącego, pomyślane jest nie tylko po to, by stworzyć przestrzeń dla badania wyraźnie znaczących instytucji, praktyk i działań, ale by nacisk na to rozumienie spowodował badanie relacji pomiędzy tymi a innymi instytucjami, praktykami i działaniami”⁴. Williams łączył zatem sens badania zjawisk kulturowych ze zgłębianiem innych „systemów społecznych”, co wydaje mi się zamysłem absolutnie słusznym, o ile tylko nie oznacza on zakwestionowania względnej autonomii oraz swoistości różnych sfer ludzkiego życia i prostolinijnego sprowadzenia całej „nadbudowy” do „bazy”. Ja jednak – przynajmniej w przypadku estetyki odpominania – po pierwsze stronił będę od określania kultury jako jednego z kilku rodzajów „systemów społecznych”⁵, odróżniając

1 Tytuł niniejszego artykułu jest oczywiście grą językową, czym innym są bowiem propozycje teoretyczne obejmujące estetykę, a czym innym konkretne praktyki artystyczne stanowiące dla niej egzemplifikację.

2 R. Tańczuk, D. Wolska, *Od Redakcji. O kulturze i wartościach raz jeszcze*, w: *Aksjotyczne przestrzenie kultury*, seria: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Kulturoznawcze”, nr 9, red. R. Tańczuk, D. Wolska, Wrocław 2005, s. 9–14.

3 S. Pietraszko, *Studia o kulturze*, Wrocław 1992.

4 Cyt. za: L. Koczanowicz, *Kultura jako zespół praktyk*, w: *Aksjotyczne przestrzenie kultury...*, dz. cyt., s. 49.

5 Korespondowałoby to wtedy bardziej z innym nurtem polskiej myśli kulturoznawczej, tj. ideami tzw. poznańskiej szkoły metodologicznej. Dla jednego z jej czołowych przedstawicieli, Jerzego Kmity, kultura ostatecznie stanowić miała część świadomości społecznej, co

prawidłowości porządku kulturowego od reguł, więzi czy relacji społecznych. Po drugie, znaczenia będę wiązał przede wszystkim z wartościami⁶. Po trzecie, działania – zwłaszcza artystyczne – obejmujące pamięć zbiorową w przestrzeni publicznej, przeciwnie do praktyk politycznych, łączył będę raczej ze sferą kultury niż z porządkiem społecznym. Z wartościami, mocniej niż polityka i ekonomia, związane są wedle prezentowanej przeze mnie koncepcji: wiara, etyka, ideologia⁷. Nie przeczy to prostemu faktowi, że w ramach konkretnych strategii, układów i praktyk politycznych zasadnicze elementy systemów wartości są nieustannie instrumentalizowane (*vide* spór o aborcję)⁸, a w obrębie działalności kapitalistycznej – utowarowiane. Oczywiście, nie sprzedaje się wartości jako takich. Oferuje się ich korelaty (przedstawiając potrzeby, twórcy reklam odwołują się do wartościowości⁹, a nie wartości w rozumieniu

ekonomicznym). Przechodząc już do estetyki odpominania i jej związków z etyką pamięci oraz z edukacją, wobec tego, co zostało wyżej powiedziane, zastrzec muszę, że nie wykluczam, iż praktyki, o których będzie dalej mowa, mogą wchodzić w różnego rodzaju korelacje z czymś bliskim Gramsciańskiej hegemonii kulturowej, ta jednak nie jest łatwo sprowadzalna do partyjnego przejmowania urzędów i stanowisk. Pozostaje raczej walką o serca i umysły ludzi, o podzielenie przez nich wspólnych zestawów wartości i idei... nie jest zwykłą polityczną grą o „stołki” i gratyfikacje. Praktyki, o których będę w dalszej części niniejszego tekstu pisał – odwołując się chociażby do „zwrotu afektywnego” – nie są zwyczajnymi komunikatami, czyli przekazywaniem określonych treści (mimo że posiadają one funkcję informacyjną). Artefakty stanowiące ich zobiektywizowany wytwór mają nie tylko świadczyć i mówić, ale też wywoływać emocje, uczucia i skłaniać podmioty do przepracowywania przeszłych zdarzeń¹⁰.

Zacząć trzeba więc od podkreślenia tego, że „sztuka odpominania” łączy się najczęściej z dramatycznymi wydarzeniami, które miały miejsce w mniej lub bardziej odległej przeszłości i które z różnych przyczyn były z narracji historycznej i świadomości zbiorowej/powszechnej na różnorodne sposoby wypierane. Działania artystyczne obejmują zespoły rozmaitych praktyk nie tylko o charakterze komemoracyjnym, ale też edukacyjnym. Nie chodzi tu jednak o zwykłą czynność nauczania i uczenia się,

oznaczało nadanie jej w wymiarze ontologicznym statusu mentalnego. Zastrzec przy tym jednak trzeba, że Williams kładzie nacisk bardziej na obiektywnie istniejące instytucje i działania niż sferę psychiczną.

6 W języku polskim sformułowanie „znaczenie” czy „mieć znaczenie” odnosi się zarówno do znaku językowego, np. wyrazu określającego jakiś obiekt lub stan rzeczy (desygnatu), jak i do tego, że coś jest istotne, ważne, a więc posiada – uobecnia, uosabia – wartość. To samo dotyczy wyrażenia „sens”, które może występować w wiązkach takich jak „w jakim sensie?” i odnosić się do znaczenia, a także do „sensowności”, czyli zasadności bądź racjonalności postępowania, ale też choćby do „sensu życia” – odwołującego się do celowości wyznaczanej przez horyzont wartości.

7 Choć stanowią one podstawę polityki, to jednak należy je odróżnić od zdobywania i utrzymywania władzy oraz związanych z nią zysków materialnych – o czym będzie jeszcze dalej mowa.

8 Interesująca jest w tym kontekście, niebywale nietracąca na aktualności, książka: T. Frank, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, tłum. J. Kutyla, wstęp J. Żakowski, Warszawa 2008.

9 Nie chodzi tu rzecz jasna o „wartościowość” w rozumieniu chemicznym, lecz o wartościowanie rzeczy w odniesieniu do wartościowania zachowań, postaw, stylów życia itd. – np. „będziesz jedyna w swoim

rodzaju, niezależna, wolna, wyemancypowana, nowoczesna, jeśli kupisz ten czerwony, drapieżny cud techniki na kółkach”, który jest oczywiście produkowanym seryjnie, na masową skalę, autem kompaktowym.

10 Por. E. van Alphen, *Krytyka jako interwencja. Sztuka, pamięć, afekt*, seria: „Hermeneia – Centrum Studiów Humanistycznych”, red. K. Bojarska, Kraków 2019. Zob. też: R. Leys, *Wstyd współczesnie*, w: *Historie afektywne i polityki pamięci*, red. E. Wichrowska i in., Warszawa 2015, s. 349–401.

a tym bardziej o proces przystosowywania członków danego społeczeństwa do norm bądź reguł w nim panujących, co jest szczególnie wyraźne w przypadku interwencji artystycznych obejmujących walkę o szeroko pojęte prawa człowieka i obywatela (wolność, równość, sprawiedliwość – a więc zarazem naczelne wartości ludzkiego bytu). Edukacja oznacza wówczas „wyzwalanie poprzez sztukę”, przywracanie godności, działanie terapeutyczne i emancypacyjne. Oczywiście praktyki upamiętniania i odpominania – niezależnie czy jest to Hiroshima, Erewań, Kijów czy Berlin – mają zarazem stanowić przestrożę przed tym, by koszmary przeszłości nie powróciły w przyszłości. Idzie tu o hasło „nigdy więcej” dla dyskryminacji, prześladowań i zbrodni na tle rasowym, etnicznym, ksenofobicznym, religijnym, politycznym. Ten rodzaj działalności twórczej można określić też mianem „estetyki krytycznej”¹¹. Powstaje ona często w kontrze do polityki historycznej i kulturalnej skupiającej się na wytwarzaniu narodowych mitów, których zadaniem jest podtrzymywanie spójnego obrazu dziejów i koherentnej wspólnoty (z „wiązami krwi” włącznie). Realizacji tego celu służy szereg instytucji odpowiedzialnych za wtórną socjalizację jednostek (obywateli rozumianych jako członkowie narodu). Nie należy jej utożsamiać z całym polem edukacji, a już z pewnością nie z jej nieformalnymi, inicjowanymi oddolnie i posiadającymi krytyczny potencjał postaciami. Za sprawą odpominania różnych wydarzeń (np. ludobójstwa rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej) te ostatnie przełamują dominującą opowieść historyczną (obejmującą tradycję narodową, święta itp.). Odpominanie polega w dużej mierze na zrywaniu narracyjnej ciągłości i przekształcaniu dominujących

sposobów pamiętania (w tym nośników pamięci). Można powiedzieć, że „estetyka odpominania” oznacza przywracanie tego, co skrywane jest w magazynach nie-pamięci. Dlaczego jednak tak istotny jest komponent krytyczny? Zazwyczaj bowiem chodzi nie tylko o rodzaj zbiorowej amnezji, o wyparcie, zapomnienie, ale o celowe usuwanie fragmentów/elementów niepasujących do ogólnej – całościowej – opowieści o przeszłości (tzw. faktów). Wychodzenie poza ramy owej polityczno-epistemicznej narracji pozostaje trudne, ponieważ niemal za każdym razem oznacza ono naruszenie racji stanu, interesu państwa, ojczyzny, zgody narodowej, bezpieczeństwa, dobra potomków itp. („Ojczyznę kochać trzeba i szanować / Nie deptać flagi i nie pluć na godło / Należy też w coś wierzyć i ufać / Ojczyznę kochać i nie pluć na godło”¹²). Nawet upominając się o prawa człowieka i obywatela – wolność, opór przeciwko uciskowi – łatwo stać się wrogiem publicznym i ofiarą „polowania na czarownice”¹³. Ponadto w ramach demokracji panuje paradygmat konsensualności¹⁴. Zgoda nie jest jednak wyłącznie przedmiotem dialogu. Porozumienie wymaga negocjacji. Innymi słowy fakty i narracje są „ustalane”. Kłopot ze „sztuką odpominania” nie polega jedynie na tym, że może ona zagrażać politycznym elitom (*status quo*) i interesom grup ekonomicznie uprzywilejowanych. Otóż nawet w środowiskach intelektualnych i artystycznych

11 W nieco innym sensie, niż ma to miejsce u filozofa niemieckiego Theodora W. Adorna (1903–1969), współtwórcy teorii krytycznej.

12 Refren piosenki *Wychowanie* pochodzącej z albumu pod tym samym tytułem wydanego w 1984 r., wykonywanej przez polski zespół muzyczny TLove Alternative; tekst Zygmunt M. Staszczuk (Muniek), muzyka Andrzej Zeńczewski. Zob. <https://www.tekstowo.pl/piosenka,tlove,wychowanie.html> [dostęp 30 VI 2024].

13 Zob. M.S. Evans, *Blacklisted by history: the untold story of Senator Joe McCarthy and his fight against America's enemies*, New York 2007. Można też przykładowo zostać określonym „polakożercą”.

14 Zob. L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015.

górze zdaje się brać coś, co określić można mianem dystansu wobec „zbiorowej” czy „narodowej” konfesji. Przyznawanie się do winy cechuje daleko posunięta ostrożność¹⁵. Akt ten zazwyczaj poprzedza długa debata publiczna. Jej wyniki dla rzeczników odpominania (rozmaitych artystów, badaczy, aktywistów, starających się uczynić głosy pokrzywdzonych słyszalnymi) niekoniecznie muszą być zadowalające¹⁶. Oni pamiętają słowa Michela Foucaulta, że historia jest dyskursem władzy¹⁷. Oczywiście, ta ostatnia nie sprowadza się do prostej dominacji jednych grup nad drugimi. Są to raczej złożone relacje między panującymi, podporządkowanymi oraz tymi, którzy stawiają opór. Ostatecznie, zdaniem francuskiego badacza, historia jako nauka winna służyć oddawaniu głosu wszystkim, którzy byli dotychczas w historiografii pomijani. Historię uprzywilejowanych, czyli wielkich królów i ich wielkich bitew, zastępują dzieje ludów poddawanych kolonizacji, przedstawicieli mniejszości, środowisk zmarginalizowanych, osób wykluczonych ze względu na płeć, kolor skóry, pochodzenie etniczne, orientację seksualną, neuroatypowość, przekonania, wiarę itd. Historycy mają zatem za zadanie przeciwstawiać się dominującym narracjom¹⁸.

15 Nie bez znaczenia jest tu kwestia zmytu, hańby czy dyshonoru – dogłębnie ukazuje to tekst Ruth Leys, *Wstyd...*, dz. cyt., s. 349–401.

16 Niekiedy proces ten może rozciągać się na dekady, jak w przypadku wydanej w Polsce w roku 2000 książki Jana Tomasza Grossa *Sąsiedzi* opowiadającej o pogromach dokonywanych na Żydach przez innych obywateli RP (na przykładzie Jedwabnego i jego okolic) w okresie II wojny światowej. Kwestia sprawców, inspiratorów, sposoby narracji, ekspozycja miejsc, w których mordy miały miejsce, i świadectwa wciąż wzbudzają dyskusje. Zob. J.T. Gross, *Sąsiedzi*, Warszawa 2000.

17 M. Foucault, *Nietzsche, genealogia, historia*, w: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, red. i tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa–Wrocław 2000, s. 113–135.

18 Zob. M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998.

Ja sam praktyki odpominania sytuuję opozycyjnie do „historii” i „polityki historycznej” – zwłaszcza państw narodowych. Celowo, na tyle, na ile jest to tylko możliwe, unikam w poniższym artykule używania pojęcia „pamięć zbiorowa”, „kolektywna”, „społeczna”. Jak pisała Barbara Szacka, pamięć zbiorowa to całość „wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i minionych wydarzeniach, jakie w niej zaszły, a także sposobów ich upamiętniania i przekazywania o nich wiedzy uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości. Inaczej mówiąc, jako wszystkich świadomych odniesień do przeszłości, które występują w bieżącym życiu zbiorowym”¹⁹. Barbara Szacka pisze w tym kontekście o legitymizacji władzy w oparciu o wyobrażoną – stale wytwarzaną i wzmacnianą – tożsamość grupową, etniczną, narodową²⁰. Pozostaje pytanie, czy proponowane przeze mnie odpominanie należy wpisywać w nurt badań nad „pamięcią zbiorową”. Nie będę tu oczywiście omawiał nadzwyczaj licznych jej koncepcji i konfrontował się z nimi. Do najważniejszych z nich należą z pewnością te autorstwa Maurice’a Halbwachsa²¹, Pierre’a Nory czy małżeństwa Aleidy i Jana Assmannów, jeśli zaś chodzi o polskich badaczy, Roberta Traby i Andrzeja Szpocińskiego. Zaznaczę tylko, że dość bliskie są mi idee przedstawione przez Paula Connertona w książce *Jak społeczeństwa pamiętają*²² oraz prace wrocławskiego kulturoznawcy Stefana Bednarka²³.

19 B. Szacka, *Czas przeszły: pamięć – mit*, Warszawa 2006, s. 19.

20 Tamże, s. 47–52.

21 Jego idee omawiałem akurat nieco szerzej, zob. P.J. Fereński, *Fikcyjne mapy i święte topografie*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, 2015, nr 4, s. 82–89.

22 P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. M. Napiórkowski, Warszawa 2012.

23 Zob. S. Bednarek, *Dylematy pamięci zbiorowej: casus Dolnego Śląska*, w: *Przyszłość tradycji*, red. S. Krzemień-Ojak, Białystok 2008, s. 103–114; tenże, *Dolnośląskie miejsca pamięci*, „Dolny Śląsk”, 2009,

W przypadku „oficjalnej”, „politycznej” historii w przestrzeni publicznej niemal każde upamiętnienie ofiar strukturalnej przemocy państwa czy władzy – w tym i duchowej – przychodzi więc z trudem i wymaga czasu. Niekiedy niezbędne jest przyjęcie oddolnych taktyk (przypominających do pewnego stopnia te opisywane przez Michela de Certeau²⁴), a także skrywanie pełni przekazu. Oto kilka pobliskich przykładów z badań nad etyką oraz estetyką odpominania, które prowadzę w różnych miejscach na świecie. Mogę tu wymienić takie choćby miasta, jak Kijów, Lwów, Wilno, Budapeszt, Bukareszt, Pitesti, Sofia, Srebrenica, Sarajewo, Mostar, Drezno, Lipsk, Berlin, ale też Buenos Aires, Santiago de Chile, Waszyngton DC.

nr 14, s. 195–196; tenże, *Jeśli nie „miejsca pamięci”, to co? O badaniach pamięci*, „Kultura Współczesna”, 2010, nr 1, s. 100–109; tenże, *Mnemotopika polska*, w: *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, t. 6: *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*, red. J. Adamowski, M. Wójcicka, Lublin 2012, s. 33–46; tenże, *Mnemotoposy: słowo wstępne*, „Przegląd Kulturoznawczy”, 2012, nr 1, s. 5–11; tenże, *Nośniki pamięci: literatura, film, wspomnienie „Dolny Śląsk”*, 2012, nr 17, s. 239–240; *Polskie miejsca pamięci. Dzieje toposu wolności*, red. S. Bednarek, B. Korzeniewski, Warszawa 2014.

24 O „taktykach” pisał on wprawdzie w kontekście pozycji „słabszych”, za których uważał zwykłych mieszkańców miasta, pracowników, konsumentów stawiających opór „strategiom” stosowanym przez przedstawicieli grup dominujących, przede wszystkim architektów i urbanistów oraz wszystkich innych egzekwujących porządek społeczno-przestrzenny, niemniej w przypadku artystów i aktywistów będących rzecznikami odpominania, również często mamy do czynienia z przekształcaniem i tworzeniem przestrzeni oddolnie, w kontrze do tego, co narzucałoby odgórnie przez decydentów. Tu także dochodzi do ścierania się różnych poglądów, do napięć, a nawet przemocy. Manewry władz mają niewątpliwie na celu kontrolę praktyk i wpływ na kształtowanie przestrzeni zgodnie z interesami politycznymi i ekonomicznymi – zespolonymi z obowiązującą wykładnią dziejów. Rzecznicy i sojusznicy odpominania walczą więc regularnie z granicami i regulacjami przestrzennymi. Różnica polega na tym, że mogą mieć większą sprawczość niż obywatele opisywani przez M. de Certeau, choć ci ostatni nierzadko przychodzą im w sukurs. Zob. M. de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, Los Angeles-London 1999.

10 maja 2005 r., czyli aż 60 lat od zakończenia II wojny światowej i 15 lat od zjednoczenia Niemiec, nieopodal Bramy Brandenburskiej i ambasady Stanów Zjednoczonych Ameryki, staraniami wielu różnych organizacji, odsłonięto Pomnik Pomordowanych Żydów Europy (Denkmal für die ermordeten Juden Europas) autorstwa jednego z najbardziej cenionych przedstawicieli amerykańskiego dekonstruktywizmu, Petera Eisenmana (il. 1). Jeszcze dłużej trzeba było czekać na „upamiętnienie”, raczej „przypomnienie”, „odpominanie”, „uświadomienie” zagłady Romów. Znajdujący się w sąsiedztwie gmachu Reichstagu Pomnik Sinti i Romów Europy Zamordowanych w Okresie Narodowego Socjalizmu – nazwa, wyraźniej niż w przypadku Zagłady Żydów, wskazująca na sprawców – został ukończony w październiku 2012 roku, po blisko 20 latach dyskusji i prac koncepcyjnych. Jego autor, izraelski artysta Dani Karavan, zaprojektował czarny okrąg o średnicy dwunastu metrów, wypełniony wodą. Konstrukcja została pomyślana w taki sposób, by u odbiorców wywoływać wrażenie braku „dna”, co z kolei przywołuje skojarzenia z otchłanią, odmętami ciemności, niebytem, a także – dodajmy – z niepamięcią (il. 2). Na środku koła został umieszczony kamienny trójkąt, mający nawiązywać do oznaczeń na odzieży więźniów obozów koncentracyjnych (il. 3). Dodatkowo do refleksji nad losem ofiar skłaniają wypisane na brzegu okręgu słowa wiersza, pochodzącego z włoskiej Abruzji muzyka, poety i eseisty Santina Spinello, zatytułowanego *Auschwitz: Nawiedzona twarz / zgasłe oczy / zimne usta / cisza / rozdarte serce / bez tchu / bez słów / bez łez* //²⁵. Owo miejsce pamięci i edukacji, choć zlokalizowane przy Simsonweg, czyli alejce parkowej prowadzącej prosto od Bramy Brandenburskiej

25 <https://michelvanderburg.com/2019/08/04/porajmos-memorial-sinti-roma-europe/> [dostęp 12 II 2024].





2. Sinti und Roma Denkmal w Berlinie.

Fot. P.J. Fereński

do Reichstagu, raczej w sposób „dyskretny”, „subtelny” manifestuje swą obecność, rozmiarami w żaden sposób nie przypominając Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Niemniej i ten drugi pomnik sprawia wrażenie nieco schowanego, jakby przycupniętego w niszy przylegającej do głównej osi stolicy Niemiec (il. 4). Zdecydowanie najbardziej „ukryty” jest Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Homosexuellen, czyli znajdujący się w Tiergarten, vis-à-vis monumentu przypominającego o zagładzie Żydów Pomnik Pamięci Homoseksualistów Prześladowanych przez Nazizm (il. 5). Zaprojektowali go Duńczyk Michael Elmgreen i Norweg Ingar Dragset. Otwarty został 27 maja 2008 r. Wymierzony jest przeciw „nietolerancji, wrogości i wykluczeniu wobec gejów

i lesbijek”. Tyle tylko, że odnaleźć mogą go wyłącznie osoby wiedzące o jego istnieniu lub przyglądające się uważnie niewielkim drogowskazom wskazującym szlaki do „atrakcji turystycznych”. Pomnik otoczony jest drzewami i krzakami, wokół biegają dziesiątki królików (il. 6). Przez niewielki otwór dający wgląd we wnętrze pochyłego betonowego kubika można obecnie obejrzeć film autorstwa izraelskiej artystki Yael Bartan, zawierający sceny z pocałunkami i czułymi objęciami osób tej samej płci (il. 7). Decyzję o wzniesieniu pomnika ku czci ofiar niesławnego paragrafu 175 (który w RFN obowiązywał jeszcze długo po wojnie, bowiem aż do 1969) Bundestag podjął 12 grudnia 2003 r., niemniej dyskusje na temat konieczności jego wzniesienia rozpoczęły się jeszcze na przełomie lat 1992/1993.



3. Sinti und Roma Denkmal w Berlinie.

Fot. P.J. Fereński



Decyzja o umieszczeniu betonowego sześcianu odpominającego zbrodnie dokonywane na osobach homoseksualnych, w parku, wśród zieleni, która go niemal całkowicie przysłania, to jedna sprawa (nawet jeśli miejsca takie służyły kiedyś schadzkom). Druga jest taka, że Tiergarten nawet kilkanaście razy w roku jest ogrodzany metalowym płotem – stawianym na potrzeby zabezpieczenia wydarzeń w nim się odbywających, w szczególności imprez o charakterze sportowym. O ile nieliczne grono osób przyjeżdżających do stolicy Niemiec wybiera się do parku specjalnie po to, by zobaczyć pomniki zasłużonych dla europejskiej kultury postaci, takich jak Beethoven czy Lessing, o tyle wśród przedstawicieli środowiska LGBTQ+, a także młodych ludzi programowo poznających



4. Sinti und Roma Denkmal w Berlinie.

Fot. P.J. Fereński



„kontrkulturowy” Berlin (ten rozślawiony w czasach „arm aber sexy”), nie brakuje chętnych, którzy po zwiedzeniu Schwules Museum (zlokalizowanego na południe od Tiergarten) kierują się do Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Homosexuellen. Jeśli trafiają – zwłaszcza w okresie pomiędzy kwietniem a wrześniem – na dzień, gdy tereny zielone pozostają ogrodzone, mogą jedynie zrobić zdjęcia przez druczany szpaler. Choć poprowadzenie ogrodzenia tak, by nie obejmowało ono pomnika, wydaje się stosunkowo łatwe, władze miasta nie wydają się tym zainteresowane. W przypadku usytuowanej po drugiej stronie Ebertstraße żydowskiej „nekropoli” (dekonstruktywistyczne dzieło Petera Eisenmana kojarzyć się może z cmentarzami położonymi w centrach metropolii, jak chociażby Recoleta w Buenos Aires) również mamy do czynienia z barierkami. Tym razem to „architektura alarmowa”. Pomalowane w biało-czerwone pasy (na wzór znaków zakazu) metalowe bramki nagromadzone są wzdłuż obrzeży pomnika tak, by w razie np. antyżydowskich czy propalestyńskich manifestacji mogły służyć jego ochronie. Dopowiedzieć jeszcze warto, że czarny, wypełniony wodą



5. Denkmal für die im Nationalsozialismus
verfolgten Homosexuellen w Berlinie.
Fot. P.J. Fereński



6. Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten
Homosexuellen w Berlinie. Fot. P.J. Fereński



7. Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Homosexuellen w Berlinie.

Fot. P.J. Fereński

okrąg, który stworzył w obrębie Sinti und Roma Denkmal Dani Karavan, zazwyczaj nie wywołuje u zwiedzających wrażenia nieskończoności, nie przywodzi na myśl otchłani, ciemności, niebytu. System cyrkulacji wody często nie działa. Dno kręgu/misy, podobnie jak wielu miejskich „sadzawek”, pokryte jest warstwą mułu (tj. elementów mineralnych wchodzących w skład wody, pyłków z pobliskich drzew, materii organicznej itp.). Turyści za pomocą palców wskazujących utrwalają w owym szlamie napisy, takie jak „Zib i Ewa”, „Слава Україні”, „@nususai I’m from Koreo”. Co ciekawe, jest to jedyny monument w granicach Tiergarten i najbliższej okolicy niezaznaczony na Google Maps (maj 2024).

8. Iglica na pl. Solnym we Wrocławiu.

Fot. P.J. Fereński

Inny przykład kłopotów z upamiętnianiem można znaleźć w oddalonym od Berlina o 350 km Wrocławiu, czyli dawnym niemieckim Breslau. Chodzi o konstrukcję – formę architektoniczną – usytuowaną na środku przylegającego do Rynku pl. Solnego (il. 8). Tu główny problem stanowiła nie kwestia historii i narodowego konterfektu (dystansu wobec „zbiorowej konfesji”), ale budowania tożsamości miasta, lokalnej polityki oraz wierzeń i tradycji religijnych (w tym również wizerunku Kościoła katolickiego). W roku 1996 odsłonięto rzeźbę autorstwa Adama Wyspiańskiego, którą można scharakteryzować jako rodzaj obelisku, ale też iglicy. Do dziś mieszkańcy i zwiedzający miasto turyści widzą w niej bądź to zegar słoneczny, bądź coś na kształt *axis mundi*. Podobnie myśleli ówczesni radni miejscy, wyrażając zgodę na powstanie monumentu. Plac potrzebował dominanty. Z pewnością większość przedstawicieli władz i administracji nie zdawała sobie sprawy z tego, do czego dokładnie odnosi się w swej pracy artysta. Obelisk przypominał o wydarzeniach mających miejsce w pierwszej połowie XV w. i związanych z pobytem we Wrocławiu słynnego kaznodziei, inkwizytora generalnego i późniejszego świętego Kościoła katolickiego Jana Kapistrana. Na pl. Solnym franciszkanin wygłaszał płomiennne kazania, przekonując mieszczan do życia w skromności i wierze. Poskutkowały one znoszeniem rozmaitych przedmiotów utożsamianych ze zbytecznym bogactwem i rzucaniem ich w płomień. Upamiętnienie tego faktu mogłoby nawet podobać się Radzie Miasta. Jednak pofalowana iglica Wyspiańskiego, nasuwająca skojarzenia ze słupem ognia, nawiązywała również do kolejnych wystąpień „świętego żołnierza” Capistrano²⁶, które przyczyniły się zapewne do spalenia ponad czterdziestu żydowskich

²⁶ W roku 1984 papież Jan Paweł II ogłosił Jana Kapistrana patronem kapelanów wojskowych.



obywateli Vratislavii i wypędzenia wielu innych. Ten przekaz byłby trudny do zaakceptowania dla władz i wpływowych dostojników kościelnych. Nie pasował do budowania wizerunku Wrocławia jako miasta otwartego, historycznie wielokulturowego, które kilkanaście miesięcy później – czyli w roku 1997 – podczas składanej w nim wizyty papież Jan Paweł II określić miał „miastem spotkań”.

Sztuka odpominania z konieczności wchodzi w rozmaite współzależności czy konstelacje z przestrzenią miejską, nasączoną wcześniej mitycznymi i historycznymi znaczeniami. To topologia pełna złożonych własności, połączeń, figur. Przestrzeń jest zawsze otwarta na przyjmowanie nowych obiektów, ale posiada swój porządek diachroniczny i synchroniczny. Interwencje mające w niej miejsce i istniejące już rzeczy mogą wchodzić ze sobą w rozmaite sprzężenia, sprzymierzać się i konfliktować. Prace artystyczne potrafią coś odkrywać, coś jednocześnie zakrywając. Mury, ulice, place, skwery, parki użyczają sobie jako scenerii i głosu, tak aby to, co było ukryte i przemilczane stawało się widzialne i słyszalne. Oto edukacyjny wymiar odpominania. Trzeba być jednak uważnym.

Przykłady z Berlina i Wrocławia można uznać częściowo za *bottom-up* i *top-down*, czyli za taktyki odpominania i strategię przedstawicieli grup dominujących zarazem. Dla odmiany, to, co zostało wyżej powiedziane *à propos* topologii zilustrujemy przykładem powstałego całkowicie odgórnie, tj. z inicjatywy Węgierskiej Partii Socjalistycznej monumentalnego pomnika upamiętniającego powstanie Węgrów przeciw władzom komunistycznym (*de facto* supremacji Sowietów). Miał on przypominać o ofiarach stalinowskiego reżimu, o zwykłych obywatelach, którzy na skutek zbrojnego dławienia rewolucji ponieśli śmierć, o powieszonych przywódcach rebelii, ale też gloryfikować odzyskanie

suwerenności. Obiekt wzniesiony został na pl. Defilad w Budapeszcie w roku 2006. W *Prologu* do znakomitej książki *Krainy pamięci. O dziedzictwie i pamięci we współczesnej Europie* Sharon Macdonald pisze, że powstał on w „miejscu o szczególnym znaczeniu historycznym. Tutaj znajdował się ogromny pomnik Stalina, zrzuconego z cokołu w dniu wybuchu powstania węgierskiego, 23 października 1956 r. Tutaj też stał się pomnik Lenina oraz wielki krzyż. Po wszystkich tych pomnikach nie ma już śladu. Są one niedostępne dla tych, którzy jeszcze wiedzą cokolwiek o tamtych wydarzeniach, i dla tych, którzy nie mają o nich pojęcia. Zamiast czerpać z «ducha miejsca» w celu odkrycia śladów przeszłości i tym samym wzbudzenia wspomnień, pomnik wykorzystuje abstrakcyjną i narracyjną zarazem formę, która nie tylko nie wchodzi w dialog z miejscem, gdzie się znajduje, ale także nie uruchamia pamięci społecznej w bardziej znaczący i odwołujący się do swojej lokalizacji sposób”²⁷. Realizacja pomnika spotkała się z radykalną krytyką ze strony grup i stowarzyszeń łączących weteranów powstania oraz członków rodzin ofiar systemu komunistycznego. Trzeba oczywiście pamiętać, że Węgierską Partię Socjalistyczną, która niewątpliwie instrumentalizowała polityczne monument, uważali oni za spadkobierczynię Węgierskiej Socjalistycznej Partii Robotniczej. Niemniej przedmiotem ideowego sporu o prawo do samej pamięci, historii, upamiętniania i odpominania stała się dość abstrakcyjna forma instalacji. Jej filary (patrząc na nie można mieć wrażenie, że twórcy koncepcji inspirowali się *Denkmal für die ermordeten Juden Europas*) nasuwały skojarzenia z szubienicami. Ostatecznie protestującym przekazano środki na stworzenie kolejnej

27 S. Macdonald, *Krainy pamięci. O dziedzictwie i tożsamości we współczesnej Europie*, tłum. R. Kusek, Kraków 2021, s. 9.

instalacji, znacznie skromniejszej i mniej wyeksponowanej przestrzennie, która swą estetyką przypomina upamiętnienia ofiar obozów śmierci i miejsc kaźni.

Sprzymierzeńcami pracy odpominania nie są członkowie elit politycznych ani ekonomicznych, nie są też nimi prawomocni strażnicy ciągłości wspólnoty, zarówno przedstawiciele świata nauki, jak i kultury. To historycy, pisarze, malarze, a potem filmowcy tworzyli podwaliny pod założycielskie opowieści o początkach i dalszych dziejach państwach narodowych. W Polsce powojenni komuniści, by uzasadnić przesunięcie przez Stalina granic i zajęcie tzw. Ziemi Odzyskanych, rekonstruowali gotyckie kościoły, wymalowywali podobizny Piastów na murach kamienic, łożyli ogromne środki finansowe na ekranizację *Krzyżaków*). Politycy, ideolodzy, kapłani, środowiska intelektualne oraz artystyczne w imię utrzymania władzy oraz porządku społecznego – mniej lub bardziej świadomie – pracowali i nadal pracują na rzecz produkcji i dystrybucji skalających zbiorowość obrazów przeszłości. To, co nazywane jest powszechną edukacją, ma przede wszystkim na celu wychowywanie obywateli w duchu narodowym, wzmacnianie przywiązania do ojczyzny, pielęgnowanie uczuć patriotycznych. Temu służą święta państwowe, ceremonie, celebracje, pochody uliczne, koncerty i wydarzenia sportowe.

Polityka historyczna – na którą fragmentami składa się również estetyzacja polityki i polityzacja estetyki – posiada szczególnie znaczenie w przypadku rządów o charakterze autorytarnym. Co pozwala na umysłowe zniewolenie ludzi? Odebranie im pamięci. „W ustrojach totalitarnych przeraża nas nie tylko pogwałcenie ludzkiej godności, lecz także strach, że być może nie pozostanie już nikt, kto mógłby jeszcze kiedyś dać świadectwo o przeszłości”²⁸. Nie-

mniej historia jako narzędzie władzy jest wykorzystywana na różne sposoby także przez globalnych hegemonów o ustroju demokratycznym, którzy swą potęgę zawdzięczają uciskowi i wyzyskowi (wojnom, kolonializmowi, pracy niewolniczej, niezgodnemu z umowami przejmowaniu ziem). Kultura i nauka przez stulecia były używane w sposób systematyczny przez aparat władzy do dokonywania manipulacji w obszarze pamięci zbiorowej. Jednak ostatnie dekady to czas odpominania. Sztuka i edukacja stają się jednym. Tak pojmowana estetyka pamięci należy do kulturowych form oporu. To walka obywateli przeciw władzy chcącej nieustannie negocjować historię, wyciszać niewygodne głosy, wymuszać zapominanie. Nieprzejednanym rzecznikom odpominania nie chodzi wyłącznie o danie świadectwa, ale widzialność, słyszalność, a wraz z nimi godność. Jak pisał Paul Connerton, tworzenie opozycyjnych narracji jest ważne nie tylko jako „praktyka udokumentowanej rekonstrukcji historycznej”²⁹. Otóż pozwala ono zachować „pamięć grup społecznych, których głos byłby w innym wypadku uciszony”³⁰. Zarazem praktyki artystyczne i edukacyjne związane z odpominaniem stają się katalizatorami transformacji indywidualnej oraz społecznej. Skoncentrowana wokół problemów z przeszłością i współczesnością sztuka to nowy kurs historii. Wychodzi poza tradycyjne instytucje edukacji, uruchamiając spory i debaty w przestrzeni publicznej. Nawet w przypadku procesów demokratyzujących życie obywateli, nie ma sensu czekać na nowe programy nauczania i podręczniki szkolne. Zaległości nadrabia estetyka krytyczna.

²⁹ Tamże, s. 53.

³⁰ Tamże.

²⁸ P. Connerton, *Jak społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 52–53.

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje zarys koncepcji estetyki pamięci, którą autor – doprecyzowując – określa mianem „estetyki odpominania”. Chodzi nie tyle o samą komemorację, co o obecne w przestrzeni publicznej i znamienne dla współczesnej kultury wizualnej praktyki artystyczne i edukacyjne. W swych rozważaniach autor nawiązuje zarówno do polskiej refleksji teoretycznej na kulturą, jak i brytyjskich *cultural studies*. Wyjaśnia związki pomiędzy pamięcią zbiorową a władzą polityczną i ekonomiczną, sztuką i wytwarzaniem narodowych mitów, polityką historyczną i systemem szkolnictwa. Przekonuje on, że choć kultura i nauka przez stulecia były używane w sposób systematyczny przez aparat władzy do dokonywania manipulacji w obszarze pamięci zbiorowej, to jednak ostatnie dekady stanowią „czas odpominania”. Nowoczesna sztuka i nieformalna edukacja są zaprzęgnięte w ten proces. Tak pojmowana estetyka pamięci należy do kulturowych form oporu.

SŁOWA KLUCZOWE

odpominanie, kontr-pamięć, edukacja, polityka historyczna i działania artystyczne

SUMMARY

The article presents an outline of the concept of the aesthetics of memory, which the author – clarifying it further – refers to as the „aesthetics of unforgetting” or „aesthetics of reminisce”. It is not so much about commemoration itself but rather about the artistic and educational practices present in public space and characteristic of contemporary visual culture. In his considerations, the author refers both to Polish theoretical reflection on culture and to British cultural studies. He explains the connections between collective memory and political and economic power, art and the creation of national myths, historical politics, and the educational system. He argues that although culture and science have been systematically used by the apparatus of power for centuries to manipulate the area of collective memory, the last decades represent a „time of unforgetting”. Modern art and informal education are harnessed in this process. The aesthetics of memory, understood in this way, belong to cultural forms of resistance.

KEYWORDS

unremembering, counter-memory, education, historical policy and artistic activities

BIBLIOGRAFIA:**Opracowania**

- Alphen Ernst van, *Krytyka jako interwencja. Sztuka, pamięć, afekt*, seria: „Hermeneia – Centrum Studiów Humanistycznych”, red. Katarzyna Bojarska, Kraków 2019.
- Bednarek Stefan, *Dylematy pamięci zbiorowej: casus Dolnego Śląska*, w: *Przyszłość tradycji*, red. Sław Krzemień-Ojak, Białystok 2008, s. 103–114.

- Bednarek Stefan, *Dolnośląskie miejsca pamięci*, „Dolny Śląsk”, 2009, nr 14, s. 195–196.
- Bednarek Stefan, *Jeśli nie „miejsca pamięci”, to co? O badaniach pamięci*, „Kultura Współczesna”, 2010, nr 1, s. 100–109.
- Bednarek Stefan, *Mnemosyna polska*, w: *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, t. 6: *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*, red. Jan Adamowski, Marta Wójcicka, Lublin 2012, s. 33–46.

- Bednarek Stefan, *Mnemotoposy: słowo wstępne*, „Przegląd Kulturoznawczy”, 2012, nr 1, s. 5–11.
- Bednarek Stefan, *Nośniki pamięci: literatura, film, wspomnienie*, „Dolny Śląsk”, 2012, nr 17, s. 239–240.
- Certeau Michel de, *The Practice of Everyday Life*, Los Angeles–London 1999.
- Connerton Paul, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. Marcin Napiórkowski, Warszawa 2012.
- Evans Stanton Medford, *Blacklisted by history: the untold story of Senator Joe McCarthy and his fight against America's enemies*, New York 2007.
- Fereński Piotr Jakub, *Fikcyjne mapy i święte topografie*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, 2015, nr 4, s. 82–89.
- Frank Thomas, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, tłum. Julian Kutyla, wstęp Jacek Żakowski, Warszawa 2008.
- Foucault Michel, *Trzeba bronić społeczeństwa*, tłum. Małgorzata Kowalska, Warszawa 1998.
- Foucault Michel, *Nietzsche, genealogia, historia*, w: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, red. i tłum. Damian Leszczyński, Lotar Rasiński, Warszawa–Wrocław 2000, s. 113–135.
- Gross Tomasz Jan, *Sąsiedzi*, Warszawa 2000.
- Koczanowicz Leszek, *Kultura jako zespół praktyk*, w: *Aksjotyczne przestrzenie kultury*, seria: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Kulturoznawcze”, nr IX, red. Renata Tańczuk, Dorota Wolska, Wrocław 2005, s. 37–54.
- Koczanowicz Leszek, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015.
- Leys Ruth, *Wstyd współcześnie*, w: *Historie afektywne i polityki pamięci*, red. Elżbieta Wichrowska i in., Warszawa 2015, s. 349–401.
- Macdonald Sharon, *Krainy pamięci. O dziedzictwie i tożsamości we współczesnej Europie*, tłum. Robert Kusek, Kraków 2021.
- Pietraszko Stanisław, *Studia o kulturze*, Wrocław 1992.
- Polskie miejsca pamięci. Dzieje toposu wolności*, red. Stefan Bednarek, Bartosz Korzeniewski, Warszawa 2014.
- Szacka Barbara, *Czas przeszły: pamięć – mit*, Warszawa 2006.
- Tańczuk Renata, Wolska Dorota, *Od Redakcji. O kulturze i wartościach raz jeszcze*, w: *Aksjotyczne przestrzenie kultury*, seria: „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Kulturoznawcze”, nr 9, red. też, Wrocław 2005, s. 9–14.

Strony internetowe

- https://www.tekstowo.pl/piosenka,t_love,wychowanie.html [dostęp 30 VI 2024].
- <https://michelvanderburg.com/2019/08/04/porajmos-memorial-sinti-roma-europe/> [dostęp 12 II 2024].

Tekst zgłoszono: 16 IV 2024, zrecenzowano: 16 VI 2024, zaakceptowano do druku: 3 VII 2024.

„Młoda Architektura” – działalność Związku Słuchaczy Architektury w latach 1934–1939 jako przykład młodzieżowej inicjatywy dydaktycznej i edukacyjnej

„Young Architecture” – the activities of
the Architecture Students Association 1934–1939
as an example of a youth teaching
and educational initiative

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14427>

MICHAŁ DOMIŃCZAK

INSTYTUT ARCHITEKTURY I URBANISTYKI, PŁ

ORCID: 0000-0001-9599-0972

MACIEJ LOBA

INSTYTUT ARCHITEKTURY I URBANISTYKI, PŁ

ORCID: 0009-0007-9223-6860

„Myśl współpracy Rzeźby, Malarstwa
i Sztuk stosowanych z Architekturą, [...]
znajdzie odpowiednie pole dla wypowied-
zenia się plastyków młodego pokolenia”¹.

¹ Redakcja, „Młoda Architektura”, 1938, nr 1, s. 2.

WSTĘP

Na temat problematyki przemian architektury w latach międzywojennych powstała bardzo bogata literatura krytyczna, począwszy od prac Andrzeja K. Olszewskiego², a skończywszy na ostatnich publikacjach o charakterze przeglądowym, jak dwutomowe wydanie *Antologii polskiej teorii i krytyki architektury 1918–1981*³. Pomimo bogactwa opracowań wciąż nie jest to jednak obszar ostatecznie rozpoznany. Niniejszy artykuł ma charakter przyczynku do badań nad samoorganizacją, przemianami myśli

² A.K. Olszewski, *Nowa forma w architekturze polskiej 1900–1925. Teoria i praktyka*, Warszawa 1967.

³ *Teksty modernizmu. Antologia polskiej teorii i krytyki architektury 1918–1981*, t. 1: Źródła, t. 2: Eseje, red. D. Jędruch, M. Karpińska, D. Leśniak-Rychlak, Warszawa 2018.

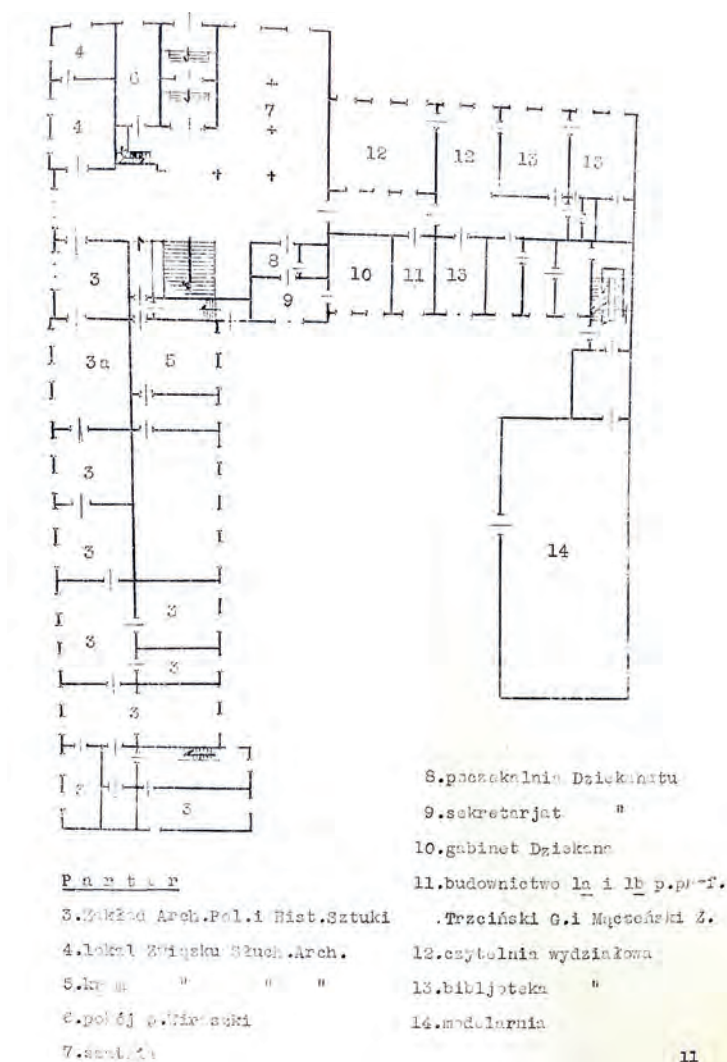
i manifestacją poglądów polskiej młodzieży akademickiej na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej w latach 30. ubiegłego wieku, czego efektem były m.in. szczególne osiągnięcia dydaktyczne. Różnorodność postaw w obrębie dyskursu wykracza zaskakująco poza obowiązujący paradygmat, który nie obejmuje obecności zorganizowanych w samokształcące się struktury studentów wielu opcji politycznych⁴. Autorzy zwracają tutaj uwagę na potrzebę zaznaczenia postaw ideowych i artystycznych sporej grupy przyszłych architektów, których zrzeszenie w strukturach Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej (dalej ZSA PW) wynikało wprost z podzielanych przez nich wartości duchowych, a ich działalność samoedukacyjna i dydaktyczna brała się z przekonania o słuszności formułowanych postulatów.

W pracy posłużono się metodą analizy jakościowej literatury z elementami analizy narratywu. Materiał badawczy stanowił zbiór tekstów źródłowych zebranych zarówno w formie publikacji własnych ZSA PW, jak i archiwaliów w postaci pism, raportów i sprawozdań z działalności Związku znajdujących się w Zbiorach Specjalnych Wydziału Architektury Politechniki Warszawskiej, a także listów i wspomnień członków.

ZWIĄZEK SŁUCHACZÓW ARCHITEKTURY POLITECHNIKI WARSZAWSKIEJ JAKO STOWARZYSZENIE NAUKOWE. CELE I ŚRODKI STOWARZYSZENIA

Związek Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej rozpoczął działalność jeszcze w 1916 r., na wzór lwowskiego Związku Studentów Architektury,

⁴ Praca jest jednym z efektów szerszych badań nad architekturą Polski międzywojennej obejmujących zagadnienia związane m.in. z wizją nowej architektury narodowej („Architektura Wielkiej Polski”) formułowaną przez część środowisk akademickich i niektórych publicystów w 1. poł. XX w.



1. Rzut przyziemia budynku Wydziału Architektury PW przy ul. Koszykowej 55 w Warszawie z oznaczeniem lokalu zajmowanego przez ZSA (nr 4). Fot. wg W. Hoffmann, S. Olczak, M. Gancarczyk, dz. cyt., s. 11

powstałego w 1903 r., organizującego liczne wystawy prac studenckich. Jednak okres jego największej, najbardziej interesującej z organizacyjno-edukacyjnego punktu widzenia aktywności przypada na drugą połowę lat 30. XX w.

Wydarzeniem, które symbolicznie wyznaczyło interesujący nas, szczególnie płodny etap działalności ZSA PW, było przyjęcie na przełomie 1933 i 1934 r. nowego statutu organizacji⁵. Nastąpiło to

⁵ Zmiana statutu była wymuszona wymogami nowego prawa – skutkiem wprowadzonej w życie od 1 IX 1933 r. Ustawy z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich. Zob. Ustawa z dn. 15 marca 1933 r. o szkołach

ostatecznie 27 lutego 1934 r. po jego za-
twierdzeniu (a uchwaleniu wcześniej przez
Senat) przez rektora Politechniki Warszaw-
skiej prof. Edwarda Warchałowskiego⁶.

Zgodnie z nowym statutem cele sto-
warzyszenia działającego pod nazwą Zwią-
zek Słuchaczy Architektury Politechniki
Warszawskiej (il. 1) można podzielić na trzy
komplementarne rodzaje: edukacyjno-
-naukowe, zawodowe i wychowawcze. Jako
pierwsze spośród nich wymieniono „niesie-
nie wzajemnej pomocy w pogłębianiu wie-
dzy fachowej i ogólnej oraz organizowanie
i popieranie pracy naukowej wśród swych
członków”⁷.

Specyfika zawodu architekta polega
na konieczności godzenia wartości arty-
stycznych z wymaganiami technologii oraz
interesu społecznego z wolnością twórczą
artysty, jakim bez wątpienia jest architekt.
Dlatego też jednym z nadrzędnych celów –
oprócz praktycznych aspektów studiowa-
nia architektury – było również „rozwijanie
wśród członków poczucia artystycznego
oraz wytwarzanie warunków, umożliwia-
jących członkom jak najbujniejszy rozwój
indywidualnych zdolności”⁸.

Celom ściśle zawodowym podpo-
rządkowane było natomiast ułatwianie
członkom „zaznajomienia się z potrzebami
i wymaganiami życia gospodarczego i tech-
niki w Polsce oraz przygotowanie członków
do wspólnej i solidarnej pracy w organi-
zacjach starszego społeczeństwa w imię
obrony praw zawodowych”⁹.

Choć nie stwierdzono tego wprost,
zgodnie z założeniami statutu Związek
miał mieć także charakter wychowawczy,

akademickich, Dz. U. z 1933 r., nr 29, poz. 247.

6 Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Biblioteki
Głównej, *Statut Związku Słuchaczy Architektury
Politechniki Warszawskiej*, mpis, Warszawa 1934, sygn.
NP. 6126 (dalej: PW – Zb. Sp. BG, *Statut ZSA 1934*).

7 Tamże, art. 8, pkt a.

8 Tamże, art. 8, pkt c.

9 Tamże, art. 8, pkt d–e.

co upodobało go do organizacji politycz-
nych tego okresu. Tezę tę potwierdzają
następujące sformułowania, według któ-
rych wśród celów ZSA PW było „wytobie-
nie wśród członków poszanowania **prawa**
[podkr. – M. D. i M. L.] przez ściśle prze-
strzeganie Statutu i Regulaminów” oraz
zainteresowanie ich „pracą społeczną i wy-
robienie zmysłu organizacyjnego”¹⁰. Temu
samemu celowi miał służyć także obowią-
zek pracy na rzecz Związku (w wymiarze
minimum 9 godz. rocznie), który nakłada-
no na wszystkich członków do momentu
ukończenia drugiego roku studiów¹¹.

Położenie w nowym statucie nacisku
na kwestie wychowawcze było inspirowa-
ne ogólną atmosferą społeczno-polityczną
II RP na początku lat. 30. XX w. Bezpośred-
nio był to zapewne efekt wpływu działaczy
najbardziej zaangażowanych politycznie,
takich jak chociażby publikujący w „Prosto
z Mostu” Jan Poliński czy Tadeusz Dziegie-
lewski¹².

Środkami do realizacji opisanych
powyżej celów Związku miały być działa-
lność naukowa, samopomocowa i towarzy-
ska¹³. Zakres tej pierwszej, którą opisano

10 Tamże, art. 8, pkt h–i.

11 Tamże, art. 21, pkt f. W praktyce egzekwowanie tego
obowiązku było trudne, co potwierdza spostrzeżenie
ustępującego w 1937 r. zarządu ZSA: „na uwagę
zasługuje brak zainteresowania ze strony Kolegów
pracami zarobkowymi [sic!] jak i przymusem pracy
w ciągu roku akademickiego”, cyt. za: Politechnika
Warszawska, Zbiory Specjalne Wydziału Architektury,
*Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku
Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej za
okres od dnia 31 III 1936 do dnia 8 III 1937*, Komisja
Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1937, s. 14 (dalej:
PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1936/37*).

12 O publicystyce J. Polińskiego przy okazji omawiania
gmachu Prudentialu wspomina Ewa Toniak, zob.
J. Poliński, *Oblicze architektoniczne miast... polskich*,
„Prosto z Mostu”, R. V, 1939, nr 14–15, s. 22; E. Toniak,
*Budynek warszawskiego Prudentialu jako afektywna
heterotopia – rekonesans*, „Miejsce”, 2017, nr 3, s. 60
(artykuł w wersji cyfrowej <http://miejsce.asp.waw.pl> – dostęp 20 X 2023).

13 PW – Zb. Sp. BG, *Statut ZSA 1934*, dz. cyt., art. 9.

w statucie bardzo szczegółowo, wskazuje na wyjątkowo szerokie, multidyscyplinarne rozumienie nauczania architektury przez aktywistów środowiska ZSA PW. Tak pojmowana działalność naukowa była *de facto* działalnością dydaktyczną, na którą oprócz prowadzenia księgozbioru naukowego, odczytów, dyskusji i wycieczek, składało się uzyskiwanie praktyk wakacyjnych, organizowanie kursów doszkalających, a także dostarczanie członkom Stowarzyszenia „pomocy naukowych przez wydawanie lub współudział w wydawaniu książek naukowych, skryptów i akademickich czasopism naukowych”¹⁴.

Jedną z form działalności naukowej ZSA PW została zdefiniowana jako „zabieganie o udoskonalenie programu i usprawnienie studiów”. Stanowiła w praktyce element informacji zwrotnej w kształceniu, czyli szczególnego rodzaju dyfuzji wiedzy: z „dołu” (studium) ku „górze” (kadra dydaktyczna)¹⁵.

PRZEŁOMOWY ROK 1934

Pierwszy zarząd ZSA PW wyłoniony na podstawie nowego statutu wiosną 1934 r. został wybrany jednogłośnie, co oznaczało bezwarunkowe zaufanie, jakim obdarzyli go delegaci. W skład prezydium, oprócz prezesa, którym został Jan Poliński, wchodziły następujące osoby: Stanisław Maksyś i Stanisław Żaryn (wiceprezesa), Andrzej

Roszkowski (sekretarz), Józefa Zwierchowska (skarbnik). Zbigniew Gorazdowski dołączył później jako jednoosobowa Komisja Propagandy¹⁶.

Kadencja 1934/1935 okazała się przełomowa w historii ZSA PW. Największą zasługą zarządu pod kierownictwem Jana Polińskiego okazało się bez wątpienia podjęcie inicjatywy wydawniczej opisanej jako: „Zorganizowanie stałego wydawnictwa Związku Słuchaczy Architektury w formie rocznika”¹⁷. Pomysł ten doczekał się realizacji w postaci dwóch pozycji albumowych wydanych w latach 1935 i 1936, które zostaną omówione w dalszej części artykułu.

Poliński był także inicjatorem utworzenia wewnątrz Zarządu Komisji ds. Propagandy, której celem miało być „stałe informowanie prasy, instytucji architektonicznych i artystycznych o działalności związku”¹⁸. Tego rodzaju aktywność, pozornie niezwiązana z dydaktyką, miała jednak duże znaczenie z punktu widzenia kształcenia artysty-architekta. Jej celem nie była bowiem jedynie informacja o studentach-członkach ZSA PW czy reklama ich działalności. Był to raczej wstęp do tworzenia już na studiach sieci kontaktów zawodowych, które dziś nazwalibyśmy kontaktami o charakterze biznesowym (tzw. networking) oraz pogłębiania relacji mistrz-uczeń w praktyce zawodowej¹⁹.

Aktywność Komisji ds. Propagandy była komplementarna z działalnością

¹⁴ Tamże, art. 9, pkt f. Warszawski Związek Słuchaczy utrzymywał się z dochodów, jakie przynosiły organizowane corocznie bale, które cieszyły się bardzo dużą popularnością w przedwojennej Warszawie. Działalność towarzyska Związku została opisana przez Małgorzatę Rozbicką, zob. też, Związek Słuchaczy Architektury jako animator studenckiego życia towarzyskiego – czyli o *Balach [Młodej] Architektury, a także Czarnych Kawach, Dancingach i tzw. Fuksówkach organizowanych na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej w latach 1917–1948*, „Studia do dziejów architektury i urbanistyki w Polsce”, t. 5, 2022, s. 5–43 (artykuł w wersji cyfrowej <https://www.arch.pw.edu.pl> – dostęp 30 X 2023).

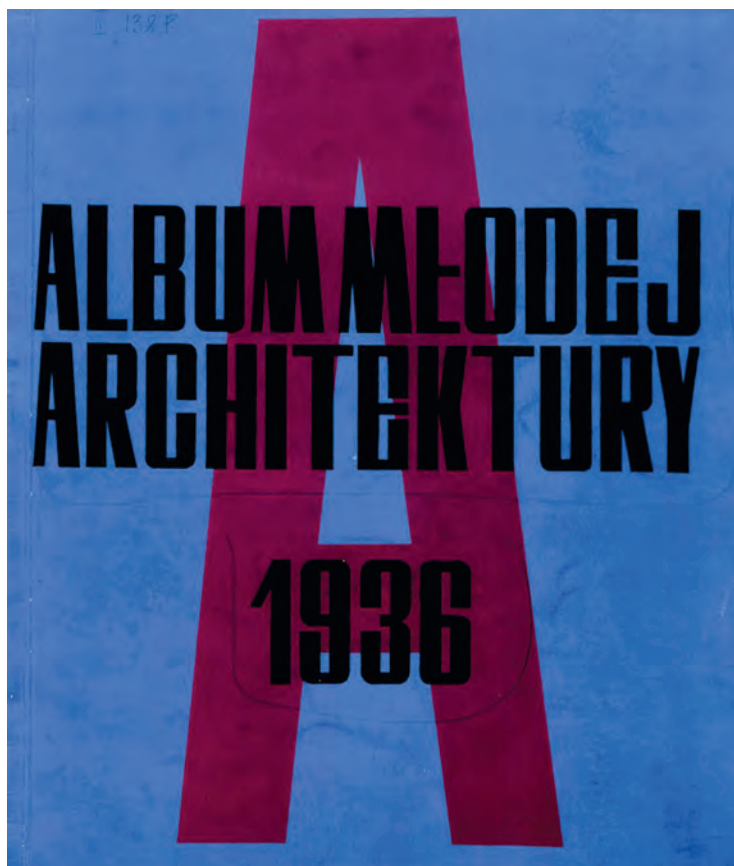
¹⁵ PW – Zb. Sp. BG, Statut ZSA 1934, dz. cyt., art. 9, pkt k.

¹⁶ Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Wydziału Architektury, *Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej za okres od dnia 4 III 1934 do dnia 18 III 1935*, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1935, s. 3 (dalej: PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1934/35*).

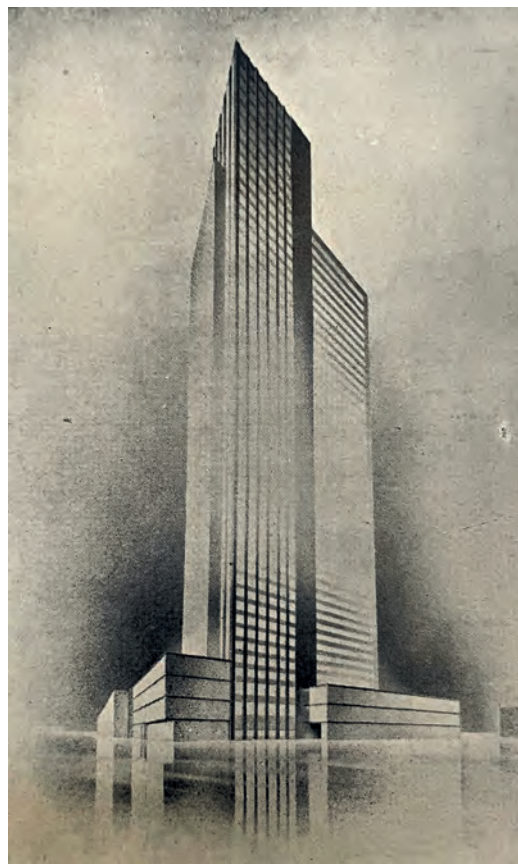
¹⁷ Tamże, s. 1.

¹⁸ Tamże, s. 1–2.

¹⁹ Zob. *Windsor Forum on Design Education*, ed. S.E. Bothwell, A. Duany, P.J. Hetzel, S.W. Hurtt, D.A. Thadani, Miami 2004, s. 222–227.



2. Strona tytułowa Albumu Młodej Architektury z 1936 r. Fot. wg *Album Młodej Architektury 1936...*, dz. cyt.



3. Hotel, arch. Tadeusz Dziegielewski, 1935, wizualizacja projektu dyplomowego. Fot. wg *Album Młodej Architektury 1935...*, dz. cyt.

Komisji Pracy, której zadaniem miało być organizowanie praktyk studenckich oraz pośrednictwo pracy. Skuteczność w tym zakresie była bardzo duża – tylko w ciągu dwóch lat między 1934 a 1936 r. ilość zorganizowanych prac zarobkowych dla członków związku wzrosła czternastokrotnie²⁰.

Analiza dostępnych materiałów potwierdza, że mimo innowacyjnego podejścia kolejne zarządy ZSA PW po 1934 r. starały się jednak w ogólny sposób kontynuować działalność w kierunku wytyczanym przez poprzedników już na początku lat 30.²¹

20 PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1936/37*, dz. cyt., s. 14.

21 Na ciągłość ideową wskazuje Stanisław Żaryn w artykule poświęconym dziejom Związku. Zob. S. Żaryn, *O Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej*, „Architektura i Budownictwo”, R. XI, 1935, nr 3–4, s. 122–123.

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA ZWIĄZKU SŁUCHACZÓW ARCHITEKTURY. WYDAWNICTWO „MŁODA ARCHITEKTURA”

Po piętnastu latach funkcjonowania Związek Słuchaczy Architektury wydał w 1930 r. dwujęzyczną pozycję albumową *Album Młodej Architektury/Album de la Jeune Architecture*²². Miała ona charakter akcydentalny, rocznicowy, ale, jak już wspomniano, w kadencji 1934/1935 Zarząd ZSA PW pod kierunkiem Jana Polińskiego postanowił reaktywować „Album Młodej Architektury” jako wydawany regularnie rocznik o charakterze propagandowo-edukacyjnym (il. 2). Należy przypomnieć w tym miejscu, że opiekunem naukowym

22 *Album Młodej Architektury/Album de la Jeune Architecture*, Warszawa 1930.



fotel wypoczynkowy
foteuil de repos

krzesło do pracy – chaise



J A N P O L I Ń S K I

4. Meble wg projektu Jana Polińskiego.
Fot. wg *Album Młodej Architektury 1936...*,
dz. cyt.

Związku i jego Kuratorem był wówczas prof. Zygmunt Kamiński, grafik i malarz, nauczyciel rysunku architektonicznego, twórca m.in. wzoru godła Rzeczypospolitej Polskiej, licznych wzorów znaczków pocztowych, a także trzykrotny Dziekan Wydziału w latach 1930–1931, 1937–1939 oraz 1945–1946²³. To jego słowa skierowane *Do Związku Słuchaczy Architektury Polit. Warszawskiej* otwierają album z roku 1935²⁴.

Głównym celem wydawnictwa było zaznajomienie szerszego ogółu z twórczością młodych architektów oraz przedstawienie wyników ich pracy na Wydziale Architektury. Inicjatywa szerokiego włączenia innych dziedzin sztuki do działalności edukacyjnej ZSA PW pojawiła się już w okresie prezesury Stanisława Murczyńskiego, ale dopiero w kolejnych latach udało się ją zrealizować²⁵.

„Album Młodej Architektury” wydano w 1935 i 1936 r. – obydwa roczniki zostały podzielone na dwie części. Pierwsza zawierała za każdym razem zestawienie

prac dyplomowych obrazujące studia na Wydziale (il. 3). Pozostałe części przedstawiały projekty fasad i witryn sklepowych, wnętrz, mebli (il. 4), wystaw, rysunku, grafiki użytkowej, a także fotografii, filmu i mody. W osobnym rozdziale charakteryzowano aktywność samego Związku, opisując działalność naukowo-artystyczną ZSA PW, która obejmowała m.in. odczyty, konkursy artystyczne, wystawy, wycieczki zagraniczne (również wyprawy do krajów egzotycznych) oraz wydawnictwa naukowe, a także działalność towarzyską, w tym Bale Młodej Architektury i pozostałe wydarzenia o podobnym charakterze.

W założeniu wydawnictwo miało ujmować retrospektywnie rozwój pracy studentów Wydziału, a kolejne tomy relacjonować prace bieżące. Album miał za zadanie ukazać różnorodność tworzywa, z którego kształtowała się nowa, młoda architektura polska. Zawierał nie tylko wybrane prace dyplomowe, ale też przegląd innych projektów i osiągnięć studentów architektury na Politechnice Warszawskiej w danym okresie.

Wydawanie „Albumu Młodej Architektury” było inicjatywą mającą na celu prezentację dorobku młodych architektów związanych z Politechniką Warszawską, a także edukację szerszej publiczności w zakresie nowych kierunków i osiągnięć w architekturze, a także prezentację samego Wydziału, którego dewizą miało być „stworzenie typu polskiego architekta, którego wykształcenie oparte być winno na dawnej kulturze polskiej”²⁶. Dlatego „Album Młodej Architektury” miał przedstawiać nie tylko efekty prac, ale także proces przygotowywania się młodych architektów do przyszłych zadań projektowych, a zatem mieć również charakter dydaktyczny. Było to uzupełnieniem dla innych działań Referatu Naukowo-Artystycznego ZSA PW obejmującym nie tylko przygotowywanie skryptów

23 Sylwetki Profesorów Politechniki Warszawskiej:

Zygmunt Kamiński (1888–1969), oprac. A. Jermakowicz, Warszawa 1990 (biogram w wersji cyfrowej <https://bcpw.bg.pw.edu.pl> – dostęp 20 X 2023). Kamiński był zdystansowany wobec funkcjonalizmu. Krytyczne nastawienie do awangardy przejawiało się w uwagach i wypowiedziach. Jedną z nich notuje Tadeusz Andrzejczek w artykule *Architektura kościelna* (zob. T. Andrzejczek, *Architektura kościelna*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 3, s. 12). Profesor Kamiński podczas zebrania konstytucyjnego Związku Słuchaczy Architektury miał wspominać wtedy o „konieczności zerwania z «architekturą Ligi Narodów»”. Nie po to uczymy się historii architektury polskiej, byśmy o niej nie pamiętali przy projektowaniu dzieł nowych”, cyt. za: tamże.

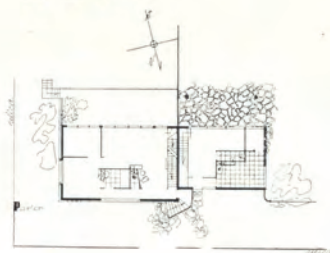
24 *Album Młodej Architektury 1935. Architektura – Grafika Użytkowa – Fotografia – Rysunek – Film*, Warszawa 1935, b.n.s.

25 „Zarząd przystąpił do organizacji cyklu odczytów o sztuce, chwilowy brak jednak prelegentów odwołał realizację tego projektu”, cyt. za: Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Wydziału Architektury, *Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej za okres od dnia 12 III 1932 do dnia 23 III 1933*, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1933, s. 13 (dalej: PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1932/33*).

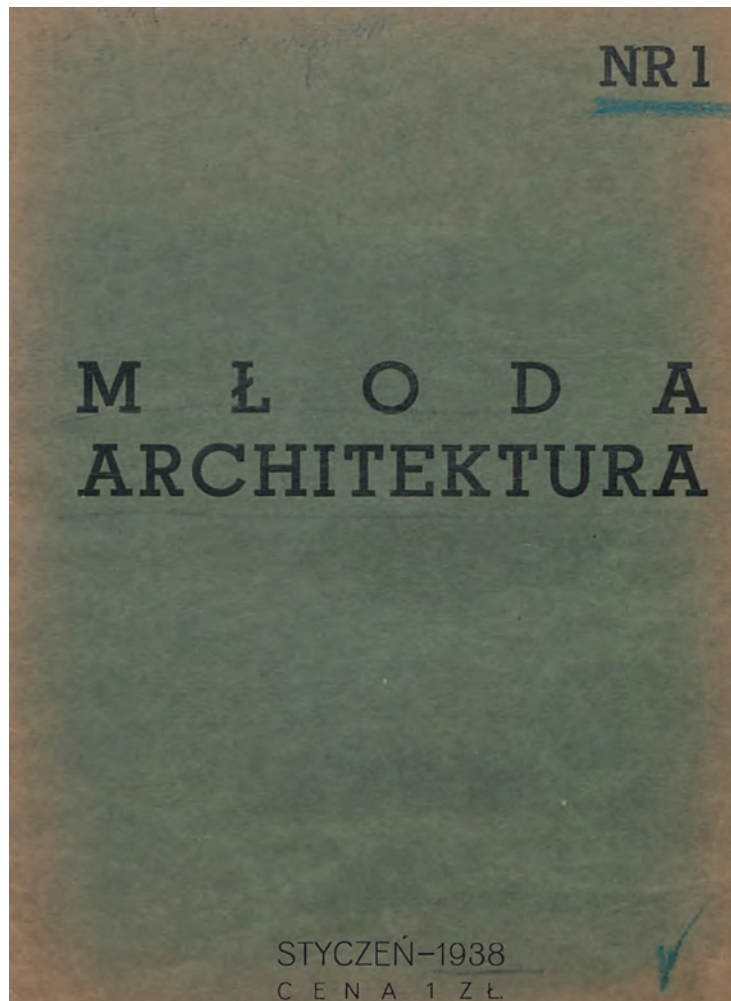
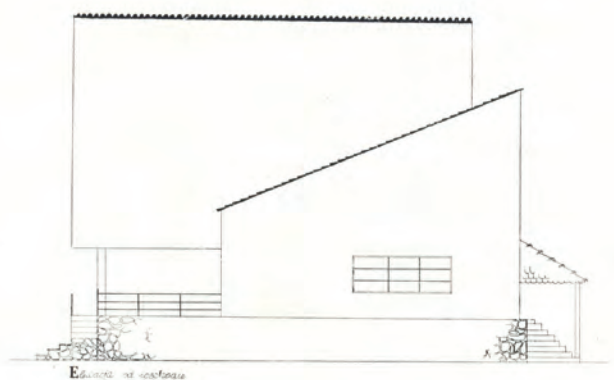
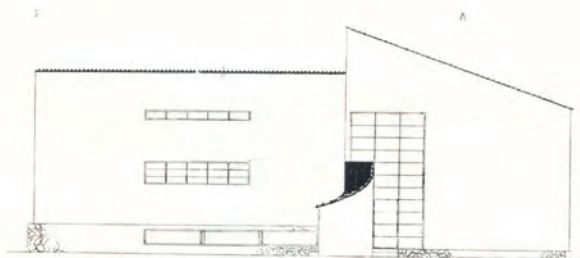
26 *Album Młodej.../Album de la Jeune...*, dz. cyt., s. 8.

II NAGRODA
HALINA i STANISŁAW
PORAJ – BIERNACCY

D-DW



5. Willa-dom dwurodzinny kryty dachówką,
arch. Halina i Stefan Poraj-Biernaccy, praca
konkursowa. Fot. wg „Młoda Architektura”,
1938, nr 2, s. 15



6. Strona tytułowa pierwszego numeru czasopisma „Młoda
Architektura”. Fot. wg „Młoda Architektura”, 1938, nr 1

oraz organizację odczytów, ale także kompletowanie własnej biblioteki, na co zabezpieczano środki pieniężne. Referat Biblioteczny przyjmował darowizny od rodzin zmarłych profesorów – np. ok. 100 pozycji po Czesławie Domaniewskim, pierwszym dziekanie Wydziału Architektury PW – a także podejmował decyzję o zakupach podręczników i książek naukowych, których pod koniec 1937 r. Zawiązek posiadał ok. 500²⁷.

²⁷ PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1936/37*, dz. cyt., s. 5.

Kulminacją aktywności wydawniczej i organizacyjnej ZSA PW oraz starań jego kolejnych zarządów było rozpoczęcie w 1938 r. publikacji czasopisma „Młoda Architektura”. Przygotowania do utworzenia stałego periodyku o charakterze naukowo-dydaktycznym trwały co najmniej od 1936 r. Przyczyniły się do tego m.in. niezbyt dobre doświadczenia związane z poprzednimi wydawnictwami. Otóż „Albumy Młodej Architektury” (mimo swojej wysokiej jakości) ze względu na koszt nie były wydawnictwami popularnymi i choćby z tego

7. Projekt wnętrza biura podróży, arch.
Włodzimierz Minnich. Fot. wg „Młoda
Architektura”, 1939, nr 6, s. 7

względnie nie mogli skutecznie spełniać roli edukacyjnej i propagandowej.

Dlatego też już w listopadzie 1936 r. rozpoczęto nieregularne wydawanie „Biuletynu ZSA PW”, który w następnym roku stał się punktem wyjścia do stworzenia regularnego miesięcznika. Celem było założenie periodyku, który łączyłby funkcje skryptu, albumu projektów studenckich (il. 5) oraz biuletynu informacyjno-propagandowego²⁸. Pierwszy numer nowego pisma pod nazwą „Młoda Architektura” opublikowano w styczniu 1938 r.²⁹ (il. 6).

Deklaracja ideowa zespołu redakcyjnego pod kierownictwem Stanisława Poraj-Biernackiego świadczy o bardzo głębokim, filozoficznym rozumieniu architektury przez młodych ludzi tworzących to pismo. Czytamy w niej m.in.: „Kultura każdego Narodu jest wytworem Jego ducha; Nauka i Sztuka, będące najwyższymi przejawami kultury, nie są pojęciami bezwzględными, lecz powinny podlegać kryteriom Piękna bezwzględnego, którym jest Dobro Moralne. Sztuka nie jest sama w sobie celem, lecz środkiem do osiągnięcia celu; w porządku nadprzyrodzonym winna prowadzić do Boga jako źródła piękna, w porządku przyrodzonym służyć Narodowi, podnosząc poziom kulturalny społeczeństwa. Architektura jako sztuka plastyczna, musi podlegać tym samym prawom”³⁰. Ponadto, z punktu widzenia dydaktyki – nauczania sztuki architektury należy zwrócić na następujące konstatacje Redakcji: „Ponieważ ogromny zakres zagadnień, związanych z zawodem

architekta, poczynając od etyki zawodowej i roli społecznej architekta, a kończąc na specjalnych zagadnieniach technicznych nie mieści się w ramach programu Uczelni, „Młoda Architektura” ma być pomocą i uzupełnieniem studiów. [...] Myśl współpracy Rzeźby, Malarstwa i Sztuk stosowanych z Architekturą, rozumowana i realizowana w czasach największego jej rozkwitu znajdzie odpowiednie pole dla wypowiedzenia się plastyków młodego pokolenia”³¹.

Dwa wydawnictwa albumowe i zaledwie 6 numerów pisma „Młoda Architektura” z lat 1934–1939³² dają jednak możliwość określenia ogólnego obszaru, na którym sytuuje się zróżnicowany krąg studentów i architektów w różnym stopniu związanych ideowo z programem redakcji pisma i Związkiem Słuchaczy Architektury. Należałoby szukać tutaj punktów zbieżnych z nurtem „metafizycznym” w architekturze, który według Piotra Krakowskiego współwystępował z funkcjonalizmem i konstruktywizmem (il. 7). Krakowski podkreśla, że ten nurt, posługując się skalą i głównie zagospodarowując obiekty publiczne, operował zwartymi bryłami, zdyscyplinowanymi formalnie, nie licząc się jednak zbyt z układem wnętrza ani z konstrukcją³³. Karkołomną byłaby jednak próba podporządkowania temu nurtowi wszystkich projektów studenckich

31 Tamże.

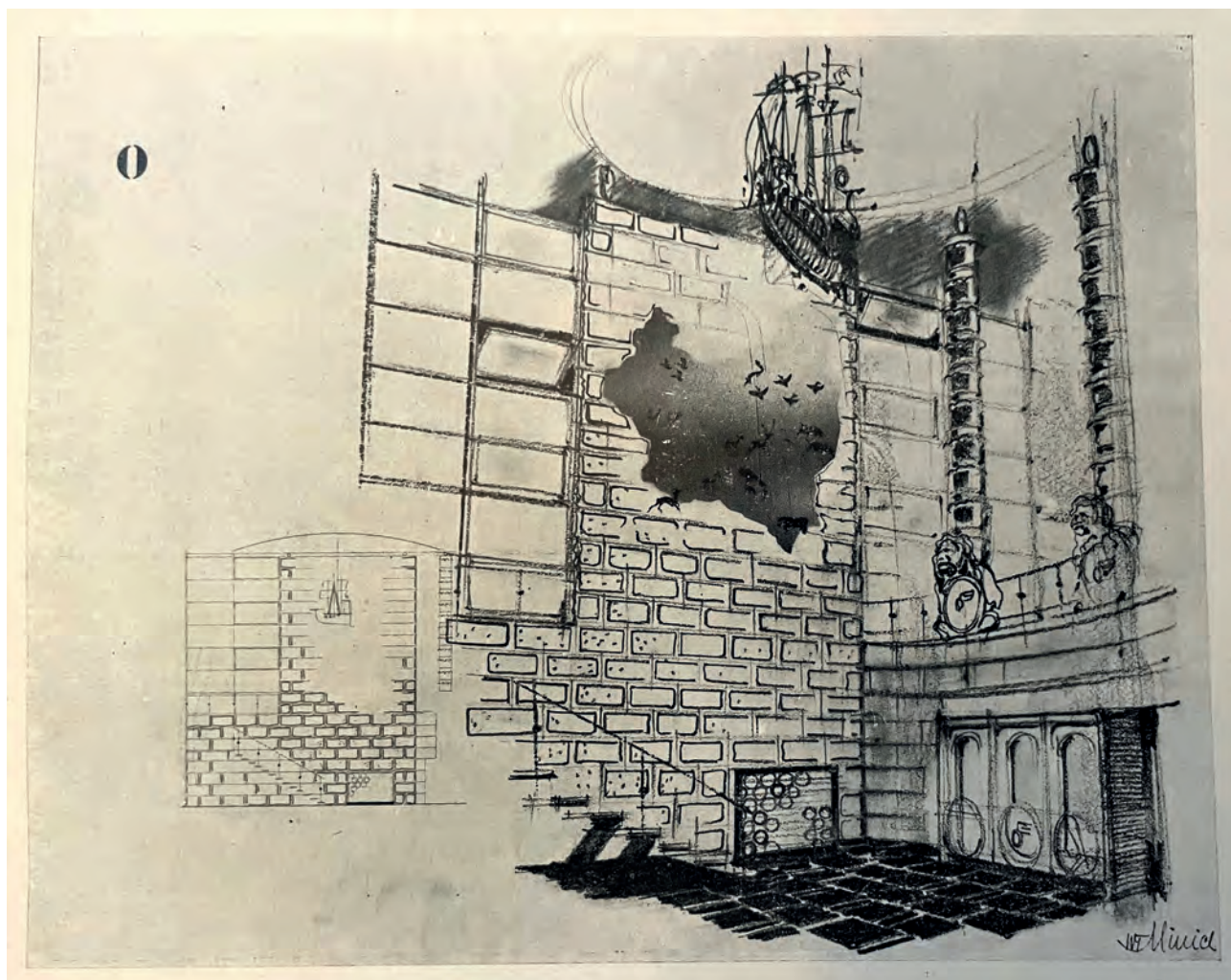
32 Pismo w zamiarze miało być dwumiesięcznikiem, ale ukazywało się nieregularnie – w 1939 r. udało się wydać zaledwie jeden numer. Brak ciągłości rekompensowała coraz większa objętość – o ile pierwszy numer liczył tylko 18 stron, to ostatni aż 52.

33 P. Krakowski zaznacza, że odwrotnie niż w konstruktywizmie nurt ten stawiał na operowanie „formą, układem przestrzennym, wyeksponowanym na elewacjach szlachetnym materiałem, fakturą, a jednocześnie swoimi wartościami graficznymi”, cyt. za: tenże, *Sztuka polska w latach trzydziestych*, w: *Sztuka lat trzydziestych*, Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Niedzica, kwiecień 1988, red. A. Gogut, Warszawa 1991, s. 74.

28 Ostatni numer biuletynu wydano w czerwcu 1937 r., co wskazuje, że w nowym roku akademickim 1937/1938 jego rolę przejął nowy periodyk.

29 Zarówno specyfika procesu redakcyjno-wydawniczego, jak i list do redakcji wystosowany przez dziekana Wydziału Architektury, prof. Zygmunta Kamińskiego, (który nosi datę 8 XII 1937) wskazuje na to, że przygotowanie wydawnictwa musiało zacząć się kilka miesięcy wcześniej. Zob. Z. Kamiński, *Do Redakcji „Młodej Architektury”*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 1, s. 1.

30 *Redakcja*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 1, s. 2.



publikowanych przez Związek Słuchaczów na łamach „Młodej Architektury”, nawet jeśli założymy pewne „pokrewieństwo z wyboru” w zrzeszonej grupie, której wyróżnikiem formalnym była przynależność akademicka. Warto jednak odnotować, że spora część projektów wpisuje się wyraźnie w nurt luksusowy obecny w architekturze lat 30. opisywany przez Tadeusza S. Jaroszewskiego³⁴. Nurt ten mógł być

³⁴ T.S. Jaroszewski, *Piękne dzielnice. Uwagi o architekturze luksusowej w Warszawie w latach trzydziestych*, w: *Sztuka lat trzydziestych...*, dz. cyt., s. 167–202. Jaroszewski zauważa, że nurt luksusowy w polskiej architekturze lat 30. jest najlepszym okresem w dziejach architektury polskiej od czasów sprzed VI wojny polsko-szwedzkiej zwanej popularnie Potopem. Potem na prawie 300 lat „stiukiem zastąpiono marmur, a drewnem kamień, o przyzwo-

niewątpliwie wyróżnikiem, obejmując jednak szerszą grupę twórców.

Związek prezentował prace studenckie nie tylko w swoich wydawnictwach, ale również na licznych wystawach w kraju i za granicą. Bardzo przychylnie odebrano wystawę w Bukareszcie w 1936 r. (il. 8), a spektakularnym sukcesem zakończyła się wystawa włoska na przełomie 1937/1938 r.³⁵ Polscy studenci prezentowali wówczas swoje prace (w tym projekty dyplomowe) kolejno w Wenecji, Mediolanie, Genui i Rzymie, zbierając niezwykle entuzjastyczne

itych urządzeniach sanitarnych aż do wieku XX nie było w Polsce mowy”, cyt. za: tamże, s. 169.

³⁵ Zob. W. Łukasik, *Ze skrzynką po Italii*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 5–8.

WYSTAWA MŁODEJ POLSKIEJ ARCHITEKTURY W BUKARESZCIE,
ZORGANIZOWANA PRZEZ Z.S.A.

EXPOZITIA
ARHITECTURII
POLONEZE
LUCRĂRILE STUDENȚEȘTI
16-26 FEBRUARIE 1936
PALATUL ACADEMIEI de ARHITECTURĂ
STRADA BISERICA ENEL, 3



plakati reklamujący wystawę oraz gmach uniwersytetu
w Bukareszcie, gdzie odbyła się wystawa

8. Informacja na temat wystawy prac polskich studentów architektury w Bukareszcie w 1936. Fot. wg *Album Młodej Architektury 1936...*, dz. cyt.

recenzje³⁶. Szczególne zainteresowanie Włochów wzbudziły prace urbanistyczne powstałe w Katedrze Budowy Miast prof. Tadeusza Tołwińskiego. Podobną wystawę planowano w 1938 r. na terenie III Rzeszy, a w końcu 1939 na Węgrzech i we Francji, do czego jednak nie doszło ze względów politycznych³⁷.

**INNOWACYJNE FORMY
DYDAKTYKI – AKTYWNOŚĆ
SPOŁECZNO-POLITYCZNA**

Należy podkreślić, że wydawnictwa „Młodej Architektury” miały charakter spektakularny, a podstawowa, regularna działalność edukacyjna ZSA PW opierała się głównie na przygotowaniu odczytów-prelekcji naukowych, których rocznie

organizowano kilkanaście³⁸. Ich tematyka była bardzo zróżnicowana – oprócz zagadnień technicznych i specjalistycznych (np. projektowanie wnętrz, sztuka użytkowa) zdarzały się tematy o charakterze społecznym i społeczno-politycznym³⁹. Stałymi prelegentami byli m.in. Piotr Biegański, Stanisław Siennicki, Stefan Hempel, Marian Walentynowicz i Jerzy Hryniewiecki (il. 9).

Dopuszczenie do roli prelegentów studentów – członków ZSA PW oraz młodych architektów (Stanisław Połujan czy wspomniany Jerzy Hryniewiecki),

³⁶ Tenże, *Głosy prasy włoskiej o Wystawie Młodej Polskiej Architektury w Italii*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 3, s. 30–32.

³⁷ *Kronika*, „Młoda Architektura”, 1939, nr 6, s. 23.

³⁸ W kadencji 1934/1935 – 11, w kadencji 1935/1936 – 9 (z 14 planowanych 5 nie odbyło się ze względu na zamknięcie Politechniki przez władze państwowe), w kadencji 1936/1937 – 17.

³⁹ Jednym z nich był referat *Społeczna rola architektury* wygłoszony przez Jana Rembielińskiego, ówczesnego redaktora „Myśli Narodowej”, działacza Stronnictwa Narodowego i pierwszego prezesa Młodzieży Wszechpolskiej. Zob. PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1934/35*, dz. cyt., s. 10.



9. Fragment artykułu-prelekcji Zofii Dobrowolskiej na temat konstrukcji drewnianych domów ilustrowany fotografiami z Wystawy Światowej w Paryżu w 1937. Fot. wg „Młoda Architektura”, 1939, nr 6, s. 41

świadczyło o mniej lub bardziej świadomej kontynuacji wzorca *atelier* w stylu École des Beaux-Arts, gdzie starsi studenci (*massier* i *ancienes*) sprawowali opiekę nad młodszymi (*nouveaux*)⁴⁰. Takie podejście należy zdaniem autorów uznać za cechę charakterystyczną dla wszystkich działań Związku.

W budowę relacji mistrz-uczeń wpisywała się jeszcze jedna autonomiczna inicjatywa edukacyjna ZSA PW, jaką było wydanie jesienią 1936 r. tzw. Informatora Architektury. Była to broszura przeznaczona dla studentów pierwszego roku, w której nie tylko przedstawiono w szczegółowy sposób zasady i program studiów, ale także szereg rad praktycznych dotyczących

studiowania architektury w Warszawie. Co ciekawe, informator, zachęcający do działania w organizacjach studenckich („Bratniak”, ZSA PW), kończy następująca konstatacja: „Obowiązkiem każdego człowieka kulturalnego jest poznanie Albumu Młodej Architektury”⁴¹.

Mimo coraz wyraźniejszego narodowego oblicza ideowego ZSA PW dobór prelegentów nie odbywał się na zasadzie politycznej, czego dowodem jest chociażby udział Romana Piotrowskiego czy Franciszka Piaścika, wówczas działacza kojarzonego z lewicową częścią Sanacji Centralnego Związku Młodej Wsi „Siew”⁴². Podobnie opiekun ZSA PW Zygmunt Kamiński, który zawsze otwarcie wspierał inicjatywy

40 O modelu francuskim nauczania architektury zob. Z. Skibniewski, B. Garliński, *Uwagi o kształceniu architektonicznym we Francji*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 3–4; M.T. Prentice, *Quartz Arts – My Experiences as a Student at the École des Beaux-Arts in Paris 1924–1928*, „Journal of the Society of Architectural Historians”, Vol. 44, 1985, No 4, s. 384–387.

41 Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Wydziału Architektury, W. Hoffmann, S. Olczak, M. Gancarczyk, *Informator Architektury, r. a. 1936–37*, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1936, s. 19.

42 PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1936/37*, dz. cyt., s. 4.

Związku, był raczej wspierającym prawowity rząd „państwowcem” niż rewolucyjnym radykałem.

Do działalności Związku o szczególnym charakterze edukacyjnym należy zaliczyć podjęcie współpracy ze Stowarzyszeniem Architektów Polskich (SARP). Kontakty związane w okresie prezesury Jana Polińskiego i jego następców miały na celu ułatwienie studentom odbywania praktyk i znajdowania pracy w biurach projektowych jeszcze w trakcie studiów. Ponadto bezpośredni kontakt z profesjonalistami – również na stopie quasi-towarzyskiej był jeszcze jednym sposobem na zdobywanie wiedzy o praktycznych aspektach pracy architekta⁴³. Jak wspomniano, był to element ponadpokoleniowej współpracy, swoisty *networking*, realizowany konsekwentnie, ale bez sentymentów, w oparciu o czysto merkantylne zasady⁴⁴.

Niezależnie od wspomnianych powyżej przedsięwzięć o charakterze zawodowym, w działaniach ZSA PW zawsze obecny był aspekt społeczny. Związek uznawał bowiem aktywność społeczną za bardzo ważną część misji zawodu architekta, który służąc narodowi, powinien być odpowiedzialny za jego rozwój⁴⁵. W tym kontekście szczególnie interesująco przedstawia się podjęcie inicjatywy inż. Jana

Golińskiego polegającej na przeprowadzeniu badań wśród pracowników fizycznych na temat warunków ich egzystencji⁴⁶.

Wskazani członkowie ZSA PW opracowali ankietę i przeprowadzili badania terenowe, których wyniki, niestety, nie są znane⁴⁷.

Aktywność na polu ideowym i społecznym wynikała z oczekiwań samych studentów. Jak to przedstawia sprawozdanie Polińskiego: „Po dokładnym zanalizowaniu poprzednich wieczorów dyskusyjnych Związku doszliśmy do przekonania, że powodzeniem cieszą się jedynie te, których tematy są często zmieniane i uwzględniane są w nich zagadnienia **ideowo-architektoniczne** [podkr. – M. D. i M. L.]. Przy organizacji odczytów zwróciliśmy szczególną uwagę na tematy, które mogłyby uzupełnić nasze wykształcenie techniczne dane nam przez Wydział Architektury. Zagadnienia społeczne bezpośrednio związane z zawodem architekta znalazły odpowiednie miejsce w naszych wieczorach dyskusyjnych”⁴⁸.

ZSA PW prowadził także czytelną listę pism codziennych i periodyków, spośród których większość miała charakter społeczno-polityczny, a nie ściśle zawodowy. Ilość i rodzaj prasy ulegał zmianie zależnie od możliwości finansowych Związku i koncepcji jego kolejnych zarządów, jednak do dyspozycji członków było dostępnych stale co najmniej 5–6 różnych tytułów⁴⁹.

43 Taki charakter miały m.in. wycieczki organizowane przez ZSA, na które zapraszano w ramach współpracy członków SARP. Zob. PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1934/35*, dz. cyt., s. 4.

44 Związek pobierał prowizję od członków, którym załatwił pracę zarobkową w wysokości 5% wartości zlecenia/kontraktu. Zob. PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1936/37*, dz. cyt., s. 14.

45 Od początku lat 30. XX w., w zgodzie z ogólną ówczesną tendencją, w reakcji na kryzys ekonomiczny w polskim społeczeństwie wśród młodzieży akademickiej wzrastają nastroje radykalne, przejawiające się wzmoczoną aktywnością społeczno-polityczną. Znalazło to swój oddźwięk również w ZSA, gdzie wiodące role zaczynają odgrywać postaci związane z obozem narodowym, takie jak Jan Poliński, Stanisław Murczyński czy Stanisław Żaryn.

46 PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1934/35*, dz. cyt., s. 5.

47 Pewnym jest, że studenci członkowie ZSA przeprowadzili takie badanie wśród mieszkańców osiedli T.O.R. w Warszawie w 1937 r. Zob. S. Jankowski, *Meble robotnicze*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 8–9.

48 PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie ZSA 1934/35*, dz. cyt., s. 1.

49 Profil czasopism prenumerowanych przez ZSA miał zdecydowane oblicze ideowe. Przykładowo w latach 1934–35 udostępniano cztery dzienniki, z czego trzy („A.B.C.”, „Kurier Warszawski” i „Gazeta Warszawska”) były związane z obozem narodowym. Do 1934 r. prenumerowano jednak także organ PPS, którym był „Robotnik”. Zwraca uwagę niemalże stała obecność periodyków o wyraźnym, radykalnym obliczu

PODSUMOWANIE

Związek Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej podjął w początku lat 30. XX w. bardzo ambitne zadanie, które świadczy o dojrzałym, dalekowzrocznym pojmowaniu roli architektury i architekta w życiu społecznym narodu i państwa przez jego organizatorów. Szczególny rodzaj sztuki, jaką jest architektura, wymaga bowiem wyjścia poza schemat edukacji traktowanej jedynie jako przekazywanie wiedzy i/lub technicznych aspektów jej uprawiania. Swoistym *raison d'être* opisanej tu działalności studenckiej, której apogeum stało się wydawanie „Młodej Architektury”, było przygotowanie do roli artysty-architekta jako organizatora zbiorowej duszy narodu⁵⁰.

Nie ulega wątpliwości, że architektura tworzona w obrębie Związku była niezwykle różnorodna i reprezentowała większość prądów i postaw artystycznych, jakie możemy zaobserwować w omawianym okresie. Problematyka zarówno tożsamości ideowej tego środowiska, jak i identyfikacji

ideowo-politycznym, takich jak „Ruch Młodych”, „Prosto z Mostu” czy „Myśl Narodowa”.

50 „W dążeniu do znalezienia najdoskonalszego wyrazu Polskiej Architektury Narodowej nie ograniczajmy się do formułowania, i wcielenia w życie poszczególnych problemów zawodowych, a sięgnijmy do rzeczy najbardziej istotnej, to jest do architektury własnej duszy”, cyt. za: S. Poraj-Biernacki, *Architektura kultury*, „Młoda Architektura”, 1939, nr 6, s. 6.

jego twórczości wymaga dalszych, poszerzonych studiów. Niemniej jednak można zaryzykować twierdzenie, że ich wspólnym celem było poszukiwanie nowoczesnego stylu narodowego na miarę wyzwań współczesności.

Skuteczność oraz imponujące osiągnięcia organizacyjno-dydaktyczne ZSA PW znalazły potwierdzenie w nieprzeciętnych sukcesach jego działaczy. Dotyczy to zwłaszcza najbardziej aktywnych członków kolejnych zarządów Związku, takich jak Jan Poliński, Stanisław Żaryn, Wojciech Jakimowicz, Teodor Wojciech Karol Hofmann, Andrzej Roszkowski, Stanisław Poraj-Biernacki oraz redakcji i współpracowników „Młodej Architektury” – Stanisława Jankowskiego, Stanisława Pospieszalskiego, Andrzeja Ancuta, Wiktora Prusa-Wiśniewskiego. Ich udział w konspiracji i walce podczas II wojny światowej oraz powojenna twórczość są ostatecznym dowodem na sens i skuteczność działania Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej. Jego misją była bowiem oparta na dyfuzji wiedzy wielowymiarowa i wielopłaszczyznowa praca edukacyjno-wychowawcza. Celem ostatecznym tej misji, niezdefiniowanym wprost, ale bez wątpienia wynikającym z działalności członków Związku, było wykształcenie świadomego swoich obowiązków, dojrzałego duchowo artysty-inżyniera-architekta.

STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest działalność dydaktyczno-edukacyjna Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej w drugiej połowie lat 30. XX w. Po 1934 r. w ramach nauczania architektury Związek podejmuje inicjatywę prezentacji szerszej publiczności twórczości młodych architektów. Prace studentów obejmujące projekty dyplomowe, prace malarskie, fotograficzne,

SUMMARY

The article's subject is the teaching and educational activity of the Association of Architecture Students of the Warsaw University of Technology in the second half of the 1930s. After 1934, as part of teaching architecture, the Association took the initiative to present the works of young architects to a wider audience. Students' works, including diploma projects, paintings, photographs,

rysunkowe i graficzne, a także projekty mebli zrealizowane w formie prototypów były prezentowane w „Albumach Młodej Architektury” oraz na wystawach zagranicznych. Od 1938 r. Związek wydawał pismo „Młoda Architektura” z wyraźnie krystalizującym się przekazem ideowym, który kładł nacisk na wartości duchowe i postawę moralną architekta jako twórcy.

Misję ZSA stanowiła oparta na dyfuzji wiedzy wielowymiarowa i wielopłaszczyznowa praca edukacyjno-wychowawcza, która wpisuje się w szeroko pojętą dydaktykę architektury. Jej celem ostatecznym było wykształcenie świadomego swoich obowiązków, dojrzałego duchowo artysty-inżyniera-architekta.

SŁOWA KLUCZOWE

Młoda Architektura, Związek Słuchaczy Architektury, dydaktyka architektury, uczenie architektury, dyfuzja wiedzy, networking

drawings, and graphics, as well as furniture designs implemented in the form of prototypes, were presented in „Albums of Young Architecture” and at foreign exhibitions. Since 1938, the Association has been publishing the magazine „Młoda Architektura” with a crystallizing ideological message that emphasizes the spiritual values and moral attitude of the architect as a creator. The mission of ZSA was multidimensional and multi-layered educational work based on the diffusion of knowledge, which fits into the broadly understood didactics of architecture. Its ultimate goal was to develop a spiritually mature artist-engineer-architect aware of his duties.

KEYWORDS

Young Architecture, Architecture Students Association, architecture teaching, architecture learning, diffusion of knowledge, networking

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Wydziału Architektury (dalej: PW – Zb. Sp. WA), Wojciech Hoffmann, Stanisław Olczak, Maria Gancarczyk, *In-formator Architektury, r. a. 1936–37*, mpis, Warszawa 1936.

PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej za okres od dnia 12 III 1932 do dnia 23 III 1933*, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1933.

PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej za okres od dnia 4 III 1934 do dnia 18 III 1935*, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1935.

PW – Zb. Sp. WA, *Sprawozdanie z działalności Zarządu Związku Słuchaczy Architektury*

Politechniki Warszawskiej za okres od dnia 31 III 1936 do dnia 8 III 1937, Komisja Wydawnicza ZSA, mpis, Warszawa 1937.

Politechnika Warszawska, Zbiory Specjalne Biblioteki Głównej, *Statut Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej*, mpis, Warszawa 1934, sygn. NP. 6126.

Źródła drukowane

Ustawa z dn. 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, Dz. U. z 1933 r., nr 29, poz. 247.

Opracowania

Album Młodej Architektury/Album de la Juene Architecture, Warszawa 1930.

Album Młodej Architektury 1935. Architektura – Grafika Użytkowa – Fotografia – Rysunek – Film, Warszawa 1935.

Album Młodej Architektury 1936/ Album de la Juene Architecture 1936, Warszawa 1936.

- Andrzejaczek Tadeusz, *Architektura kościelna*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 3, s. 12.
- Jankowski Stanisław, *Meble robotnicze*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 8–9.
- Jaroszewski Tadeusz Stefan, *Piękne dzielnice. Uwagi o architekturze luksusowej w Warszawie w latach trzydziestych*, w: *Sztuka lat trzydziestych*, Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Niedzica, kwiecień 1988, red. Anna Gogut, Warszawa 1991, s. 167–202.
- Kamiński Zygmunt, *Do Redakcji „Młodej Architektury”*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 1, s. 1.
- Krakowski Piotr, *Sztuka polska w latach trzydziestych*, w: *Sztuka lat trzydziestych*, Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Niedzica, kwiecień 1988, red. Anna Gogut, Warszawa 1991, s. 69–78.
- Kronika, „Młoda Architektura”, 1939, nr 6, s. 23.
- Łukasik Włodzimierz, *Ze skrzynką po Italii*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 5–8.
- Łukasik Włodzimierz, *Głosy prasy włoskiej o Wystawie Młodej Polskiej Architektury w Italii*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 3, s. 30–32.
- Olszewski Andrzej K., *Nowa forma w architekturze polskiej 1900–1925. Teoria i praktyka*, Warszawa 1967.
- Poliński Jan, *Oblicze architektoniczne miast... polskich*, „Prosto z Mostu”, R. V, 1939, nr 14–15, s. 22.
- Poraj-Biernacki Stanisław, *Architektura kultury*, „Młoda Architektura”, 1939, nr 6, s. 5–6.
- Prentice Merrill T., *Quartz Arts – My Experiences as a Student at the École des Beaux-Arts in Paris 1924–1928*, „Journal of the Society of Architectural Historians”, Vol. 44, 1985, No 4, s. 384–387.
- Redakcja, „Młoda Architektura”, 1938, nr 1, s. 2.
- Rozbicka Małgorzata, *Związek Słuchaczy Architektury jako animator studenckiego życia towarzyskiego – czyli o Balach [Młodej] Architektury, a także Czarnych Kawach, Dancingach i tzw. Fuksówkach organizowanych na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej w latach 1917–1948*, „Studia do dziejów architektury i urbanistyki w Polsce”, t. 5, 2022, s. 5–43 (artykuł w wersji cyfrowej: <https://www.arch.pw.edu.pl> – dostęp 30 X 2023).
- Skibniewski Zygmunt, Garliński Bohdan, *Uwagi o kształceniu architektonicznym we Francji*, „Młoda Architektura”, 1938, nr 2, s. 3–4.
- Sylwetki Profesorów Politechniki Warszawskiej: Zygmunt Kamiński (1888–1969), oprac. Aurelia Jermakowicz, Warszawa 1990 (biogram w wersji cyfrowej <https://bcpw.bg.pw.edu.pl> – dostęp 20 X 2023).
- Teksty modernizmu. Antologia polskiej teorii i krytyki architektury 1918–1981*, t. 1: *Źródła*, t. 2: *Eseje*, red. Dorota Jędruch, Marta Karpińska, Dorota Leśniak-Rychlak, Warszawa 2018.
- Toniak Ewa, *Budynek warszawskiego Prudentia jako afektywna heterotopia – rekonesans*, „Miejsce”, 2017, nr 3, s. 43–74 (artykuł wyłącznie w wersji on-line <http://miejsce.asp.waw.pl> – dostęp 20 X 2023).
- Windsor Forum on Design Education, ed. Stephanie E. Bothwell, Andres Duany, Peter J. Hetzel, Steven W. Hurtt, Dhru A. Thadani, Miami 2004.
- Żaryn Stanisław, *O Związku Słuchaczy Architektury Politechniki Warszawskiej*, „Architektura i Budownictwo”, R. XI, 1935, nr 3–4, s. 122–123.

Tekst zgłoszono: 4 I 2024, recenzowano: 16 II 2024, zaakceptowano do druku: 22 II 2024.

„Barwa i Rysunek” – czasopismo w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu wychodzące w latach 1929–1932*

„Barwa i Rysunek” – the periodical published by the School of Decorative Arts and Artistic Industry in Poznań between 1929 and 1932

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14429>

JAROSŁAW MULCZYŃSKI
MUZEUM NARODOWE W POZNANIU
ORCID: 0000-0001-6946-192X

„Barwa i Rysunek” było wyjątkowym czasopismem w przedwojennym szkolnictwie artystycznym w Polsce. Ukazywało się w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu (obecnie Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz) w latach 1929–1932. Adresowane było do młodzieży i przez cały ten czas stanowiło dodatek do „Gazety Malarskiej” wydawanej w Poznaniu. Badania nad pozaakademickim szkolnictwem artystycznym okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce nie były dotąd prowadzone na większą skalę, nie podjęto

próby porównania programów nauczania i dorobku szkół przemysłu artystycznego. W tym kontekście wszelkie opracowania, nawet dotyczące wybranych niewielkich aspektów ich działalności, należy uznać za ważne. Być może przyczynią się one w przyszłości do szerszego spojrzenia na średnie szkolnictwo artystyczne tego czasu w Polsce.

Historia czasopisma jest jednak nieco dłuższa i trzeba cofnąć się o półtora roku do I Wszechpolskiego Zjazdu Cechów Malarzkich i Lakierniczych zorganizowanego 19 lutego 1928 r. w Bydgoszczy z okazji 50-lecia tamtejszego cechu. Podczas zjazdu zapadła bowiem decyzja o powołaniu prasowego organu związkowego zatytułowanego „Gazeta Malarzka”, poświęconego „malarstwu dekoracyjnemu, lakiernictwu i pozłotnictwu” – jak brzmiał podtytuł. „Powstanie swoje – pisał w pierwszym numerze z 1 maja 1928 r. Franciszek Krajna w imieniu wydawcy – zawdzięcza własnej inicjatywie przedstawicieli malarstwa dekoracyjnego. Przed rokiem już mistrzowie

* Niniejszy artykuł jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego w 2018 r. w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie podczas konferencji pt. *Szkolnictwo artystyczne w Polsce Odrodzonej z okazji 100-lecia Niepodległości*. Materiały pokonferencyjne nie zostały opublikowane.

poznańscy zwracali się do nas o pomoc w utworzeniu pisma, a wreszcie kwestię tę postawiono na porządek dzienny Pierwszego Wszechpolskiego Zjazdu Cechów Malarских i Lakierniczych¹.

Przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego „Gazety Malarskiej” wybrano Wiktora Gosienieckiego, kierownika Wydziału Malarstwa i Witrażownictwa w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu, jego zastępcą został Ignacy Wrembel – starszy Cechu Malarzy z Poznania. Wśród członków redakcji byli także inni przedstawiciele szkolnictwa przemysłu artystycznego: ówczesny dyrektor poznańskiej Szkoły Zdobniczej Karol Maszkowski, również z tej szkoły kierownik Wydziału Grafiki i Introligatorstwa Jan Jerzy Wroniecki oraz z Państwowej Szkoły Przemysłu Artystycznego w Krakowie Jan Bukowski i z Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie Julian Krupski, a ponadto artyści poznańscy i przedstawiciele cechów z całego kraju². Początkowo zamierzano wydawać „Gazetę Malarską” jako dwutygodnik, jednak z powodu trudności technicznych stało się to niemożliwe i od początku

był to miesięcznik. Już w tekście wstępnym zapowiedziano, iż „osobno dodawać będziemy *dodatek dla młodzieży* «Barwa i Rysunek» [pisownia oryg. – J. M.]”³.

Pierwszy numer czasopisma „Barwa i Rysunek” ukazał się w maju 1928 r. wraz z nowo utworzoną „Gazetą Malarską” i przez nią był początkowo przez półtora roku redagowany. W artykule skierowanym *Do Młodzieży* podkreślono, że czasopismo ma być pomocne w nauce sztuki dekoracyjnej i w zdawaniu egzaminów⁴. W kolejnych numerach na czterech stronach zamieszczano przeważnie informacje technologiczne i materiałowe związane z malarstwem dekoracyjnym, lakiernictwem i pozłotnictwem, pogadanki o stylach i sztuce malarzkiej od najdawniejszych czasów, nadto opowiadania, wspomnienia, dział humoru, a także informacje z innych dziedzin, jak lotnictwo, radiotechnika czy ratowanie chorych. Niewiele publikowano ilustracji przedstawiających prace i projekty uczniów oraz nauczycieli. Ogółem do listopada 1929 r., kiedy czasopismo „Barwa i Rysunek” przejęła Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu, ukazało się 18 numerów. O przejęciu czasopisma skierowanego do młodzieży zdecydował zapewne w dużej mierze udział w Komitecie Redakcyjnym „Gazety Malarskiej” grona profesorów poznańskiej uczelni.

Po zmianie redakcyjnej „Barwa i Rysunek” wydawana była nadal jako miesięcznik i dodatek do „Gazety Malarzkiej”, zachowując ciągłość numeracji. Nie ukazywała się w czasie letnich wakacji, zwiększyła natomiast odtąd objętość, stając się czasopismem „grona uczniów Wydziału Malarstwa Dekoracyjnego P.S.S.Z. w Poznaniu” – jak brzmiał nowy podtytuł, z redakcją mieszczącą się w siedzibie Szkoły

1 F. Krajna, *Od Wydawcy*, „Gazeta Malarzka”, R. 1, 1928, nr 1, s. 1.

2 Z grona poznańskich artystów w Komitecie Redakcyjnym „Gazety Malarzkiej” byli Henryk Jackowski-Nostitz i Stanisław Jarocki, pozostali reprezentowali cechy rzemieślnicze z całego kraju: Szczepan Baranek – starszy Cechu Lakierniczego w Poznaniu, Stanisław Dołoszyński – starszy Cechu Malarzy w Łodzi, Roman Graczyk – sekretarz Związku Cechów Malarzских i Lakierniczych w Bydgoszczy, Józef Grześkowiak – starszy Cechu Malarzy w Bydgoszczy, Ignacy Igiel – starszy Cechu Malarzy w Katowicach, Stanisław Jasiński – starszy Cechu Malarzy w Warszawie, Jan Kaźmierczyk – przewodniczący Związku Cechów Malarzских i Lakierniczych w Bydgoszczy, Antoni Kaźmierczyk – mistrz malarzski w Poznaniu, Antoni Kopestyński – mistrz malarzski w Warszawie, Mieczysław Kujawski – mistrz malarzski w Bydgoszczy, Stanisław Skwarczyński – starszy Cechu Malarzy w Krakowie, Jakub Sulecki – zastępca przewodniczącego Związku Cechów Malarzских i Lakierniczych w Toruniu, Stanisław Szczyzewski i Zygmunt Ulatowski – mistrzowie malarzcy w Poznaniu. Tamże.

3 Tamże, s. 2.

4 *Do Młodzieży*, „Barwa i Rysunek”, R. 1, 1928, nr 1, s. 1.

Zdobniczej przy ul. Jezuickiej 5 (obecnie ul. Świętosławska). Zmiana redakcyjna wpłynęła na prezentowane treści, poszerzając je o nowe zagadnienia i wątki tematyczne. Na nową formułę czasopisma wpływ miał profil poznańskiej uczelni i jej program nauczania⁵. Państwowa Szkoła Sztuki Zdobniczej powstała w 1919 r. z inicjatywy miejscowego środowiska artystycznego (wcześniej na założenie uczelni czy akademii kształcącej artystów nie pozwalały władze pruskie), m.in. Jana Jerzego Wronieckiego, Marcina Rożka, Wiktora Gosienieckiego, Franciszka Zygarta oraz historyka sztuki – ks. prof. Szczęsnego Dettloffa. Później do grona profesorskiego dołączyli znani artyści pochodzący także z innych ośrodków, jak Fryderyk Pautsch (pierwszy dyrektor), Stanisław Jagmin, Władysław Roguski, Jan Wysocki, Bronisław Bartel, Zdzisław Eichler, Karol Maszkowski (kolejny dyrektor) czy Karol Mondra⁶. Po kilku latach Państwowa Szkoła Sztuki Zdobniczej przemianowana została na Państwową Szkołę Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego. Jednym z jej ważnych celów było wykształcenie uczniów, którzy znaleźliby zatrudnienie w różnych dyscyplinach rzemiosła i przemysłu artystycznego: malarstwie i witrażownictwie, grafice i drukarstwie, rzeźbie, projektowaniu wnętrz i mebli, ceramice oraz tkactwie. Dzięki reformom dyrektora Karola Maszkowskiego (zastąpił Fryderyka Pautscha w 1925 r.) od roku szkolnego 1927/1928 ukształtowała się nowa struktura nauczania, która zasadniczo niezmieniona przetrwała do wybuchu II wojny światowej. Uczniowie kształcili się przez dwa lata na kursie wstępnym, po czym obierali

specjalizację na jednym z sześciu wydziałów: grafiki i introligatorstwa, rzeźby, malarstwa dekoracyjnego i witrażownictwa, ceramiki, tekstylnego i architektury wnętrz, co znalazło odzwierciedlenie na łamach czasopisma „Barwa i Rysunek”.

Ogółem pod auspicjami uczniów poznańskiej uczelni ukazały się 24 numery czasopisma. Pierwszy, który można określić jako „przejściowy”, posiadał jeszcze cztery strony i pierwotną winietę złożoną ze stylizowanej dekoracji roślinnej (il. 1). Kolejne wydanie z grudnia 1929 r. ukazało się już z podwojoną liczbą ośmiu stron pod redakcją Stanisława Kurpisa⁷ i z nową winietą zaprojektowaną przez Floriana Klemińskiego, ucznia Wydziału Malarstwa Dekoracyjnego⁸. Taka winieta o bardziej nowoczesnej formie z rytmicznym powtórzeniem obok siebie trzech zgeometryzowanych postaci – uczniów z tarczami, oraz nowym liternictwem była stosowana do ostatniego numeru w 1932 r. (il. 2). Wspomniane tarcze najprawdopodobniej nawiązywały do dawnych godeł cechu malarzy, złożonych z trzech małych tarcz: dwóch obok siebie i jednej poniżej (ten motyw wywodził się jeszcze ze średnio-wiecznej tradycji malowania tarcz). Taki właśnie układ trzech małych tarcz widnieje na oprawach roczników „Barwy i Rysunku” wykonanych przez uczniów Wydziału Grafiki i Introligatorstwa. Klemiński mógł więc połączyć w swoim projekcie winiety dawną tradycję cechową z charakterystycznym dla

5 J. Mulczyński, *Poznańska Zdobnicza. Historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*, Poznań 2009, s. 29–77, 696–702.

6 Później dołączyli także m.in. Rudolf Krzywiec, Bazyl Wojtowicz i Lucjan Kintopf (ostatni dyrektor przed wybuchem wojny).

7 W maju 1931 r. zastąpił go Zbigniew Ehrenberg (redaktor naczelny „Gazety Malarskiej”), a ostatni numer w maju następnego roku prowadził Nikodem Muszyński.

8 Winieta sygnowana była w lewym dolnym narożniku ozdobnym monogramem wiązonym „FK”. Czasopismo wydawano w Drukarni Wydawniczej Franciszka Krajny w Poznaniu przy ul. Strzałowej 2a (wymiary strony: 31,5 × 23,7 cm). Do wyjątków należą numery czasopisma zawierające inną liczbę stron. Za lata 1930 i 1931 wydano również oprawne roczniki w „efektownej okładce”. Zob. *Od Redakcji*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 16; *Od Redakcji*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 8.

Nr. 1

Listopad 1929

Rok I



BARWA i RYSUNEK

Miesięcznik grona uczniów Wydziału Malarstwa Dekoracyjnego P. S. S. Z. w Poznaniu

Adres Redakcji „Barwy i Rysunku”: Państwowa Szkoła Sztuki Zdobniczej – Poznań, Jezuitska 5

Abonenci Gazety Malarskiej zamawiać mogą osobno dodatek „Barwa i Rysunek” za opłatą zł 1,— na kwartał

Koleżanki i Koledzy!

Chcemy pracować, kto z nami?

Czas wreszcie, aby zbudzić się i otrząść z bezruchu i odrętwienia, czas zabrać się do czynu i tworzyć własnymi siłami. Jesteśmy młodzi, znamy mało, potrafimy nie wiele, lecz pełni połotu, zapału i niegasnącej energii, wspólnymi siłami stworzyć możemy wiele.

Grono uczniów Państwowej Szkoły Sztuki Zdobniczej z wydziału malarstwa dekoracyjnego w Poznaniu, przystąpiło do redagowania miesięcznego piśmka o treści malarskiej.

Celem wydawanej przez nas gazetki będzie nie tyle szerzenie oświaty, ile wymiana swych myśli, wrażeń i uczuć — służyć praktyczną radą, dzielić się z czytelnikami tem, co wiemy sami z dziedziny nas interesującej i zjednoczyć w jedno silne ogniwo współpracy i współżycia.

Niechaj tym węzłem łączącym wszystką młodzież szkolną i zainteresowaną, stanie się „Barwa i Rysunek”.

Nie pokażemy suchych, uczonych frazesów, ani w górnolotne słówka upstrzone artykuły, bezmyślne lub też bezwartościowe nonsensy... nie. Kroczyć będziemy drogą swoją, prostą lecz szczerą, płynącą ze serca. Nie jesteśmy uczonymi, lecz tem co wiemy podzielimy się z wami.

Do współpracy zapraszamy wszystkich.

Całość gazetki składa się z czterech działów. Pierwszy, pod kierownictwem kol. Tomaszewskiego i Minakowskiej, dostarczać będzie ciekawych wiadomości z Historji Sztuki, życia artystów malarzy, rzeźbiarzy i pionierów sztuki, dalej pogadanki naukowe itd. Drugi, redagowany przez kol. Derbicha i Poznańskiego, służyć będzie praktycznymi radami fachowemi. Dział trzeci, pod kierownictwem kol. Pasikowskiego i Jasielskiego, wypełni szpalty „Barwy i Rysunku” utworami literackimi: nowelami, poezją, pogawędkami, satyrą itd. W dziale ostatnim, redagowanym przez kol. Wronowskiego, zamieszczane będą wiadomości potoczne, kronika szkolna, organizacyjna, wycieczki, turystyka itd.

Prócz wszystkich tych wiadomości, miesięcznik przyozdobią liczne ilustracje, fotografie, projekty dekoracyj. itp.

Przypuszczamy, że ogół koleżanek i kolegów, a także i pozaszkolna młodzież malarska zainteresuje się czasopismem i poprze rozpoczętą pracę. Ze swej strony redakcja wyłoży całą swą energję, by interesującą treścią zyskać sobie uznanie rzeszy czytelników.

REDAKCJA „BARWY I RYSUNKU”.



**MIESIĘCZNIK GRONA UCZNIÓW WYDZIAŁU MALARSTWA DEKORACYJNEGO
P.S.S.Z. i P.A. w POZNANIU**

ADRES REDAKCJI „BARWY I RYSUNKU” PAŃSTW. SZKOŁA SZTUKI ZDOBN. I PRZEM. ARTYST. POZNAŃ, JEZUICKA 5
ABONAMENT KWARTALNY 1 zł. NUMER POJEDYŃCZY 40 GR.

BEZPŁATNY DODATEK DO „GAZETY MALARSKIEJ”

Nr. 5 Rok IV; Abonenci „Gazety Malarskiej” zamawiać mogą większą ilość „Barwy i Rysunku” za dodatkową opłatą 1 zł. — na kwartał za każdy dalszy egz. Maj 1931

LEON WYCZÓŁKOWSKI PRZY SWOICH KAMIENIACH JAK POWSTAŁA W POZNANIU „TEKA POMORSKA”



zakładu litograficznego nie prowadziłem dotychczas. Wprawdzie na strychu drukarni stała stara, zarzewiała prasa litograficzna, nigdy za mej pamięci nie używana, w zakładzie u mnie pracował także wykwalifikowany litograf — ale w oddziale fotochemigrafji. Prasa potrzebowała remontu, inwestycji, jaśniejszego od strychu miejsca, a przede wszystkim artysty, któryby ją chciał i mógł użytkować.

Że prof. Wyczółkowski pracuje w Poznaniu, wiedziałem. Nowych litografij jego dosyć dawno już nie spotykałem. Od czasu do czasu gdzieś u „Feli”, czy w muzeum, czy u któregoś ze zbieraczy wzdychałem do starszych, a nieosiągalnych „Wyczółków”, pocieszając się jednym jedynym, Kopernikiem, podobno zresztą bardzo rzadkim, pieczołowicie we własnym zbiorze przechowywanym.

To też trudno mi opisać wrażenie, gdy w początkach listopada ubiegłego roku, zwrócił się do mnie prof. Adam Kleczkowski z zapytaniem, czybym prof. Wyczółkowskiemu nie umożliwił pracy w litografji. Oszłomiło mnie. Zawirował mi w głowie sam Wyczółkowski, dziesiątki jego plansz, tak, a przede wszystkim myśl, że ten genialny twórca, najwybitniejsza dziś postać malarstwa polskiego i bodaj najwybitniejszy litograf świata, będzie u mnie pracować, że będę mógł z nim współpracować!

W połowie listopada przybył sam Mistrz, aby przyjrzeć się przygotowaniom. Był przybity, zgnębiony. Oto w czasie ostatniego lata przejechał wszczegółowo i wzdłuż Pomorze, porobił bezmiar szkiców i rysunków, chciałby je opracować. Chciałby je zebrać, ku chwale Pomorza, w ogromną tekę, obejmującą w pięciu serjach około czter-

2. Florian Klemiński, winieta na stronie tytułowej czasopisma „Barwa i Rysunek”. Fot. wg „Barwa i Rysunek”, 1931, nr 5, dz. cyt., s. 33

okresu międzywojennego rytmicznym powtarzaniem form⁹.

W słowie wstępnym młodzi członkowie redakcji zwrócili się do swoich koleżanek i kolegów z następującym apelem: „Chcemy pracować, kto z nami? Czas wreszcie, aby zbudzić się i otrząść z bezruchu i odrętwienia”. Celem czasopisma – napisali dalej: „będzie nie tyle szerzenie oświaty, ile wymiana swych myśli, wrażeń i uczuć – służyć praktyczną radą, dzielić się z czytelnikami tem, co wiemy sami z dziedziny nas interesującej, i zjednoczyć w jedno silne ogniwo współpracy i współżycia”. Na koniec zachęcili: „Do współpracy zapraszamy wszystkich”¹⁰.

Członkowie redakcji z Wydziału Malarstwa Dekoracyjnego realizowali swoje zamierzenia zgodnie z przyjętym planem. „Barwa i Rysunek” od początku podzielona została przez uczniów-redaktorów na cztery działy. Pierwszy pod kierownictwem Witolda Tomaszewskiego i Wandy Minakowskiej dostarczał wiadomości z historii sztuki, życia artystów, pogadek naukowych itd. Drugi dział, redagowany przez Stefana Derbicha i Mariana Poznańskiego, służył praktycznym poradom fachowym. W kolejnym dziale pod kierownictwem Tadeusza Pasińskiego i Mariana Jasielskiego ukazywały się utwory literackie (nowele, poezje, pogawędki, satyra), a w ostatnim, redagowanym przez Jerzego Wronowskiego, zamieszczano wiadomości potoczne, kronikę szkolną, informacje o wycieczkach, turystyce itd.¹¹

9 A. Chmiel, *Godła rzemieślnicze i przemysłowe krakowskie od połowy XIV w. aż do XX w.*, Kraków 1922, s. 10. http://encyklopedia.szczecin.pl/wiki/God%C5%82a_cech%C3%B3w_rzemie%C5%9Blniczych_na_Pomorzu [dostęp 7 I 2020]. Mniej przekonująca jest teza o trzech szkicownikach trzymanyh w rękach uczniów.

10 *Koleżanki i Koledzy!*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 11, s. 1.

11 Tamże. Po uzyskaniu absolutorium Witold Tomaszewski i Stefan Derbich ustąpili z redakcji. Ich miejsca zajęli Zdzisław Krygowski i Halina Szczerkowska. Zob. *Zmiany w redakcji*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 8.

Podjęmowane na łamach czasopisma tematy i zagadnienia były formułowane stosunkowo obszernie, przeważnie na dwóch i więcej stronach, a niejednokrotnie układały się w kilkuczęściowe cykle. Autorami najliczniejszej grupy tekstów byli uczniowie poznańskiej uczelni. Pisali m.in. o technikach plastycznych, jak tempera¹², zdobnictwo ceramiczne¹³ i litografia¹⁴, ponadto o kompozycji¹⁵ i o kierunkach w sztuce. Przykładowo Marian Szmańda poświęcił artykuł impresjonizmowi w ujęciu historycznym tak w Polsce, jak i we Francji¹⁶, z kolei Witold Tomaszewski pisał o kubizmie¹⁷. Oceniał go (a także ekspresjonizm wzmiankowany w tekście) jako „kierunek rewolucyjny”, którego celem było „silne, potężne przeciwstawienie impresjonistycznemu naturalizmowi”, a odpowiadając na postawione w tytule pytanie *Czego nas uczy kubizm*, uznał przydatność tego kierunku w kompozycji i konstrukcji obrazu oraz tworzeniu jego „zwartej, celowej, logicznej architektury”. Skrytykował go natomiast za odcięcie się od otaczającej rzeczywistości i stosowanie formy dla samej formy. Artykuły opisujące kierunki artystyczne stanowiły ilustrację poglądów autorów, miały za zadanie przede wszystkim zapoznanie

12 H. Straburzyński, *Tempera*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 4; tenże, *Tempera II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 6; Redakcja, *Tempera III*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 3, s. 4–6; Redakcja, *Tempera IV*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 7.

13 M. Pawełko, *Technika zdobnictwa ceramicznego I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 3–6; tenże, *Technika zdobnictwa ceramicznego II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 9–12.

14 R. Młotkiewicz, *Jak powstaje litografia? I*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 20–21; tenże, *Jak powstaje litografia? II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 30.

15 W. T. [W. Tomaszewski], *Kompozycja I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 4–6; tenże, *Kompozycja II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 3–7.

16 M. Szmańda, *Kilka słów o impresjonizmie*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 5–6.

17 W. Tomaszewski, *Czego nas uczy kubizm*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 3, s. 1–4.

uczniów z historią malarstwa i nie rościły sobie pretensji do wpływania na ich twórczość. Kolejna grupa tekstów dotyczyła poszczególnych wydziałów i kierunków szkoły. Obszerne, kilkustronicowe rozważania o programie nauczania i przedmiotach nakreślił Tadeusz Pasikowski. Okazją było ukończenie pięciu lat nauki w szkole zwieńczone uzyskaniem absolutorium. Pasikowski podkreślił, że głównym celem nauczania w szkołach przemysłu artystycznego powinno być dostarczenie przemysłowi i rzemiosłu wykwalifikowanych kadr, a tym samym podniesienie poziomu artystycznego wyrobów. Wskazał, że program szkoły był „oparty na warsztatach”, czyli „naucze praktycznej w 6 głównych wydziałach”, które dostarczały uczniom wszechstronnej wiedzy teoretycznej i praktycznej w poszczególnych dziedzinach („Architektura wewnątrz uczy projektowania mebli, architektury wewnętrznej oraz urządzenia całego wnętrza. [...] Wydział tekstylny uprawia najrozmaitsze hafty, wykonywa kilimy i gobeliny”). A wspominając swoje doświadczenia związane z nauką, pisał, że początkowo „godzinami «nudnego» zdobnictwa głowiliśmy sobie wówczas nie zawracali, natomiast całą naszą energję młodą, ochotę do pracy chowaliśmy na godziny rysowania i malowania z natury”. Jednak po dwóch latach, gdy nadszedł czas wyboru specjalizacji, „beztroskie malowanie z natury ustąpić musiało w warsztatach pracy mniej efektywnej, błyskotliwej, a za to trudnej, bo w najrozmaitszy sposób uzależniony od techniki, materiału, wielkości i przeznaczenia”¹⁸. Z bardziej szczegółowymi omówieniami wystąpili Stefan Derbich, który podjął rozważania o malarstwie kościelnym¹⁹ oraz o witrażu w sztuce

sakralnej²⁰, Mieczysław Pawełko w tekście *Garść refleksyj ceramicznych*²¹, Aniela Hahnowa, dzieląc się wiadomościami o Wydziale Tekstylnym²² i Zofia Jeziorańska o kilimie²³.

Uczniowie zagłębiali się również w zagadnienia poświęcone sztuce, teorii sztuki i artystom, jak poglądy Stanisława Witkiewicza na twórczość Aleksandra Gierymskiego²⁴ czy poglądy Andrzeja Towiańskiego na sztukę²⁵. Zamieszczono także artykuły o Stanisławie Wyspiańskim, m.in. z okazji 22. rocznicy śmierci artysty²⁶, oraz o Leonie Wyczółkowskim, który mieszkał w tym czasie w Poznaniu i w 1932 r. uroczystości obchodził jubileusz 80 urodzin²⁷. Swoje wrażenia z wystawy Szczepu „Rogate Serce” zorganizowanej w salonie Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Poznaniu nakreślił Tadeusz Pasikowski²⁸ (il. 3). Pisał on również o polskiej sztuce ludowej²⁹, a Roman Tadeusz Wilkanowicz *O wpływie sztuki*

20 Bich [S. Derbich], *Witraż w sztuce kościelnej*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 3.

21 M. Pawełko, *Garść refleksyj ceramicznych*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 48–50. Por. przyp. 13.

22 A. Hahnowa, *Z Tekstylnego*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 45–46.

23 Z. Jeziorańska, *Kilim*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 4–5.

24 W. Minakowska, *Myśli Stanisława Witkiewicza i poglądy jego na twórczość Aleksandra Gierymskiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 1–3.

25 W. M. [W. Minakowska?], *Andrzej Towiański a sztuka*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 1–2.

26 W. Minakowska, *Stanisław Wyspiański. Wspomnienie z okazji 22 rocznicy śmierci artysty*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 1–2; K. Pajzderska, *Stanisław Wyspiański*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 6–8.

27 W. Minakowska, *Leon Wyczółkowski*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 3, s. 17–18.

28 T. Pasikowski, *Szczep „Rogate Serce”. Myśli i wrażenia z wystawy Szukalszczyków*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 36–37.

29 T. Pasikowski, *Z cyklu: o polskiej sztuce ludowej. W twórczości ludu – odzwierciedla się dusza narodu*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 3, 6; tenże, *Polska sztuka ludowa. Architektura*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 2–4.

18 T. Pasikowski, *Nasze pięciolecie w szkole*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 41–44.

19 Bich [S. Derbich], *Z rozważań o malarstwie kościelnym*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 4–5.

mówi rozentuzjasmowany Profesor do odwiedzającego nas Zegadłowicza i odbitkę za odbitką przypina na wiszącym obok „kamertonie“, t. zn. na bezwzględnie udanej odbitce, służącej za przykład i wzór dla następnych, więc niejako podaje im ton.

„Toruń“ poszedł jak z płatka. Profesorowi już się pali pod palcami. Przygotowane już są dwa rysunki „Wisły“. Jeden przedstawia Wisłę na tle pomorskich wzgórz, druga „Wisła“ ginie gdzieś daleko na horyzoncie, może aż w morzu. Pierwszą rysuje Profesor bezpośrednio na kamieniu, ale drukuje tylko część nakładu, uważa, że może lepiej będzie wyglądała, gdy ją przeniesie na kamień z rysunku wykonanego na papierze.

W ten sposób właściwie nakład pierwszego cyklu byłby ukończony, ale nigdy niezaspokojonego Miśtrza jeszcze korci, możeby spróbować „Fragment parku w gwiaździstą noc“? Rysunek już na kamieniu. Ale go nie odbijamy.

Nadszedł wielki kamień, niecierpliwie od dawna oczekiwany. Artysia ducha przenosi się tam, gdzie może jedynie w Polsce modlić się można aż do samozapomnienia — do Marjackiego Kościoła w Krakowie i jakby hymn dziękczynny, wznoszony po ukończeniu dzieła, rysuje przedcudną koronkę Stwoszewego Ołtarza... rozpoczynając planszą tą nową serję swych prac, prac gigantycznych nie tylko wartością artystyczną ale i rozmiarami.

JAN KUGLIN, POZNAŃ

S Z C Z E P „R O G A T E S E R C E“ MYŚLI I WRAŻENIA Z WYSTAWY SZUKALSZCZYKÓW



„Ostatni dar Rzeczypospolitej“. W. Boratyński - Kraków.

W ubiegłym miesiącu mieliśmy sposobność oglądania ciekawej i oryginalnej wystawy prac uczniów „Twórcowni Szukalskiego“. O Szukalszczykach słyszymy stosunkowo od niedawna, bo zaledwie od pierwszej połowy przeszłego roku. Organizację tę założył w Krakowie znany artysta rzeźbiarz i malarz Stanisław Szukalski. Zgromadził wokół siebie chętnych ale tylko młodych zwolenników i powiązał w szczep, w godle któ-

rego widnieje „Rogate Serce“. Hasłem ich „Miłować i walczyć“. Wnet przy szczepie utworzono nieregularnie na razie wychodzące czasopismo „KraK“ i rzutko zabrano się do pracy. Po roku wytrwałego wysiłku Szukalszczycy zorganizowali pierwszy wykaz prac w Krakowie, Katowicach, Poznaniu i pokazali co umieją.

Idea przewodnia Szukalszczyków polega przede wszystkim na wprowadzeniu do obrazu czy rzeźby ukrytej myśli, która staje się najważniejszą częścią danej pracy, na częściowym zerwaniu z naturą i na całkowitem izolowaniu się od wszelkich kierunków i modernizmów. Dziś najważniejszą rzeczą w obrazie czy rzeźbie jest konstrukcja dzieła, polegająca na odpowiednim nagięciu linii i form do całości, oraz na szarmonizowaniu rozłożeniu barw, jeżeli chodzi tylko o obraz. Treść danego dzieła ustępuje na plan dalszy. Nie obchodzi nas temat obrany przez rzeźbiarza czy malarza ale sposób skomponowania dzieła, sposób umiejętnego, celowego rozłożenia barw w obrazie a światłocienia w rzeźbie.

Szczepowcy obrali odmienny kierunek. Jako pierwszy i najważniejszy czynnik uważają w jakimkolwiek dziele jego treść. Wprowadzają do prac swoich czynnik nie nowy, lecz nigdzie tak silnie nie akcentowany: temat, literaturę. I na tę literaturę kładą główny nacisk. Oczywiście konstrukcja i u nich odgrywa dużą rolę, dowodzi tego w pracach ich widoczny wysiłek kompozycyjny. Jednakże ta treść, fabuła, która ma być wszystkim w obrazie, zawodzi najzupełniej z tej prostej przyczyny, że tylko słowa są formami myśli i fabułę obrazu tylko z podpisu odczytać można. Właściwą treścią obrazu, jako

4. Strona czasopisma „Barwa i Rysunek” z karykaturą Jana Jerzego Wronieckiego, kierownika Wydziału Grafiki i Introligatorstwa. Fot. wg „Barwa i Rysunek”, 1931, nr 3, dz. cyt., s. 24

graficznych na kulturę artystyczną mas³⁰.

Na łamach „Barwy i Rysunku” pojawił się też anonimowy tekst pt. *Sztuka a przemysł artystyczny*, którego autor zauważył, że hasło „sztuka dla sztuki” zastępowane jest przez „sztukę dla narodu” oraz „sztukę dla wszystkich przez uprzemysłowienie sztuki”, dzięki czemu sztuka przestaje być „rzeczą zbytku”, a staje się „jedną z potrzeb życiowych każdego człowieka”³¹. Wielką rolę w tej przemianie miała według niego do odegrania „sztuka stosowana” charakteryzująca się pięknem, wygodą i praktycznością, i nieustępująca twórczymi walorami „sztuce czystej”. Podkreślanie znaczenia rzemiosła, przemysłu i sztuki stosowanej znakomicie wpisywało się w program realizowany w poznańskiej Zdobniczej oraz innych szkołach ukierunkowanych na przemysł artystyczny, które miały przecież m.in. dostarczać mu dobrze wykwalifikowanych kadr. Te idee były szczególnie bliskie tzw. artystom państwowotwórczym, których misją była „modernizacja kraju poprzez podniesienie kultury plastycznej życia codziennego”, a także stworzenie stylu narodowego „opartego na inspiracjach sztuką ludową i utrzymanego w modnych formach Art Déco”, dającego się „zastosować do wszystkich, szeroko rozumianych, dziedzin sztuki dekoracyjnej” i mogącego kształtować przestrzeń publiczną oraz prywatną³².

Stosunkowo dużo miejsca uczniowie poświęcali swoim wyjazdom zarówno szkolnym – studyjnym, jak i wakacyjnym. W tekstach podkreślano szczególnie walory artystyczne oglądanych obiektów, opisywano zabytki, warunki przyrodnicze

i geograficzne oraz reprodukowano przywożone szkice, rysunki, obrazy. Jedną z wycieczek szkolnych zwiedziła Pragę³³, Wydział Tekstylny udał się do Zakopanego³⁴, inne zaś samodzielne wyjazdy prowadzili m.in. do Włoch³⁵, zorganizowano także wyprawę w Gorgany w Karpatach Wschodnich³⁶ czy pieszą wędrówkę z biegiem Dniestru³⁷. W nawiązaniu do wakacyjnych wyjazdów uczniów w 1930 r. ukazał się tekst zachęcający do zwiedzania nie tylko słynnej Italii czy najważniejszych polskich miast, ale również nieznanymi i zapomnianymi miejsc. „Ileż nieraz ciekawszych [zabytków – J. M.] kryje się jeszcze po wsiach i miasteczkach – pisano – Zetknijmy się tam z zabytkami sztuki rodzimej, która zależnie od okolic, niesłychaną różnorodność wykazuje. «Zakopać się» można w sztukach rodzimych Podhala, aż po Wileńszczyznę – od Pomorza, Wielkopolski i Śląska – aż po Kresy Wschodnie”³⁸.

Osobną rubrykę stanowiła *Kronika szkolna*, gdzie zamieszczano informacje o organizowanych w uczelni Gwiazdkach³⁹,

33 B. Just, *Po powrocie z Pragi*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 54.

34 Murka, „Tekstyl” w Zakopanem, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 65–66.

35 Np. J. Osadzianka [Eichlerowa], *Z wycieczek wakacyjnych. Wspomnienia z podróży do Italii*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 8; też, *Z wycieczek wakacyjnych. Wspomnienia z podróży do Italii*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 6–7.

36 *Z wycieczek wakacyjnych (wspomnienia z Gorganów)*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 7; M. S., *Z wycieczek wakacyjnych (wspomnienia z Gorganów) II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 15–16.

37 H. Bolińska, *Pieszko z biegiem Dniestru. Wspomnienia wakacyjne*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 67–72.

38 *To i owo. W związku z wycieczkami wakacyjnymi II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 7–8.

39 Np. J. Wronowski, *Gwiazdka u nas*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 6–7; X. X., *Nasz wieczór gwiazdkowy Roku Pańskiego 1930 dnia 19 grudnia w Poznaniu w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 1, s. 5–8.

30 R.T. Wilkanowicz, *O wpływie sztuk graficznych na kulturę artystyczną mas*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 17–18.

31 W. [Wege?], *Sztuka a przemysł artystyczny*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 6–7.

32 A. Chmielewska, *W służbie państwa, społeczeństwa i narodu. „Państwowotwórczy” artyści plastycy w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2006, s. 196–197, 213.

ZYGZAKI (WIECZOREK W „TEKSTYLNYM“)

Motto: „Dziś Colombina szuka złota,
— I chłopca, co ma krocie,
Dziś tańczy shimmy i foxtrotta
O, biedny mój Pierrocie“...

Przemieniona na salę „balową“ klasa tekstylna przy Woźnej. Nastrój podniosły, jako że kilku przyszło (z pewnego „wernisażu“ malarskiego!!) w „podniesionym“ stanie na duchu i ciele, gwoili (naturalnie!!) zadokumentowania swej sympatii dla pp. białogłów, zwyczajem naszych pra-babek „własnoręcznie“ wyczyniających mniej czy więcej w domu potrzebne tekstylja artystyczne.

Trzydzieści par nóg „szura“ po cemencie, wyglądzonej parafinową świecą. Gramofon, (vel orkiestra balowa) drze się, jak nieprzymierzając zleżała koronka łódzka. W takt chrypy tubalnego głosu, kołyszą się balownicy na nuty różnych „Desire“, „Caballeros“, „Rio-Rita“, czy innych temu podobnych łamańców konstruktywistyczno-tanecznych. Robi się wesoło i... przytulnie. Ze stropu zwisający pajak — papierowy wiadomo — (arcydzieło introligatorskie!!) świeci, jak kieszeń urzędnika przed pierwszym. Zaproszeni literaty i inne „wolne zawody“ „lypią“ ku bufetowi, zali już „kto nie rozpoczął“. Wreszcie „wojskowa“ komenda: „wszystkie pary do... bufetu!“

* * *

Tłok nie do opisanja. Z zawrotną szybkością opróżniają się półmiski ze smakołykami na „zimno“. Błyskawicznie stukają kieliszki, noże dzwonią o talerze, padają słowa w rodzaju „eviva l'arte“, „zdrowie“, „sto lat“, „kawalerskie“ — i inne utarte frazesy okolicznościowe. Wreszcie i polonez, poczem tańce aż po biały ranek.

„Pokochał Pierrot Colombine,
jak to się często zdarza —
i przybierając słodką minę
raz setny jej powtarza —

„O Colombino, uczuć ława
mną miota w poniewierce
choć jestem goły, bądź łaskawa
i oddaj mi swe serce“...

W pracowni profesorskiej, — przemienionej na palarnię — funkcjonuje kabalarka (Basia Murmańska): aż farba błednie z onych Madonn, słyszających wyrocznie tego skądinąd miłego lgarstwa (młode małżeństwo: niedaleka podróż, pie-



KARYKATURA
Prof. Jana Wronieckiego
L I N O R Y T
R. T. Wilkanowicz, Poznań

niadze, brunetka na przeszkodzie itp.) Kawaler „Bilego Lwa“ kiepską imitacją głosu intonuje: „Nie pójdziemy do domu aż rano“. Literat pisze wiersz na papierowej serwecie:

A ona słodko — „Mój Pierrocie
dzisiejsza Colombina
to nie ta dawna, co w tęsknocie
kochała arlekina“...

Dziś Colombina szuka złota
i chłopca co ma krocie —
dziś tańczy shimmy i Fox-trotta
— — — — —
O, biedny mój Pierrocie“... (y)

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Kurpisz — Członkami Drukarni Wydawniczej Franciszek Krajna, Poznań, ulica Strzałowa 2a

Z TEKSTYLU



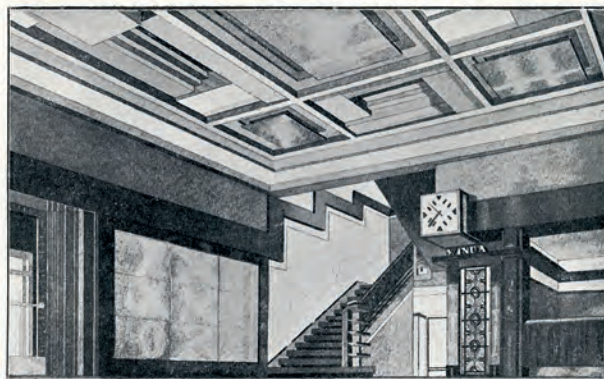
Kilim. J. Baderowa.
Wydział tekstylny.
Prof. Wł. Roguski.

„Co ja mam z temi kobitami“, biada profesor Roguski, obchodząc pracownię. Miły uśmiech zaprzecza jednakże słowom, więc zupełnie się tem nie martwimy, i pogoda i radość nadal panują. Pogoda i radość! Oto zasadniczy nastrój naszej pracowni. Naogół przyjęte pojęcie, gdzie dużo kobiet, tam dużo waśni, nie ma zupełnie u nas zastosowania, tworzymy idealny przykład kochającej się rodziny z dziadkiem, ojcem, mamusią i dziećmi. Dziadek od czasu do czasu odwiedza nas, witając: „Dzień dobry, panienki“. To nie, że mam męża, dwóch sporych drabów i niemało siwych włosów, jestem w tej chwili „panienką“ i wraz z innymi wrzeszczę: „Dzień dobry, Panie Dyrektorze!“ Dyrektor po-

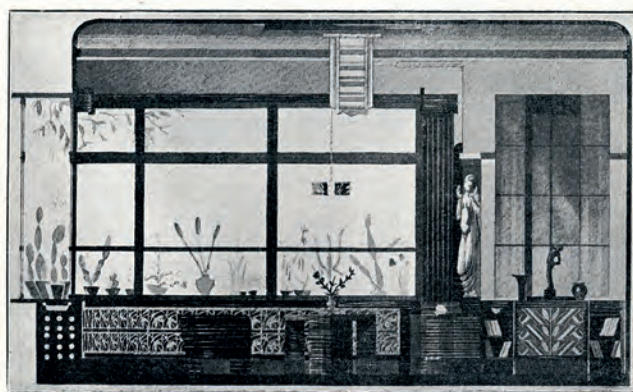
chodzi, popatrzy, tu i tam mile zagada, pochwali, czasami nowość przyrzeknie (Mój Boże, radio!) i z pożegnaniem „do widzenia panienki“, ginie w pracowni profesora. Nic z grozy władzy i zwierzchnika, bardzo go za to lubimy. Trudniejsza bezwzględnie jest wola ojca, trzeba pogodzić miłość do dzieci z troską o ich wykształcenie. — Profesor Roguski ma świetny sposób uczenia; jego krytyka nie jest nigdy zniechęcająca, a raczej bodźcem do dalszych wysiłków; to nie, że gotowy projekt pokreśli na wszystkie boki i strony, wgłębiając się w labirynt splątanych linii i kreśleń, uczenica własną pracą mózgową wkłada na pożądane przez kierownika drogi. Niezrównanym i niezawodnym jest arbiurem w spra-

potkańcówkach⁴⁰ (il. 4) czy komunikaty Bratniej Pomocy itd. Z kolei w rubryce *Z życia naszych absolwentów* w 1931 r. podano informację o sukcesie Mikołaja Kułaka, który ukończył Wydział Rzeźby poznańskiej uczelni i „otrzymał stypendjum z «Funduszu Kultury Narodowej» na dalsze studia zagraniczne. Od 1-go maja rb. pracuje w Rzymie pod kierownictwem prof. [Antoniiego – J. M.] Madeyskiego, a jako student Królewskiej Akademii Sztuk pięknych w Rzymie jest poważnym kandydatem do stypendjum Rządu włoskiego dla studentów cudzoziemców”⁴¹.

Istotnym uzupełnieniem uczniowskich tekstów były reprodukcje ich dokonań artystycznych. Stanowią one cenny materiał dokumentacyjny i poznawczy. Można wskazać wybrane przykłady z poszczególnych Wydziałów. Z kursów wstępnych (Wydział Ogólny) pochodzą m.in. prace Eugeniusza Pawłowskiego z kompozycji płaszczyzn i obiekty nieznanymi autorami z logiki budowy brył wykonane na kursie zdobnictwa pod kierunkiem Bronisława Bartla oraz akwarelowe studium architektoniczne Edwarda Fellmanna i olejne studium z natury Maksymiliana Kasprowicza namalowane na kursie rysunkowym pod kierunkiem Zdzisława Eichlera. Z kolei reprodukcje prac uczniów na wydziałach specjalistycznych pokazują, że wiodącym nurtem w szkole był styl będący polską odmianą art déco – określany też terminem



Projekt wnętrza holu bankowego. — B. Grzebiński.



Projekt wnętrza salonu. — Z. Szatkowski.
Wydział architektury wnętrz. Prof. Dyr. K. Maszkowski, asystent inż. arch. J. Zbijewski.

53

6. Bogdan Grzebiński, projekt holu bankowego; Zygmunt Szatkowski, projekt wnętrza salonu. Fot. wg „Barwa i Rysunek”, 1931, nr 6, s. 53

„polskiej sztuki dekoracyjnej”. Charakteryzował się on obecnością elementów wywodzących się ze sztuki ludowej bądź ludową stylizacją połączoną z nowoczesnymi formami odznaczającymi się uproszczeniami, geometryzacją oraz rytmicznością przedstawień (np. Irena Karpińska – fryz *Jesień*, Marian Poznański – projekt na obicie, Zofia Jeziorańska – kilim, Helena Kuniewska – talerze). W innych przykładach widać skłonności do bardziej „czystej” sztuki art déco, pozbawionej elementów polskiej ludowości, z przejawami do większej prostoty i puryzmu, a nawet abstrakcji (Łucja Szwedzianka – pełen dynamiki *Dwubarwny linoryt*,

40 (y), *Zygzyki (wieczorek w „Tekstylnym”)*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 24.

41 *Kronika. Z życia naszych absolwentów*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 66.

go przenieść na czerep, musimy dopiero ten ostatni zwilżyć wodą, a po przyłożeniu mokrej bibułki z negatywem kilkakrotnie przycisnąć mokrą gąbką. Skoro bibułka podeschnie walcujemy ją tak długo małym gumowym walcikiem, aż sama odejdzie, pozostawiając farbę na czerepie. Nim jednakże przedmiot ozdobiony drukiem może być pokryty glazurą, musi być wprawdzie lekko przepalony, aby



Karykatura

Krystyna Dąbrowska

tułszesz, który był do farby dodany wypalił się. Aby farba lepiej odchodziła z rowków nagrzewa się lekko płytę. Tak samo odbywa się i drukowanie na glazurze. Różnica polega jedynie na tym, że płytę do druku na glazurze trawi się płytą, a farbę już przeniesioną na przedmiot, pędzli się jeszcze proszkiem tej samej farby celem uzyskania jednolitej kreski.

Farby do malowania podszklonego składają się z tlenków lub soli z odpowiednimi domieszkami topników, które dodajemy celem zespolenia farby ze szkłem tego samego szkła, dodanego w określonej ilości do farby podczas mienienia jej. Aby zapobiec zciekaniu farb w ogień, dodajemy

do nich także tlenków ogniotrwałych, to jest wytrzymujących większą temperaturę celem utrwalenia. Farby podszklone znamy dwójakie: w proszku albo też w stanie ciekłym. Podczas gdy pierwsze są silne w kolorze, drugie delikatniejsze, lecz o szczerzej skali barw. Do farb ciekłych nie potrzeba nic, prócz wody dodawać, aby były gotowe do użytku. Farby w proszku trzeba zrobić wodą, z dodatkiem gliceryny, syropu, lub kleja celem łatwiejszego malowania i unieśmierzienia do pewnego stopnia zacierania farby. Przy dodawaniu kleju uważać należy, aby go w zbyt wielkiej ilości nie użyć, bo przez to może farba po wyschnięciu odpadać lub nie przysychać glazury. — Silnie krzącącymi farbami są tak zwane engoby. Engobami nazywamy zakolorowane pobiałki, którymi malujemy surowy przedmiot. Otrzymujemy je w dwójaki sposób. Albo barwiąc pobiałkę tlenkami metali, albo przez strącenie sodą w rozwodnionej masie barwiących soli we wodzie rozpuszczalnych. — Przy pierwszym sposobie otrzymamy po wypaleniu drobne punkty ciemniejsze, jeśli engoba nie była do brzo utarta. Drugi sposób daje co prawda engoby delikatniejsze, piękniejsze, lecz jest daleko kosztowniejszy. Engobami maluje się lak, jak i farbami podszklonymi z tą różnicą, że się je nakłada daleko grubiej.

Najpiękniejszym sposobem malowania engobami jest tak zwane rozkowanie, które polega na pisaniu ornamentu na mokrej jeszcze pobiałce. Im sprawniej i szybciej będzie to zrobione, tem piękniej wnika kolorowe linie i płaszczyzny w mokre tło. Do pisania ozdób służy rózek z wypalonej gliny zakończony gęsim piórem, przez które wylewa się delikatna linia zakolorowanej gliny. Masa do rozkowania nie może być gęsta, bo płynęłaby za leniwie. M. PAWELKO.

KARYKATURY

O utworzeniu nowego działu w naszej gazecie, działu karyktur, wspominaliśmy już w poprzednim numerze, wobec tego wszelkie, ogólne objaśnienia są zbędne.

Poniżej umieszczamy karykturę prof. Jana Wysockiego, który dnia 1 października 1930 r. obchodził dziesięciolecie służby państwowej. Uroczystość tę uczcili godnie uczniowie i uczniowie Wydz. Rzeźby i Bronzownictwa — którego którego Szan. Jubilat jest kierownikiem.

Kol. Krystyna Dąbrowska zrobiła kapitalną karykturę profesora w brzoźnie, ukazując go wpatrzonym z najwyższym entuzjazmem w medal trzymanym w ręku. — Medalierstwo bowiem jest specjalnością prof. Wysockiego.

W karykturze tej, która nieomal jest portretem, bardzo dowcipnie, bez cienia ironii czy złośliwości, podkreślone są cechy charakterystyczne p. Profesora.

7. Krystyna Dąbrowska, karyktura Jana Wysockiego, kierownika Wydziału Rzeźby i Bronzownictwa.

Fot. wg „Barwa i Rysunek”, 1930, nr 9, dz. cyt., s. 6

Helena Rakówna – projekt opakowania na papierosy, Zygmunt Szatkowski – szafa biblioteczna, J. Baderowa – kilim (il. g), Ludwik Stachowski – wypełniona geometrycznymi, na poły abstrakcyjnymi formami obwoluta do monografii Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu, litografia)⁴². Poza

⁴² Na temat różnych nurtów art déco wraz z ich specyfiką w poszczególnych krajach pisali m.in.: A. Sieradzka, *Art déco w Europie i w Polsce*, Warszawa 1996; Art Déco 1910–1939, ed. Ch. Benton, T. Benton, G. Wood, London 2002 [dziękuję pani dr Bożenie Kostuch za zwrócenie uwagi na tę publikację]; P. Cabanne, *Encyklopedia art déco*, Warszawa 2002; I. Kozina, *Art déco. Historia. Sztuka. Ludzie*, Warszawa 2022. Na temat nurtów art déco w Polsce przykładowo: A. Sieradzka, *Art déco w Polsce – kształtowanie definicji zjawiska i pojęcia stylu*, „Ikonothea”, t. 10, 1996, s. 71–82; M. Czubińska, *Nie tylko art déco*, w: *Nie tylko art déco and more* [katalog wystawy], red. A. Fryz-Więcek, Muzeum Narodowe w Krakowie, maj – wrzesień 2007

tym wyróżnić można pojedyncze realizacje czerpiące z kubizmu czy ekspresjonizmu (Jan Piasecki – projekt witraża *Chrystus na krzyżu*, wyróżniający się na tle prezentowanych prac niezwyklej ekspresją i horror vacui). Na drugim biegunie odnaleźć można przykłady bardziej realistyczne (Henryk Janicki – obraz z widokiem domu, Marian Jasielski – akwarela przedstawiająca domy w górach, Nikodem Konwerski – rysunek fragmentu katedry św. Wita w Pradze, czy litografia *Z Fary Poznańskiej*, a także „notatki-akwarele” z uczniowskich wycieczek).

Kraków 2007, s. 10–45; K. Nowakowska-Sito, *Artyści i sztuka w nowym państwie 1918–1939*, w: *Wyprawa w dwudziestolecie*, red. taż, Warszawa 2008, s. 42–55; A. Kostrzyńska-Miłosz, *Polskie wnętrza 1918–1939. Styl Polski odrodzonej*, w: *Wyprawa w dwudziestolecie*, red. K. Nowakowska-Sito, Warszawa 2008, s. 260–271. W 2006 r. Muzeum Mazowieckie w Płocku podjęło się organizowania sesji naukowych poświęconych różnym zagadnieniom związanym z art déco. Zob. *Polskie art déco: materiały sesji naukowej pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 22 maja 2006 roku*, Płock 2006; *Polskie art déco: materiały drugiej sesji naukowej pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 10 grudnia 2007 roku*, Płock 2009; *Polskie art déco: materiały trzeciej sesji naukowej „Wnętrza użyteczności publicznej w stylu art déco” pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 7 grudnia 2009 roku*, Płock 2011; *Polskie art déco: materiały czwartej sesji naukowej „Polskie art déco. Wnętrza mieszkalne w stylu art déco” pod przewodnictwem I. Huml, A. Sieradzkiej i A.K. Olszewskiego w Muzeum Mazowieckim w Płocku 6–7 czerwca 2011 roku*, Płock 2015; *Polskie art déco: materiały piątej sesji naukowej „Polskie art déco. Rzeźba i płaskorzeźba” pod przewodnictwem I. Huml, A. Sieradzkiej i A.K. Olszewskiego w Muzeum Mazowieckim w Płocku 22–23 kwietnia 2013 roku*, Płock 2015; *Polskie art déco: materiały szóstej sesji naukowej „Polskie art déco. Wnętrza mieszkalne” pod przewodnictwem A. Sieradzkiej, A.K. Olszewskiego i A. Kostrzyńskiej-Miłosz w Muzeum Mazowieckim w Płocku 8–9 czerwca 2015 roku*, Płock 2017; *Polskie art déco: materiały siódmej sesji naukowej „Polskie art déco. Malarstwo i grafika” pod przewodnictwem A. Sieradzkiej, A.K. Olszewskiego i A. Kostrzyńskiej-Miłosz w Muzeum Mazowieckim w Płocku 23–24 października 2017 roku*, Płock 2019. O specyfice stylu na konkretnych przykładach także w: J. Hübner-Wojciechowska, *Art déco. Przewodnik dla kolekcjonerów*, Warszawa 2013.

Choć na łamach „Barwy i Rysunku” dominują reprodukcje pojedynczych plastycznych (obrazów, grafik, tkanin, witraży), to można także natrafić na kilka projektów wnętrz. O ile dekoracja świetlicy 57 Pułku Piechoty w Poznaniu autorstwa Mariana Jasielskiego reprezentuje wewnątrz typowe (choć wydaje się, że nieco przerysowane) dla polskiej odmiany art déco z lat 20. XX wieku, z charakterystyczną obecnością licznych elementów dekoracyjnych kojarzących się ze sztuką ludową, to projekt holu bankowego Bogdana Grzesińskiego prezentuje diametralnie inną estetykę (il. 6). Eleganckie, spokojne wnętrza, którego piękno wyraża się czystością form, funkcjonalnością, lekką geometryzacją, rezygnacją z niepotrzebnych dekoracji i zastosowaniem szlachetnych materiałów, jednoznacznie kojarzy się więc z polskimi realizacjami umiarkowanego modernizmu⁴³. Należy podkreślić, że niekiedy reprodukowano prace tych samych autorek lub autorów reprezentujące różne kierunki i stylizacje (przykładem są grafiki Łucji Szwedzianki czy dekoracje na ceramice Heleny Kuniewskiej). Krótki okres istnienia czasopisma nie pozwala na wysunięcie na jego podstawie dalej idących wniosków i porównań, jednak zamieszczone reprodukcje prac uczniowskich i artykuły poświęcone bardziej szczegółowym zagadnieniom świadczą o tym, że w omawianym okresie w nauczaniu obecne były nawiązania do różnych kierunków

43 O różnych obliczach modernizmu (modernizm umiarkowany, awangardowy, narodowy) reprezentowanych przez pawilony zrealizowane na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w: A. Szczerski, *Pytania o sztukę dla II Rzeczypospolitej – Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w 1929 roku*, w: tenże, *Cztery nowoczesności. Teksty o sztuce i architekturze polskiej XX wieku*, Kraków 2015, s. 44–48. Na temat trudności z klasyfikacją architektury międzywojennej pod względem stylistycznym, wraz z wyodrębnieniem jej nurtów pisał M. Pszczółkowski, *Architektura użyteczności publicznej II Rzeczypospolitej 1918–1939. Forma i styl*, Łódź 2014. O architekturze Poznania w tym okresie: S.P. Kubiak, *Modernizm zapoznany. Architektura Poznania 1919–1939*, Poznań 2014.

NA MARGINESIE CERAMIKI POLSKIEJ

Napisał PROF. STANISŁAW JAGMIN.

Początek osiemnastego wieku przyniósł w darze monarchicznej Europie porcelanę. Wykrył ją alchemik saski Boellicher, który też stworzył pierwszą fabrykę należącą do króla, w Miśni. Od tej chwili rozpoczyna się współzawodnictwo



MATKA BOSKA CZĘSTOCHOWSKA
MAJOLIKA – PROF. ST. JAGMIN, POZNAŃ

dworów europejskich na ten polu. Powstaje królewskie „Sèvres”. Berlin, Nymphenburg, Petersburg, Kopenhaga itd. Porcelana artystyczna jako wytwór arystokratycznego społeczeństwa posiada wszystkie jego cechy, finiszuje zarówno materiał, jak i formy i – po za serwisem stołowym – zupełną bezcelowość. Wszystkie bowiem figury, figurynki, grupy, ptaki, zwierzęta, etc. służą jedynie do zapewnienia serwantek również jak i same figurynki bezużytecznych, a dogadujących tylko jedynie kapryśowi jednostek uprzywilejowanych.

Po długich latach letargu budzi się do życia Polska wolna, zjednoczona, ludowa. W Polsce tej musi powstać i powstanie ceramika, która będzie wyrazem ducha naszego ludu. Ceramika, celowa, barwna, świetna, a mocna w formie i treści –

ceramika zdobiona nie gabiłoty wyrafinowanych amatorów, lecz nasze światynie, gmachy publiczne, domy ludowe, szkoły, ochrone, szpitale itd. Ceramika, która będzie radować oko naszego chłopca, gdy weźmie do ręki piękną, barwną misę, lub dzban pełen mleka czy jagód, kiedy spojrzy na Matkę Boską Częstochowską, wmurowaną nad drzwiami chały – złotą, tęczową, kiedy w ekstazie duchowej padnie na kolana przed ołtarzem Świętych, skąd do niego wyciągać się będą błogosławiające ręce patronów świętych z tej naszej prastarej polskiej gliny ulepionych.

I czyż do tego potrzebne nam są królewskie fabryki porcelany z tysiącami urządnieniami i maszynami, z materiałami zamorskimi, z całym tym aparatem technicznym, który pociąga za sobą fabrykację porcelany? Bynajmniej – w każdej wsi polskiej znajdzie się glina rodzima z której można robić przepiękną majolikę, trwałą, barwną i świetną. Może powstać figura, obraz, naczynek, piec, wanna itd. jednym słowem cały szereg rzeczy potrzebnych, rzeczy niezbędnych do życia człowieka.

I cóż do tego potrzeba? Prostej pomieszczenia, naprężnionych narzędzi i pieców do wypalania. Były przed laty całe osady garnerskie, które tem rzemiosłem się trudniły, nie posiadając ani jednego przyrządu mechanicznego. A dla czegoż przemysł ten upadł? Zabiła go masowa fabryczna produkcja garbiki emulowanego, błaznawego, lub żelaznego. Piękną, barwną misę, naczynie indywidualnością twórcy, jego aspiracjami zdolniczymi zabiła banalna, tania produkcja fabryczno-maszynowa, ohyda przed którą wzdryga się uczucie każdej głębszej istoty. A jeśli dawne nasze garnersko po za małymi wyjątkami było ubogie co do formy, a liście co do strony technicznej, to gdzie szukać przyczyny tego? Czy winien jest temu materiał, czy brak narzędzi technicznych, czy może wogóle nie da się z prostej gliny zrobić nic lepszego? Bynajmniej, potrzebna jest tylko wiedza umiejętności i talent. Tego ostatniego ludowi naszemu nie brak. Jestem przekonany, że jak za uderzeniem łaski Mojżesza ze skały tryśnieła woda – tak z ludu naszego tryśnie żywem źródłem sztuka swoista, mocna, barwna, żywa, jakby strój łowicki, czy lubelski, jak była skrzynia, czy wycinanka, jak był wreszcie dzban i misa Bachmistrzów z Kossowa, tylko inna, piękniejsza, szlachetniejsza, podobna do tamtej jak motyl do poczwarki. Tym Mojżeszem musi być rząd nasz – a łaską poczucie, że Polska nie może żyć odpadkami, które nam rzuci kosmopolityczna sztuka zachodu – ale musi odzyskać w sobie i stworzyć sztukę swoją własną, jak ten budzący się do życia lud mocną – pro-

8. Strona czasopisma „Barwa i Rysunek” z tekstem St. Jagmina Na marginesie ceramiki... i płaskorzeźbą w majolice Matka Boska Częstochowska. Fot. wg „Barwa i Rysunek”, 1932, nr 4, dz. cyt., s. 28

artystycznych, jak można sądzić z przewagą tendencji modernistycznych oraz charakterystycznych dla polskiej sztuki dekoracyjnej i stylu Polskiego Pawilonu z Wystawy Paryskiej z 1925 r. Dzięki temu uczniowie już jako samodzielni projektanci mieli uzyskać możliwość dotarcia ze swymi pracami do szerokiego kręgu odbiorców.

W 1930 r. dołączono do czasopisma oryginalny drzeworyt Łucji Szwedzianki (Ożminowej) w formie wkładki z przedstawieniem św. Sebastiana⁴⁴. W listopadzie tego samego roku pojawił się nowy dział z karykaturami. Przybliżono historię tej dziedziny, a na inaugurację cyklu zamieszczono reprodukcję witrażu z karykaturą Wiktora Gosienieckiego, kierownika Wydziału Malarstwa

44 Nasze ryciny, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 4.

Dekoracyjnego i Witrażownictwa, według projektu Stefana Derbicha, ofiarowanego przez uczniów tego wydziału w prezencie świątecznym dla ich nauczyciela⁴⁵. Kolejnym przykładem karykatury jest wykonana przez Krystynę Dąbrowską w 1930 r. w brązie figurka prof. Jana Wysockiego z okazji 10-lecia jego pracy pedagogicznej na Wydziale Rzeźby (il. 7). Artystka „ukazała Go wpatrzonego z najwyższym entuzjazmem w medal trzymany w ręku”⁴⁶, gdyż medalierstwo było jego specjalnością. Podczas jednej z gwiazdek organizowanych w poznańskiej Szkole Zdobniczej Roman Tadeusz Wilkanowicz wręczał profesorom i uczniom album graficzny, w którym przedstawił karykatury pedagogów poznańskiej uczelni, m.in. Bronisława Bartla, Zdzisława Eichlera, Wiktora Gosienieckiego, Stanisława Jagmina, Karola Maszkowskiego, Karola Mondrała, Jana Jerzego Wronieckiego (il. 4) i Jana Wysockiego⁴⁷. Ogólną liczbę wszystkich ilustracji na łamach „Barwy i Rysunku” oszacować można na około 150.

Kiedy czasopismo już nieco okrzepło, po pióro sięgnęli również profesorowie oraz instruktorzy uczelni, pozostawiając cenne świadectwa swojej aktywności zawodowej. Zaczniemy od dyrektora Karola Maszkowskiego, który zajął cały numer artykułem pt. *O potrzebie i konieczności istnienia specjalnego Wydziału Architektury. Wnętrze w szkołach sztuki stosowanej*, wraz z wyjaśniającym podtytułem: *W jakim zakresie i w jaki sposób Wydział ten w tego typu szkołach powinien być prowadzony*⁴⁸. Powołanie

tego wydziału w poznańskiej uczelni zakończyło w niej w 1927 r. reformę programu nauczania. Stanisław Jagmin napisał tekst pt. *Na marginesie ceramiki polskiej* (il. 8). Postulował w nim pilną potrzebę założenia przez polski rząd szkoły garncarstwa, by ta kształciła twórców dla krajowego przemysłu ceramicznego. Jego zdaniem ceramika może odegrać istotną rolę w sztuce rzeźbiarskiej, malarskiej i ludowej, znajdując dla siebie miejsce w gmachach użyteczności publicznej i wśród szerokich kręgów społecznych⁴⁹. Z kolei Jerzy Wankiewicz, instruktor na Wydziale Rzeźby, opublikował dwuczęściowy artykuł poświęcony odlewnictwu z brązu⁵⁰, z której to dziedziny słynęła poznańska Szkoła, a on sam w tym zakresie współpracował ze znanymi rzeźbiarzami w kraju i za granicą. Nie mniej zasłużony w dziedzinie introligatorstwa był Władysław Grabowski, instruktor na Wydziale Grafiki i Introligatorstwa, zajmujący się przede wszystkim projektowaniem i wykonywaniem artystycznych opraw książek. Tym zagadnieniom poświęcił kilka swoich tekstów⁵¹. Grabowski przybliżył również program nauczania Szkoły Pięknej Książki w Paryżu, wraz z jej początkami, wydziałami i kursami specjalnymi i wieczornymi, organizacją i warunkami przyjęcia⁵².

49 S. Jagmin, *Na marginesie ceramiki polskiej*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 4, s. 28–30.

50 J. Wankiewicz, *Odlewnictwo brązu jako niezbędny czynnik w sztuce rzeźbiarskiej I*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 38; tenże, *Odlewnictwo brązu jako niezbędny czynnik w sztuce rzeźb. II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 50–52.

51 W. Grabowski, *Sztuka oprawy książki a sztuka toalety*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 25–26; tenże, *Jak tworzyła się książka w ciągu wieków*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 9, s. 77–78; tenże, *Od papyrusów do książki drukowanej*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 3, s. 20–24.

52 Tenże, *Szkoła Pięknej Książki w Paryżu. Nazwa i założenie szkoły – wydziały i kursy specjalne – organizacja szkoły – warunki przyjęcia – program nauki – kursy wieczorne*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 1, s. 1–4.

45 Karykatura, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 7–8.

46 Karykatury, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 6.

47 J. Pęcherska-Szczepka, *Wspominam Zdobniczą*, w: *Poznańskie wspominki z lat 1918–1939*, red. T. Kraszewski, T. Świtła, Poznań 1973, s. 569, 572, 574, 584, 586, 588, 590, 597, 606.

48 K. Maszkowski, *O potrzebie i konieczności istnienia specjalnego Wydziału Architektury. Wnętrze w szkołach sztuki stosowanej. W jakim zakresie i w jaki sposób Wydział ten w tego typu szkołach powinien być prowadzony*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 2, s. 9–16.

łych, długich za kolana koszulach, białych, płóciennych spodniach, dużych kapeluszach słomianych i nieodłącznych kozuchach. Kobiety w bogato haftowanych koszulach, sprzedają owoce. W środku rynku duży blaszany piec z rurą, jak samowar, służy do gotowania kukurydzy, która ma wielkie powodzenie. Zaleszczyki graniczą z Rumunją, trzeba i tam wpaść. Pan wojewoda, przeczytawszy pismo pana Dyrektora, daje nam gratisową przepustkę na rumuńską stronę i zaleca nam spróbować wina rumuńskiego, co też

z rozkazu wyższej władzy zrobiliśmy. W nocy były ciche jęki, nie wiem do dziś dnia, czy to z żalości, że winka było za mało — czy na odwrót. W Zaleszczykach zrobiliśmy sobie przez dziesięć dni dobre farniente, układając plany na rok przyszły. Lipiec dobiegał końca, przyszedł czas, że trzeba się było rozjeżdżać na wszystkie strony świata. Mocno splotły się cztery opalone dłonie w braterskim uścisku, przy śpiewie: „Zegnaj! Będziem śnić o Dniestrze!”...

H. BOLINSKA

SZTUKA PLASTYCZNA U PODNÓŻA TATR

WYSTAWA ZWIĄZKU ARTYSTÓW PLASTYKÓW — POKAZ PRAC UCZNIOWSKICH PAŃSTWOWEJ SZKOŁY PRZEMYSŁU DRZEWNEGO W ZAKOPANEM — RZEŻBA DLA SZPITALA KLIMATYCZNEGO

Związek Artystów Plastyków w Zakopanem („Sztuka Podhalańska“) obchodzi w roku obecnym 25-lecie swego istnienia. Przez szereg tych lat wykazywał Związek wytrwałą acz zupełnie nie reklamowaną działalność kulturalno-artystyczną na terenie stolicy Tatr. W dorobku jego figuruje kilkadziesiąt wystaw w Zakopanem, kilka w innych miastach polskich, uczestnictwo członków w wystawach zagranicznych. Nadto zapoczątkował Związek istnienie warsztatów tkackich „Kilim“, popierał regionalny przemysł artystyczny, utrzymywał przez dłuższy czas teatr eksperymentalny, urządzał wykłady, zebrania towarzyskie itd. Wystawa jubileuszowa, otwarta w sierpniu bież. roku, w pięknie odnowionym salonie w gmachu Fundacji Kórnickiej przy Krupówkach, zawierała szereg dzieł wartościowych, stanowiących pierwszorzędną atrakcję artystyczną letniego sezonu w stolicy naszych gór. Biorą w niej udział następujący artyści: Stanisław Gałek, senior miejscowych malarzy (pejzaże i portrety), prezes Tadeusz Malicki, prof. Kamocki, Karol Kłosowski, Birula-Białynicki, Barabasz, Jerzy Śliwka, „Witkacy“ (St. I. Witkiewicz), Rykała (akwarele i rzeźba), Haneman (doskonale w fakturze i kolorystyce „śniegi“ i „Czarny staw“), Gąsienica-Szostak (dwa większych rozmiarów fragmenty akwarelowe z cyklu „Powstanie chochołowskich górali w roku 1846“), Rekucki, Szyszyłowiczowa, St. M. Mazurkiewicz, Zochowski, Malejew i Marjan Klaklik. Rzeźbę reprezentują prace prof. Wojciecha Brzegi, Rykały i „główa“ Zochowskiego, ceramikę — piękne glazury i majolika Stanisława Sobczaka, oparta o piękną sztukę podhalańskiego ludu góralskiego. Pamięć zmarłej niedawno angielskiej art.-malarzki Miss Vinifred Cooper, która rozmiłowała się w Tatrach, osiedliła się w Zakopanem, uczczono przez wystawienie kilku jej prac ze zbiorów prywatnych. Z nich najlepszy rysunek portretowy p. F.

Państwowa Szkoła Przemysłu Drzewnego zamknęła swój rok szkolny dorocznym pokazem prac uczniowskich. Zwracają specjalną uwagę rzeźby klasy prof. Romana Olszowskiego. Są to kompozycje w drzewie, o prostoliniowej koncepcji, uwzględniające określoną przez tegoż rzeźbiarza



Św. Teresa — Piotr Waligóra P. S. P. D. w Zakopanem

Na temat historii drukarstwa i książki Emila Zegadłowicza pt. *Dziesięć Ballad o Powsinogach Beskidzkich* z drzeworytami Zbigniewa Pronaszki wydanej w 1929 r. z okazji Zjazdu Towarzystwa Bibliofilów Polskich w Poznaniu pisał także Hilary Majkowski, niezwiązany z poznańską uczelnią⁵³. Do współpracy zapraszano bowiem również publicystów i krytyków sztuki spoza Szkoły, także z innych ośrodków. Najwięcej tekstów opublikował właśnie Majkowski, który podjął temat Państwowej Szkoły Przemysłu Drzewnego w Zakopanem, przeprowadził rozmowę z prof. Romanem Olszowskim z klasy rzeźby w tej szkole oraz omówił działalność Komitetu Witkiewiczowskiego w związku z usunięciem witrażu Stanisława Witkiewicza w kościele w Zakopanem⁵⁴. Uzupełnieniem tej tematyki była recenzja wystawy Związku Artystów Plastyków w Zakopanem z okazji 25-lecia jego istnienia i odbywającego się dorocznego pokazu prac uczniów zakopiańskiej Szkoły Przemysłu Drzewnego⁵⁵ (il. 9). Z kolei wzmiankowana wycieczka uczniów poznańskiej Szkoły Zdobniczej do Pragi stanowiła inspirację do napisania przez Majkowskiego o „Złotej Pradze” i katedrze św. Wita⁵⁶. Bliskie kontakty ze środowiskiem czeskim

zaowocowały kolejnymi tematami o Artystyczno-Przemysłowej Szkole w Pradze⁵⁷ oraz współczesnym malarstwie czeskim (wspólnie z J. Kopą)⁵⁸. W 1930 r. Majkowski omówił witraże Jana Piaseckiego, jednego z pierwszych absolwentów Wydziału Malarstwa Dekoracyjnego i Witrażownictwa z 1925 r., późniejszego znanego malarza poznańskiego⁵⁹.

Po jednym tekście zamieścili mieszkający wówczas w Poznaniu Ludwik Puget oraz Jan Kuglin. Ten pierwszy był autorem zabawnego felietonu polemicznego o konieczności posiadania matury przez ubiegających się na studia do krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych⁶⁰. Jan Kuglin natomiast opisał przebieg powstawania w Poznaniu *Teki Pomorskiej* Leona Wyczółkowskiego⁶¹ (il. 2). Z kolei A. Wege, prawdopodobnie pedagog jednej ze szkół zawodowych w Poznaniu, przedstawił problematykę rzemiosła i sztuki oraz nauczania zawodowego i ich wzajemnych relacji⁶². Napisał również swoje „rozmyślenia o sztuce” na kanwie wystawy zbiorowej Leona Wyczółkowskiego, Władysława Lama, Erwina Elstera i Zygmunta Szpingiera zorganizowanej w 1931 r. w salonie meblowym firmy Sroczyńskiego w Poznaniu, upatrując szansę dotarcia

53 H. Majkowski, *Pierwsza książka polska*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 31–32.

54 Tenże, *Państw. Szkoła Przemysłu Drzewnego w Zakopanem*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 3–4; tenże, *Rozmowa z profesorem Romanem Olszowskim*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 22–23; tenże, *Co dotąd zdziałał Komitet Witkiewiczowski? Geneza i cel komitetu. – Zarząd i dotychczasowa działalność. Program prac na najbliższą przyszłość. – O witrażu Witkiewicza*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 60–64.

55 Tenże, *Sztuka plastyczna u podnóża Tatr. Wystawa Związku Artystów Plastyków – pokaz prac uczniów Państwowej Szkoły Przemysłu Drzewnego w Zakopanem – rzeźba dla szpitala klimatycznego*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 72–73.

56 Tenże, *„Złota Praha”*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 13–14; tenże, *Katedra św. Wita w Pradze*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 56–58.

57 Tenże, *Artystyczno-Przemysłowa Szkoła w Pradze*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 4–6.

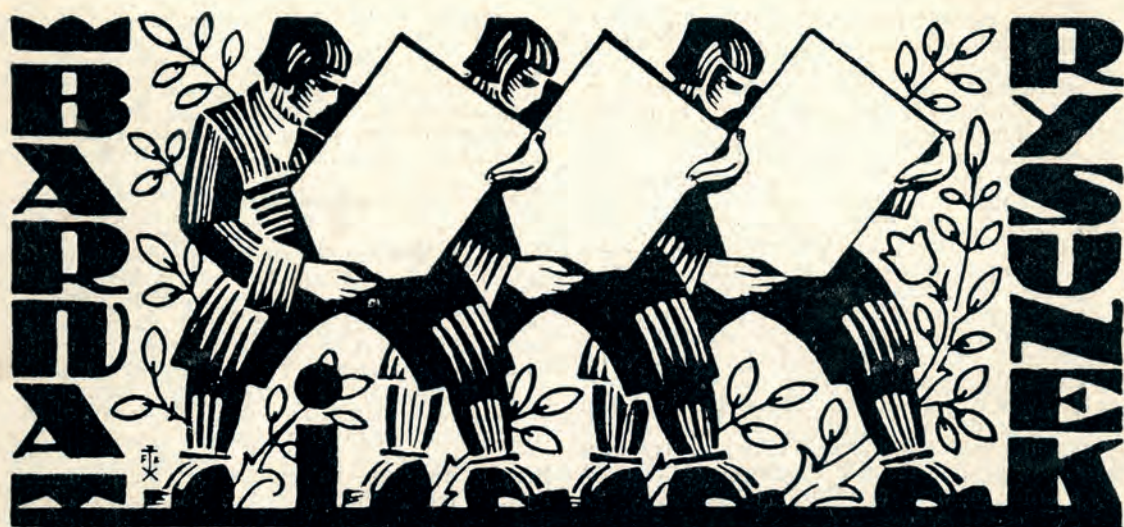
58 Tenże, J. Kopa, *Współczesne malarstwo czeskie*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 3–6.

59 H. Majkowski, *Witraże Jana Piaseckiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 1–3.

60 L. Puget, *Albo starosta albo kapucyn. Rzeczy architektonów w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych. – Rzymskie prawo a tennis. – Jakie to popełniłem głupstwo za młodu. – Kolega Pinderkiewicz i Rembrandt*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 1–3.

61 J. Kuglin, *Leon Wyczółkowski przy swoich kamieniach. Jak powstała w Poznaniu „Teki Pomorska”*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 33–36.

62 A. Wege, *Rozwój rzemiosła a szkoły zawodowe I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 1–2; tenże, *Rozwój rzemiosła a szkoły zawodowe II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 1–2; tenże, *Rzemiosło, materiał a sztuka*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 1–3.



MIESIĘCZNIK GRONA UCZNIÓW WYDZIAŁU MALARSTWA DEKORACYJNEGO
P.S.S.Z. i P.A. w POZNANIU

ADRES REDAKCJI „BARWY I RYSUNKU” PAŃSTW. SZKOŁA SZTUKI ZDOBN. I PRZEM. ARTYST. POZNAŃ, JEZUICKA 5
ABONAMENT KWARTALNY 1 zł. NUMER POJEDYŃCZY 40 GR.

BEZPŁATNY DODATEK DO „GAZETY MALARSKIEJ”

Nr. 4 Rok V

Abonenci „Gazety Malarskiej” zamawiać mogą
większą ilość „Barwy i Rysunku” za dodatkową
opłatą 2 zł, — na kwartał za każdy dalszy egzemp.

Maj 1932

LWOWSKA SZKOŁA SZTUK ZDOBNICZYCH ORAZ PRZEMYSŁU ARTYSTYCZNEGO



o, co piszemy dzisiaj o naszej szkole, tyczy się jej przeszłości i jej teraźniejszości. Jej przyszłość będzie inna, nowa i wierzymy: lepsza. Dotychczas od lat byliśmy jednym Wydziałem tylko Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego przy Państw. Szkole Przemysłowej a obecnie Technicznej we Lwowie.

Byliśmy „Sierotką Marysią” bez własnego imienia chrzestnego, sierotką zamkniętą w klatce ogólnego budżetu Szkoły Technicznej, sierotką, która nie mając własnego domu, musi przebywać w cudzych murach i... nie może grymasić. Kiedy piszemy te słowa, jesteśmy nareszcie tak, jak i Wy w Poznaniu osobną Szkołą Sztuk Zdobniczych — w dalszym ciągu jednak, musimy siedzieć w cudzych murach, bo własny gmach mieć możemy narazie w sennych tylko marzeniach.

Program nauki u nas rozłożony jest na 5 lat. Dwa pierwsze lata, tak zwana „Szkoła ogólna” obejmują: 1) naukę kompozycji brył; 2) naukę ornamentu i 3) studjum natury martwej i żywej. Od trzeciego roku zaczyna się specjalizacja. Więc dzielimy się. Kto chce być malarzem — na prawo, kto chce być rzeźbiarzem — na lewo, no i trzeci dział — „tekstylarze”. Grafika jest wliczona na razie do studjów malarzy. W najbliższej przyszłości rozbuduje się nasza Szkoła znacznie. Przybędą jej bowiem dwa działy osobne: grafiki użytkowej i dekoracji wnętrza i kto wie, czy i trzeci nie przybędzie: ceramika.

Na czele Wydziału stoi prof. rzeźby Jan Nalborczyk, który w tym roku, jak ogólnie słyhać, nas opuści, przechodząc w zasłużony stan spoczynku. Pierwszy rok wychowuje inż. architekt Bronisław Wiktor, lecząc radykalnie młode

z obrazami do współczesnych wnętrz mieszkalnych⁶³.

Na łamy „Barwy i Rysunku” zapraszano również autorów z innych miast Polski, którzy zamieszczali informacje m.in. o Stowarzyszeniu Studentów Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie pod nazwą Cechu św. Łukasza⁶⁴, lwowskiej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego⁶⁵ (il. 10) i Spółdzielni Zdobniczej „Kraś” we Lwowie⁶⁶. Po śmierci w październiku 1929 r. Jacka Malczewskiego opublikowano jego przemowę z 15 października 1912 r. wygłoszoną podczas inauguracji roku akademickiego w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, gdy wybrany został na stanowisko rektora. Przemowę tę powtórzył dyrektor Karol Maszkowski podczas obchodów ku czci Jacka Malczewskiego i Stanisława Wyspiańskiego zorganizowanych w gmachu poznańskiej uczelni w listopadzie 1929 r.⁶⁷ Z tej okazji na łamach czasopisma Tadeusz Pasikowski opublikował wiersz poświęcony czołowemu polskiemu symboliście, reprodukując również jego *Autoportret z hiacyntem*⁶⁸.

W maju 1932 r. z powodów finansowych „Gazeta Malarska”, a wraz z nią „Barwa i Rysunek” zostały zawieszone „na

czas bliżej nie określony”⁶⁹, w praktyce jednak nie reaktywowano żadnego z tych wydawnictw. W obliczu niemal całkowitego zniszczenia archiwaliów poznańskiej Szkoły Zdobniczej czasopismo stanowi ważny dokument dla historii szkolnictwa artystycznego nie tylko w Poznaniu, dostarcza bowiem wielu nieznanych faktów i danych z życia oraz twórczości uczniów i profesorów, organizacji i funkcjonowania szkoły, programu nauczania, konwencji stylistycznych podejmowanych w pracach oraz poglądów na sztukę. W czasopiśmie poruszano aktualne wydarzenia artystyczne i przypomniano o rocznicach wybitnych artystów polskich. Szczególnie cenne są reprodukcje prac uczniów i profesorów, gdyż wiele z nich nie zachowało się do naszych czasów. W tym aspekcie „Barwa i Rysunek” spełniła swój cel dydaktyczny i poznawczy, przekraczając zaś lokalne granice i zasięg, wpłynęła na jeszcze większy rozwój młodych adeptów sztuki. A „Gazeta Malarska” – swoisty patron „Barwy i Rysunku” – otrzymała Wielki Medal Srebrny na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w 1929 r.⁷⁰

63 Tenże, *Z rozmyślań o sztuce. Na wystawie obrazów wśród mebli – w salach firmy Sroczyński w Poznaniu*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 9, s. 75–76; (es), *Wystawa obrazów Wyczółkowskiego, Elstera, Lama i Szpingiera*, „Dziennik Poznański”, 1931, nr 253, l. XI, s. 4.

64 J. Bodziński, *Cech św. Łukasza w Wilnie. Stowarzyszenie studentów Wydziału Sztuk Pięknych U.S.B.*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 1–2.

65 M. Jackowowa, *Lwowska Szkoła Sztuk Zdobniczych oraz Przemysłu Artystycznego*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 4, s. 25–26.

66 J. Assmannówna, „Kraś” we Lwowie, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 73–74.

67 *Trzy są drogi do udoskonalenia ducha...*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 1–2.

68 T. Pasikowski, *Ku uczczeniu pamięci Jacka Malczewskiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 11, s. 3.

69 F. Krajna, Z. Ehrenberg, *Kryzys i brak poparcia zmuszają nas do zawieszenia wydawnictwa. Koledzy!*, „Gazeta Malarska”, R. 5, 1932, nr 12, s. 1.

70 Wielki Medal Srebrny na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w 1929 r. przyznano Wydawnictwu Polska Agencja Reklamy „PAR” w Poznaniu „Za wydawnictwa czasopism rzemieślniczych i zasługi w przemyśle graficznym”. Do tej grupy wydawnictw należała „Gazeta Malarska”. Zob. *Po zamknięciu numeru 1929*, „Gazeta Malarska”, R. 2, 1929, nr 11, s. 1.

STRESZCZENIE

Czasopismo „Barwa i Rysunek” ukazywało się w Poznaniu w latach 1928–1932. Początkowo stanowiło dodatek „Gazety Malarskiej”, miesięcznika i organu Związku Cechów Malarzkich i Lakierniczych, a od 1929 r. czasopismo przejęła poznańska Szkoła Zdobnicza (obecnie Uniwersytet Artystyczny). Autorami najliczniejszej grupy tekstów byli uczniowie, poza tym artykuły zamieszczali również profesorowie i instruktorzy oraz publicyści i krytycy sztuki spoza uczelni. Na łamach czasopisma publikowano na temat szkół o podobnych profilach, opisywano kierunki w sztuce, dyscypliny i techniki plastyczne, podejmowano aktualne wydarzenia artystyczne, a także opisywano wcześniejsze dokonania w sztuce i zagadnienia teoretyczne sztuki. Istotnym uzupełnieniem były zamieszczane reprodukcje prac uczniów, profesorów oraz innych artystów. W obliczu niemal całkowitego zniszczenia archiwaliów poznańskiej Szkoły Zdobniczej czasopismo stanowi ważne źródło dla historii szkolnictwa artystycznego.

SŁOWA KLUCZOWE

czasopismo, zdobnictwo, przemysł artystyczny, Poznań

SUMMARY

The periodical „Barwa i Rysunek” was published in Poznań between 1928 and 1932. Initially, it was a supplement to „Gazeta Malarzka”, a monthly magazine of the Union of Painters’ and Decorators’ Guild. Since 1929, the School of Decorative Arts in Poznań (now the University of the Arts) issued it. The articles were prepared mostly by the students, teachers, and even journalists and critics from outside the school. Papers described other schools that shared similar profiles, they also discussed artistic movements, disciplines, and techniques, along with current artistic events, art history, and theoretical issues, an important addition was illustrations i.e. works of students, professors, and various artists. As the archives of the School of Decorative Arts were almost destroyed, the periodical has remained an important testimony of the history of artistic education.

KEYWORDS

periodical, decorative arts, artistic industry, Poznań

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Art Déco 1910–1939, ed. Charlotte Benton, Tim Benton, Ghislaine Wood, London 2002.
- Assmannówna Janina, „Kragg” we Lwowie, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 73–74.
- Bich. [Stefan Derbich], *Witraż w sztuce kościelnej*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 3.
- Bich. [Stefan Derbich], *Z rozważań o malarstwie kościelnym*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 4–5.

- Bodziński Józef, *Cech św. Łukasza w Wilnie. Stowarzyszenie studentów Wydziału Sztuk Pięknych U.S.B.*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 1–2.
- Bolińska Helena, *Pieszko z biegiem Dniestru. Wspomnienia wakacyjne*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 67–72.
- Cabanne Pierre, *Encyklopedia art déco*, Warszawa 2002.
- Chmiel Adam, *Godła rzemieślnicze i przemysłowe krakowskie od połowy XIV w. aż do XX w.*, Kraków 1922.
- Chmielewska Agnieszka, *W służbie państwa, społeczeństwa i narodu*.

- „Państwowotwórczy” artyści plastycy w II Rzeczypospolitej, Warszawa 2006.
- Czubińska Magdalena, *Nie tylko art déco*, w: *Nie tylko art déco and more* [katalog wystawy], red. Agnieszka Fryz-Więcek, współpr. Joanna Popielska-Michalczyk, Muzeum Narodowe w Krakowie, maj – wrzesień 2007, Kraków 2007, s. 10–45.
- Do Młodzieży, „Barwa i Rysunek”, R. 1, 1928, nr 1, s. 1.
- (es), *Wystawa obrazów Wyczółkowskiego, Elstera, Lama i Szpingiera*, „Dziennik Poznanski”, 1931, nr 253, 1 XI, s. 4.
- Grabowski Władysław, *Jak tworzyła się książka w ciągu wieków*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 9, s. 77–78.
- Grabowski Władysław, *Od papyrusów do książki drukowanej*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 3, s. 20–24.
- Grabowski Władysław, *Szkoła Pięknej Książki w Paryżu. Nazwa i założenie szkoły – wydziały i kursy specjalne – organizacja szkoły – warunki przyjęcia – program nauki – kursy wieczorne*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 1, s. 1–4.
- Grabowski Władysław, *Sztuka oprawy książki a sztuka toalety*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 25–26.
- Hahnowa Aniela, *Z Tekstylu*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 45–46.
- Hübner-Wojciechowska Joanna, *Art déco. Przewodnik dla kolekcjonerów*, Warszawa 2013.
- Jackowowa Maria, *Lwowska Szkoła Sztuk Zdobniczych oraz Przemysłu Artystycznego*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 4, s. 25–26.
- Jagmin Stanisław, *Na marginesie ceramiki polskiej*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 4, s. 28–30.
- Jeziorańska Zofia, *Kilim*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 4–5.
- Just Bolesław, *Po powrocie z Pragi*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 54.
- Karykatura, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 7–8.
- Karykatury, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 6.
- Koleżanki i Koledzy!, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 11, s. 1.
- Kostrzyńska-Miłosz Anna, *Polskie wnętrza 1918–1939. Styl Polski odrodzonej*, w: *Wyprawa w dwudziestolecie*, red. Katarzyna Nowakowska-Sito, Warszawa 2008, s. 260–271.
- Kozina Irma, *Art déco. Historia. Sztuka. Ludzie*, Warszawa 2022.
- Krajna Franciszek, *Od Wydawcy*, „Gazeta Malarska”, R. 1, 1928, nr 1, s. 1–2.
- Krajna Franciszek, Ehrenberg Zbigniew, *Kryzys i brak poparcia zmuszają nas do zawieszenia wydawnictwa. Koledzy!*, „Gazeta Malarska”, R. 5, 1932, nr 12, s. 1.
- Kronika. *Z życia naszych absolwentów*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 66.
- Kubiak Szymon Piotr, *Modernizm zapoznany. Architektura Poznania 1919–1939*, Poznań 2014.
- Kuglin Jan, *Leon Wyczółkowski przy swoich kamieniach. Jak powstała w Poznaniu „Teka Pomorska”*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 33–36.
- Majkowski Hilary, *Artystyczno-Przemysłowa Szkoła w Pradze*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 4–6.
- Majkowski Hilary, *Państw. Szkoła Przemysłu Drzewnego w Zakopanem*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 3–4.
- Majkowski Hilary, *Witraże Jana Piaseckiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 1–3.
- Majkowski Hilary, *„Złota Praha”*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 13–14.
- Majkowski Hilary, *Rozmowa z profesorem Romanem Olszowskim*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 22–23.
- Majkowski Hilary, *Pierwsza książka polska*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 31–32.

- Majkowski Hilary, *Katedra św. Wita w Pradze*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 56–58.
- Majkowski Hilary, *Co dotąd zdziałał Komitet Witkiewiczowski? Geneza i cel komitetu. – Zarząd i dotychczasowa działalność. Program prac na najbliższą przyszłość. – O witrażu Witkiewicza*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 60–64.
- Majkowski Hilary, *Sztuka plastyczna u podnóża Tatr. Wystawa Związku Artystów Plastyków – pokaz prac uczniowskich Państwowej Szkoły Przemysłu Drzewnego w Zakopanem – rzeźba dla szpitala klimatycznego*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 8, s. 72–73.
- Majkowski Hilary, Kopa J., *Współczesne malarstwo czeskie*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 3–6.
- Maszkowski Karol, *O potrzebie i konieczności istnienia specjalnego Wydziału Architektury. Wnętrze w szkołach sztuki stosowanej. W jakim zakresie i w jaki sposób Wydział ten w tego typu szkołach powinien być prowadzony*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 2, s. 9–16.
- Minakowska Wanda, *Stanisław Wyspiański. Wspomnienie z okazji 22 rocznicy śmierci artysty*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 1–2.
- Minakowska Wanda, *Myśli Stanisława Witkiewicza i poglądy jego na twórczość Aleksandra Gierymskiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 1–3.
- Minakowska Wanda, *Leon Wyczółkowski*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 3, s. 17–18.
- Młotkiewicz Romuald, *Jak powstaje litografia? I*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 20–21.
- Młotkiewicz Romuald, *Jak powstaje litografia? II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 4, s. 30.
- M. S., *Z wycieczek wakacyjnych (wspomnienia z Gorganów) II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 15–16.
- Mulczyński Jarosław, *Poznańska Zdobnicza. Historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*, Poznań 2009.
- Murka, „Tekstyl” w Zakopanem, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 7, s. 65–66.
- Nasze ryciny, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 4.
- Nowakowska-Sito Katarzyna, *Artyści i sztuka w nowym państwie 1918–1939*, w: *Wyprawa w dwudziestolecie*, red. taż, Warszawa 2008, s. 42–55.
- Od Redakcji, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 16.
- Od Redakcji, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 8.
- Osadzianka Jadwiga, *Z wycieczek wakacyjnych. Wspomnienia z podróży do Italii*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 8.
- Osadzianka Jadwiga, *Z wycieczek wakacyjnych. Wspomnienia z podróży do Italii*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 6–7.
- Pajzderska Krystyna, *Stanisław Wyspiański*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 6–8.
- Pasikowski Tadeusz, *Ku uczczeniu pamięci Jacka Malczewskiego*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 11, s. 3.
- Pasikowski Tadeusz, *Z cyklu: o polskiej sztuce ludowej. W twórczości ludu – odzwierciedla się dusza narodu*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 3, 6.
- Pasikowski Tadeusz, *Polska sztuka ludowa. Architektura*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 2–4.
- Pasikowski Tadeusz, *Szczep „Rogate Serce”. Myśli i wrażenia z wystawy Szukalszczyków*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 36–37.
- Pasikowski Tadeusz, *Nasze pięciolecie w szkole*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 41–44.
- Pawełko Mieczysław, *Technika zdobnictwa ceramicznego I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 3–6.

- Pawełko Mieczysław, *Technika zdobnictwa ceramicznego II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 2, s. 9–12.
- Pawełko Mieczysław, *Garść refleksyj ceramika*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 48–50.
- Pęcherska-Szczepka Janina, *Wspominam Zdobniczą*, w: *Poznańskie wspominki z lat 1918–1939*, red. Tadeusz Kraszewski, Tadeusz Świtała, Poznań 1973, s. 567–610.
- Polskie art déco: materiały sesji naukowej pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 22 maja 2006 roku*, Płock 2006.
- Polskie art déco: materiały drugiej sesji naukowej pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 10 grudnia 2007 roku*, Płock 2009.
- Polskie art déco: materiały trzeciej sesji naukowej „Wnętrza użyteczności publicznej w stylu art déco” pod przewodnictwem I. Huml i A. Sieradzkiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku 7 grudnia 2009 roku*, Płock 2011.
- Polskie art déco: materiały czwartej sesji naukowej „Polskie art déco. Wnętrza mieszkalne w stylu art déco” pod przewodnictwem I. Huml, A. Sieradzkiej i A.K. Olszewskiego w Muzeum Mazowieckim w Płocku 6–7 czerwca 2011 roku*, Płock 2015.
- Polskie art déco: materiały piątej sesji naukowej „Polskie art déco. Rzeźba i płasko-rzeźba” pod przewodnictwem I. Huml, A. Sieradzkiej i A.K. Olszewskiego w Muzeum Mazowieckim w Płocku 22–23 kwietnia 2013 roku*, Płock 2015.
- Polskie art déco: materiały szóstej sesji naukowej „Polskie art déco. Wnętrza mieszkalne” pod przewodnictwem A. Sieradzkiej, A.K. Olszewskiego i A. Kostrzyńskiej-Miłosz w Muzeum Mazowieckim w Płocku 8–9 czerwca 2015 roku*, Płock 2017.
- Polskie art déco: materiały siódmej sesji naukowej „Polskie art déco. Malarstwo i grafika” pod przewodnictwem A. Sieradzkiej, A.K. Olszewskiego i A. Kostrzyńskiej-Miłosz w Muzeum Mazowieckim w Płocku 23–24 października 2017 roku*, Płock 2019.
- Po zamknięciu numeru 1929*, „Gazeta Malarstwa”, R. 2, 1929, nr 11, s. 1.
- Pszczołkowski Michał, *Architektura użyteczności publicznej II Rzeczypospolitej 1918–1939. Forma i styl*, Łódź 2014.
- Puget Ludwik, *Albo starosta albo kapucyn. Rządy architektów w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych. – Rzymskie prawo a tennis. – Jakie to popełniłem głupstwo za młodu. – Kolega Pinderkiewicz i Rembrandt*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 1–3.
- Redakcja, *Tempera III*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 3, s. 4–6.
- Redakcja, *Tempera IV*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 4, s. 7.
- Sieradzka Anna, *Art déco w Europie i w Polsce*, Warszawa 1996.
- Sieradzka Anna, *Art déco w Polsce – kształtowanie definicji zjawiska i pojęcia stylu*, „Ikonothea”, t. 10, 1996, s. 71–82.
- Straburzyński Henryk, *Tempera*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 4.
- Straburzyński Henryk, *Tempera II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 6.
- Szczerski Andrzej, *Pytania o sztukę dla II Rzeczypospolitej – Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w 1929 roku*, w: *tenże, Cztery nowoczesności. Teksty o sztuce i architekturze polskiej XX wieku*, Kraków 2015, s. 44–48.
- Szmańda Marian, *Kilka słów o impresjonizmie [sic!]*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 5–6.
- Tomaszewski Witold, *Czego nas uczy kubizm*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 3, s. 1–4.
- To i owo. W związku z wycieczkami wakacyjnymi II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 7–8.

- Trzy są drogi do udoskonalenia ducha..., „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 1, s. 1–2.
- Wankiewicz Jerzy, *Odlewnictwo brązu jako niezbędny czynnik w sztuce rzeźbiarskiej I*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 5, s. 38.
- Wankiewicz Jerzy, *Odlewnictwo brązu jako niezbędny czynnik w sztuce rzeźb. II*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 6, s. 50–52.
- [Wege?], *Sztuka a przemysł artystyczny*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 2, s. 6–7.
- Wege A., *Rozwój rzemiosła a szkoły zawodowe I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 5, s. 1–2.
- Wege A., *Rozwój rzemiosła a szkoły zawodowe II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 6, s. 1–2.
- Wege A., *Z rozmyślań o sztuce. Na wystawie obrazów wśród mebli – w salach firmy Sroczyński w Poznaniu*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 9, s. 75–76.
- Wege A., *Rzemiosło, materiał a sztuka*, „Barwa i Rysunek”, R. 5, 1932, nr 1, s. 1–3.
- Wilkanowicz Roman Tadeusz, *O wpływie sztuk graficznych na kulturę artystyczną mas*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 17–18.
- W. M. [Wanda Minakowska?], *Andrzej Towiański a sztuka*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 1–2.
- Wronowski Jerzy, *Gwiazdka u nas*, „Barwa i Rysunek”, R. 2, 1929, nr 12, s. 6–7.
- W. T. [Witold Tomaszewski], *Kompozycja I*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 4–6.
- W. T. [Witold Tomaszewski], *Kompozycja II*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 8, s. 3–7.
- X. X., *Nasz wieczór gwiazdkowy Roku Pańskiego 1930 dnia 19 grudnia w Poznaniu w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 1, s. 5–8.
- (y), *Zygzaiki (wieczorek w „Tekstylnym”)*, „Barwa i Rysunek”, R. 4, 1931, nr 3, s. 24.
- Zmiany w redakcji*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 7, s. 8.
- Z wycieczek wakacyjnych (wspomnienia z Gorganów)*, „Barwa i Rysunek”, R. 3, 1930, nr 9, s. 7.

Źródła internetowe

http://encyklopedia.szczecin.pl/wiki/God%C5%82a_cech%C3%B3w_rzemie%C5%9Blniczych_na_Pomorzu [dostęp 7 I 2020].

Tekst zgłoszono: 20 X 2023, recenzowano: 22 II 2024, zaakceptowano do druku: 3 III 2024.

Plastyka w kształceniu dziecka na poziomie edukacji elementarnej

Art in educating children at the elementary level

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14430>

URSZULA SZUŚCIK

WYDZIAŁ SZTUKI I NAUK O EDUKACJI UŚ KATOWICE

ORCID: 0000-0003-0817-4868

WPROWADZENIE

Wartość sztuki w rozwoju i edukacji jest powszechnie uznana. Sztuka i działania w jej zakresie mają bardzo dobry i korzystny wpływ na rozwój dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kształtują ich wyobraźnię, myślenie, sferę działań manualnych i percepcyjnych oraz doświadczenie, jakie dziecko tą drogą zdobywa i przekształca w wiedzę na poziomie odpowiednim do swoich możliwości rozwojowych. Nowe trendy w metodyce nauczania plastyki są związane z ogólnymi przemianami w sztuce oraz rozwojem potrzeb estetycznych i świadomościowych danego pokolenia, kultury, narodu. Każdy twórczy nauczyciel kreuje własną metodykę nauczania plastyki. Może bardziej właściwe byłoby nie uczenie sztuki, ale kształcenie indywidualnych możliwości twórczych dziecka i stwarzanie sytuacji, by dziecko samodzielnie dostrzegło obecność sztuki w swoim życiu przez tworzenie rzeczy nowych dla siebie, a nie powielanie cudzych wzorów. „Wszyscy na ogół jesteśmy świadomi ważności i zasadności obecności w programach nauczania przedmiotu «plastyka» w działaniach ekspresyjno-twórczych uczniów [...]. Cel, jaki przedmiot «plastyka» powinien realizować na pierwszym

miejscu, to rozwój motywacji do działań twórczych pojętych bardzo szeroko”¹.

WAŻNOŚĆ SZTUKI W EDUKACJI

Dyskusja nad docenieniem sztuki w procesie edukacji toczona jest już od dawna, zwłaszcza w XX w., nazwanym przez Ellen Key wiekiem dziecka, zajęła ona szczególne miejsce, angażując zarówno artystów, jak i psychologów oraz pedagogów. Wiązało się to z wcześniejszymi zainteresowaniami i badaniami nad twórczością dziecka, która ma ponadstuletnią tradycję². Mimo aktualnej świadomości, że sztuka w życiu dziecka jest ważna, w planowaniu zajęć i w toku realizacji procesu dydaktycznego edukację plastyczną prowadzi się na różnym poziomie, niekiedy wręcz bagatelizuje. Wiąże się to z brakiem świadomości nauczycieli o korzyściach, jakie z jej realizacji wynikają dla dzieci, jak i często z braku pełnego przygotowania zawodowego do ich realizacji, chociaż w ramach studiów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna są prowadzone zajęcia z metodyki plastyki. W latach 80. i 90. XX w. plastyka była prowadzona przez nauczycieli – absolwentów ówczesnego

1 U. Szuścik, *Praca twórcza dziecka w edukacji plastycznej – nowe propozycje kształcenia*, w: *Edukacja małego dziecka. Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole*, t. 17, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Szafrńska, Kraków 2022, s. 219.

2 S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa 1990, s. 1.

kierunku studiów wychowania plastycznego, aktualnie edukacji artystycznej, w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych tygodniowo w klasie 2 i 3 szkoły podstawowej. Później w miarę szukania oszczędności i godzin dydaktycznych w ramach etatów absolwenci wychowania plastycznego/ edukacji artystycznej w zakresie plastyki nie byli zatrudniani. Absolwent edukacji artystycznej doświadcza procesu twórczego w ramach realizacji zadań w poszczególnych pracowniach artystycznych w czasie studiów i dzięki temu potrafi pełniej przeprowadzić w danej materii plastycznej zajęcia z uczniami, stymulować ich działania twórcze. Jest wyposażony w wiedzę psychologiczną, pedagogiczną, z historii sztuki i warsztatu artystycznego. Dyskusja nad rolą sztuki w edukacji podjęta na łamach czasopisma „Sztuka”³ w 1984 r. jest nadal aktualna i potrzebna. W tym czasie wprowadzono „nowy program nauczania plastyki w klasach młodszych i starszych, nowe podręczniki plastyki dla klas starszych szkoły podstawowej i dla liceów ogólnokształcących. Zaczęły powstawać przy szkołach i innych placówkach oświatowych ośrodki PSEP (Polskiego Stowarzyszenia Edukacji Plastycznej). Zmieniono nazwę przedmiotu nauczania wychowanie plastyczne na plastykę, celem podkreślenia jego zadań nie tylko wychowawczych, ale również dydaktycznych i kulturotwórczych”⁴. W ramach tej dyskusji Andrzej Skoczylas podkreślił, że edukacja plastyczna jest ważnym czynnikiem pomnażania wartości kultury, rozwijania estetycznej

chłonności i wrażliwości ludzi. „System edukacji plastycznej jest ciągłym procesem przewycięzania nawyków, kształtowania i rozwijania świadomości. W tym procesie niezależnie od obiektywnych warunków, trudnej dziś sytuacji ekonomicznej kraju, istnieją różnorakie bariery”⁵. Można stwierdzić, że był to bardzo dobry czas dla edukacji plastycznej w szkole powszechnej, jednak na skutek dalszych zmian w naszym systemie edukacji sztuka w jej wymiarze przedmiotowym została zmarginalizowana.

Z kolei Mieczysław Wejman uważa, że „w przeciwieństwie do biernej percepcji świata kultura plastyczna człowieka – pojęta jako rozwój daje się określić szerokością, różnorodnością i głębią jego przeżyć. [...] Pewną ilość przeżyć z tej dziedziny, raczej bodźców do tych przeżyć dziedziczy się przez wychowanie rodzinne i środowiskowe w formie nawyków obyczajowych; wyższy poziom osiąga się przez kształcenie; właściwy i pożądaný stopień uwarunkowany jest zaistnieniem powszechnej świadomości, iż refleksyjny, aktywny stosunek do rzeczywistości widzianej jej twórczym samookreślanem się. Najtrwalej i najgłębiej spełnia to się przez obcowanie ze sztuką, gdyż ona nie tylko oznacza to, co widać, lecz także wyraża to, czego poszukuje myśl i czego pragnie uczucie”⁶.

Natomiast Jerzy Kossak określił współczesną kulturę plastyczną jako rozległy obszar świadomości estetycznej. Kształtuje ją również ikonosfera, jaka wiąże się z filmem i telewizją, z obrazami w ruchu, z wizjami dynamicznymi, kolorowymi, uduchawianymi. Dzisiaj należy dodać jeszcze komputer i grafikę komputerową⁷. Franciszek Kuduk podsumował

3 „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 5–35; U. Szuścik, „Plastyka” wczoraj i dziś, w: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*. Materiały ogólnopolskiego seminarium zorganizowanego w ramach grantu KBN PBZ 023-07 w dniach 28–29 października 1997 w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, red. K. Olbrycht, Cieszyn 1998, s. 108, 110.

4 Tamże, s. 108.

5 A. Skoczylas „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 1.

6 M. Wejman, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 5.

7 J. Kossak, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 6.

całość dyskusji nad edukacją plastyczną, pisząc: „Tak odległy od rzeczywistych potrzeb dzisiejszy stan edukacji plastycznej spowodowany i utrwalony został zadomowieniem się w powojennym modelu naszej kultury dziewiętnastowiecznego sposobu użytkowania twórczości plastycznej. Choć oczywiście w zupełnie innej skali i przy nieporównanie szerszym kręgu odbiorców. Bo ciągle jeszcze w powszechnym przeświadczeniu społecznym zainteresowanie sztuką traktowane jest jako coś, co człowieka «zdobi», a nie jako coś, co także warunkuje jego przydatność i sprawność zawodową. Zainteresowanie sztuką, poznawanie jej, ciągle jeszcze u nas tylko o kimś «dobrze świadczy» – analfabetyzm w tej dziedzinie o nikim nie świadczy źle. Edukacja plastyczna uwikłana została u nas w wyjątkowo dotkliwą sieć pozorów. Bo są miejsca, z których wszystko wygląda dobrze. [...] Podejmowane w ostatnim okresie wysiłki, by wreszcie zorganizować powszechną edukację plastyczną, [...] ciągle nie są jeszcze zapowiedzią realistycznego i skutecznego programu w tej dziedzinie. Bo jak szkoła szkołą zawsze najwięcej zależało od nauczyciela. Tymczasem u nas «wychowania plastycznego» nie ma po prostu kto uczyć. [...] Podejmując na łamach «Sztuki» próbę chociaż częściowego spojrzenia na dzisiejszy stan i potrzeby w dziedzinie edukacji plastycznej, wychodziliśmy z założenia, że problem ten musi się znaleźć wśród pierwszoplanowych, narodowych zadań szkolno-wychowawczych. Że trzeba jak najszybciej przezwyciężyć pobłażliwe i czysto dekoracyjne rozumienie tego kręgu spraw i potrzeb przez władze oświatowe, przez szkołę i przez dom. Że wysoce nie-normalna jest taka sytuacja, kiedy egzamin z wiedzy o sztuce jest najłatwiejszym egzaminem w szkole, a najtrudniejszym w życiu i w praktyce społecznej”⁸.

⁸ F. Kuduk, *Podsumowanie*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 35.

KORZENIE PRACY ODTWÓRCZEJ NA PLASTYCE I JEJ PRZEMIANY

W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie zajęć plastycznych dominują zajęcia odtwórcze, podczas których dzieci rysują jak najbardziej zbliżone do wyglądu rzeczywistego obrazy przedmiotów, mimo odwołania się do pedagogiki ekspresji, która ma ponad 90 lat. Im bardziej rysunek przedmiotu jest podobny do przedmiotu rzeczywistego, tym praca jest wyżej oceniona i chwalona przez nauczyciela. Dominują ćwiczenia plastyczne polegające na kopiowaniu obrazu przedmiotu lub ilustrowaniu innego rodzaju treści przedmiotowych w konwencji opisowej – realistycznej. Tego rodzaju ćwiczenia przeważają w pracy z dziećmi, a zajęcia w zakresie poznania plastycznych środków i sposobów rozwiązań są rzadko realizowane. Wynika to z silnie zakorzenionej w świadomości nauczyciela konwencji przedstawienia plastycznego, uznającej obraz lustrzanie podobny do przedmiotu, który przedstawia, za bardzo dobry. Założenie to było podstawą XIX-wiecznego kształcenia akademickiego i odwołującej się do niego pedagogiki mimetycznej w kształceniu rysunku z końca XIX i dominującej w pierwszej połowie XX w. Ten mocno zakorzeniony w świadomości pedagogicznej nauczyciela pogląd ma wpływ także i współcześnie na prowadzenie zajęć plastycznych. Tego rodzaju kształcenie nie uwzględnia w mojej ocenie psychologicznych uwarunkowań rozwoju twórczości plastycznej dziecka w zgodzie z jego rytmem rozwojowym. Zmianę w nauczaniu plastyki wprowadziła pedagogika ekspresji, która odwołuje się do wewnętrznych przeżyć i spontanicznych działań plastycznych dziecka, wsparta kierunkami w sztuce o charakterze ekspresyjnym z przełomu XIX i XX w. oraz pierwszej połowy XX w. Drugim takim nurtem w dydaktyce plastycznej była pedagogika formy, która odwołuje się do kierunków

op-artowskich⁹. Wszelkie przemiany w sztuce związane z tworzywem i procesem powstawania jej dzieła dają wzorzec dla dydaktyki plastyki oraz stwarzają szansę wychodzenia poza stereotyp myślenia o tym przedmiocie nauczania. Na tworzenie nowej dydaktyki plastyki – sztuki, składa się chęć poznawania nowych trendów, odwaga ich wprowadzenia i przełamania rutyny tego rodzaju zajęć. Czynnikiem, który daje mocne podstawy nowej dydaktyki nauczania plastyki jest wiedza psychologiczna z zakresu stymulacji rozwoju twórczego dziecka¹⁰, podbudowa z estetyki, a także etyka zawodowa nauczyciela, która przypomina, że nie należy szkodzić rozwojowi dziecka ani go hamować, ale trzeba wspomagać go zgodnie z jego rytmem rozwojowym.

Twórczość rysunkową dziecka przyjmujemy jako dynamiczny i twórczy proces jego rozwoju psychicznego, który pozwala mu na wzrost psychofizyczny. W rozwoju rysunkowym dziecko przekracza swoje dotychczasowe doświadczenia poznawcze, czego wyrazem jest zmiana w zakresie dziecięcej formy rysunkowej. Twórczość rysunkowa jest pierwszą i podstawową formą jego aktywności plastycznej i twórczej. Jest to rozwój umiejętności organizacji percepcyjnej rysunku, obrazu przedmiotu, w trakcie którego następuje stopniowo konkretyzacja i integracja jego

doświadczenia zmysłowego, umysłowego, językowego i działaniowego.

W procesie edukacji plastycznej dziecka i to na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jak wspomniałam, dominują ćwiczenia odtwórcze i zgodne z zasadami pedagogiki mimetycznej. Wymaga się zatem, aby dziecko bez względu na swoje możliwości rozwojowe dążyło do obrazu przedmiotu odpowiadającego już schematowi w rozwoju rysunkowym, do którego ono dochodzi w toku swojego rozwoju osobowo-rysunkowego, tzn. przechodzi przez okresy rozwoju rysunkowego wyznaczone przez psychologię rysunku od bazgroły aż do schematu rysunkowego wzbogaconego. Choć dają się słyszeć głosy, że zwraca się uwagę na spontaniczne rysowanie dziecka, często zarówno 2-, 3-, 4-, 5-, 6-, jak i 7-latkom daje się gotowe, przekopowane wzory, które dzieci mają wypełnić kolorem lub skopiować. Nie zawsze odpowiada to jednak poziomowi możliwości rysunkowych w danym wieku. Tym samym burzymy naturalną drogę rozwoju dziecka przez rysowanie – twórczość plastyczną. Problem takiego podejścia ma głębsze korzenie metodyczne, wynikające z przyjętego założenia psychologicznego, że dziecko w młodszym wieku szkolnym uczy się przez łączenie doświadczenia nowego z aktualnym. Wówczas poziom jego rozwoju umysłowego przebiega na poziomie operacji konkretnych, co wykazał w swoich badaniach klasyk psychologii poznawczej Jean Piaget¹¹. Taki mechanizm uczenia się dziecka objął wszystkie etapy jego rozwoju na poziomie edukacji elementarnej. Przykładem są plany realizacji zajęć, które nawiązują bezpośrednio do rzeczywistości

9 A. Trojanowska, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, „Sztuka”, 1976, nr 3–4, s. 59–62; U. Szuścik, *Kształcenie w edukacji plastycznej*, w: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2001, s. 435–439; też, *Sztuka i plastyka w nowoczesnym nauczaniu*, „ACADEMIA. Magazyn Polskiej Akademii Nauk”, 2021, nr 3 (67) *Sztuka i nauka*, s. 21; też, *Sztuka i jej wartość w edukacji. Plastyka*, „Hejnał Oświatowy”, 2023, nr 11, s. 5.

10 U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2002, s. 307–319. S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

11 J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966; też, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966; też, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Z. Zakrzewska, red. A. Szemińska, Warszawa 1981.

dziecka w ujęciu konkretnym. A gdyby tak pozwolić dzieciom konstruować swoją wiedzę przez działanie, uświadomienie sobie tego, co obserwują, przeżywają, czego doświadczają? Spostrzegam, ale jak spostrzegam, na co zwracam uwagę, jak widzę? Są to ważne pytania, które wskazują drogę poznawania świata, narzędzi i siebie. Należy dodać, że właśnie proces edukacji jest procesem porządkowania i strukturyzowania obserwacji, języka, wiedzy, działania przez działania – twórczość plastyczną. Wprowadzone pojęcia, nazwy plastyczne porządkują te doświadczenia i utrwalają je oraz wchodzi w sferę rozwoju poznawczego dziecka, jeżeli jest to realizowane w ramach zajęć.

Pracując z dziećmi i obserwując je w czasie pracy, stawiałam sobie pytanie, jak stworzyć dla nich obszar działań plastycznych, który będzie rozwijał ich potencjał twórczy przy zachowaniu ich właściwych w danym wieku rysunkowych możliwości rozwojowych. Jak wykazali Stefan Szuman i Karol Brzychczy¹², już dzieci 3-letnie rozróżniają podstawowe barwy widma: czerwoną, żółtą, niebieską i zieloną. Dzieci 4-letnie poprawnie nazywają jedną barwę, 4- i 5-letnie – cztery, a 6-letnie potrafią rozróżnić odcienie barwne. Jak pracować z dzieckiem, jak organizować mu sytuacje motywujące do odkrywania potencjału i utrwalania tego, co kształtuje w toku swojego życia, aby funkcjonować w świecie? Czy można przekraczać pewne od lat ustalone wymogi pracy z dzieckiem?¹³ W zakresie edukacji plastycznej kształcenie oka – widzenia w dostrzeganiu wartości wizualnych i ich cech oraz transpozycji tego w proces działania plastycznego, czyli kształcenie percepcji wzrokowej dziecka,

jest, jak zakładam, głównym celem. Moje zainteresowania skupiły się na pedagogice formy, chociaż jej założenia były stosowane w pracy z młodzieżą szkół średnich plastycznych (Antoni Buszek) i w wyższych szkołach plastycznych (Bogdan Urbanowicz, Roman Owidzki, Stefan Kościelecki, Henryk Zygmunt)¹⁴. Stefan Kościelecki w swojej propozycji pedagogicznej kształcenia plastycznego zrealizował eksperyment pedagogiczny w Galerii i Ośrodku Twórczości Plastycznej Dzieci w Toruniu, przyjmując założenia pedagogiki formy¹⁵. O kształceniu percepcji wzrokowej pisze Rudolf Arnheim¹⁶, uwzględniając rytm rozwojowy dziecka. Założyłam kształcenie percepcji wzrokowej¹⁷ dziecka w jego twórczości plastycznej, aby dzieci uświadomiły sobie nabyte w trakcie rozwoju umiejętności dostrzegania wartości wizualnych i eksplorowały te doświadczenia w aktualnym i przyszłym działaniu – twórczości plastycznej. Badania te zrealizowałam zarówno z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym¹⁸, jak i z grupą najmłodszych dzieci w wieku przedszkolnym, 2- i 3-latków¹⁹.

12 S. Szuman, K. Brzychczy, *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa 1938.

13 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyn 1999, s. 22–27.

14 A. Trojanowska, dz. cyt., s. 60; A. Wagner, Antoni Buszek – malarz i pedagog, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 1988, z. 117: *Prace z Wychowania Plastycznego I*, s. 115–136; H. Zygmunt, *Kształcenie widzenia*, Warszawa 1979.

15 S. Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa 1976.

16 R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Warszawa 1978, s. 169–222.

17 R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, tłum. M. Chojnacki, Gdańsk 2013.

18 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt.

19 U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Katowice 2019.

KSZTAŁCENIE PLASTYCZNE DZIECKA KU TWÓRCZOŚCI²⁰

Założyłam, że ważnym czynnikiem rozwoju i kształtowania twórczej aktywności plastycznej dzieci jest umiejętne kształtowanie ich percepcji wzrokowej. Daje to nowe i nadrzędne oraz dodatkowe kryterium, a zarazem źródło informacji o aktywności plastycznej dzieci, jej analizie i możliwości stymulacji. „Przyjęłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki na jakościach wizualnych jest procesem, w toku którego następuje: wyróżnianie, poznawanie, nazywanie zjawisk i przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym oraz prezentacja ich w pracach plastycznych”²¹. Tymi wartościami wizualnymi są: barwa, linia i bryła, które tworzą abecadło plastyczne. Wartości te, ale w układach czysto formalnych i technicznych oraz w ich opisie, występują w propozycji Stefana Kościeleckiego. Przedstawiona przeze mnie propozycja jest zbieżna z ogólnie formalnymi wartościami plastycznymi, które występują w propozycji Kościeleckiego, jednak wskazuję na proces stymulacji twórczości plastycznej dziecka przez percepcję wzrokową i jego rozwój poznawczy. Swoją propozycję kształcenia plastycznego dziecka

zweryfikowałam podczas badań, które były zrealizowane w ramach eksperymentu pedagogicznego naturalnego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej²². Były to badania podłużne, tzn. z jedną grupą dzieci prowadziłam zajęcia w kolejnych latach ich edukacji (od klasy pierwszej do trzeciej). Całość programu plastycznego obejmuje 45 ćwiczeń, w tym 15 ćwiczeń na każdą wartość wizualną i po 5 ćwiczeń na barwę, linię i bryłę w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. Program obejmuje całość kształcenia dziecka na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Stopień trudności zajęć wzrasta. W klasie pierwszej dzieci poznają podstawowe wartości wizualne, takie jak: barwy, linie i bryły, i doświadczają ich plastycznie. W drugiej spostrzegają poznane wcześniej wartości wizualne w układach kontrastowych, z kolei w trzeciej rozpoznają je w układach relatywnych. Zadaniem dzieci była swobodna interpretacja plastyczna spostrzeganej danej jakości wizualnej. Każde doświadczenie percepcyjne i działania dzieci po skończonych ćwiczeniach w zakresie barwy, linii i bryły zamykało wspólne oglądanie przykładów ze świata sztuki i odnajdywanie w nich wartości wizualnych, które były przedmiotem ich poznania. Wartości wizualne, które dzieci spostrzegali, miały charakter otwarty, tzn. nie przywoływały skojarzeń im znanych – były to barwy, linie i bryły jako samoistne wartości. Nazwałam je wzorami percepcyjnymi, które tworzą swoisty i niezależny od jakichś skojarzeń wizualnych układ danych wartości wizualnych, co pozwala na swobodną i indywidualną interpretację.

Biorąc pod uwagę możliwości przetwarzania informacji przez dzieci, wprowadziłam element łączący konkretność budowania wiedzy przez dziecko na zasadzie skojarzeń z abstrakcyjnym charakterem spostrzeganych wartości wizualnych

20 Przedstawiam założenia badań i ich wartość dla edukacji plastycznej dziecka. Zarówno w badaniach z dziećmi na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej zastosowałam jako główną metodę badawczą eksperyment pedagogiczny naturalny techniką grup równoległych. Założenia i szczegółowy opis badań oraz ich analizę zawarłam w publikacjach, które je prezentują (zob. U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt.; też, *Bazgrota w twórczości...*, dz. cyt.). W artykule chciałam zwrócić uwagę na ideę badań i ich odmienną od dotychczasowego w kształceniu plastycznym dziecka na poziomie edukacji elementarnej.

21 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt., s. 48; też, *Badania nad twórczością plastyczną dziecka – nowy wymiar edukacji*, w: *Z teorii i praktyki wczesnej edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*, red. W. Limont, D. Łowkajtis, Płock 2020, s. 152.

22 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt.

i w temacie zajęć określiłam je jako „Rodziny...”. Przyjęłam, że najważniejszą wartością dla dziecka jest rodzina, a rodzina to wielość i każde z dzieci ma swoje wyobrażenie rodziny, co pozwoli mu na pełne zaangażowanie w realizowane zadanie plastyczne oraz indywidualne podejście, i tak zaproponowałam „Rodziny barw...”, „Rodziny linii...” i „Rodziny brył...”. Zadaniem dzieci była swobodna interpretacja plastyczna spostrzeganych wartości wizualnych – „Rodzin...”. Każde z dzieci pracowało na kartkach formatu A3 lub A1 w ćwiczeniach malarskich z użyciem farb plakatowych, pędzli płaskich nr 20, palet do mieszania barw, w ćwiczeniach rysunkowych na dużych arkuszach szarego papieru z użyciem pędzli różnej grubości i kształtu oraz czarnej farby lub czarnego tuszu, a w ćwiczeniach rzeźbiarskich modelowały kształty brył w glinie lub modelinie czy w masie solnej. Po każdym cyklu ćwiczeń w zakresie barwy, linii i bryły, jakie wykonały w oparciu o spostrzegany wzór percepcyjny, dzieci realizowały zadanie, w którym nie spostrzegały wartości wizualnych będących przedmiotem ich poznania i doświadczenia, ale swobodnie interpretowały plastycznie podany temat zajęć, co było sprawdzianem ich doświadczenia wyniesionego ze zrealizowanego bloku zajęć z barwy, linii i bryły. Temat nie wskazywał wprost na poznane wcześniej wartości wizualne, ale były one ukryte w temacie zajęć. Program zawiera następujące treści:

„Klasa I – kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania i doświadczenia plastycznego dzieci w zakresie: barwy, linii i bryły.

- a) W ćwiczeniach malarskich dzieci spostrzegają i przedstawiają plastycznie stopnie jasności barw, ich nasycenie i tony: ćwiczenie 1. *Rodzina barw czerwonych*, ćwiczenie 2. *Rodzina barw niebieskich* (il. 1), ćwiczenie 3. *Rodzina barw żółtych*, ćwiczenie 4.

Rodzina barw zielonych, ćwiczenie 5. – kontrolne (bez spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat *Baloniki czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich*.

- b) W ćwiczeniach rysunkowych percepcja wzrokowa różnych linii pod względem kształtu, szerokości i kierunku oraz ich zapis plastyczny: ćwiczenie 1. *Rodzina linii prostych*, ćwiczenie 2. *Rodzina linii krzywych*, ćwiczenie 3. *Rodzina linii łamanych*, ćwiczenie 4. *Rodzina linii złożonych*, ćwiczenie 5. kontrolne (bez spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat: *Świat patyczaków*.
- c) W ćwiczeniach rzeźbiarskich percepcja wzrokowa brył zróżnicowanych pod względem kształtów i proporcji oraz ich modelowanie w glinie: ćwiczenie 1. *Rodzina brył obłych*, ćwiczenie 2. *Rodzina brył walcowatych*, ćwiczenie 3. *Rodzina brył prostopadłościennych*, ćwiczenie 4. *Rodzina brył ostrych*, ćwiczenie 5. kontrolne (bez spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat: *Zamek*.

Klasa II – spostrzeganie kontrastów wartości wizualno-plastycznych: Rodzin barw..., Rodzin linii..., Rodzin brył... we wzorach percepcyjnych dla poszczególnych jakości plastycznych i ich interpretacja plastyczna przez dzieci. W ćwiczeniach numer pięć – kontrolnych określenie liczby oraz rodzajów kontrastów i tak: a) dla barwy ćwiczenie na temat *Bitwa barw w krainie Ungo*, b) dla linii ćwiczenie na temat *Linie w kosmosie*, c) dla brył ćwiczenie na temat *Dom Robota – dom Czarodzieja*. Klasa III – spostrzeganie jakości wizualnych w związkach relatywnych. Celem ćwiczeń jest kształtowanie percepcji wzrokowej dzieci w wyniku zmiennych wzrokowo «jakości wizualnych» zależnie od otoczenia, w jakim występują i stymulacja aktywności plastycznej dzieci okiem ich wytworzonych doświadczeń wzrokowych. W ćwiczeniach numer pięć – kontrolnych dzieci wykonują



1. Krzyś, lat 7, „Rodzina barw niebieskich”, papier, farby
plakatuowe, 1990. Fot. U. Szuścik

prace plastyczne na temat: a) dla barwy *Martwa natura, niebieskie butelki w otoczeniu barw zielonych*, b) dla linii *Bitwa fal*, c) dla brył *Wiszące miasto*”²³.

Zrealizowany program ukazał samodzielność i oryginalność w rozwiązaniach kompozycyjnych i jakościowych doświadczanej wartości wizualnej. Działania te stworzyły dzieciom warunki do eksperymentowania w zakresie formy plastycznej i środków wyrazu plastycznego. Taka stymulacja „tworzy warunki do wypracowania własnej struktury pojęciowej, wizualnej i językowej spostrzeganych i doświadczanych plastycznie jakości wizualnych. Struktura ta odgrywa rolę modelu wewnętrznego, który dzieci przekształcają i wzbogacają w toku nowych doświadczeń wzrokowych i plastycznych oraz

językowych; z czasem stanie się wewnętrznym obrazem danej jakości wizualnej”²⁴.

Tę propozycję kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym opracowałam jako program edukacyjny, który zgłosiłam na konkurs ministerialny w zakresie programów szkolnych. Program przeszedł przez recenzje i został zatwierdzony do użytku szkolnego w klasach I–III szkoły podstawowej²⁵. Osoby zainteresowane mogły i mogą z niego korzystać, włączając w obręb realizowanych treści programowych na tym etapie kształcenia dziecka jego całość lub wybrane treści.

Problem stymulacji twórczości plastycznej dziecka przez percepcję wzrokową

24 U. Szuścik, *Badania nad twórczością...*, dz. cyt., s. 158.

25 U. Szuścik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla pierwszego etapu edukacyjnego*, Katowice 1999 [wyd. I Maria Lorek]; Warszawa 2000 [wyd. II Muza Szkolna].

23 U. Szuścik, *Badania nad twórczością...*, dz. cyt., s. 154–158; *taż*, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt., s. 74–76.

podjęłam w kolejnych badaniach, którymi objęłam dzieci 2- i 3-letnie w przedszkolu²⁶. Interesowało mnie, jak wnikać w strukturę bazgroty dziecięcej, która jest dla mnie swoistym fenomenem aktywności twórczej – rysunkowej dziecka, w czasie której przekształceń rozwijają się i integrują procesy poznawcze w rozwoju sfery enaktywnej, ikonicznej i symbolicznej²⁷. Przy czym za Brunerem przyjął w badaniach: „kody ikoniczne – doświadczenia z układami jakości wizualnych we wzorach percepcyjnych i dziełach sztuki, kody symboliczne – kategorie opisowe, werbalne w zakresie jakości wizualnych, kody enaktywne – założone czynności manipulacyjne, związane z działaniem plastycznym (malowanie, rysowanie, rzeźbienie)”²⁸.

Szukałam odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie percepcja wzrokowa kształtuje i przebudowuje działanie plastyczne dziecka w bazgrocie, czy jest to możliwe w tym okresie życia, kiedy systemy poznawcze rozwijają się i integrują, wskazując na rozwój? Są to trudne problemy, ale trzeba podejmować podobne badania, aby m.in. wskazać na ważność tego etapu rozwojowego dziecka w jego rozwoju plastycznym i ogólnym. Bazgrota obejmuje aktywność rysunkową i malarską dziecka, celowo rozszerzyłam badane działania plastyczne o próby modelowania bryły. Zaproponowaną problematykę działań plastycznych odniosłam do pierwszej części eksperymentu, który zrealizowałam z dziećmi z klasy pierwszej szkoły podstawowej²⁹. Zorganizowałam warsztat plastyczny dzieci i przeprowadziłam zajęcia tak, jak realizowałam w wypadku

dzieci z klasy pierwszej. Interesowało mnie również, na ile 2- i 3-latki poradzą sobie z tego typu zajęciami na poziomie bazgroty. Jedyną zmianą, jaką wprowadziłam, było zmodyfikowanie tematu zajęć dla dzieci, aby bardziej odpowiadał ich możliwościom recepcji i przeżyć treści w przełożeniu wzoru percepcyjnego na aktywność plastyczną. Stąd zaproponowałam temat „W krainie...” i tak pojawiły się spostrzegane barwy, linie i bryły przez dzieci „W krainie barw...”, „W krainie linii...”, „W krainie brył...”. Jak zaczyna się baśń, tak rozpoczynała się ich przygoda plastyczna. Pozwoliło to stworzyć klimat tajemnicy, czegoś, czego do końca nie potrafimy określić, co stopniowo odkrywamy. Dzieci pracowały z pasją i dużym zaangażowaniem. Również po zakończeniu cyklu zajęć na barwy, linie i bryły oglądaliśmy wybrane przykłady dzieł sztuki i rozmawiali o spostrzeganych tam wartościach plastycznych. „Celem podjętych badań była odpowiedź na pytanie, jak dalece stymulacja percepcji wzrokowej dzieci 2-3-letnich kształtuje ich zachowania motoryczne, działanie, aktywność plastyczną w zakresie barwy, linii i bryły. Założyłam, że dziecko w toku eksperymentu rozwija swoje umiejętności plastyczne w zakresie ukierunkowanego spostrzegania koloru, linii i bryły. [...] Tym samym zakładałam, że w toku eksperymentu nastąpił proces aktywnego spostrzegania, czyli właśnie integracji doświadczenia percepcyjnego i plastycznego”³⁰, co wywoła zmiany w jakości pracy plastycznej dziecka.

„Program działań plastycznych z dziećmi 2- i 3-letnimi³¹ – Barwa: ćwiczenie 1. *W krainie barwy czerwonej*, ćwiczenie 2. *W krainie barwy niebieskiej* (il. 2), ćwiczenie 3. *W krainie barwy żółtej*, ćwiczenie 4. *W krainie barwy zielonej*, ćwiczenie 5. – kontrolne (bez

26 U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości...*, dz. cyt.

27 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, s. 530–534.

28 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt., s. 19–20; też, *Bazgrota w twórczości...*, dz. cyt., s. 147; też, *Badania nad twórczością...*, dz. cyt., s. 153.

29 U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji...*, dz. cyt., s. 74.

30 U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości...*, dz. cyt., s. 124; też, *Badania nad twórczością...*, dz. cyt., s. 163.

31 Tamże, s. 148–149; tamże, s. 163–164.



2. Marysia, lat 3, „W krainie koloru niebieskiego”,
papier, farby plakatywne, 2015. Fot. U. Szuścik

spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat *Baloniki czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich*; Linia: ćwiczenie 1. *W krainie linii prostych*, ćwiczenie 2. *W krainie linii krzywych*, ćwiczenie 3. *W krainie linii łamanych*, ćwiczenie 4. *W krainie linii złożonych*, ćwiczenie 5. – kontrolne (bez spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat *Świat patyczaków*; Bryła: ćwiczenie 1. *W krainie brył obłych*, ćwiczenie 2. *W krainie brył walcowatych*, ćwiczenie 3. *W krainie brył prostopadłościennych*, ćwiczenie 4. *W krainie brył ostrych*, ćwiczenie 5. – kontrolne (bez spostrzegania wzoru percepcyjnego) na temat *Zamek*.

Wyniki, które dzieci uzyskały potwierdziły przyjęte założenia i w „wyniku eksperymentu dzieci kształtowały swoje pojęcia przedstawieniowe w zakresie barwy, linii i bryły i poprzez różnicujące doświadczenia percepcyjno-plastyczne, nabyły właściwej wiedzy percepcyjnej. Efektem eksperymentu był postępujący proces uczenia się barwy, linii i bryły”³². Jest to edukacja plastyczna ku twórczości dziecka.

PODSUMOWANIE

Zajęcia plastyczne z dziećmi mogą i powinny być dla nich ciekawą przygodą poznawczą, w której odkrywają swoje możliwości. Jedną z takich możliwości daje stymulacja ich działań plastycznych przez percepcję wzrokową przez uświadomienie im bogactwa i różnorodności świata widzanego i włączania tego doświadczenia wzrokowego w ich aktywność plastyczną. Etap kształcenia na poziomie edukacji elementarnej jest, jak wiemy, jednym z najważniejszych etapów w naszym życiu i kształtowaniu naszych potrzeb estetycznych, rozwoju zdolności plastycznych oraz kształtowaniu obrazu swojej osoby. Sztuka zajmuje tu znaczące miejsce i bardzo ważne w tworzeniu sytuacji twórczych w edukacji i dla naszego aktualnego jak i przyszłego życia.

³² Tamże, s. 205; tamże, s. 164.

STRESZCZENIE

Edukacja plastyczna na poziomie edukacji elementarnej (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) jest jednym z ważnych obszarów rozwojowych dziecka. Często jednak w praktyce szkolnej jej możliwości nie są w pełni wykorzystywane w toku pracy z dzieckiem. W artykule wskazano na przyczyny takiej sytuacji w dydaktyce plastyki. Mocny akcent został położony na psychologiczny wymiar kształcenia plastycznego dziecka. W oparciu o swoje studia i badania Autorka daje propozycję pracy z dzieckiem 2–3-letnim, w wieku przedszkolnym i z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym w zakresie edukacji plastycznej. Przedstawione założenia i ich realizacja z dziećmi opierają się na stymulacji ich twórczości plastycznej w oparciu o kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie barwy, linii i bryły. Jest to propozycja programu dydaktycznego z plastyki, który potwierdził możliwość rozwoju potencjału twórczego dziecka przez działania plastyczne.

SŁOWA KLUCZOWE

dziecko, rozwój, kształcenie, plastyka, percepcja wzrokowa, edukacja elementarna

SUMMARY

Art education at the level of elementary education (preschool and early school) is one of the important areas of child development. However, in school practice, its possibilities are often not fully utilized when working with children. The article indicates the reasons for this situation in art teaching. Strong emphasis was placed on the psychological dimension of a child's art education. Based on her studies and research, the author offers a proposal for working with a 2- or 3-year-old child at preschool age and with a child at early school age in the field of his or her art education. The presented assumptions and their implementation with children are based on stimulating their artistic creativity based on shaping their visual perception in terms of color, line, and shape. This is a proposal for an art teaching program that confirmed the possibility of developing a child's creative potential through artistic activities.

KEYWORDS

child, development, education, art, visual perception, elementary education

BIBLIOGRAFIA

- Arnheim Rudolf, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. Jolanta Mach, Warszawa 1978.
- Arnheim Rudolf, *Myślenie wzrokowe*, tłum. Marek Chojnacki, Gdańsk 2013.
- Bruner Jerome Seymour, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. Barbara Mroziak, Warszawa 1978.
- Kossak Jerzy, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 6.
- Kościelecki Stefan, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa 1976.
- Kuduk Franciszek, *Podsumowanie*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 35.
- Piaget Jean, *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. Maria Przetacznikowa, Warszawa 1966.
- Piaget Jean, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. Tamara Kołakowska, Warszawa 1966.
- Piaget Jean, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Zofia Zakrzewska, red. Alina Szemińska, Warszawa 1981.

- Popek Stanisław, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
- Skoczylas Andrzej, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 1.
- „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 5–35.
- Szuman Stefan, Karol Brzychczy, *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa 1938.
- Szuman Stefan, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa 1990.
- Szuścik Urszula, „Plastyka” wczoraj i dziś, w: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Materiały ogólnopolskiego seminarium zorganizowanego w ramach grantu KBN PBZ 023-07 w dniach 28–29 października 1997 w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, red. Katarzyna Olbrycht, Cieszyn 1998, s. 107–116.
- Szuścik Urszula, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyn 1999.
- Szuścik Urszula, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla pierwszego etapu edukacyjnego*, Katowice 1999 [wyd. I Maria Lorek]; Warszawa 2000 [wyd. II Muza Szkolna].
- Szuścik Urszula, *Kształcenie w edukacji plastycznej*, w: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. Wiesława Korzeniowska, Kraków 2001, s. 435–439.
- Szuścik Urszula, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. Wiesława Korzeniowska, Kraków 2002, s. 307–319.
- Szuścik Urszula, *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Katowice 2019.
- Szuścik Urszula, *Badania nad twórczością plastyczną dziecka – nowy wymiar edukacji*, w: *Z teorii i praktyki wczesnej edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*, red. Wiesława Limont, Dominika Łowkajtis, Płock 2020, s. 147–166.
- Szuścik Urszula, *Sztuka i plastyka w nowoczesnym nauczaniu*, „ACADEMIA. Magazyn Polskiej Akademii Nauk”, 2021, nr 3 (67) *Sztuka i nauka*, s. 20–23.
- Szuścik Urszula, *Praca twórcza dziecka w edukacji plastycznej – nowe propozycje kształcenia*, w: *Edukacja małego dziecka. Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole*, t. 17, red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Szuścik, Anna Szafrąńska, Kraków 2022, s. 219–228.
- Szuścik Urszula, *Sztuka i jej wartość w edukacji. Plastyka*, „Hejnał Oświatowy”, 2023, nr 11, s. 3–8.
- Trojanowska Anna, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, „Sztuka”, 1976, nr 3–4, s. 59–62.
- Wagner Antonina, Antoni Buszek – malarz i pedagog, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 1988, z. 117: *Prace z Wychowania Plastycznego* 1, s. 115–136.
- Wejman Mieczysław, *Co to jest kultura plastyczna?*, „Sztuka”, 1984, nr 4, s. 5.
- Zygner Henryk, *Kształcenie widzenia*, Warszawa 1979.

Tekst zgłoszono: 4 I 2024, recenzowano: 19 II 2024, zaakceptowano do druku: 27 II 2024.

Edukacyjna rola sztuki współczesnej na przykładzie Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki

The educational role of contemporary art on the example of Zachęta – National Gallery of Art

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14431>

MAGDA MENCWEL
WARSZAWA

Sztuka kryje w sobie potencjał edukacyjny. Ma moc diagnozowania przemian we współczesnej rzeczywistości szybciej, niż robi to pedagogika. Ma zdolność wskazywania na problemy wychowania, wytycza nowe cele i zadania edukacyjne¹. Istotą edukacji i sztuki jest rozumienie, które dzieje się w procesie uświadamiania sobie własnych ograniczeń i przesądów². Dochodzenie do rozumienia odbywa się poprzez rozwijanie zdolności do krytycznego namysłu nad rzeczywistością. Jest to możliwe dzięki podważaniu zastanych pojęć i wciąż na nowo podejmowanemu wysiłkowi uzgadniania ich znaczenia. Metodą staje się więc

pytanie o te pojęcia i próba definiowania świata na nowo.

Zachęta budowała swoje programy oświatowe i edukacyjne właśnie w oparciu o sztukę współczesną. Upowszechnianie sztuki we wszystkich jej aktualnych przejawach stało się jej misją, realizowaną od początków istnienia Zachęty do dzisiaj. Przyświecała założycielom Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych³, stanowiła *modus operandi* działań oświatowych w okresie Centralnego Biura Wystaw Artystycznych (dalej CBWA)⁴, a następnie Zachęty – Państwowej Galerii Sztuki⁵ i powołanej w 2003 r. Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki⁶. Stanowiła swoisty kompas w jej

1 Zob. K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 184.

2 Terminu „przedsądy” użyto w rozumieniu, jakie nadawał mu Hans Georg Gadamer. Ujawniają się one w prawdziwej rozmowie z Innym, którym może być człowiek, ale i dzieło sztuki. Prawdziwe rozumienie zachodzi, kiedy uświadamiamy sobie założenia, ukryte stereotypy, paradygmaty, jakie nami kierują, leżą u podstaw naszych zachowań, a jakich jesteśmy nieświadomi. Zob. H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993.

3 Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych powstało w 1860 r. Zob. *Ustawa Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim*, Warszawa 1860 (kolejne wyd. 1861, 1872, 1874, 1889, 1900, 1912).

4 CBWA (1949–1994), zostało powołane na mocy Zarządzenia z dnia 17 grudnia 1949 r. w sprawie przejścia przez Państwo Centralnego Biura i nadania mu nazwy „Centralne Biuro Wystaw Artystycznych”, zob. Dz. Urz. MKiS z dn. 31 I 1950, nr 1, poz. 5.

5 Zarządzenie nr 20 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 30 maja 1994 r. w sprawie zmiany nazwy CBWA na: Zachęta – Państwowa Galeria Sztuki oraz nadania jej statutu, Dz. Urz. MKiS z dn. 30 V 1994, nr 4/49, poz. 17.

6 Zarządzenie nr 27 Ministra Kultury z dnia 25 września 2003 r. w sprawie zmiany nazwy Zachęty – Państwowej Galerii Sztuki na: Zachęta – Narodowa Galeria

działalności. Od 1860 r. kompas ten wskazuje nieprzerwanie ten sam kierunek. Zmieniało się jednak rozumienie tego, czym jest edukacja oraz sposób realizowania misji. Prześledzenie działalności edukacyjnej Zachęty od lat 50. XX w. pozwala uchwycić te zmiany i spojrzeć na historię Zachęty z innej niż historia wystawiennictwa perspektywy⁷.

Upowszechniając sztukę współczesną i ułatwiając dostęp do wiedzy w okresie działalności CBWA, Zachęta wykonała niezwykle ważną pracę oświatową. W latach 50. objęła swoimi działaniami całą Polskę, pokrywając ją siecią Biur Wystaw Artystycznych, które stanowiły lokalne centra kultury. Powstał „organizm o sile i dynamice działania wcześniej niespotykanej, podległy odgórnemu sterowaniu, przez pierwsze dziesięciolecie monopolizujący niemal cały pozamuzealny ruch wystawienniczy”⁸.

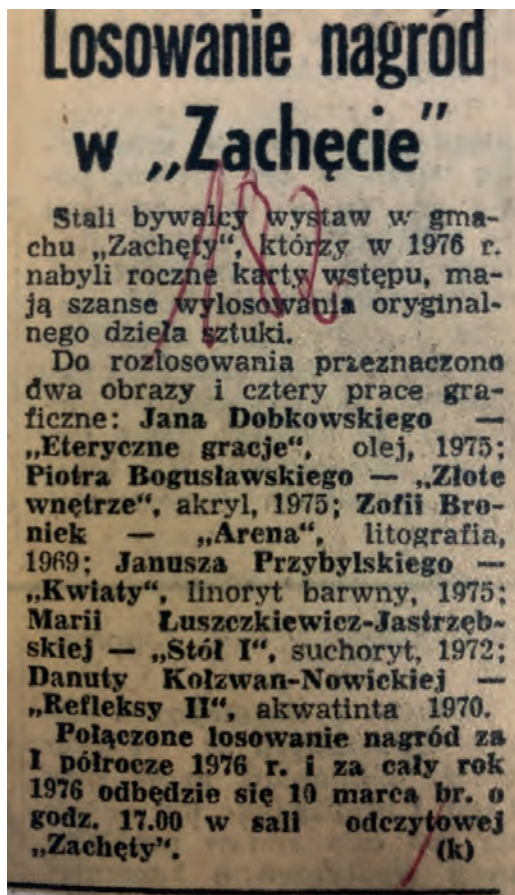
Praca ta miała charakter działalności pionierskiej o ogromnym zasięgu. Prowadzona była z wielkim rozmachem. Wydział Instruktażowo-Oświatowy pod kierunkiem Bożeny Kowalskiej w latach 60. i 70. był swoistym „laboratorium form edukacyjnych”⁹. Wypracował formy i metody pracy, które kierowane były do różnych środowisk społecznych: młodzieży, nauczycieli, robotników. Obejmował swą działalnością: szkoły, domy kultury, świetlice, szpitale, zakłady produkcyjne, a nawet zakłady karne. Wypracowane zostały standardy pracy oświatowej stanowiące punkt odniesienia

Sztuki oraz nadania jej statutu, Dz. Urz. MK z dn. 30 IX 2003, nr 7, poz. 4.

7 Charakter i konteksty tych zmian były przedmiotem analizy pracy dyplomowej M. Mencwel, *Edukacyjna rola sztuki współczesnej na przykładzie Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. ucz. dr hab. K. Chrudzińskiej-Uhery w IHS UKSW w Warszawie, mpis, Warszawa 2023.

8 J. Mansfeld, *Centralne Biuro Wystaw Artystycznych, w: Zachęta 1860–2000*, red. G. Świtek, Warszawa 2003, s. 179.

9 Tamże, s. 181.

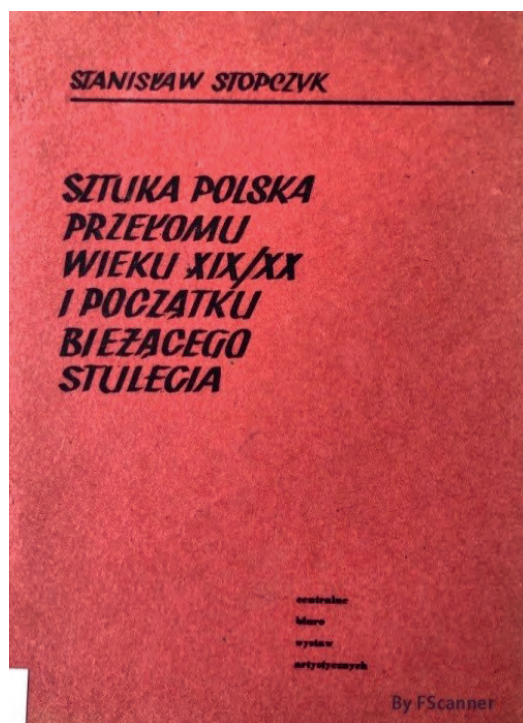


1. Losowanie nagród w Zachęcie.
Fot. wg „Trybuna Ludu”, nr 55, z 7 III 1997

dla innych instytucji. Od połowy lat 60. krążyły po całej Polsce wystawy objazdowe reprodukcji, w których wykorzystywano grafikę artystyczną. Zestawom dydaktycznym, przygotowywanym przez Wydział Oświatowy i wystawianym w szkołach, towarzyszyły odczyty, które były pierwszymi prawdziwymi lekcjami historii sztuki¹⁰. Rozbudowane cykle wykładów dotyczących sztuki polskiej i europejskiej oraz zjawisk w architekturze prowadzone były przez wybitnych znawców tematu¹¹.

10 Zestawy obejmowały zagadnienia sztuki współczesnej, np.: *U źródeł sztuki nowoczesnej* (z 50 reprodukcjami), *Impresjonizm francuski* (45), *Fowizm i ekspresjonizm* (29), *Pejzaż w malarstwie* (33), *Kubizm* (14), *Malarstwo europejskie od impresjonizmu do współczesności* (27), *Plakat polski* (34).

11 Przykładowy cykl z 1963 r. *Na szlakach sztuki nowoczesnej* oferował wykłady: *Od Gierymskiego do Strzemińskiego*; *O francuskim impresjonizmie*; *Prekursorzy i twórcy neoromantycznego symbolizmu*



2a–b. Opracowania o sztuce wydawane przez CBWA w latach 70. XX w. Fot. z archiwum autorki

Oprowadzania po wystawach i spotkania z artystami, cykliczne pokazy filmowe i spotkania dyskusyjne, konkursy, losowania nagród tworzyły rozbudowany program nastawiony na przybliżanie historii sztuki i umożliwienie kontaktu ze sztuką¹²

w malarstwie europejskim; O krakowskiej „Sztuce” i malarstwie Młodej Polski; Lekcja Cézanne’a; O malarstwie fowistów; Narodziny kubizmu; O polskim formizmie i jego związkach; O kapistach albo o abstrakcji koloru; O prekursorach plastyki abstrakcyjnej w Polsce i Teorii widzenia Władysława Strzemińskiego. Proponowano także wykłady dotyczące architektury, np. Zagadnienia rzeźby i architektury nowoczesnej: Architektura Francji – Le Corbusier, A. Perret; Architektura Włoch – Astengo, Ponti, Nervi; Architektura Europy Północnej – Aalto, Asplund, Dudok; Architektura USA – Sullivan, F.L. Wright, Saarinen, Rohe; Architektura Ameryki Łacińskiej – Niemeyer, Costa itp. prowadzone przez prof. Piotra Biegańskiego i prof. Jerzego Hryniewickiego. Zob. Wystawy w kraju zorganizowane przez CBWA w Warszawie i BWA w miastach wojewódzkich, „Rocznik CBWA 1963–1964”, 1965, s. 85.

12 Materiałem źródłowym dotyczącym działalności oświatowej Zachęty są „Roczniki CBWA” wydawane od 1956 r. Publikacje zawierają sprawozdania roczne z organizowanych wystaw. Od 1957 r. sprawozdania dotyczą działalności Centralnego Biura Wystaw Artystycznych na terenie całej Polski, a od sprawozdania w 1958 r. dochodzą informacje dotyczące frekwencji zwiedzają-

(il. 1).

Wyjątkową inicjatywą było dwuletnie Studium Wiedzy o Sztuce dla Nauczycieli podnoszące kwalifikacje nauczycieli plastyki – nowego przedmiotu w programie szkolnym szkół podstawowych i liceów. Na potrzeby studium opracowywano obszerne kompendia wiedzy o sztuce z zestawami przeźroczy, które trafiały do placówek w całej Polsce i stanowiły merytoryczne wsparcie w pracy dydaktycznej¹³. Wydawane w latach 70. broszury zastępowały brakujące podręczniki i wydawnictwa dotyczące historii sztuki¹⁴ (il. 2). Jednak

cych oraz działalności wydawniczej i recepcji w prasie związanej z wystawami. „Rocznik CBWA” z 1962 r. jest pierwszym, który działalności oświatowej poświęca osobny rozdział. Ostatnim numerem wydawanym w tej formule jest rocznik z 1970 r.

13 Te skrypty – uzupełnione i na nowo zredagowane – stały się podstawą dwóch opracowań wydanych w latach 80. XX w., zob. *Dzieje sztuki polskiej*, red. B. Kowalska, Warszawa 1984; *Dzieje sztuki powszechnej*, red. B. Kowalska, Warszawa 1986.

14 Wydano 31 książeczek, drukowanych w nakładzie 1500 sztuk, np.: A. Rottermund, *Romantyzm i klasycyzm*, Warszawa [1972]; Z. Rosanow, *Sztuka gotyku*,

najważniejszą i najdłużej funkcjonującą ideą na polu działań oświatowych Zachęty było Koło Miłośników Sztuki. Konsekwentnie prowadzone i rozwijane przez dekady miało wyraźny program. Jak w soczewce skupiało założenia i cele pracy Wydziału Oświatowego: połączenie wychowania z kształceniem artystycznym dzieci i młodzieży oraz długofalową pracę ze stałą grupą. Działaniom tym towarzyszyły głęboki namysł i refleksja nad celami edukacyjnymi i adekwatnością stosowanych metod. Kluczowe znaczenie miała idea upowszechniania sztuki współczesnej o „wybitnych walorach» i [...] przez kadre najwybitniejszych fachowców”¹⁵. Choć program wystawienniczy i organizacja życia artystycznego Zachęty podlegały politycznemu nadzorowi, Wydział Oświatowy cieszył się względną wolnością. Sztuka miała być instrumentem ideologicznego kształtowania świadomości, ale uczynił on z niej narzędzie edukacji estetycznej.

Autorkami programów oświatowych i myśli oświatowej, która za nimi stała, były Bożena Kowalska¹⁶ i Halina Osterloff¹⁷. Bo-

żena Kowalska, chociaż nie pełniła roli dyrektorki galerii, położyła fundamenty działalności edukacyjnej muzeum, budując od podstaw powierzony jej wydział. Stworzyła autorski program upowszechniania sztuki. Jej dzieło kontynuowały kolejne pokolenia historyczek sztuki, m.in. Barbara Dąbrowska i Zofia Dubowska-Grynberg. Opisanie roli i historii kobiet tworzących Zachętę jest ciągle jeszcze postulatem domagającym się realizacji¹⁸. Fenomenem Zachęty było zachowanie ciągłości misji i etyki pracy, które były przekazywane w codziennych działaniach Wydziału Oświatowego nieprzerwanie od jego powstania w 1959 do 2022 r.¹⁹

Na skutek transformacji ustrojowej i zachodzących zmian społeczno-kulturowych w latach 80. i na początku lat 90. formy i metody pracy oświatowej zaczęły się zmieniać. Musiały zostać dostosowane do wymogów przekształcającej się rzeczywistości. Zmieniało się postrzeganie muzeum, rozumienie edukacji, ale też roli nauczyciela i edukatora. W latach 90. w polu sztuki w Polsce zostały wprowadzone nowe tematy dotyczące ciała, płci, seksualności

Warszawa [1972, 1975]; B. Stopczyk, *Renesans w krajach na północ od Alp*, Warszawa [1972]; B. Kowalska, *Reakcja przeciw impresjonizmowi*, Warszawa [1972]; M. Porębski, *Surrealizm*, Warszawa [1972]; tenże, *Kubizm, futurizm*, Warszawa [1973]; A. Turowski, *W kręgu Strzebińskiego. „Blok” – „Praesens” – „Ar”*, Warszawa [1970, 1973]; O. Hansen, *Forma rzeźbiarska. Zagadnienia wybrane*, Warszawa [1972].

15 Archiwum Zakładowe Zachęty w Warszawie (dalej: AZZ w Warszawie), Dział Dokumentacji Zachęty (dalej: DDZ), B. Kowalska, *Z dziejów pracy oświatowej CBWA*, mpis, b.d., s. 12.

16 Bożena Kowalska (1930–2023) – historyczka, krytyczka i teoretyczka sztuki, kuratorka wystaw w Polsce i za granicą. W latach 1952–1984 pracowała w CBWA, wieloletnia kierowniczka Wydziału Oświatowego. W latach 1972–2001 prowadziła Galerię 72 przy Muzeum Okręgowym w Chełmie, gdzie stworzyła kolekcję polskiej sztuki współczesnej. Autorka wielu publikacji na temat sztuki współczesnej.

17 Halina Osterloff pracowała w Zachęcie od początku lat 60. i do 1977 r. była bliską współpracowniczką Bożeny Kowalskiej, założycielki Koła Miłośników Sztuki.

18 Należy zwrócić uwagę na działania historyczek i historyków sztuki związanych w ostatnich latach z Działem Edukacji i Działem Dokumentacji Zachęty. Gromadzą i zachowują oni wszelkie ślady działalności Bożeny Kowalskiej, Gizeli Szancerowej, Haliny Osterloff i innych pracowniczek związanych z historią Zachęty. Przeprowadzają i dokumentują rozmowy z uczestnikami organizowanych przez nie wydarzeń, z członkami Koła Miłośników Sztuki, uczestnikami Ogólnopolskiego Turnieju Wiedzy o Sztuce, aby zgromadzony materiał opracować i opowiedzieć jako brakującą część historii Zachęty i tym samym ocalić od zapomnienia działalność tych niezwykłych kobiet, zob. <https://soundcloud.com/zacheta/podcast-mecenaski-wizjonerki-dzialaczki-bozena-kowalska> [dostęp 3 V 2023]; <https://soundcloud.com/zacheta/podcast-mecenaski-wizjonerki-dzialaczki-gizela-szancerowa> [dostęp 3 V 2023]; <https://soundcloud.com/zacheta/ludwikagorecka> [dostęp 3 V 2023].

19 W 2022 r. zakończyła pracę w Zachęcie Zofia Dubowska-Grynberg, ostatnia kierowniczka Działu Edukacji, która była bezpośrednią kontynuatorką myśli i etosu pracy Bożeny Kowalskiej i długoletniej kierowniczki Działu Edukacji Barbary Dąbrowskiej.

czy religii, podważające stereotypy i kulturowe *status quo*. Stawiając aktualne pytania, sztuka współczesna przechodziła do świadomości masowego odbiorcy i sama stawała się środkiem przekazu. Zmianie ulegał więc charakter i zasięg tworzonego w Zachęcie programów. Od zakrojonych na szeroką skalę ogólnopolskich programów oświatowych przechodzono do działań edukacyjnych nastawionych na pracę w galerii i środowisku lokalnym. Stopniowo rezygnowano z wykorzystania sztuki współczesnej w działaniach oświatowych, niosących gotowy przekaz kulturowy, wprowadzając dzieła sztuki najnowszej w sytuacje edukacyjne, w których ten przekaz jest negocjowany, przechodzono od popularyzacji sztuki, jej udostępniania do inicjowania procesów poznawczych i twórczych wśród uczestników projektów edukacyjnych. Rozmach przestrzenny działań oświatowych zastąpiony został rozmachem sięgania w głąb, dotykania istoty tego, czym jest edukacja.

Istotą edukacji jest kształtowanie kompetencji krytycznej, dzięki której mamy szansę na przekraczanie własnych ograniczeń sytuacyjnych i uświadomienie sobie naszego społecznego i kulturowego uwarunkowania. Poprzez kształtowanie postawy emancypacyjnej, twórczej niezgody na funkcjonowanie w narzucanych nam schematach i rolach, umiejętności komunikacji z człowiekiem, akceptacji jego inności edukacja staje się katalizatorem aktywności obywatelskiej i zmieniania rzeczywistości. Na tym polega również edukacyjny potencjał sztuki współczesnej. Wychodząc poza schematy i normy estetyczne, sztuka wytrąca nas z poczucia spokoju, samozadowolenia i „zadomowienia” w oswojonym świecie. Wywołując zdziwienie zmusza nas do zadawania pytań o to, co wydaje się nam oczywiste. Przyczynia się tym samym do budowania struktury osobowości i otwartej, twórczej postawy wobec świata.

„Edukacyjna rola sztuki zawarta jest w jej pytaniach, które są otwarte i tym samym zmuszają do przeżywania tej sztuki, która jest «skutecznym zdziwieniem», niepokojem, zachwytem i przerażeniem”²⁰. Wywołując otwartą dyskusję na temat kondycji społeczeństwa i miejsca człowieka w świecie, przyczynia się do budzenia krytycznej świadomości i tym samym krytycznego odbioru rzeczywistości. Jej oddziaływanie ma więc wymiar wychowawczy.

Dział Edukacji Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki potrafił ten potencjał sztuki wykorzystać. Podejmowane przez niego działania otwierały znaczenia, kształciły umiejętność artykułowania własnych interesów, posługiwania się własnym głosem. W swych projektach stwarzał przestrzeń wychowującą, współczesną agorę, gdzie sztuka przejmując rolę wychowawcy. Przez ostatnie dwie dekady Zachęta realizowała założenia uchwalonej w 2022 r. nowej definicji muzeum, w której postuluje się stwarzanie doświadczeń służących edukowaniu²¹. Stała się przestrzenią dobrej praktyki edukacyjnej.

Warto zaznaczyć, że wprowadzenie sztuki współczesnej w działania edukacyjne nie oznacza wcale negowania przeszłości. Pozorne odwrócenie się od przeszłości jest zabiegiem niezbędnym, aby móc się odróżnić, zdefiniować na nowo swoje założenia i idee. Sztuka tradycyjna i sztuka współczesna przyczyniają się do kształtowania różnych kompetencji. Pierwsza z nich wprowadza w świat zastanych wartości, druga poddaje je krytycznej analizie. Nie chodzi jednak o odwracanie się od tradycji, ale o ciągłe na nowo jej odczytywanie. Sztuka współczesna obecna w działaniach

20 H. Depta, *Sztuka pytania – pytania sztuki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2015, nr 2 (236), s. 170.

21 Nowa definicja muzeum została przyjęta 24 VIII 2022 r. w Pradze przez Zgromadzenie Generalne ICOM. Zob. <https://icom-poland.mini.icom.museum/nowa-definicja-muzeum/> [dostęp 10 XI 2023].

edukacyjnych wyposaża nas w nowe narzędzia, które dają nam szansę na „przepracowywanie” starych treści, na nowe odczytania przeszłości. Dzieje się tak dzięki rozbrajaniu zastanych pojęć i znaczeń, podważaniu ich oczywistości, uświadamianiu stereotypów i stojących za nimi przedśwądów. Sztuka współczesna ma więc zdolność do ocalania naszej wrażliwości²². Pozwala na nowo spojrzeć na to, co znane zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości.

Budowane od 2003 r. programy i projekty edukacyjne Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki stanowiły komentarz do teraźniejszości. Poruszane w nich treści ujawniały sytuacje i pola opresji społecznych i kulturowych związanych z płcią, stosunkiem do ciała, rolami społecznymi. Na nowo mapowano rzeczywistość społeczną, wciągając w swoje centrum zjawiska z peryferii kulturowych: mniejszości etniczne, grupy wykluczonych ze względu na wiek, płeć, tożsamość płciową, religijną czy niepełnosprawności. Jednym z projektów poruszających zarówno wątki z historii sztuki, jak i tematykę gender i transgresji był program edukacyjny towarzyszący wystawie *Płeć? Sprawdzam! Kobięcość i męskość w sztuce Europy Wschodniej* (2010) poświęconej problematyce ról płciowych. Podejmowano w nim próby odkodowania ukrytych znaczeń ról. Jego edukacyjnym aspektem było przesuwanie tematów tabu ze strefy milczenia w przestrzeń społecznego dyskursu.

Przejawem zmieniającego się myślenia o edukacji było sytuowanie zajęć edukacyjnych poza gmachem Zachęty oraz przeświadczenie o tym, że edukacja dzieje się wtedy, kiedy jest łącznikiem różnych dziedzin życia. Odbывa się w różnych przestrzeniach społecznych, wkracza w świat przyrody rozumianej już nie jako podległa

i służąca człowiekowi, ale jako równoprawne istnienie nie-ludzkie. Taki charakter miały np. mikrowyprawy, wydarzenie towarzyszące wystawie *Podróżnicy* (2016), pokazujące wartość obcowania z przyrodą nam najbliższą, tą, obok której żyjemy i która ma status naszego sąsiada. Używając w działaniach edukacyjnych skali mikro, skali najbliższej ludziom, eksplorowano „chodnik”. Wyciągano z peryferii przyrody „zielska i badyle” i umieszczano je w centrum zainteresowania. Badano relacje społeczne mieszkańców kilku ulic. Ujawnianie kulturowego bogactwa lokalnej okolicy oraz integracja jej mieszkańców było celem projektu *Muzeum społeczne* (2015). Zagadnienia głębokiej ekologii poruszały programy edukacyjne budowane m.in. wokół wystaw: *Wszystkie stworzenia duże i małe* (2010), *Rhizopolis* (2021) czy *Ogrody* (2015). Koncepcja tej ostatniej doskonale wpisywała się w założenia programu edukacyjnego Zachęty. Jej celem było zniesienie dystansu fizycznego między widzem a dziełem sztuki, ale też podważenie dominującej roli wzroku w odbieraniu sztuki i świata. Wykorzystując materiały pochodzące z natury, jak piasek, kamienie, pszczeli wosk, torf oraz grzyby i żywe rośliny, nawiązywano do ogrodów sensorycznych. Wystawa była zorientowana na odbiór wszystkimi zmysłami. Podkreślono rolę słuchu, węchu, dotyku i smaku, ale i doznań ruchowych w odbieraniu sztuki. Można było dotykać, wąchać, a nawet stąpać po dziele sztuki. Celem edukacyjnym było również ułatwianie kontaktu ze sztuką osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieła z elementami dźwiękowymi opatrzone były napisami dla osób niesłyszących, a wszystkie prace zostały opatrzone autodeskrypcjami. Do wystawy Joanny Rajkowskiej *Rhizopolis* (2021), wprowadzono program spacerów m.in. *Rodziny spacer wśród drzew na Placu Małachowskiego i w Ogrodzie Saskim*. Zorganizowano warsztaty w plenerze *Formy przestrzenne drzew*

22 M. Moszkowicz, *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 35.



3. Sala warsztatowa dla dzieci, 2007, Mediateka.
Fot. J. Kinowska

czy *Chwasty, zielska, badyle*. Dział Edukacji włączył się w działania łączące sztukę z aktywizmem na rzecz obrony naturalnych ekosystemów w środowiskach miejskich. Powstał cykl słuchowisk dla dzieci *Wieczorynki z podziemnego miasta* z opowieściami o drzewach, ludziach i ich współzależności. Cały program dostosowany był do potrzeb różnych grup widzów oraz realizował program dostępności, wprowadzając założenia edukacji włączającej. Został dostrzeżony i nagrodzony I miejscem Warszawskiej Nagrody Edukacji Kulturalnej.

Sztuka współczesna stała się narzędziem, które zmienia świat. O takie narzędzia chodzi również pedagogice krytycznej – o swoisty namysł nad rzeczywistością, który podda ją w wątpliwość. Podejście krytyczne stawia bowiem w centrum zagadnienie różnicy, słyszalności głosu, nierówności, prawa do stanowienia o sobie. Pyta o obecność jednych, a wyciszenie innych znaczeń we współczesnej kulturze. Poddaje refleksji sytuację kulturowej

opresji. Nie stara się więc wychowywać zgodnie z przyjętym „modelem”. Stwarza raczej otwartą przestrzeń, w której na nowo definiuje się świat²³. Sztuka i edukacja mają więc wspólne pole działania i wspólny cel – doświadczenie tego, kim jesteśmy w relacji ze światem oraz pobudzanie do zmiany tego świata²⁴.

Nie tylko treść zawarta w poruszanych zagadnieniach, ale i forma prowadzonych działań były nowatorskie. Wprowadzono do programu warsztaty i projekty edukacyjne. Warsztaty zdominowały działania w przestrzeni polskich galerii i od pierwszej dekady XXI w. stawały się one powoli stałym elementem oferty edukacyjnej większości muzeów, w tym również Zachęty. Ta forma pracy wyzwalała postawę twórczą w odbieraniu świata, pobudzała kreatywność (il. 3). Ważniejszy od efektu był sam proces twórczy. Warsztaty były formą spotkania, zaproszenia do rozmowy. Stwarzały przestrzeń, w której zawiesza się obowiązujące definicje otaczającego świata, w której negocjowane są znaczenia i pojęcia. Takie działania wpływają na sposób budowania relacji z innymi i kształtują osobowość. Emocje i autentyczne przeżycia w kontakcie ze sztuką powodują głębokie doświadczenie własnego Ja i siebie wobec świata. Wykorzystując w pracy warsztatowej prace artystów tworzących najnowszą sztukę, Zachęta posługiwała się narzędziem najtrudniejszym i najbardziej „niebezpiecznym”. Zdolnym poruszać najgłębsze i najbardziej ukryte przedsady, których ujawnienie ma wpływ na naszą tożsamość.

Nowe zjawisko w programie edukacyjnym Zachęty zapoczątkowała wystawa eksperymentalna *Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci* (2003). Była to pierwsza

23 B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa 2016, s. 17.

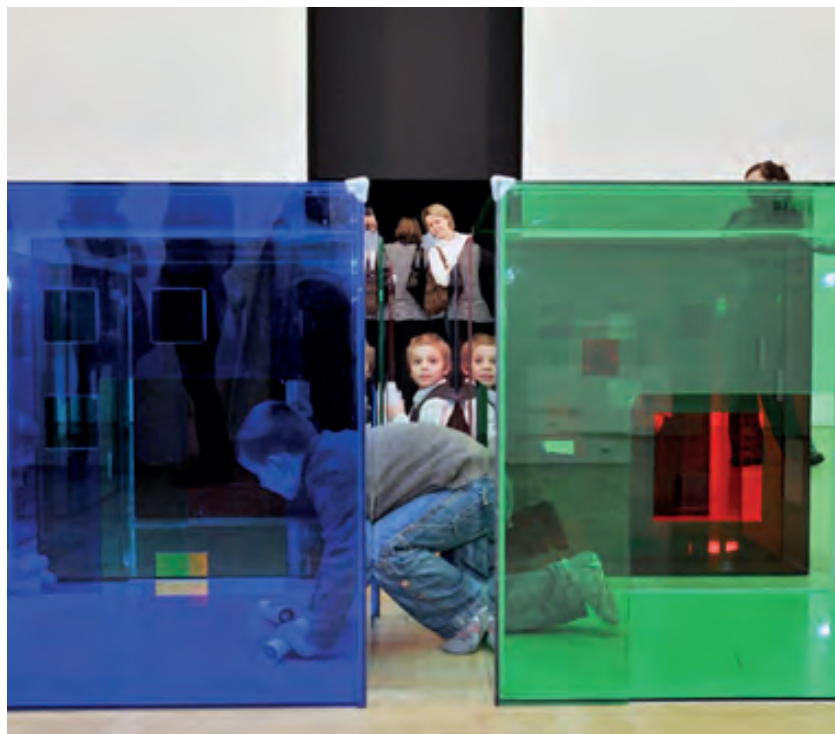
24 Tamże, s. 267.

duża wystawa w całości skierowana do dzieci. Koncepcja wydarzenia polegała na oddaniu dzieciom głosu w przestrzeni galerii sztuki współczesnej. Wybitni polscy artyści, m.in.: Paweł Althamer, Cezary Bodzianowski czy Wilhelm Sasnal wykonali prace w różnych technikach, tworząc z udziałem młodych uczestników wykreowany świat dziecięcej fantazji, świat utopii. Dzieci współpracowały z kuratorami, uczestniczyły w przygotowaniu wernisażu, opracowaniu folderu i dziecięcego pisma. Były partnerami w procesie tworzenia sztuki i w sytuacji dydaktycznej. Nastąpiło odwrócenie ról – to dzieci zostały kuratorami i jako pierwsze oceniały powstające prace artystów. Mogły podjąć decyzję, które z prac znajdą się na wystawie. Do wystawy przygotowano książkę *Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci*²⁵, gdzie zebrano wywiady przeprowadzone z artystami przez dzieci pokazując, co jest dla nich ważne i ciekawe. Dla najmłodszych uczestników wydarzenia opracowano artystyczno-terapeutyczną książkę do kolorowania *Gryzmoły dla ślimaka*²⁶, pobudzającą wyobraźnię i kreatywność, łączącą sztukę z doświadczaniem emocji²⁷. W działania edukacyjne

25 *Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci*, red. Z. Dubowska-Grynberg, Warszawa 2014.

26 A. Adach, *Gryzmoły dla ślimaka*, Warszawa 2008.

27 Takich publikacji dla dzieci było więcej. Stanowią one nową formę pracy z najmłodszymi odbiorcami sztuki i są przejawem włączania ich w społeczność publiczności Zachęty: w 2008 r. została wydana *Zachęta do sztuki* Zofii Dubowskiej-Grynberg opowiadająca w przystępny sposób o historii gmachu Zachęty i sztuce współczesnej. W publikacji przedstawiono wybrane prace 25 polskich artystów współczesnych, m.in. Henryka Stażewskiego, Jerzego Nowosielskiego, Edwarda Dwurnika, Katarzyny Kozyry, Wilhelma Sasnala. Na ich przykładzie autorka pokazała dzieciom, czym jest sztuka współczesna, tłumaczyła różne zjawiska i pojęcia, odnosząc je do codziennych doświadczeń dzieci, proponowała twórcze zadania nawiązujące do przedstawionych zagadnień artystycznych (zob. Z. Dubowska-Grynberg, *Zachęta do sztuki. Sztuka współczesna dla dzieci*, Warszawa 2008); w 2015 r. ukazała się publikacja



4. Wystawa *Interaktywny plac zabaw*, 2009, Mediateka.
Fot. S. Madejski

włączone zostały dzieci z niepełnosprawnościami i z ośrodków opiekuńczych. Wystawa, program warsztatów i wydane książki stanowiły niezwykle nowatorski projekt edukacyjny w galerii sztuki współczesnej, który doprowadził do zmiany paradygmatu w postrzeganiu wystawy kierowanej do dzieci.

Takich wystaw w Zachęcie odbyło się kilka. Podczas ekspozycji *Interaktywny plac zabaw* (2009) sale galerii stały się ogromnym laboratorium, gdzie dzieci mogły eksperymentować. Instalacje zostały skonstruowane tak, aby oddziaływać na zmysł

Bardzo nam się podoba. Współczesna. Sztuka. Pytania skierowana do młodzieży. Napisana została w oparciu o kolekcję Zachęty i zawiera około 30 reprodukcji dzieł sztuki najnowszej z pytaniami o sztukę. Autorki – historyczki sztuki z Zachęty, przybliżyły konteksty powstawania dzieła, biogramy artystów i ich komentarze do własnych prac, interpretacje kuratora czy wskazówki konserwatorskie. Książka nie tylko wprowadza w zagadnienia sztuki współczesnej, ale też prowokuje do zadawania przez młodzież własnych pytań (zob. M. Bogdańska-Krzyżanek, Z. Dubowska-Grynberg, M. Świerżewska-Franczak, *Bardzo nam się podoba. Współczesna. Sztuka. Pytania*, Warszawa 2015).



5. Wystawa Wszystko widzę jako sztukę, 2018, Mediateka.

Fot. M. Krzyżanek

wzroku, słuchu, węchu i dotyku. Stworzono interaktywny system umożliwiający zabawę z fakturą, światłem i kolorem (il. 4). Dzieci mogły dotykać eksponatów i bawić się instalacjami. *Lato w mieście. Wystawa nie tylko dla dzieci* (2010) zamieniła galerię w „edukacyjne podwórko”, na którym inspiracją do zabaw i gier były prace artystów z kolekcji Zachęty. Przestrzeń wystawowa przenikała się z przestrzenią warsztatową. Dzieci mogły oglądać wystawę na wiele sposobów, wybierać jeden ze szlaków z zabawami i grami, korzystając z przygotowanej specjalnie dla nich gazetki-przewodnika. Całość przypominała grę w podchody. Można było wyruszyć na *Wyprawę z biurem podróży Zachęta*, zwiedzać *Miasto w budowie*, rozszyfrować *Tajemnicze zniknięcie*, czy wybrać *Zabawy podwórkowe*. Obrazy zostały zawieszone nisko, tak aby znalazły się na wysokości wzroku dzieci. Pokazano prace Jerzego Nowosielskiego, Maurycego Gomulickiego czy Tomasza Ciecierskiego, ale też rzadziej eksponowanych Andrzeja Kandziora czy Haliny Strzyż-Garbolińskiej.

Sztuka współczesna była nie tyle oglądana, ile doświadczana podczas zabawy.

Wystawa *Tu czy tam? Współczesna polska ilustracja dla dzieci* (2016) razem z programem warsztatów rodzinnych *Ruchome książki* także angażowały dzieci w działanie i pobudzały ich kreatywność. Scenografia w formie labiryntu i ogromnej czytelni zapraszała do wchodzenia w świat książki. Dzieci spotykały się z ilustratorami i same mogły tworzyć. Podczas wystawy *Wszystko widzę jako sztukę* (2018) pokazywano dzieła artystów z kanonu polskiej sztuki współczesnej, które zostały dobrane tak, aby działały na wyobraźnię i odwoływały się do codziennych doświadczeń każdego dziecka. Umieszczone w specjalnym kubiku prace otoczono artystycznym placem zabaw. Idea wystawy odwoływała się do wiedzy o rozwoju dzieci, o tym, że poznają świat nie tylko poprzez obserwację, ale przede wszystkim poprzez aktywną eksplorację otaczającej je rzeczywistości. Dzieci wyszywały w galerii makatki jak artystka Monika Drożyńska, obierały ziemniaki

jak Julita Wójcik, rzucały kostkami do gry jak Ryszard Winiarski, malowały liczby jak Roman Opałka czy naklejały na ściany kolorowe taśmy jak Edward Krasiński (il. 5). Opisy prac opowiadały o pomysłach artystów, ale nie narzucały interpretacji, zachęcały do wyrażania własnych opinii. Dzieci zostały wprowadzone w sztukę współczesną eksplorującą sferę codzienności i banalności.

Nowatorską formułą wystawy *Co dwie sztuki to nie jedna* (2020) było pokazanie twórczej współpracy rodziców-artystów z ich dziećmi oraz włączenie w program edukacyjny nowej grupy odbiorców – dzieci w wieku poniżej 2 lat. Prezentowane były dzieła powstałe jako efekt włączania dziecka w proces twórczy, np. *Stworzenie świata* Moniki Drożyńskiej i jej syna Tymona czy *Bananowy goryl* Pawła Althamera i jego syna Kosmy. Instalacja performatywna *Ciało* Izy Chlewińskiej i Tomka Bergmana oraz ich syna Miłosza tworzyła miękką przestrzeń eksploracji zapraszającą małe i starsze dzieci do aktywności angażującej całe ciało. Można było się turlać, zakopywać, chować, ale też biegać lub leżeć. W salach wystawowych sztuki współczesnej oddano dzieciom głos. Mogły one wpływać na ostateczny charakter wystawy. Poruszane tematy, jak wymyślanie historii, budowanie baz, czytanie z rodzicami, rysowanie, czas wakacji czy świat przyrody, są bliskie dzieciom i odwołują się do ich doświadczeń i przeżyć. Sale wystawowe stanowiły tutaj swoisty parkur, którego wartością porządkującą była niespodzianka. Element zaskoczenia, wywoływane skojarzenia polisensoryczne, osobiste przeżywanie inicjowały powstawanie znaczeń²⁸.

Wiele warsztatów składających się na projekt odbyło się poza gmachem galerii. Połączone były z działaniami

performatywnymi i polegały na wspólnym tworzeniu instalacji: *Wiklinowe kryjówki na Placu Małachowskiego*, *Zrób sobie bazę* czy *Totem*. Oprowadzania i badania performatywne *Ciało i zmysły* oraz *Ciało w relacji* dotyczyły relacji z własnym ciałem. Powstało *Rysowisko*, galeria rysunków stworzonych przez dzieci. W czasie trwania wystawy odbywały się *Poranki dla najmłodszych* na wystawie.

Wszystkie te działania były swoistymi warsztatami, kreowały przestrzeń, w której dzieci mogły doświadczać sztuki poprzez wchodzenie w bezpośredni, fizyczny kontakt z dziełami i odbierać ją za pomocą wszystkich zmysłów. Ich istotą było indywidualne doświadczanie, niezapośredniczone przez przewodnika i jego narrację. Dzieło dopełniane było twórczym działaniem, stawało się uczestnikiem dialogu, edukacyjnej rozmowy. Nie szukano odpowiedzi i nie uciekano się do wiedzy. Odcinano się od treści, aby można było „wiedzieć więcej, słyszeć więcej i czuć więcej”²⁹. Stworzono przestrzeń „trafnie dyskursywną”, która jest nie myślana, ale myśląca. Przywoływana przez Jolantę Skutnik „trafna ekspozycja” charakteryzuje obraną przez Dział Edukacji koncepcję wystaw dla najmłodszych. „«Trafna ekspozycja» [...] to prawdziwa przestrzeń spotkania – przedmiotu sztuki i zaproszonego, nierozpoznanego do końca widza – rozmówcy”³⁰. Pokazywane na wystawach dzieła nie ilustrowały założonego przez kuratorów scenariusza narracji. Tworzyły znaczenia dopiero w kontakcie z widzem. Dziecko, ów nierozpoznany do końca widz, przez brak „przygotowania” do odbioru dzieła odbierało je w sposób szczery, niczym niezapośredniczony jako aktualnie obecne. „Muzeum sztuki współczesnej to muzeum

28 J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 182.

29 S. Sontag, *Przeciw interpretacji*, „Literatura na Świecie”, 1979, nr 9, s. 305.

30 J. Skutnik, dz. cyt., s. 182.

6. Cykl *Patrzeć/Zobaczyć. Sztuka współczesna i seniorzy* prowadzony przez Barbarę Dąbrowską, 2015, Mediateka. Fot. z archiwum autorki

aktualności – tego aktualnego widza i tej aktualnej sztuki”³¹. Sztuka współczesna została wprowadzona w orbitę dziecięcego doświadczenia, dzięki czemu przestaje być ona uważana za trudną i niedostępną.

Projekty edukacyjne realizowane w Zachęcie – Narodowej Galerii Sztuki kierowane były do wszystkich grup odbiorców. Od 2003 r. wraz z wystawą *Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci* Dział Edukacji wciągnął dzieci na listę poważnych odbiorców sztuki współczesnej, a warsztaty uczynił stałym elementem działań edukacyjnych. W odpowiedzi na wykluczenie społeczne związane z wiekiem otworzył drzwi galerii i stworzył warunki dla aktywności starszych dorosłych. Przykładem takich działań był zainicjowany w 2008 r. cykl *Patrzeć/Zobaczyć. Sztuka współczesna i seniorzy* (il. 6). Swoimi działaniami objął także osoby z grup defaworyzowanych społecznie. Powstał projekt *Zachęta na kółkach* (2006), kierowany do uczniów z małych miejscowości, czy też cykl warsztatów (2017) dla nastolatków z Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Zielonce z Internatu Rudzienko (il. 7). Podczas warsztatów wykorzystujących sztukę współczesną wyzwalano ukryty potencjał kreatywności, stwarzano szansę na przepracowanie traum i wzorców życiowych, na stworzenie nowego pomysłu na życie. Młode osoby, zdobywając różne kompetencje, otwierały się, nabierały pewności siebie i poczucia własnej wartości. Zorganizowano zajęcia teatralne, fotograficzne i hiphopowe oraz warsztaty o Januszu Korczaku. Działania te wzmacniały młodzież i dawały nadzieję na przezwyciężanie trudności życiowych, z jakimi się zmagają. Sztuka współczesna pełniła funkcję terapeutyczną.

Wykorzystując sztukę współczesną, Dział Edukacji tworzył programy oparte na specjalistycznej wiedzy dla osób z różnego



7. Warsztaty dla wychowanek MOS w Rudzienku, 2017, Mediateka. Fot. D. Kucner

³¹ Tamże.

8. *Sztuka dostępna, oprowadzanie osób z niepełnosprawnością wzroku*, 2012, Mediateka. Fot. z archiwum autorki

rodzaju niepełnosprawnościami (il. 8–9). Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom edukacyjnym i możliwościom percepcyjnym widzów z dysfunkcjami, m.in. wzroku czy słuchu, stworzono program *Sztuka dostępna*. Wprowadzono stały cykl *Zachęta miga!* oraz *Zachęta miga rodzinie!* Dla osób ze spektrum autyzmu oraz dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną prowadzono projekt *Co robi artysta?*, do młodzieży ze spektrum autyzmu w wieku 13–18 lat kierowany był projekt *Paszport do sztuki*. Udostępniano wystawy, działania edukacyjne i same zbiory poprzez oprowadzanie w polskim języku migowym (PJM), tworzenie audiodeskrypcji, pomocy dotykowych oraz prowadzenie warsztatów dla dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością wzroku, słuchu, motoryczną czy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną. Zachęta stała się przestrzenią inkluzywną, o charakterze partycypacyjnym, prawdziwie uspołeczniającą swoje zbiory i programy.

Działania edukacyjne Zachęty, programy kierowane do dzieci, młodzieży i nauczycieli, warsztaty związane z wystawami oraz osobne wystawy kierowane do najmłodszych odbiorców miały nie tylko prawdziwie wychowawczy, ale też głęboko humanistyczny wymiar. Działania te oparte były na autentycznym kontakcie z Innym, niezapośredniczonym przez narzuconą narrację bądź technologię. Interaktywność technicznych rozwiązań nie zastąpiła relacji. Ważnym wymiarem wychowawczym tych działań było tworzenie grup wspólnotowych, opartych na dialogu. Program prowadzonych projektów i metoda pracy warsztatowej wykorzystująca sztukę współczesną służyły budowaniu świadomości krytycznej, prowokowały do zadawania pytań i „myślenia świata” na nowo. Przygotowywały nie tylko otwartych odbiorców sztuki, ale otwartych i uważnych odbiorców świata. Prowadzone



9. *Kto to jest artysta?*, warsztaty dla uczniów ze spektrum autyzmu, 2015, Mediateka. Fot. z archiwum autorki

działania dawały słyszalność ideom i niepokojom współczesnego społeczeństwa. Miały charakter działań mediacyjnych, wpływały bowiem na treść i formę przekazu kulturowego. Stanowiły ważny głos w dyskursie społecznym, ale też wyznaczały kierunek przyszłych zainteresowań pedagogiki. Były zapowiedzią tego, co dopiero przed nami, co chce być wydobyte, zobaczone i usłyszane.

Symbolicznym podsumowaniem pracy edukacyjnej Zachęty i przejawem jej myślenia o edukacji jako o najważniejszym postulacie współczesności była wystawa *Drugiej wiosny nie będzie... Dzieci i sztuka w XX i XXI w.*³² Ekspozycja była wezwaniem skierowanym do dorosłych zwracającym uwagę na opresyjność dotychczasowych działań edukacyjnych i szkoły jako instytucji. Wskazywała, że odpowiedzi można i należy szukać w działaniach związanych

³² Wystawa odbyła się w Zachęcie – Narodowej Galerii Sztuki w dn. 31 III–18 VI 2023. Jej kuratorką była Joanna Kordjak.

ze sztuką. Stwarzanie warunków do nauki poprzez doświadczanie wszystkimi zmysłami, wspieranie kreatywności i włączanie w działania dzieci jako pełnoprawnych uczestników procesu twórczego jest uznaniem ich podmiotowości i warunkiem oddania im głosu. Budowanie relacji i stwarzanie przestrzeni autentycznego dialogu wciąż jednak jawi się jako postulat, jako wyzwanie dla edukacji w XXI w.

Postulat ten realizowany był przez Dział Edukacji Zachęty w jego codziennej praktyce edukacyjnej. Rozwijając wypracowane przez Wydział Oświatowy Bożeny Kowalskiej formy i metody pracy, stała się Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki przestrzenią edukacji alternatywnej, w którą zostały wprowadzone nowe tematy oraz nowe grupy odbiorców. Ale nie tylko. Ważne wydaje się również uświadomienie, że podejmowane przez ostatnie dwie dekady XXI w. działania edukacyjne poprzez sztukę współczesną antycypują zmiany w myśleniu o edukacji.

STRESZCZENIE

Tematyka artykułu dotyczy roli sztuki współczesnej w działaniach edukacyjnych w Zachęcie – Narodowej Galerii Sztuki. Wskazuje na bliskość sztuki współczesnej i edukacji. Bliskość ta wynika z charakteru sztuki, która kryje w sobie potencjał edukacyjny. Problematyka ta została omówiona w oparciu o analizę działań oświatowych i edukacyjnych Zachęty, które budowane były właśnie w oparciu o sztukę współczesną. Prześledzenie działalności edukacyjnej Zachęty od lat 50. XX w. pozwala dostrzec ewolucję myślenia o edukacji i spojrzeć na historię Zachęty z innej, niż historia wystawiennictwa, perspektywy. Upowszechniając sztukę współczesną i ułatwiając dostęp do wiedzy w okresie

SUMMARY

The subject of the article refers to the role of contemporary art in educational activities at the Zachęta National Art Gallery. It points out the proximity of contemporary art and education. This proximity results from the nature of art, which has high educational potential. This issue is discussed based on an analysis of Zachęta's educational practices, which were built precisely on the basis of contemporary art. Tracing the educational activities of the Zachęta since the 1950s allows us to see the evolution of thinking about education and to look at the history of the Zachęta from a different perspective than the history of exhibitions. By popularizing contemporary art and facilitating access to knowledge during the

działalności CBWA, Zachęta wykonała niezwykle ważną pracę oświatową. Objęła działaniami całą Polskę. Prowadzony przez Bożenę Kowalską Wydział Oświatowy doprowadził do wypracowania standardów pracy oświatowej. Zmiany społeczno-kulturowe po transformacji ustrojowej w 1989 r. spowodowały ewolucję idei upowszechniania sztuki. Zmianie ulegał zasięg i charakter tworzonych programów. Od zakrojonych na szeroką skalę ogólnopolskich programów oświatowych przechodzono do działań edukacyjnych nastawionych na pracę w galerii i środowisku lokalnym. Rozmach przestrzenny działań oświatowych zastąpiony został rozmachem sięgania w głąb, dotykania istoty tego, czym jest edukacja. Stopniowo przechodzono od wykorzystania sztuki współczesnej w działaniach oświatowych, niosących gotowy przekaz kulturowy, do wprowadzania dzieł sztuki najnowszej w sytuacje edukacyjne, w których ten przekaz jest negocjowany. Edukacyjny kontekst sztuki współczesnej polega na jej zdolności do kształtowania kompetencji krytycznej, dzięki której mamy szansę na przekraczanie własnych ograniczeń sytuacyjnych. Posiadanie tej kompetencji pozwala na uświadomienie sobie naszego społecznego i kulturowego uwarunkowania. Dział Edukacji Zachęty potrafił ten potencjał sztuki w swoich działaniach wykorzystać. Zachęta stała się przestrzenią dobrej praktyki edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE

Zachęta-Narodowa Galeria Sztuki, edukacja, sztuka współczesna, pedagogika krytyczna

years of operation of the CBWA Zachęta did extremely important educational work. It covered the whole Poland with its initiatives. Guided by Bożena Kowalska, the Educational Department led to the development of standards for educational work. The socio-cultural changes following the political transformation in 1989 led to an evolution of the idea of popularizing art. The scope and nature of the created programs changed. There was a transition from large-scale nationwide programs to educational projects focused on work in the gallery and local environment. The wide range of popularizing activities was replaced by the idea of reaching into the depths, touching the essence of what education is. There has been a gradual transformation from the use of contemporary art in popularizing activities, carrying a prefabricated cultural message, to the implementation of contemporary artworks into educational situations in which this message is negotiated. The educational context of contemporary art is based on its ability to develop critical competence, through which we have the chance to transcend our own contextual limitations. Having this competence allows us to become aware of our social and cultural background. Zachęta's Education Department has been able to explore this potential of art in its practices. Zachęta has become a space of good educational practice.

KEYWORDS

Zachęta-National Gallery of Arts, Education, Contemporary Art, Critical Pedagogy

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Archiwum Zakładowe Zachęty w Warszawie

Bożena Kowalska, *Z dziejów pracy oświatowej CBWA*, Dział Dokumentacji Zachęty, mpis, b.d.

Źródła drukowane

Ustawa Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim, Warszawa 1860 (kolejne wyd.: 1861, 1872, 1874, 1889, 1900, 1912).

Zarządzenie z dnia 17 grudnia 1949 r. w sprawie przejęcia przez Państwo Centralnego Biura i nadania mu nazwy „Centralne Biuro Wystaw Artystycznych”, Dz Urz. MKiS z dn. 31 I 1950, nr 1, poz. 5.

Zarządzenie nr 20 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 30 maja 1994 r. w sprawie zmiany nazwy CBWA na: Zachęta – Państwowa Galeria Sztuki oraz nadania jej statutu, Dz. Urz. MKiS z dn. 30 V 1994, nr 4/49, poz. 17.

Zarządzenie nr 27 Ministra Kultury z dnia 25 września 2003 r. w sprawie zmiany nazwy Zachęty – Państwowej Galerii Sztuki na: Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki oraz nadania jej statutu, Dz. Urz. MK z dn. 30 IX 2003, nr 7, poz. 4.

Opracowania

Adach Adam, *Gryzmoły dla ślimaka*, Warszawa 2008.

Bogdańska-Krzyżanek Małgorzata, Dubowska-Grynberg Zofia, Świerżewska-Franczak Maria, *Bardzo nam się podoba. Współczesna. Sztuka. Pytania*, Warszawa 2015.

Depta Henryk, *Sztuka pytania – pytania sztuki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2015, nr 2 (236), s. 163–172.

Dubowska-Grynberg Zofia, *Zachęta do sztuki. Sztuka współczesna dla dzieci*, Warszawa 2008.

Dzieje sztuki polskiej, red. Bożena Kowalska, Warszawa 1984.

Dzieje sztuki powszechnej, red. Bożena Kowalska, Warszawa 1986.

Gadamer Hans-Georg, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993.

Hansen Oskar, *Forma rzeźbiarska. Zagadnienia wybrane*, Warszawa [1972].

Kowalska Bożena, *Reakcja przeciw impresjonizmowi*, Warszawa [1972].

Kwiatkowska-Tybulewicz Barbara, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa 2016.

Mansfeld Joanna, *Centralne Biuro Wystaw Artystycznych*, w: *Zachęta 1860–2000*, red. Gabriela Świtek, Warszawa 2003, s. 179–186.

Mencwel Magda, *Edukacyjna rola sztuki współczesnej na przykładzie Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. ucz. dr hab. Katarzyny Chudzimskiej-Uhery w IHS UKSW w Warszawie, mpis, Warszawa 2023.

Moszkowicz Mirosława, *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, red. Wiesława Limont, Kamilla Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 21–38.

Pankowska Krystyna, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.

Porębski Mieczysław, *Surrealizm*, Warszawa [1972].

Porębski Mieczysław, *Kubizm, futuryzm*, Warszawa [1973].

Rosanow Zofia, *Sztuka gotyku*, Warszawa [1972, 1975].

Rottermund Andrzej, *Romantyzm i klasycyzm*, Warszawa [1972].

Skutnik Jolanta, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.

Sontag Susan, *Przeciw interpretacji*, „Literatura na Świecie”, 1979, nr 9, s. 292–305.

Stopczyk Bożena, *Renesans w krajach na północ od Alp*, Warszawa [1972].

Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci, red. Zofia Dubowska-Grynberg, Warszawa 2014.

Turowski Andrzej, *W kręgu Strzemińskiego: „Blok” – „Praesens” – „Ar”*, Warszawa [1970, 1973].

Wystawy w kraju zorganizowane przez CBWA w Warszawie i BWA w miastach wojewódzkich, „Rocznik CBWA 1963–1964”, s. 8–464; „Rocznik CBWA 1965–1967”, s. 9–709.

Źródła internetowe

<https://icom-poland.mini.icom.museum/nowa-definicja-muzeum/> [dostęp 10 XI 2023].

<https://soundcloud.com/zacheta/podcast-mecenaski-wizjonerki-dzialaczki-bozena-kowalska> [dostęp 3 V 2023].

<https://soundcloud.com/zacheta/podcast-mecenaski-wizjonerki-dzialaczki-gizela-szancerowa> [dostęp 3 V 2023].

<https://soundcloud.com/zacheta/ludwika-gorecka> [dostęp 3 V 2023].

Tekst zgłoszono: 3 XII 2023, zrecenzowano: 6 I 2024, zaakceptowano do druku: 19 II 2024.

Walizka edukacyjna: „Tubylcze osady Ameryki Łacińskiej w okresie kolonialnym”*

Educational box: „Indigenous settlements of Latin America during the colonial period”

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14432>

EWA KUBIAK

INSTYTUT HISTORII SZTUKI, UL

ORCID: 0000-0002-2740-0632

GUADALUPE ROMERO-SANCHEZ

FACULTAD DE EDUCACION, ECONOMIA

Y TECNOLOGIA DE CEUTA, UNIVERSIDAD

DE GRANADA

ORCID: 0000-0003-3865-3579

WALIZKA EDUKACYJNA – WPROWADZENIE DO TEMATU

Walizka edukacyjna, pedagogiczna lub „podróżująca” to rodzaj pomocy dydaktycznej, która początkowo była promowana

głównie przez muzea i inne instytucje posiadające kolekcje. Specjalnie skomponowane „walizki” miały na celu przybliżenie szerokiej publiczności zbiorów muzealnych oraz innych kolekcji w sposób przystępny, ale i wieloaspektowy. Można je zdefiniować jako małoformatowe „wystawy dydaktyczne”, ponieważ wiele z nich zawiera repliki obiektów dziedzictwa kulturowego, które pozwalają na opracowanie różnorodnych strategii dydaktycznych, umożliwiających wspólne i interaktywne przyswajanie wiedzy. Przede wszystkim chodzi o „zbliżenie się do dziedzictwa kulturowego podczas lekcji”, a także o „ponowne przemyślenie roli muzeów jako instytucji interaktywnych, zdolnych do opuszczenia swoich sal wystawienniczych”¹.

Walizki dostarcza się do szkół, które są nimi zainteresowane i wyrażą chęć współpracy. Zebrane w nich kopie artefaktów można wykorzystać na różne sposoby i do różnych celów. Każda walizka zawiera przewodnik dla użytkownika z instrukcjami wyjaśniającymi, jak najlepiej wykorzystać

* Artykuł powstał podczas prac w projekcie „Vida Cotidiana, Sacralidad y Arte en los Pueblos de Indios de la Monarquía Hispánica” (PID2020-118314GB-I00). Jest on realizowany w ramach programu: „El Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad” finansowanym przez: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades/ Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033. Projekt jest realizowany na uniwersytetach hiszpańskich w Almerii i Granadzie. Grupa badawcza składa się z 11 osób: jednej badaczki z Uniwersytetu w Almerii (Hiszpania), czterech profesorów z Uniwersytetu w Granadzie (Hiszpania), dwóch naukowców z Uniwersytetu Narodowego w Kolumbii oraz badaczy z Peru, Hiszpanii (reprezentowanych przez naukowców z uniwersytetów w Sewilli i Madrycie), Chile (Universidad Adolfo Ibáñez), Polski (Uniwersytet Łódzki). Realizacja została zaplanowana na lata 2021–2025. Więcej informacji na temat projektu można znaleźć na stronie: <https://pueblosdeindios.es/quienes-somos/> [dostęp 10 IX 2024].

¹ Hiszp. [tłum. E. K.]: „de acercar el patrimonio a las aulas, y de repensar en los Museos como nuevos espacios interactivos, capaces de salir de sus salas”, cyt. za: G. Muñoz García, E. Pablo Jiménez, *Las maletas didácticas en la formación del profesorado: su aportación a los ODS*, en: M.E. Cambil Hernández, A.R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (eds.), *La didáctica de las Ciencias Sociales ante los retos de los ODS*, Madrid 2023, p. 1090.

umieszczone w niej przedmioty do celów dydaktycznych. Jednak większość obiektów daje nauczycielowi możliwość wyboru, ponieważ informacje „przenoszone” przez przedmioty znajdujące się w walizkach można dostosować do indywidualnie określonych celów dydaktycznych, poziomu kursu, a także uwzględnić odpowiedni dla uczniów stopień trudności. Powstały nawet osobny dział edukacyjny i teoria nauczania określana jako „dydaktyka przedmiotu”, która wyjaśnia, jak przyczynić się do nauki myślenia historycznego opartego na wykorzystaniu kopii artefaktów. Teoria może pomóc w efektywnym zarządzaniu zasobami „walizki” podczas prowadzonej lekcji. W Hiszpanii problemem tym zajmowali się Ángela García Blanco², Joan Santacana i Mestre oraz Nayra Llonch Molina³. Proponuje się zastosowanie metody rozumowania indukcyjnego, dzięki której uczniowie są w stanie zagłębić się w badania historyczne poprzez poznawanie „fragmentów kulturowych”. Bezpośredni kontakt z obiektami zachęca do przeprowadzania obserwacji i analizy, poszukiwań analogii. Przedmioty umożliwiają indywidualne interpretacje, ale także pozwalają na tworzenie pewnych syntez skonstruowanych wokół procesów historycznych i zjawisk kulturowych. Narracje można rozszerzyć, przyjmując wieloaspektowe odczytania przeszłości i uwidaczniając kategorie społeczne, ekonomiczne czy artystyczne. Na poziomie realizacji obiekty umieszczone w walizkach edukacyjnych pozwalają także na różnorodne aktywności – opracowanie osi czasu, kart katalogowych czy też organizowanie miniprojektów wystawienniczych.

Walizki edukacyjne pomagają przewartościować dziedzictwo kulturowe, rozwijać pamięć i poszerzać wiedzę

historyczną, sprzyjając rozwojowi krytycznego myślenia. Dzięki kontaktom z obiektami materialnymi pochodzącymi z innych kultur uczniowie mogą zwiększyć swoją tolerancję i szacunek dla tego co odmienne. Przedmioty w bezpośrednim kontakcie pozwalają również na przezwycięzenie pewnych barier poznawczych, ponieważ w proces edukacyjny zaangażowanych jest wiele zmysłów. Obiektów można dotykać, a nawet użyć ich zgodnie z ich historycznym zastosowaniem. Można usłyszeć dźwięki instrumentów, wdychać zapach przypraw, podziwiać strukturę i odmienność tkanin oraz barwy przedmiotów artystycznych. W ten sposób prowokuje się „wyjście” obiektu z gabloty muzealnej i umożliwia wieloaspektowe poznanie zarówno w sensie materialnym, jak i znaczeniowym.

Uczniowie, którzy pracowali z walizkami edukacyjnymi, są bogatsi o pewne wiadomości i doświadczenia. W przypadku odwiedzin w muzeum, z którego pochodzi pomoc dydaktyczna, uczniowie dysponują nabytą na lekcjach wiedzą dotyczącą instytucji i jej kolekcji. Pozwala to na przełamanie znużenia, które niekiedy kojarzy się z tradycyjnymi wizytami muzealnymi. Działania te mają także na celu zapewnienie dzieciom pozytywnego doświadczenia, które zbliży je do muzeum i sprawi, że być może stanie się ono atrakcyjne w przyszłości. Przyczyniają się także do tego, że młodzi zaczynają rozumieć zarówno wartość samych obiektów historycznych, jak i koncepcji, do których się one odnoszą. Użycie walizek dydaktycznych wyznacza nowe ścieżki edukacyjne w zakresie poznania i waloryzacji dziedzictwa kulturowego.

Walizka dydaktyczna składa się z trzech podstawowych elementów:

1. pojemnika służącego do przechowywania, segregowania i transportu zawartości; może być nim sama walizka, skrzynia, torba lub jakikolwiek inny odpowiedni do tego celu przedmiot,

2 A. García Blanco, *La exposición. Un medio de comunicación*, Madrid 1999.

3 J. Santacana i Mestre, N. Llonch, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Gijón 2012.

2. przewodnika użytkownika, który wskazuje różnorodne wartości edukacyjne przedmiotów oraz proponuje aktywności związane z zawartymi w walizce materiałami,

3. przedmiotów i/lub materiałów pedagogicznych.

PRZYKŁADY WALIZEK EDUKACYJNYCH

Istnieje wiele walizek dydaktycznych powstałych zarówno w instytucjach hiszpańskich, jak i w odpowiednich placówkach innych krajów. Uniemożliwia to wyczerpującą charakterystykę wszystkich obiektów i opisanie ich w ramach artykułu. Możemy jednak zauważyć, że jej szerokie rozpowszechnienie wskazuje na skuteczność takiej formy pomocy dydaktycznej.

Zespół walizek edukacyjnych w Muzeum Złota w Kolumbii stworzony został dla różnych kręgów kulturowych. Na uwagę zasługuje walizka *Amazonas* (Amazonia), która zawiera miniaturowe przedmioty używane aktualnie przez rdzennych mieszkańców grup etnicznych Yukuna, Ticuna i Huitoto (stołek szamana, el manguaré⁴, kanu, łuk, strzała, korona z piór, naszyjnik i inne przedmioty – w tym artystyczne). Inspirują one do odkrywania bogatej różnorodności kulturowej Kolumbii. W związku z tym, że jest to spotkanie z realiami współczesnymi, postarano się o zachowanie maksimum autentyczności. Przedmioty zostały wykonane w wybranych osadach amazońskich przez ich mieszkańców.

⁴ Rodzaj instrumentu muzycznego używanego w Amazonii. Są to bębny szczelinowe różnej wielkości, wykonane z wydrążonych pni lub mniejszych kawałków drewna wykorzystywane w celach rytualnych oraz „informacyjnych”. Za pomocą *manguaré* przekazuje się informacje na znaczne odległości, zwykle są one związane z tradycyjnymi świętami i uroczystościami. Zob. H. Calle Restrepo, *Periodo independiente y contemporaneo*, en: A. Chavez Mendoza, J. Morales Gómez, H. Calle Restrepo (eds.), *Los indios de Colombia*, Quito 1995, p. 310.

Z jednej strony są zatem replikami obiektów muzealnych, z drugiej jednak stanowią przykład rzemiosła artystycznego wykonanego przez lokalnych twórców⁵.

Ciekawa jest także kolumbijska walizka *San Agustín, mi patrimonio es de la Humanidad*⁶, pomyślana jako interaktywna pomoc dydaktyczna dla dzieci w wieku szkolnym. Zaprasza do zabawy: uczniowie na chwilę stają się archeologami i, podobnie jak naukowcy, odkrywają dawne życie w przedhiszpańskiej osadzie San Agustín⁷. Mogą dotyczyć przedmiotów-replik z kamienia, ceramiki i metalu i badać je, aby podobnie jak podróżnicy przemierzający departament Huila, poznać bogactwo kulturowe regionu. Uczniowie organizują lokalne święta, w których biorą udział, przygotowują jedzenie i smakują miejscowych potraw, słuchają tubylczej muzyki, poznają krajobrazy. Zgodnie ze scenariuszem jednej z lekcji najmłodsze dzieci mogą wziąć udział w pogrzebie kacyka, dowiadując się przy okazji, co oznaczają zaskakujące z europejskiego punktu widzenia przedmioty towarzyszące ceremonii: pierścień na nosie wodza, diadem na głowie czy posąg umieszczony obok.

Wymienione przykłady nie są jedynymi walizkami edukacyjnymi. Można

⁵ *Maleta didáctica ¡Amazonas! Cartilla para el maestro*, Bogotá 2002, <https://cdnback.banrepcultural.org/sites/default/files/adjunto-minisitios/maleta-didactica-amazonas-banrepcultural.pdf> [dostęp 24 XI 2023].

⁶ *San Agustín, mi patrimonio es de la Humanidad*, Bogotá 2015, <https://cdnback.banrepcultural.org/sites/default/files/adjunto-minisitios/maleta-didactica-san-agustin.pdf> [dostęp 24 XI 2023].

⁷ Kultura przedhiszpańska charakteryzująca się monumentalnymi rzeźbami kamiennymi oraz interesującymi wyrobami złotniczymi i ceramiką rozwijała się w rejonie Alto Magdalena w Kolumbii w okresie od ok. 1000 r. p.n.e. do czasów konkwisty. Zob. J.L. Socarrás Pimienta, *Alto Magdalena – San Agustín*, en: *Meseo del Oro. Bogotá Colombia*, Bogotá 2013, pp. 68–73; G. Kubler, *The Art and Architecture of Ancient America*, London 1983, pp. 343–347; J.J. Fajardo, *San Agustín: una cultura alucinada*, Barcelona 1977.

także wspomnieć o tego rodzaju pomocach dydaktycznych oferowanych przez działy edukacyjne najważniejszych hiszpańskich muzeów, takich jak Museo Nacional del Prado i Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, które zawsze stanowią będą punkt odniesienia. Interesujące są także walizki przygotowane przez inne instytucje, takie jak Filmoteca de Cataluña, Museo Valencia-no de Etnología, Museo de Arte Abstracto Español Fundación Juan March, Museo de Cerámica w Barcelonie⁸. Ciekawą propozycją jest również walizka opracowana przez Camilę Mileto i Fernanda Vegas z Politechniki w Walencji, która ma na celu poszerzanie i popularyzację wiedzy na temat tradycyjnej architektury⁹, lub walizka edukacyjna przybliżająca wybrane aspekty związane ze sztuką *mudéjar*¹⁰ przygotowana przez Pedra Lavado Paradinas¹¹. Na koniec tej krótkiej charakterystyki należy wspomnieć, że walizki edukacyjne okazały się metodą nauczania dającą bardzo pozytywne wyniki w kształceniu studentów

na kierunkach edukacyjnych. Powstające w czasie zajęć projekty walizek stawały się podstawą prac dyplomowych¹², wykonywano również prototypy takich pomocy dydaktycznych wzbogacone o zestaw scenariuszy lekcji¹³.

W Polsce walizki edukacyjne nie są tak bardzo rozpowszechnione, choć paleta różnorodnych pomocy naukowych ułatwiających zapoznanie się z historią cały czas jest poszerzana. W niektórych muzeach pracuje się z kopiami pojedynczych obiektów, dość popularne są także gry planszowe ułatwiające przyswajanie wiadomości w zakresie wybranego tematu czy przygodowe książki edukacyjne¹⁴.

8 M. Armengol Díaz, *Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela; consideraciones en torno a la elaboración de materiales didácticos para ciencias sociales*, „Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia”, 2000, núm. 23, pp. 103–112.

9 C. Mileto, F. Vegas, *Diseño, desarrollo y puesta en marcha de la maleta educativa de apoyo a la arquitectura tradicional*, <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/arquitectura-tradicional/actuaciones/diseño-desarrollo-y-puesta-en-marcha-de-la-maleta-educativa-de-apoyo-a-la-arquitectura-tradicional.html> [dostęp 24 I 2024].

10 „Sztuka mudéjar – sztuka, która rozwija się w Hiszpanii w okresie XIII–XVI w. i charakteryzuje się mieszaną elementów sztuki chrześcijańskiej i ornamentu arabskiego”, cyt. za: A. Morales Gómez, *Diccionario visual de términos de arte*, Madrid 2019, s. 303. Zob. także: I. Henares Cuéllar, R. López Guzmán, *Arquitectura mudéjar granadina*, Granada 2020. Tamże bogata literatura przedmiotu.

11 P.J. Lavado Paradinaso, *Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general*, en: M.I. Álvaro Zamora, C. Lomba Serrano, J.L. Pano Cracia (eds.), *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualís*, Zaragoza 2013, pp. 423–437.

12 F.J. Elviro Ciudad, *Una maleta didáctica para la educación patrimonial de Logroño*, Universidad de La Rioja 2016; M. Postigo Navarro, *Propuesta de trabajo de una maleta didáctica para educación patrimonial en el jardín Miguel Delibes de Segovia*, Universidad de Valladolid 2016, <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15790> [dostęp 24 I 2024]; M. López Zurita, *La maleta didáctica: un recurso motivador en el aula de Primaria. Propuesta para la enseñanza de la Historia*, Universidad de Almería 2019, http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8086/TFG_LOPEZ%20ZURITA%2C%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 24 III 2024].

13 G. Muñoz, P. Esther Jiménez, *Las maletas didácticas en la formación del profesorado: su aportación a los ODS*, en: M. de la Encarnación Cambil Hernández, Antonio R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (eds.), *La didáctica de las Ciencias Sociales ante los retos de los ODS*, Madrid 2023, pp. 1089–1097; P. Álvarez Domínguez, *Maletas pedagógicas para aprender Historia de la Educación en la Universidad: ¿posibilidad, utopía, realidad o locura?*, en: *Prácticas innovadoras en docencia universitaria. II Jornadas de Innovación Docente*, Sevilla 2013, pp. 1–8; tenże, *Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la historia de la escuela*, „Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, 2013, núm. 73, pp. 90–97; tenże, *Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico*, „Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”, 2017, vol. 21, núm. 2, pp. 505–532.

14 Na przykład w Zamku Królewskim na Wawelu wydany został cykl komiksów przygodowych przybliżający wiedzę na temat wawelskich zbiorów i historii Polski, których głównymi bohaterami są Karolina i Karol. Zob. Wawel, <https://sklep.wawel.krakow.pl/komiks-mistrz-znaku-geometrycznego.html> [dostęp 24 IV 2024].

Bardzo ciekawą propozycją jest „Muzeum w pudełku. Miasteczko Malki”, czyli pakiet edukacyjny dla uczniów klas 4–6 przygotowany przez POLIN Muzeum Historii Żydów Polskich. Jak czytamy na stronie instytucji:

„W zestawie znalazła się gra narracyjna *Miasteczko Malki* wraz ze specjalnie zaprojektowaną mapą, zdjęciami archiwalnymi oraz replikami obiektów z kolekcji Muzeum Polin w postaci druków 3D. W tej edycji projektu repliki obiektów zastąpiliśmy współczesnymi judaikami. Przygotowaliśmy również materiały pomocnicze, a w nich: instrukcję gry, propozycję scenariusza lekcji, opisy zdjęć archiwalnych, słownik pojęć. Dzięki tym narzędziom nauczyciele i nauczycielki z całej Polski będą mogli zaproponować swoim uczniom i uczennicom niezwykłą lekcję, w czasie której poprzez zabawę i wciągającą grę dzieci poznają podstawowe informacje związane z kulturą i tradycją żydowską.

Materiały mogą być wykorzystane na różnych lekcjach, także w czasie zajęć dodatkowych. Będą mogły służyć w szkole latami (w przypadku zniszczenia któregoś elementu istnieje możliwość dodruku dzięki udostępnionym na stronie treściom gry). Liczymy, że materiały pomogą w pracy z uczniami i uczennicami, zainspirują, zachęcą do dalszych poszukiwań i podejmowania działań lokalnych na rzecz zachowania pamięci o historii Żydów polskich”¹⁵.

Opinie na temat tego pakietu są bardzo pozytywne. Anetta Artemiuk, nauczycielka ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Bielsku Podlaskim, zamieściła na stronie szkoły notatkę, w której podaje:

„Uczniowie kl. 3b uczestniczyli w warsztatach edukacyjnych w ramach Dni Kultury Żydowskiej, które odbyły się w naszej szkole. Była to niezwykła lekcja, w czasie której uczestnicy poznawali tradycje

i kulturę żydowską. Zajęcia były wzbogacone o grę narracyjną *Miasteczko Malki*. Gracze przenosili się 100 lat w przeszłość, trafiając do miasteczka w dawnej Polsce, w której obok siebie żyją Polacy i Żydzi. Dzieci zwiedzały miasteczko z dziewczynką o imieniu Malka. Razem z nią poznawały żydowskie tradycje, święta, kuchnię i realia dnia codziennego. Całość warsztatów przeprowadziła Pani edukator z Muzeum Polin. To było bardzo interesujące wydarzenie w naszej klasie”¹⁶.

Takich pozytywnych opinii jest znacznie więcej. Wydaje się zatem, że idea walizek czy też pudełek edukacyjnych jest interesującą propozycją dla szkół. Taki rodzaj pomocy dydaktycznej wychodzi na przeciw zmianom percepcji, które możemy obserwować u dzieci i młodzieży”¹⁷.

WALIZKA EDUKACYJNA: „ŻYCIE CODZIENNE, SACRUM I SZTUKA W OSADACH TUBYLCZYCH MONARCHII HISPANIEJSKIEJ”

W związku z realizacją projektu „Życie codzienne, *sacrum* i sztuka w osadach tubylczych Monarchii Hiszpańskiej” członkowie zespołu zdecydowali się zaprojektować walizkę edukacyjną, która pozwoli na popularyzację i rozpowszechnianie wyników badań na ten temat nie tylko w środowisku akademickim, ale także wśród dzieci i młodzieży. Walizka jest przeznaczona dla uczniów w wieku od 6 do 18 lat, propozycje

16 A. Artemiuk, <https://trojka.szkolnastrona.pl/a,340,warsztaty-edukacyjne-muzeum-w-pudelku-miasteczko-malki> [dostęp 24 IV 2024].

17 Na podstawie wykładu wygłoszonego przez Magdalenę Lodwig-Lisowską *Nauczanie o dziejach sztuki we współczesnej szkole. Program a rzeczywistość*. Prelekcja w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Łódzkiego zaprezentowana 25 I 2024 r. w ramach spotkań łódzkiego oddziału Stowarzyszenia Historyków Sztuki. Autorka wystąpienia skupiała się nie tylko na programie i nauczaniu historii sztuki, ale także przedstawiła zmiany w profilu ucznia, opierając to na analizie danych wykorzystującej własne badania empiryczne.

15 POLIN, <https://polin.pl/pl/muzeumwpudelku> [dostęp 24 IV 2024].

lekcji zostały dostosowane do odpowiednich grup wiekowych. Wybrane obiekty pozwalają na poznanie kultur przedhispańskich i zrozumienie procesów mieszania się cywilizacji po spotkaniu z Hiszpanami¹⁸. W planach jest stworzenie wersji hiszpańskiej – przeznaczonej dla uczniów szkół Półwyspu Iberyjskiego, a także polskiej – dla zainteresowanych szkół w naszym kraju. Dobór obiektów pozwoli na dostosowanie scenariuszy lekcji dla grup młodzieży obu kręgów kulturowych. Walizka będzie realizowana we współpracy z Museo de América w Madrycie.

Walizka wyposażona została w 20 artefaktów:

Lp.	Nazwa obiektu	Charakterystyka
1.	moneta (real)	Moneta z wybranej mennicy amerykańskiej okresu kolonialnego.
2	kipu	Kipu – „zapis liczb węzełkami w systemie dziesiętnym pozycyjnym na niciach zwisających z głównego sznura; używany do zapisu obliczeń, statystyk, tabel, relacji między składowymi, a wedle niektórych interpretacji także tekstów ¹⁹ .”

¹⁸ Proces metysażu kulturowego jest szeroko znanym zjawiskiem, był on wielokrotnie charakteryzowany przez licznych naukowców, także przez badaczy polskich. Warto wspomnieć kilka prac poświęconych tej problematyce, zob. P. Drabarczyk vel Grabarczyk, *Todos somos mestizos. Reseña del catálogo de la exposición „Planète Métisse” en el Musée du quai Branly-Jacques Chirac de París* (marzo de 2008-julio de 2009), „Arte de América Latina/ Sztuka Ameryki Łacińskiej”, 2021, nr 11, s. 153–171; E. Kubiak, *Cultural metissage – the descriptive concept of hybrid phenomena on the peripheries of cultures*, „Art Inquiry. Recherches Sur les Arts”, 2014, vol. 16, núm. 25, pp. 147–166.

¹⁹ Zob. J. Szemiński, M. Ziółkowski, *Mity, rytuały i polityka Inków*, Warszawa 2006, s. 333.



1. Pierwsza strona z „Kodeksu Mendoza”, ok. 1541, Oxford Library, Wielka Brytania. Fot. domena publiczna

3.	parakeros	Kero – andyjski kubek z drewna o charakterze rytualnym, naczynie libacyjne, wywodzące się z czasów prekolumbijskich, wykonywane także w czasach Wicekrólestwa Peru i republiki, szczególnie popularne wśród ludności inkaskiej i ich potomków ²⁰ .
----	-----------	---

²⁰ Nazwa kero w języku quechua pochodzi od słowa *q'iru* czyli drewno. Zob. M. Mąka, E. Jodłowska, *Największe lody świata na polach śmierci. Efemeryczny performans z gatunku „tradycji wynalezionej”*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Etnograficzne”, t. 46, 2018, z. 1, s. 3.



2. Strona z katechizmu Pedro de Gante, XVI w.,
Biblioteca Nacional de España, Madryt, Hiszpania.
Fot. domena publiczna

4.	strona z „Kodeksu Mendoza” (il. 1)	Kodeks Mendoza, inaczej Codex Mendocino został wykonany na zlecenie wicekróla Nowej Hiszpanii Antonia de Mendozы (stąd jego nazwa), powstał na początku XVI w. i zawiera historię Azteków (oni sami siebie nazywali Mexica) wraz z opisem założenia Tenochtitlanu, stolicy państwa. Przyjmuje się, że jest on efektem współpracy tubylczego artysty i hiszpańskiego zakonnika ²¹ .
5.	strona z katechizmu Pedro de Gante (il. 2)	Jest to katechizm obrazkowy (<i>Catecismo en pictogramas de fray Pedro de Gante</i>), opracowany przez jednego z pierwszych ewangelizatorów, franciszkanina Pietera van der Moere, znanego bardziej jako Pedro de Gante, czyli Piotr z Gandawy, który dotarł do Veracruz na wybrzeżu meksykańskim w 1523 r. Oryginał znajduje się w hiszpańskiej Bibliotece Narodowej (Biblioteca Nacional de España) w Madrycie ²² .

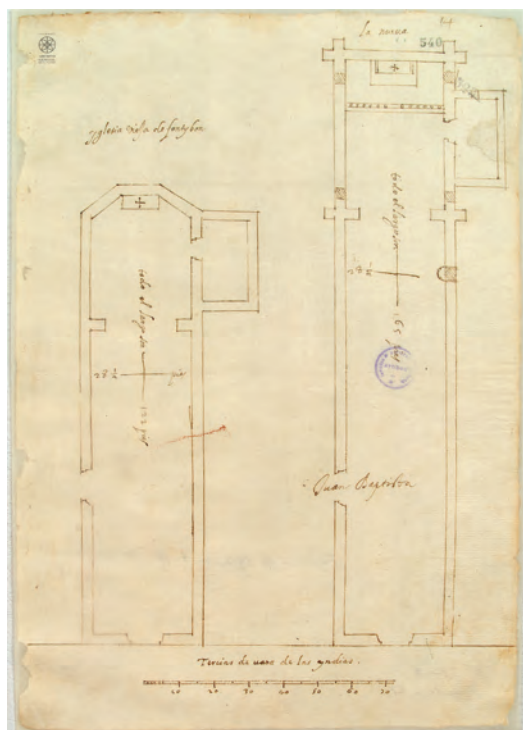
21 F.F. Berdan, P. Rieff Anawalt, *The Essential Codex Mendoza*, Berkeley-Los Angeles-London 1997, p. XI. Zob. także: M. Sten, *Malowane księgi dawnych narodów Meksyku*, Kraków 1980, s. 134–139.

22 Zob. J. Cortés Castellanos, *El catecismo en pictogramas de Fr. Pedro de Gante*, Madrid 1987, p. 13.

6.	grafika ukazująca atrium kościoła z książki „Rethorica Christiana” Diega Valadesa	Jest to opublikowana w 1579 r. w Perugii książka w języku łacińskim o charakterze ewangelizacyjnym, wyposażona w ilustracje ukazujące nie tylko tajemnice wiary, ale i procesy chrystianizacji w Nowej Hiszpanii. Autor dzieła był jednym z pierwszych franciszkańskich misjonarzy na terenie dzisiejszego Meksyku. Diego Valadés urodził się w Tlaxcala w roku 1533. Jego matką, jak się wydaje, była kobieta tubylczego pochodzenia z Tlaxca, a ojcem konkwistador Diego Valadés, który dołączył do żołnierzy Hernána Cortésa i brał udział w oblężeniu i zdobyciu Tenochtitlanu w roku 1521 ²³ .
7.	zdjęcie lotnicze osady tubylczej, np. Suta-tausy w Kolumbii czy Juli w Peru	Osady tubylcze w Ameryce Łacińskiej posiadają charakterystyczny układ urbanistyczny z kościołem zlokalizowanym przy głównym placu na rzucie prostokąta i z szachownicowym układem ulic.
8.	plan kościoła misyjnego, np. Fontibón w Kolumbii, Andahuaylillas w Peru (il. 3)	Kościoły w osadach tubylczych miały charakterystyczny, prosty plan, często zbudowane były na planie krzyża łacińskiego.
9.	vara tkani-ny andyjskiej lub jukatańskiej	Vara – hiszpańska miara długości, około 83 cm ²⁴ .
10.	rzeźba Señora de los Temblores	Señor de los Temblores inaczej Pan Wybawiciel od Trzęsień ziemi, czy też Chrystus od Trzęsień ziemi.

23 E.J. Palomera, *Introducción*, en: D. Valadés, *Retórica Cristiana*, México 2003 [1579], pp. 7–9. Na temat franciszkanina Diego zob. tenże, *Fray Diego Valadés, O.F.M., evangelizador humanista de la Nueva España. El hombre y su época*, México 1963.

24 Zob. J. Szemiński, M. Ziółkowski, dz. cyt., s. 337.



3. Plan kościoła misyjnego w Fontibón w Kolumbii, 1612–1619, Archivo General de la Nación, Bogota, Kolumbia. Fot. domena publiczna



4. Współczesny instrument pututu, sklep instrumentów muzycznych w Meso Inka, Cusco, Peru. Fot. E. Kubiak

11.	kopia obrazu <i>Virgen de Guadalupe</i>	Matka Boska z Gwadelupy była najważniejszym kultowym wizerunkiem maryjnym Nowej Hiszpanii.
12.	grafika przedstawiająca <i>ministriles</i>	<i>Ministriles</i> – instrumenty dęte używane przez grupy muzyków, jak i sama grupa muzyków. Jednym z ciekawszych instrumentów tego typu była <i>chirimía</i> należąca do grupy szalamai ²⁵ .
13.	dzwon kościelny	Dźwięk dzwonów kościelnych wyznaczał rytm życia w wioskach tubylczych Ameryki Łacińskiej w okresie kolonialnym.
14.	kolba kukurydzy	Kukurydza była podstawą diety ludności tubylczej w okresie przedhiszpańskim i kolonialnym.

25 Zob. P. Rodríguez Canfranc, *Los instrumentos de los ministriles*, <https://musicaantigua.com/los-instrumentos-de-los-ministriles/#:~:text=La%20chirim%C3%ADa%2C%20el%20sacabuche%2C%20la,con%20forma%20de%20%E2%80%99CJ%E2%80%9D> [dostęp 24 II 2024]; G. Baker, *Imposing Harmony Music and Society in Colonial Cuzco*, Durham-London 2008, p. 84.

15.	<i>pututu</i> (il. 4)	<i>Pututu</i> – w wielu andyjskich społecznościach określenie odnosi się do dętego instrumentu muzycznego wykonanego z muszli ²⁶ . Istnieją także <i>pututu</i> wykonane z rogów zwierzęcych ²⁷ . Wymienione instrumenty charakteryzują się niskim wibrującym dźwiękiem.
16.	kilka różnych piór amerykańskich ptaków	Pióra ptasie wykorzystywane były w okresie przedhiszpańskim jako środek płatniczy oraz materiał wykorzystywany do dekoracji. Ta druga funkcja przetrwała również w epoce kolonialnej.
17.	Kopia ilustracji wykonanej przez <i>tlacuilo</i>	<i>Tlacuilo</i> – artysta, skryba-malarz w tradycji azteckiej ²⁸ .

26 Zob. G. Urton, *At the Crossroads of the Earth and the Sky: An Andean Cosmology*, Austin 2013 [wyd. I 1988].

27 M. Kuss, *Music in Latin America and the Caribbean: An Encyclopedic History*, vol. 1, *Performing Beliefs: Indigenous Peoples of South America, Central America, and Mexico*, Austin 2004, p. 120.

28 Zob. M. Aguilar Moreno, *Handbook to Life in the Aztec World*, Oxford 2007, p. 262.



5. N.N., Wizerunek anioła arkebuzera (Salamiel Paxdei), XVII w., Andy Boliwijskie, New Orleans Museum of Art, Stany Zjednoczone. Fot. domena publiczna

CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH PRZEDMIOTÓW ARTYSTYCZNYCH

Każdy z wymienionych powyżej artefaktów jest charakterystyczny dla wybranego obszaru ziem amerykańskich znajdujących się w okresie nowożytnym pod rządami Korony Hiszpańskiej i jest efektem spotkania kultur tubylczych z mieszkańcami Półwyspu Iberyjskiego. Można je analizować, patrząc przez pryzmat życia codziennego, ekonomii, handlu, podróży czy aktywności artystycznej w czasach funkcjonowania wicekrólestwa. Każdy z przedmiotów ma inną formę i pełnił inne funkcje, prowadzi w inne obszary kolonialnego świata, ale jednocześnie każdy z nich pomaga w zrozumieniu amerykańskiej rzeczywistości po przybyciu Hiszpanów. Wszystkie mogą być wykorzystane do lekcji o charakterze ogólnym i jednostkowym. Po pierwsze, artefakty mogą uświadamiać istnienie pewnych reguł rządzących historią i znajdujących odzwierciedlenie w przedmiotach. Po drugie, można mówić o nich samych, ich formie, treści, znaczeniu i funkcji, co znow może doprowadzić do rozważań o charakterze problemowym, takich jak religijność, ekonomia, geografia itp.

KEROS (POZ. 3)

Jak już wspomniano, *keros* są to kubki rytualne używane przez mieszkańców wyżyn peruwiańskich. Opisywane są także jako „Naczynia ceremonialne o długiej tradycji w dziejach Andów, które poprzedzały pojawienie się Tawantinsuyo [państwa Inków – przyp. E. K.] nawet o kilkaset lat, i które w nowych formach i materiałach przetrwały do dziś”²⁹. Na temat *keros* powstało

18.	Wizerunek anioła arkebuzera (il. 5)	Wizerunki aniołów wojowników wyposażonych w arkebuzę były bardzo popularne w sztuce kolonialnej Ameryki Łacińskiej, łączyły funkcje bóstw przedhispańskich i obrońców w kontekście wiary chrześcijańskiej.
19.	Kopia strony ze zbioru kazań drukowanych w Ameryce	Kazania, drukowane także w rodzimych językach tubylczych, stanowiły jeden z elementów wspierających ewangelizację.
20.	Kilka przedmiotów ceramicznych z różnych obszarów geograficznych	Wyroby ceramiczne były jednymi z ciekawszych przykładów ekspresji artystycznej w okresie przedhispańskim, a w okresie kolonialnym także pozostawały ważnymi wyrobami rzemieślniczymi i artystycznymi.

²⁹ „Vasos ceremoniales de larga data en la historia Andina, que procedieron a la aparición del Tawantinsuyo en varias centenas de años, y que bajo nuevas formas y materiales, perviven en nuestros días”, cyt. za: J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, *Queros. Arte Inka en vasos ceremoniales*, Lima 1998, p. XXI.

6. Para keros z drewna ozdobionych dekoracją geometryczną, ok. 1400–1532, Museo Inka, Cusco, Peru. Fot. wg J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, dz. cyt., p. 15

wiele publikacji, warto wspomnieć ważne prace autorstwa Mariusza Ziółkowskiego³⁰, Thomasa Cummins³¹ czy wspomnianą już książkę Jorge A. Floresa Ochoi, Elizabeth Kuon Arce i Roberta Samaneza Argumedo. Keros zmieniały swoje formy i dekoracje. Większość wykonywanych była z drewna (il. 6), ale istnieją też przykłady kubków ceramicznych (il. 7). Na początku ozdabiano je jedynie prostymi wzorami geometrycznymi, jednak w kolejnych wiekach repertuar dekoracyjny znacznie się wzbogacił. Pojawiały się pojedyncze wyobrażenia zoomorficzne (il. 8), pasowe dekoracje z elementami *tokapu*³² (il. 9), powtarzających się motywów flory i fauny andyjskiej, a także rozbudowane sceny figuralne świąt (il. 10), bitew, prac rolnych, handlu.

Zajęcia dydaktyczne z wykorzystaniem kopii keros mogą dotyczyć zarówno zagadnień ogólnych, tego, w jaki sposób utrwalano historię, jak wygląda pamięć o dziejach i zapisywanie ich. Lekcje można także poświęcić samym przedmiotom, ich formie, materiałowi, dekoracji i jej znaczeniu w szerokim kontekście andyjskim. Tematyka przedstawień z keros jest odbiciem mozaiki kulturowej andyjskiej ludności, w której lokalność miesza się z tradycją hiszpańską. Jeszcze inne spotkanie może stać się wprowadzeniem do wierzeń



7. Para keros z ceramiki ozdobionych dekoracją geometryczną, ostatnia tercja XV w., Museo Inka, Cusco, Peru. Fot. wg J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, dz. cyt., p. 19



8. Kero z drewna ozdobione dekoracją z wyobrażeniem otorongo (jaguara), ok. 1530, Museo Inka, Cusco, Peru. Fot. wg J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, dz. cyt., p. 42

30 M. Ziółkowski, *Acerca de algunas funciones de los keros y los akillas en el Tawantinsuyu incaico y en el Perú colonial*, „Estudios Latinoamericanos”, 1979, 5, pp. 11–24; tenże, *Los keros del Museo Estatal de Etnografía de Varsovia*, „Andes. Boletín de la Misión Arqueológica Andina”, 2000, núm. 5: *Iconografía de los keros*, pp. 121–139.

31 T.B.F. Cummins, *Brindis con Inca. La abstracción Andina y las imágenes coloniales de los queros*, trad. Y. Westphalen, Lima 2004 [wyd. I 2002].

32 *Tokapu*, inaczej *tuqapu*, prostokątne symbole, których rzędy pokrywały powierzchnie szat, a w okresie kolonialnym także kubków libacyjnych (wyjaśnienie terminu za: J. Szemiński, M. Ziółkowski, dz. cyt., s. 337). Uważa się, że wzory te miały charakter informacyjny dotyczący pozycji społecznej właściciela przedmiotu.



9. Para keros z drewna ozdobionych dekoracją geometryczną (tokapu), XVII w., Museo Inka, Cusco, Peru. Fot. wg J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, Queros. dz. cyt., p. 25



10. Kero z drewna ozdobione sceną figuralną przedstawiającą walkę z bykiem, XVIII w., Museo Inka, Cusco, Peru. Fot. wg J.A. Flores Ochoa, E. Kuon Arce, R. Samanez Argumedo, dz. cyt., p. 230

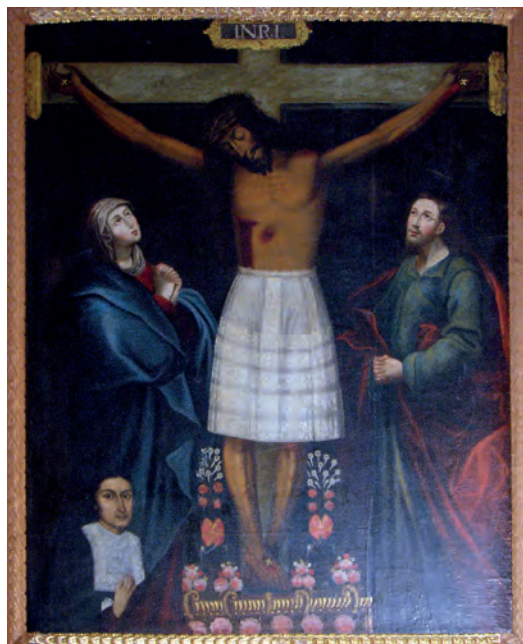


11. N.N., *Señor de los Temblores*, rzeźba z katedry w Cusco, XVI w., procesja w Wielki Poniedziałek 2010 r., Cusco, Peru. Fot. E. Kubiak

i zwyczajów tubylczej ludności, które przetrwały czas konkwisty, uległy transformacji i dalej funkcjonowały w czasach kolonialnych.

SEÑOR DE LOS TEMBLORES (POZ. 10)

Do połowy XVII w. *Señor de los Temblores* (il. 11), wizerunek Ukrzyżowanego Chrystusa z kuzkeńskiej katedry, uważany był za jedno z wielu sakralnych przedstawień i nie cieszył się większą popularnością. Sytuacja zmieniła się po niszczycielskim trzęsieniu ziemi w 1650 r. Społeczeństwo peruwiańskie interpretowało katastrofy naturalne jako konsekwencję gniewu Boga i reakcję Boga na ludzką niemoralność, co wynikało zarówno z tradycji lokalnej, jak i europejskiej. Antidotum na nieszczęścia spowodowane klęską stały się modlitwy i procesje. Według tradycji, gdy postać Chrystusa opuściła katedrę, trzęsienie ziemi ustało. Od tego momentu wizerunek znany był znany jako *Señor de los Temblores*. Rzeźba nawiązuje do gotyckiej figury Chrystusa z hiszpańskiego Burgos z XIV w., czczonej w jednej z kaplic tamtejszej katedry. Kuzkeńską rzeźbę według legendy



12. N.N., *Señor de los Temblores*, wejście do kaplicy św. Antoniego Opata w Cusco, Peru, XVII w. Fot. E. Kubiak



13. N.N., *Señor de los Temblores*, zakrystia kościoła jezuitów w Cusco, Peru, XVIII w. Fot. E. Kubiak



14. N.N., *Señor de los Temblores*, kaplica dawnego beaterium św. Róży w Cusco, Peru, XVIII w. Fot. E. Kubiak

wykonano i wysłano do Ameryki na polecenie Karola V. Historia podróży transatlantycznej i cudownych wydarzeń przypisywanych wizerunkowi Chrystusa utrwała się w zbiorowej pamięci społeczeństwa Cusco w epoce kolonialnej. Tradycję tę ugruntowała relacja w osiemnastowiecznej kronice Diega de Esquivel y Navia³³, która potwierdza informację o wysłaniu figury Chrystusa Ukrzyżowanego na polecenie Karola V. Obecnie większość badaczy uważa, że figura jest wytworem lokalnym, powstałym po 1560 r. Zazwyczaj przypisuje się ją warsztatom kuzkańskim, wykazuje bowiem zarówno w zakresie formy, techniki, jak i materiałów cechy typowe dla Andów. Jednak istnieją także inne hipotezy dotyczące miejsca powstania rzeźby. Pablo F. Amador Marrero w publikacji z 2020 r.³⁴ zbiera informacje ze wszystkich wcześniej powstałych

³³ D. de Esquivel y Navia, *Noticias cronológicas de la gran ciudad del Cuzco*, Lima 1980 [1748], p. 195.

³⁴ P. Amador Marrero, *Materialidad y tecnología: la escultura virreinal a debate. El caso del Señor de los Temblores de Cuzco*, en: G. Siracusano, A. Rodríguez Romero (eds.), *Materia Americana. El cuerpo de las imágenes hispanoamericanas*, Buenos Aires 2020, pp. 219–239.



15. N.N., *Señor de los Temblores*, rzeźba
z kościoła św. Hieronima w Cusco,
Peru, XVIII w. Fot. E. Kubiak

opracowań, ale co najważniejsze, podaje także własną hipotezę na temat pochodzenia figury, wskazując na Nową Hiszpanię. Niezaprzeczalnym jest jednak, że *Señor de los Temblores* jest najważniejszym wizerunkiem kultowym w Cusco. W każdy Wielki Poniedziałek figura Chrystusa przyozdobiona czerwonymi kwiatami (*ñucchu*) w towarzystwie tłumu wiernych w uroczystej procesji przechodzi ulicami Cusco, a jej wizerunek znajduje się w każdym kościele regionu kuzkańskiego – zazwyczaj są to przedstawienia malarskie (il. 12–14), ale w niektórych miejscach odnajdujemy także kopie rzeźbiarskie (il. 15).

Praca z wizerunkiem *Señor de los Temblores* może znów polegać na wprowadzeniu do zagadnień ogólnych, czyli na przykład różnorodnych problemów wynikających z zagrożeń naturalnych i sposobów, w jakie sobie z nimi radzono w okresie funkcjonowania Wicekrólestwa. Tematem lekcji może być sama rzeźba jako wizerunek jednostkowy, ale może ona także stać się pretekstem do rozważań związanych z rozwojem technik w warsztatach snycerskich w czasach kolonii. Wreszcie poprzez wizerunek wrócić można znów do zagadnień ogólniejszych – religii katolickiej, w jej synkretycznej andyjskiej odmianie, świąt, procesji i znaczenia tych wszystkich zjawisk dla społeczeństwa kolonialnego.

WALIZKI EDUKACYJNE A POPULARNE METODOLOGIE HISTORII SZTUKI

Walizki edukacyjne można opisać jako małe kolekcje wyselekcjonowanych obiektów związanych z określonym problemem, epoką i miejscem. Obiekty są pretekstem do poznania historii pewnej społeczności, jej kultury i zwyczajów. Materialne artefakty wykorzystywane do celów dydaktycznych intensyfikują proces poznania i pozwalają na lepszą kontekstualizację zagadnień historycznych.

Interesujące jest, że taki sposób nauczania historii wpisuje się we współczesne nurty interdyscyplinarnych badań poświęconych artystycznym artefaktom. W refleksji nad sztuką wykorzystuje się różne metodologie, przede wszystkim rozbudowane studia historyczne, ale także analizy formalne czy badania koncentrujące się na ikonografii, można jednak wskazać również kierunki studiów związanych z materią i przedmiotem. Nie jest to rodzaj badań, który byłby wcześniej nieznany, ale w ostatnich latach cieszy się on wyjątkową popularnością. Poprzez przedmioty szuka się nie tylko szerszej perspektywy dla analizy aspektów artystycznych, ale także historii społecznej, ekonomicznej czy religijnej. Dan Hicks pisał o „zwrocie materialno-kulturowym” w badaniach humanistycznych³⁵. Leonie Hannan i Sarah Longair starają się opowiadać różne historie poprzez analizę obiektów kultury materialnej, wyjaśniając także rozmaite zagadnienia metodologiczne i podkreślając rolę kolekcji w historycznych badaniach kultury³⁶. Także Anne Gerritsen i Giorgio Riello przedstawiają, w jaki sposób opisywać historię kultury materialnej³⁷. Książka pod ich redakcją, która powstała przy współudziale wielu autorów, została podzielona na trzy części. Pierwsza poświęcona jest dyscyplinom naukowym, których badacze zajmują się studiami nad kulturą materialną, w drugiej znalazła się analiza rozmaitych metod badawczych, a trzecia część traktuje o kolekcjach różnorodnych materialnych artefaktów i roli poznawczej

35 D. Hicks, *The Material-Cultural Turn: event and effect*, in: *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, ed. D. Hicks, M.C. Beaudry, Oxford 2010, pp. 25–98.

36 L. Hannan, S. Longair, *History through material culture*, Manchester 2017.

37 A. Gerritsen, G. Riello, *Introduction: Material culture history: Methods, practices and disciplines*, in: *Writing material culture history*, ed. A. Gerritsen, G. Riello, London–New York–Oxford–New Delhi–Sydney 2021, pp. 1–19.

refleksji nad nimi. Wszystkie rozpoczynają się tekstami o charakterze teoretycznym, a kończą krótkimi rozważaniami zatytułowanymi „obiekt w centrum uwagi” i poświęconymi różnym jednostkowym problemom. Innym ciekawym opracowaniem jest książka napisana przez czterech badaczy: Laurel Tatcher Ulrich, Ivana Gaskella, Sarę J. Schechner i Sarah Anne Carter, zatytułowana *Tangible Things*, czyli *Rzeczy materialne*³⁸, w której autorzy, wychodząc od przedmiotu, analizują artefakty

38 L. Tatcher Ulrich, I. Gaskell, S.J. Schechner, S.A. Carter, *Tangible things. Making History through Objects*, Oxford 2015.

materialne w czterech aspektach. Prezentują przedmiot w kontekście miejsca, z którym jest związany, następnie przedmioty przeniesione, a także przedmioty „nie na miejscu”. Ostatnia część jest refleksją nad rolą przedmiotów w opowieściach, a także możliwością wydobywania historii z samych artefaktów. Zaprezentowany przegląd jest fragmentaryczny i wybiórczy, ale wskazuje na coraz większą popularność badań nad przedmiotem materialnym w bardzo różnych aspektach. Nic zatem dziwnego, że obiekty materialne – często o charakterze artystycznym – jako te „opowiadające historie” znalazły swoje miejsce również w świecie nowoczesnej edukacji.

STRESZCZENIE

Walizka edukacyjna, pedagogiczna lub „podróżująca” jest rodzajem pomocy dydaktycznej, która ma na celu przybliżenie szerokiej publiczności zbiorów muzealnych oraz innych kolekcji w sposób przystępny, ale i wieloaspektowy. Można je zdefiniować jako małoformatowe „wystawy dydaktyczne”. W ramach projektu „Życie codzienne, *sacrum* i sztuka w osadach tubylczych Monarchii Hiszpańskiej” została zaprojektowana taka walizka zawierająca kopie dwudziestu artefaktów pochodzących z hiszpańskich terytoriów Ameryki z okresu kolonialnego. Taka pomoc dydaktyczna ma na celu zapoznanie uczniów za pośrednictwem materialnych przedmiotów z kulturą i sztuką Ameryki Łacińskiej okresu wicekrólestwa. Projekt będzie realizowany we współpracy z Museo de América w Madrycie.

SŁOWA KLUCZOWE

walizka edukacyjna, pudełko edukacyjne, dydaktyka przedmiotu

SUMMARY

An educational, pedagogical, or „traveling” suitcase (or box) is a type of teaching aid that aims to introduce museum collections and other collections to the general public in an accessible yet multifaceted way. They can be defined as small-format „teaching exhibitions”. As part of the ongoing project „Daily Life, Sacred and Art in the Indigenous Settlements of the Spanish Monarchy,” such a case has been designed, containing copies of twenty artifacts from Spanish American territories from the colonial period. The planned teaching aid aims to familiarize students through material objects with the culture and art of Latin America during the Viceroyalty period. The project will be carried out in cooperation with the Museo de América in Madrid.

KEYWORDS

educational suitcase, educational box, didactics of artifact

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane

Esquivel y Navia Diego de, *Noticias cronológicas de la gran ciudad del Cuzco*, Lima 1980 [1748].

Valadés Diego de, *Retórica Cristiana*, México 2003 [1579].

Opracowania

Aguilar Moreno Manuel, *Handbook to Life in the Aztec World*, Oxford 2007.

Álvarez Domínguez Pablo, *Maletas pedagógicas para aprender Historia de la Educación en la Universidad: ¿posibilidad, utopía, realidad o locura?*, en: *Prácticas innovadoras en docencia universitaria*, Sevilla 2013, pp. 1–8.

Álvarez Domínguez Pablo, *Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la historia de la escuela*, „Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, 2013, núm. 73, pp. 90–97.

Álvarez Domínguez Pablo, *Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico*, „Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”, 2017, vol. 2, núm. 23, pp. 505–532.

Amador Marrero Pablo, *Materialidad y tecnología: la escultura virreinal a debate. El caso del Señor de los Temblores de Cuzco*, en: Gabriela Siracusano, Agustina Rodríguez Romero (eds.), *Materia Americana. El cuerpo de las imágenes hispanoamericanas*, Buenos Aires 2020, pp. 219–239.

Armengol Monserrat, *Maletas didácticas. El museo viaja a la escuela*, „Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, 2002, núm. 23, pp. 103–112.

Baker Geoffrey, *Imposing Harmony Music and Society in Colonial Cuzco*, Durham–London 2008.

Berdan F. Frances, Rieff Anawalt Patricia, *The Essential Codex Mendoza*, Berkeley–Los Angeles–London 1997.

Calle Restrepo Horacio, *Periodo independiente y contemporaneo*, en: Alvaro Chavez Mendoza, Jorge Morales Gómez, Horacio Calle Restrepo (eds.), *Los indios de Colombia*, Quito 1995, pp. 209–318.

Cortés Castellanos Justino, *El catecismo en pictogramas de Fr. Pedro de Gante*, Madrid 1987.

Cummins Thomas B.F., *Brindis con Inca. La abstracción Andina y las imágenes coloniales de los queros*, trad. Yolanda Westphalen, Lima 2004 [wyd. I 2002].

Drabarczyk vel Grabarczyk Paweł, *Todos somos mestizos. Reseña del catálogo de la exposición „Planète Métisse” en el Musée du quai Branly–Jacques Chirac de París* (marzo de 2008–julio de 2009), „Arte de América Latina/ Sztuka Ameryki Łacińskiej”, 2021, nr 11, s. 153–171.

Elviro Ciudad Francisco Javier, *Una maleta didáctica para la educación patrimonial de Logroño, trabajo fin de grado*, Universidad de La Rioja 2016.

Fajardo Julio José, *San Agustín: una cultura alucinada*, Barcelona 1977.

Flores Ochoa Jorge A., Kuon Arce Elizabeth, Samanez Argumedo Roberto, *Queros. Arte Inka en vasos ceremoniales*, Lima 1998.

García Blanco Ángela, *La exposición. Un medio de comunicación*, Madrid 1999.

Gerritsen Anne, Riello Giorgio, *Introduction: Material culture history: Methods, practices and disciplines*, in: *Writing material culture history*, ed. Anne Gerritsen, Giorgio Riello, London–New York–Oxford–New Delhi–Sydney 2021, pp. 1–19.

Hannan Leonie, Longair Sarah, *History through material culture*, Manchester 2017.

Henares Cuéllar Ignacio, López Guzmán Rafael, *Arquitectura mudéjar granadina*, Granada 2020.

- Hicks Dan, *The Material-Cultural Turn: event and effect*, in: *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, ed. Dan Hicks, Mary C. Beaudry, Oxford 2010, pp. 25–98.
- Kubiak Ewa, *Cultural metissage – the descriptive concept of hybrid phenomena on the peripheries of cultures*, „Art Inquiry. Recherches Sur les Arts”, 2014, vol. 16, núm. 25, pp. 147–166.
- Kubler George, *The Art and Architecture of Ancient America*, London 1983.
- Kuss Malena, *Music in Latin America and the Caribbean: An Encyclopedic History*, vol. 1: *Performing Beliefs: Indigenous Peoples of South America, Central America, and Mexico*, Austin 2004.
- Lavado Paradinaso Pedro José, *Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general*, en: María Isabel Álvaro Zamora, Concha Lomba Serrano, José Luis Pano Cracia (eds.), *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualís*, Zaragoza 2013, pp. 423–437.
- Mąka Mirosław, Jodłowska Elżbieta, *Największe lody świata na polach śmierci. Efemeryczny performans z gatunku „tradycji wynalezionej”*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Etnograficzne”, t. 46, 2018, z. 1, s. 1–29.
- Morales Gómez Adoración, *Diccionario visual de términos de arte*, Madrid 2019.
- Muñoz García Gemma, Esther Jiménez Pablo, *Las maletas didácticas en la formación del profesorado: su aportación a los ODS*, en: María de la Encarnación Cambil Hernández, Antonio Rafael Fernández Paradas, Nicolás de Alba Fernández (eds.), *La didáctica de las Ciencias Sociales ante los retos de los ODS*, Madrid 2023, pp. 1089–1097.
- Palomera Estaeban J., *Fray Diego Valadés, O.F.M., evangelizador humanista de la Nueva España. El hombre y su época*, México 1963.
- Palomera Esteban J., *Introducción*, en: D. Valadés, *Retórica Cristiana*, México 2003 [1579], pp. 7–9.
- Santacana i Mestre Joan, Llonch Molina Nayra, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Gijón 2012.
- Socarrás Pimienta José Luis, *Alto Magdalena – San Agustín*, en: *Meseo del Oro. Bogotá Colombia*, Bogotá 2013, pp. 68–73.
- Sten Maria, *Malowane księgi dawnych narodów Meksyku*, Kraków 1980.
- Szemiński Jan, Ziółkowski Mariusz, *Mity, rytuały i polityka Inków*, Warszawa 2006.
- Tchatcher Ulrich Laurel, Gaskell Ivan, Schechner Sara J., Carter Sarah Anne, *Tangible things. Making History through Objects*, Oxford 2015.
- Urton Gary, *At the Crossroads of the Earth and the Sky: An Andean Cosmology*, Austin 2013 [wyd. I 1988].
- Ziółkowski Mariusz, *Acerca de algunas funciones de los keros y los akillas en el Tawantinsuyu incaico y en el Perú colonial*, „Estudios Latinoamericanos”, 5/1979, pp. 11–24.
- Ziółkowski Mariusz, *Los keros del Museo Estatal de Etnografía de Varsovia*, „Andes. Boletín de la Misión Arqueológica Andina”, 2000, núm. 5: *Iconografía de los keros*, pp. 121–139.

Źródła internetowe

- Artemiuk Anetta, <https://trojka.szkolna-strona.pl/a,340,warsztaty-edukacyjne-muzeum-w-pudelku-miasteczko-malki> [dostęp 24 IV 2024].
- <https://pueblosdeindios.es/quienes-somos/> [dostęp 10 IX 2024].
- López Zurita Maria, *La maleta didáctica: un recurso motivador en el aula de Primaria. Propuesta para la enseñanza de la Historia*, trabajo fin de grado, Universidad de Almería 2019, http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8086/TFG_LOPEZ%20

- ZURITA%2C%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 24 III 2024].
- Maleta didáctica ¡Amazonas! Cartilla para el maestro*, Bogotá 2002, <https://cdn-back.banrepcultural.org/sites/default/files/adjunto-minisitios/maleta-didactica-amazonas-banrepcultural.pdf> [dostęp 24 XI 2023].
- Mileto Camilla, Vegas Fernando, *Diseño, desarrollo y puesta en marcha de la maleta educativa de apoyo a la arquitectura tradicional*, Madrid 2016, <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:e09e72b3-e55f-4db6-ad61-143200a87dd9/2016-maleta-educativa.pdf> [dostęp 24 I 2024].
- Rodríguez Canfranc Pablo, *Los instrumentos de los ministriles*, <https://musicaantigua.com/los-instrumentos-de-los-ministriles/#:~:text=La%20chirim%C3%ADa%2C%20el%20sacabuche%2C%20la,con%20forma%20de%20%E2%80%9CJ%E2%80%9D> [dostęp 24 II 2024].
- POLIN, <https://polin.pl/pl/muzeumwpudelku> [dostęp 24 IV 2024].
- Postigo Navarro Marta, *Propuesta de trabajo de una maleta didáctica para educación patrimonial en el jardín Miguel Delibes de Segovia*, trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid 2016, <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15790> [dostęp 24 I 2024].
- San Agustín, mi patrimonio es de la Humanidad*, Bogotá 2015 <https://cdnback.banrepcultural.org/sites/default/files/adjunto-minisitios/maleta-didactica-san-agustin.pdf> [dostęp 24 XI 2023].
- Wawel, <https://sklep.wawel.krakow.pl/komiks-mistrz-znaku-geometrycznego.html> [dostęp 24 IV 2024].

Tekst zgłoszono: 3 VII 2024, zrecenzowano: 10 IX 2024, zaakceptowano do druku: 13 IX 2024.

„O twórczości kobiet”. Maria Dulebianka (1858–1919) jako edukatorka i teoretyczka sztuki*

„About women’s creativity”. Maria Dulebianka (1858–1919) as an educator and art theoretician

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14433>

MICHALINA CHUDZIŃSKA
STOWARZYSZENIE HISTORYKÓW
SZTUKI
W WARSZAWIE

Maria Dulebianka, artystka, patriotka i emancypantka, od kilku lat budzi powszechne zainteresowanie (il. 1). Chociaż w ostatnich latach powstały liczne (głównie popularnonaukowe) artykuły na temat jej życia, a także obszerna biografia artystki¹, nie poddano dostatecznie wnikliwej analizie jej tekstów o sztuce, będących w dużej mierze spojrzeniem XIX-wiecznej kobiety na wykształcenie i możliwości kobiet zajmujących się sztuką. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie Marii Dulebianki jako jednej z pierwszych i profesjonalnych teoretyczek sztuki, zwłaszcza sztuki kobiet i ich wykształcenia w tej dziedzinie. Mimo że znanych jest zaledwie kilka jej tekstów, warto zwrócić uwagę na dwa z nich, które

związane są z edukacją kobiet-artystek od połowy XIX do początku XX w.

Chociaż na terenie Polski emancypacja kobiet trwała już od kilku dekad, w drugiej połowie XIX w. ich działalność na polu sztuki, jeśli chodzi o kobiecą krytykę artystyczną bądź teksty o sztuce, dopiero raczkowała. Pierwsze wypowiedzi o sztuce pisane przez kobiety pojawiały się już od 1839 r., były to jednak drobne noty informacyjne, a nie krytyka artystyczna w ścisłym znaczeniu. Ich autorkami były m.in. Eleonora Ziemięcka, Klementyna Hoffmannowa, a później, w latach 70. XIX w. Paulina Wilkońska. Ukazywały się również sprawozdania z wydarzeń zagranicznych autorstwa Seweryny Duchinińskiej². Wcześniej brakowało kobiet profesjonalnie piszących o sztuce, nawet w czasopiśmie dla nich przeznaczonych, np. w „Bluszczu”³, gdyż te kwestie pozostawiano mężczyznom.

* Artykuł został napisany na podstawie pracy magisterskiej M. Chudzińskiej, *Maria Dulebianka – artystka, patriotka i emancypantka. Zarys monograficzny*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. ucz. dr hab. K. Chrudzimskiej-Uhery w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, mpis, Warszawa 2022.

¹ K. Dzimira-Zarzycka, *Samotnica. Dwa życia Marii Dulebianki*, Warszawa 2022.

² J.M. Sosnowska, Wstęp, w: *Pionierki. Krytyka artystyczna kobiet 1839–1879. Antologia*, wstęp, wybór i oprac. tejże, współpr. M. Kasa, Warszawa 2016, s. 9, 47–54.

³ W czasopiśmie „Bluszcz” tekstami o sztuce zajmował się Wojciech Gerson. Zob. J.M. Sosnowska, Wstęp, w: *Emancypantki i modernistki. Teksty kobiet o sztuce 1879–1914. Antologia*, wstęp tejże, wybór i oprac. M. Kasa, J.M. Sosnowska, współpr. B. Łazarz, W. Szczupacka, Warszawa 2019, s. 43.

1. Maria Dulębianka, 1906, Lwów. Fot. wg *Wiec...*, „Nasz Kraj”, 1906, z. 3, s. 39

Wykształcenie i działalność artystek nie były wystarczająco zauważalne, by zwróciły uwagę ówczesnych emancypantek⁴. Poza tym sztuka nie szła w parze z ideami pozytywistycznymi, gdyż uważano ją za zbędną – skupiano się na tematach, na które było większe społeczne zapotrzebowanie⁵.

Zmiany zaczęły następować dopiero na przełomie lat 70. i 80. XIX w., gdy Waleria Marrené-Morzkowska, publicystka i feministka czasu pozytywizmu, opublikowała pierwsze teksty o sztuce w „Tygodniku Ilustrowanym”. Wcześniej umieszczała tam uwagi krytyczne o literaturze, jednak przełamała barierę i przetrącała szlaki innym publicystkom, zwracając uwagę na sztukę⁶.

W latach 90. XIX w. wzrosła aktywność emancypacyjna kobiet i ich zainteresowanie malarstwem, dlatego zwiększyła się liczba kobiet piszących o sztuce⁷. Kolejnym impulsem były sukcesy Anny Bilińskiej i Olgi Boznańskiej, dzięki którym kobiety-publicystki zwróciły większą uwagę na kobiety-artystki (il. 2). Już na początku dekady swoje pierwsze teksty o sztuce opublikowała Maria Konopnicka, która zajęła się tą tematyką m.in. pod wpływem Marii Dulębianki, swojej partnerki życiowej (il. 3). Obie kobiety wzajemnie się inspirowały, gdyż w tym samym czasie malarka zainteresowała się publicystyką i aktywną działalnością na rzecz praw kobiet. Zapewne ważnym czynnikiem były też ich podróże po Europie dające większe możliwości obcowania ze sztuką i artystami⁸.

4 Tamże.

5 Sztukę za zbędną uważał m.in. Bolesław Prus, o czym pisał jeszcze w 1881 r. Zob. B. Prus, *Kroniki*, t. 5, oprac. Z. Szwejkowski, red. J. Baculewski, Warszawa 1955, s. 59; J.M. Sosnowska, *Wstęp*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 17.

6 Tamże, s. 18.

7 Tamże, s. 42.

8 Tamże, s. 36, 43, 47; J.M. Sosnowska, *Maria Dulębianka przeciw samotności*, w: *Kobieta i rewolucja obyczajowa: społeczno-kulturowe aspekty seksualności: wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2006, s. 457–469.



Pierwsze teksty o sztuce zarówno Marii Dulębianki, jak i Marii Konopnickiej miały charakter bardziej społeczny. Poetka w eseju poświęconym Annie Bilińskiej, za której przedwczesną śmierć obwiniała społeczeństwo, zwróciła uwagę na problemy finansowe artystów, głównie artystek⁹. Status materialny nie budził jednak takiego zainteresowania jak dostęp kobiet do

9 M. Konopnicka, *Luźne kartki. (Kilka słów o Annie Bilińskiej)*, „Kraj”, R. XII, 1893, nr 19, s. 5–7.



2. Studentki Akademii Julian (M. Dułębiana w ostatnim rządzie pod środkowym szkicem), ok. 1885. Fot. wg <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/169114/edition/160762/content> [dostęp 15 XII 2023]

edukacji artystycznej. Tą kwestią zajęła się Maria Dulębianka, publikując na łamach feministycznego pisma „Ster” tekst *Kończycie, a będzie wam otworzono*¹⁰, dzięki której stała się jedną z czołowych polskich emancypantek¹¹. „Wielka krzywda tępi wrażliwość na krzywdy mniejsze”¹² – tymi słowami artystka już na początku zwróciła uwagę, że wcześniej kwestia równouprawnienia kobiet na polu sztuki nie została podjęta, gdyż zepchnęły ją w cień problemy

równouprawnienia na drodze naukowej. Według niej wynikało to z uznania sztuk plastycznych za dziedzinę wystarczającą kobietom oddaną. „Czyż jeszcze za mało szkół, za mało artystek? – Za mało? – Nie, raczej za wiele. I to właśnie, że ich za wiele, dowodzi nie równouprawnienia wcale, lecz przeciwnie, zbyt często braku wszelkiego kierunku w artystycznej pracy kobiet”¹³ – napisała, zwracając uwagę na rzeczywistą nierówność, jaka wynikała z braku dostępu kobiet do profesjonalnego i akademickiego wykształcenia artystycznego. Szkoły prywatne, nawet te najlepiej prowadzone, nie były bowiem dostatecznie wykwalifikowane, co udowodniła, wskazując na słabości

10 M. Dulebianska, *Kołaczcie a będzie wam otworzono*, „Ster”, 1895, nr 2, s. 17-19 (przedruk: A. Zawiszewska, „Ster” pod redakcją Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit, Lwów 1895-1897 [z antologią i bibliografią zawartości], Szczecin 2017, s. 375-378); *Emancypantki i modernistki...*, dz. cyt., s. 282-285).

11 K. Dzimira-Zarzycka, dz. cyt., s. 296.

12 M. Dulębianka, *Kołaczcie...*, dz. cyt., s. 17.

13 Tamže.



3. M. Dulębianka, Portret Marii Konopnickiej, 1902, olej
na płótnie, 45 × 25 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie.
Fot. Cyfrowe MNW



tych instytucji (choćby brak możliwości malowania z żywego modelu czy wysoki koszt studiów w prywatnych szkołach)¹⁴. „Nie idzie o to, żeby nam szkoła ofiarowała dużo miejsca, lecz o prawo wstępu dla najzdolniejszych tylko [...]. Takim jedynie w szkole kształcić się warto i należy”¹⁵ – pisała. Jak zauważyła Maria Jaworska, artykuł nawiązywał również do interesu ogólnonarodowego¹⁶.

14 Tamże; A. Zawiszeńska, dz. cyt., s. 254.

15 M. Dulębianka, *Kołaczcie...*, dz. cyt., s. 18; K. Łopatkiewicz, *Maria Dulębianka. Zarys życia i twórczości*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Ryszkiewicza w Katedrze Historii Sztuki Nowoczesnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, mpis, Lublin 1986, s. 18.

16 M. Jaworska, *Marja Dulębianka*, Lwów 1930, s. 13. Zob. M. Dulębianka, *Kołaczcie...*, dz. cyt., s. 18: „Mówią, że sztuka jest kosmopolityczną a artysta kosmopolitą. Nieprawda. Ani sztuka, ani artysta kosmopolityczni być nie mogą, bo dotąd kosmopolitą nie jest człowiek; otoczenie, w jakim się rodzi, wzrasta, żyje, to, co cię najbliższemu dotyka, najbliższemu na sercu leży – to

Maria Dulębianka jako jedna z pierwszych publicznie nawoływała do walki o możliwość studiowania w Szkole Sztuk Pięknych w Krakowie. Do wystosowania takiego apelu prawdopodobnie zainspirowała ją fakt, że z ok. 50 podań kobiet o przyjęcie na Uniwersytet Jagielloński tylko trzy rozpatrzono pozytywnie. Na studia farmaceutyczne dostały się wówczas: Janina Kosmowska, Jadwiga Sikorska i Stanisława Dowgiałłówna¹⁷. Już wcześniej, w połowie lat 80. XIX w., Dulębianka pragnęła otwarcia państwowej szkoły malarstwa dla kobiet. Zgłosiła się wtedy do Jana

najgoręcej czujesz i to tylko po swojemu wypowiedzieć możesz. Widzimy też na międzynarodowych wystawach, co najczęściej pociąga? [...] Właśnie utwory [...] indywidualnością narodową nacechowane. Dlaczegoż my naszej mamy się zrzekać na rzecz paryskiej lub monachijskiej?”

17 I. Demko, *Walka kobiet o prawo do studiowania w Akademii w latach 1895–1919*, „Wiadomości ASP”, 2018, nr 81, s. 41.

4. Wyższe Kursy dla Kobiet im. A. Baranieckiego.
Uczennice z prof. Wincentym Wodzinowskim, 1908,
Kraków, zb. prywatne A. Międzyńskiej-Van Veen.
Fot. autor N.N.

Matejki, ówczesnego dyrektora Szkoły Sztuk Pięknych (dalej SSP), wyrażając chęć studiowania i prosząc o otwarcie szkoły dla kobiet. Mistrz jednak odmówił – „Ja już i sił, i czasu ku temu mam za mało”¹⁸. Nie chodziło tylko o wiek malarza, ale również o inną kwestię – Matejko nie wpuszczał do szkoły żadnych kobiet – nie tylko studentek, ale również modelek, które według niego mogły popsuć moralność jego uczniów¹⁹.

W przywołanym tekście zaznaczył się również pogląd Marii Dulębianki na zagraniczną sztukę przyswajaną przez polskich artystów – nie tylko kobiety. „Malo- wać cudzą techniką – to grać cudzą ręką”²⁰, pisała, zwracając uwagę, że polscy artyści wyjeżdżający za granicę, by się kształcić, tracą narodową i kulturową indywidualność na rzecz kultury kraju, do którego przybyli. Już wtedy artystka musiała być zagorzałą patriotką, gdyż sprzeciwiała się tego rodzaju nauce. Twierdziła, że złudzeniem jest brać „gotową, sfabrykowaną u obcych [technikę – M. Ch.], a potem kłaść w nią [...] myśli swoje, treść swoją”²¹, gdyż trudno wyrażać „cudzymi słowy [...] stan własnej duszy”²². Artystki i artyści z powodu zagranicznej nauki tracili swoją narodową tożsamość, ponieważ „ani sztuka, ani artysta kosmopolityczni być nie mogą, bo dotąd kosmopolitą nie jest człowiek: otoczenie, w jakim się rodzi, wzrasta, żyjesz, to, co cię najbliższemu dotyka, najbliższemu na sercu leży – to najgoręcej czujesz i to tylko po swojemu wypowiedzieć możesz”²³. Dodała, że początkujący artysta nie jest w stanie wyrobić sobie indywidualnego talentu, studiując za granicą. Mogą osiągnąć to jedynie już wykształceni artyści, którym nie grozi utrata indywidualności narodowej, a dodatkowe studia poza ojczyznę przynoszą im tylko korzyści²⁴.

Na wezwanie Marii Dulębianki odpowiedziała rzesza kobiet, a także dyrekcja krakowskiej SSP z Julianem Fałatem na czele²⁵. Już dwa miesiące później, 25 lutego 1896 r. studentki Wyższych Kursów dla Kobiet im. A. Baranieckiego wystosowały pismo do Ministerstwa Wyznań i Oświaty oraz Koła Polskiego, a następnie do Rady Państwa²⁶ (il. 4). Grono pedagogiczne SSP było przychylne i popierało stanowisko przyjęcia studentek, a także wystosowało pismo do władz austriackich, opowiadając się po stronie kobiet²⁷. Na kierowniczkę planowanego wydziału dla kobiet w SSP typowano właśnie Marię Dulębiankę, chociaż preferowano jej rywalkę – Olę Boznańską²⁸. Niestety, petycja z 1896 r. nie została pozytywnie rozpatrzona. Nawet kolejne podanie, złożone w listopadzie 1900 r., już po przekształceniu SSP w Akademię Sztuk Pięknych (dalej ASP), które spotkało się

Na wezwanie Marii Dulębianki odpowiedziała rzesza kobiet, a także dyrekcja krakowskiej SSP z Julianem Fałatem na czele²⁵. Już dwa miesiące później, 25 lutego 1896 r. studentki Wyższych Kursów dla Kobiet im. A. Baranieckiego wystosowały pismo do Ministerstwa Wyznań i Oświaty oraz Koła Polskiego, a następnie do Rady Państwa²⁶ (il. 4). Grono pedagogiczne SSP było przychylne i popierało stanowisko przyjęcia studentek, a także wystosowało pismo do władz austriackich, opowiadając się po stronie kobiet²⁷. Na kierowniczkę planowanego wydziału dla kobiet w SSP typowano właśnie Marię Dulębiankę, chociaż preferowano jej rywalkę – Olę Boznańską²⁸. Niestety, petycja z 1896 r. nie została pozytywnie rozpatrzona. Nawet kolejne podanie, złożone w listopadzie 1900 r., już po przekształceniu SSP w Akademię Sztuk Pięknych (dalej ASP), które spotkało się

18 M. Dulębianka, *Kołaczcie...*, dz. cyt., s. 19; P. Kuczalska-Reinschmit, *Marya Dulębianka. Rzeczniczka etyki i równości obywatelskiej*, „Na Posterunku”, 1919, nr 4, s. 2; M. Pilikowski, *Walka kobiet o prawo do studiowania w Akademii w latach 1818-1895*, „Wiadomości ASP”, 2018, nr 81, s. 36.

19 O braku kobiet na krakowskiej SSP, praworządności Jana Matejki i skandalu związanym z nielegalnym przeprowadzeniem modelki do szkoły pisał w swych wspomnieniach Leon Kowalski. Zob. L. Kowalski, *Pendzlem i piórem*, Kraków 1934, s. 129-131; M. Pilikowski, dz. cyt., s. 36.

20 M. Dulębianka, *Kołaczcie...*, dz. cyt., s. 18.

21 Tamże.

22 Tamże.

23 Tamże.

24 Tamże, s. 19; A. Zawiszewska, dz. cyt., s. 255.

25 K. Dzimira-Zarzycka, dz. cyt., s. 296.

26 I. Demko, *Walka...*, dz. cyt., s. 41; K. Dzimira-Zarzycka, dz. cyt., s. 297-299; A. Zawiszewska, dz. cyt., s. 255-256.

27 I. Demko, *Walka...*, dz. cyt., s. 42; K. Dzimira-Zarzycka, dz. cyt., s. 297-299.

28 I. Demko, *Walka...*, dz. cyt., s. 42; W. Gerson, *Kobiety w Akademii*, „Kraj”, dod. „Dział Literacko-Artystyczny”, t. 1, 1896, nr 17, s. 9; *Kronika powszechna*, „Przegląd Poznański”, R. 3, 1896, nr 21, s. 252; B. Wałęciuk-Dejneka, *Galiczyjskie portrety kobiet – Maria Dulębianka*, w: *Kobieta w Galicji: nowoczesność i tradycja*, red. J. Kamińska-Kwak, S. Kozak, D. Opaliński, Rzeszów 2016, s. 276; K. Dzimira-Zarzycka, dz. cyt., s. 299-300.

z przychylnością profesorów, nie zostało zaakceptowane. Mimo że pierwsze kobiety dostały się na krakowską ASP dopiero w 1917 r. (dzięki staraniom Zofii Baltarowicz-Dzielińskiej, oficjalnie od roku akademickiego 1919/1920) po wielu walkach i petycjach²⁹, tekst Dulębianki zapoczątkował proces solidaryzowania się kobiet na polu sztuki i walki o prawa do uczenia się w Akademii.

Na początku XX w. pisarstwo kobiet o sztuce wyraźnie się rozwinęło, gdyż zaczęło się w tym czasie profesjonalizować i konkretyzować – tym samym traciło swój typowy „kobięcy charakter” (cechujący się zapewne podejściem bardziej subiektywnym i emocjonalnym) i upodobniło się do tekstów z androcentrycznego świata³⁰. Na przełomie 1902 i 1903 r. został zorganizowany zjazd kobiet z inicjatywy Stowarzyszenia Pomocy Naukowej dla Polek im. J.I. Kraszewskiego. W jego trakcie ogłoszono szereg odczytów dotyczących praw i edukacji kobiet. W listopadzie 1903 r. ukazały się one drukiem jako *Głos kobiet w kwestii kobiecej* pod redakcją Kazimierzy Bujwidowej³¹. Wśród nich pojawił się tekst Marii Dulębianki *O twórczości kobiet*³², zasługujący na szczególną uwagę – zarówno pod względem edukacji kobiet, jak i innych kwestii, które artystka porusza: m.in. zdolności umysłowych kobiet czy indywidualności artystek i artystów. Referat autorka podzieliła na dwie części. We wstępie

części pierwszej, odnosząc się do ogólnego pojęcia sztuki, odwołuje się m.in. do możliwości umysłowych kobiet³³. Opierając się na poglądach angielskiego filozofa Johna Stuarta Milla, który w książce *Poddaństwo kobiet* zaznaczył, że „zasada regulująca stosunek dwóch płci, czyniąc jedną drugiej podwładną w imię prawa, jest zła sama w sobie i stanowi dzisiaj jedną z głównych przeszkód tamujących postęp ludzkości”³⁴, Dulębianka napisała: „to, co nazywamy dziś [...] naturą kobiecą, jest do pewnego stopnia sztucznym produktem, częstokroć jak najmniej z tą naturą zgodnym, a osiągniętym długowiekową jednostronną jej kulturą”³⁵, którą z pewnością jest androcentryzm i podporządkowanie mu kobiet. Zwróciła uwagę na nawyki, obyczaje kobiece, ich etykę, wykształcenie i poziom intelektualny, które wywodzą się z narzuconego „sztucznego produktu”, jakim jest właśnie system patriarchatu. Następnie przeszła do ogólnej teorii twórczości i własnego jej rozumienia. Z perspektywy psychologicznej i filozoficznej rozłożyła twórczość na czynniki pierwsze i zwróciła uwagę na warunki, w jakich powstaje³⁶.

„W szeregu zjawisk psychicznych twórczość człowieka jest niezawodnie zjawiskiem najznamienitszym, najbardziej złożonym, jest też najwyższym wyrazem potęgi ducha ludzkiego i najwspanialszą manifestacją nieśmiertelności jego”³⁷ – stwierdziła, wskazując, że wszelkie ludzkie działania i wynalazki są czynnikiem właśnie twórczego umysłu i duszy człowieka bądź twórczości natury, a wszystko to jest niewątpliwie jedną i tą samą zasadą

29 I. Demko, *Walka...*, dz. cyt., s. 43–46; też, Zofia Baltarowicz-Dzielińska, *Pierwsza studentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, „Wiadomości ASP”, 2017, nr 79, s. 115; też, Zofia Baltarowicz-Dzielińska, *Pierwsza studentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, Kraków 2018, s. 89–94.

30 J.M. Sosnowska, *Wstęp...*, dz. cyt., s. 81.

31 *Głos kobiet w kwestii kobiecej*, red. K. Bujwidowa, Kraków 1903; *Głos kobiet w kwestii kobiecej*, „Nowa Reforma”, 1903, nr 3, s. 2.

32 M. Dulębianka Maria, *O twórczości kobiet*, w: *Głos kobiet w kwestii kobiecej*, red. K. Bujwidowa, Kraków 1903, s. 163–197.

33 J.M. Sosnowska, *Wstęp...*, dz. cyt., s. 49.

34 J.S. Mill, *Poddaństwo kobiet*, tłum. M. Chyżyńska, Kraków 1887, s. 1.

35 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 164.

36 Tamże.

37 Tamże, s. 165; M. Dulębianka, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 312, 314.



▲ 5. Maria Dulębianka, *Autoportret w berecie*, ok. 1903, olej na płótnie, 81,5 × 31 cm, Lwowska Galeria Sztuki. Fot. Repozytorium LGS

powstawania. „Co żyje – daje życie, zatem tworzy. [...] dziedzinę twórczości nauczyliśmy się dzielić na różne etapy, odróżniać twórczość fizyczną od twórczości psychicznej, twórczość kosmiczną od intelektualnej, czyli twórczość natury od twórczości człowieka, ale jest to jeden wielki łańcuch [...] tego samego zjawiska”³⁸. Pogląd ten wyraźnie nawiązuje do perspektywy typowej dla okresu Młodej Polski – choćby u Stanisława Przybyszewskiego można spotkać się z uwagą, jakoby sztuka była „odtworzeniem życia duszy we wszystkich jej przejawach”³⁹. Istotę twórczości Maria Dulębianka określiła jako powołanie do życia pewnych elementów bądź ich kombinacji niemających wcześniej bytu w świadomości i podświadomości i napędzanie ich mocą, która „je do bytu powołuje, [a którą] nazywamy siłą twórczą”⁴⁰ (il. 5). Oczywiście, nie pominęła kwestii różnicy między pracą twórczą, a odtwórczą, wyróżniając trzy odrębne kategorie twórczości ludzkiej: odtwórcę, który obserwuje pewne zjawiska, po czym je starannie powtarza; przetwórcę – gromadzącego zaobserwowane zjawiska, przyswajając je, a następnie rozkładając na mniejsze czynniki, które łączy w kombinacje, a ich rezultat przedstawia w dziele sztuki bądź nauce. Jego najważniejszym czynnikiem twórczym jest pamięć. Ostatnią kategorią jest twórca właściwy – ten wykorzystuje zjawiska jako środek „wypowiedzenia się duszy ludzkiej”, a jego czynnikiem twórczym są czucie i wyobraźnia⁴¹.

Zdaniem Marii Dulębianki wśród poetów, artystów, wynalazców itd. jest najwięcej odtwórców i przetwórców, którzy zapożyczają, czyli „twórczość ich jest

bardziej natury kosmicznej niżli psychicznej”⁴² – tj. empirycznej, jaka charakteryzuje twórców właściwych. Czynnikiem twórczym twórców właściwych jest „zasadą twórczości [każdego – M. Ch.] umysłu ludzkiego”⁴³. Mimo że jakakolwiek wyobraźnia i czucie są twórcze, gdyż wszyscy – zarówno mężczyźni, jak i kobiety – mają uczucia i w różnym stopniu rozwiniętą wyobraźnię, to jednak nie wszyscy ludzie są twórcami – posiadają jedynie pewne pierwiastki twórczości intelektualno-psychicznej, gdyż same pierwiastki twórcze nie są wystarczające, by stworzyć dzieło sztuki lub nauki. Do tego potrzebna jest również pamięć oraz materiał twórczy, czyli wiedza i rozumienie świata, które same w sobie też twórcze nie są, gdyż używane są do celów nie tylko twórczych, ale też praktycznych, odtwórczych itd. Pamięć, warunkująca rodzaj zdolności twórczych i talent, jest według Dulębianki pierwiastkiem biernym i dopiero w parze z wyobraźnią staje się pierwiastkiem czynnym. Wszystkie te cztery czynniki – tj. czucie i wyobraźnia oraz pamięć i materiał twórczy, „nie są twórcze same przez się, ale w twórczości współdziałające”⁴⁴.

Można więc mówić, że każdy człowiek jest twórcą – ale twórcą na „miarę tych «pewnych», ale w niedostatecznej mierze posiadanych czynników twórczych”⁴⁵. Prawdziwym twórcą będzie natomiast ten, kto charakteryzuje się bogactwem i siłą napięcia wszystkich czterech cech. „Wielkim twórcą nie będzie ten, któremu braknie jednego z tych czynników”⁴⁶ – napisała Maria Dulębianka, podając kilka przykładów, w których twórczość pozbawiona harmonii między tymi czterema

38 Tamże, s. 166; tamże, s. 312.

39 S. Przybyszewski, *Confiteor*, „Życie”, R. III, 1899, nr 1, s. 1.

40 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 166; też, *O twórczości kobiet...*, dz. cyt., s. 313.

41 Tamże, s. 168; tamże, s. 314–315.

42 Tamże, s. 169; tamże, s. 315.

43 Tamże; tamże.

44 Tamże, s. 169–171; tamże, s. 315–317.

45 Tamże; tamże, s. 317.

46 Tamże; tamże, s. 318.

czynnikami szybko się wyczerpuje lub ma niewielką wartość artystyczną⁴⁷.

Ważna jest również wspólna zależność i wzajemne oddziaływanie czynników, a także psychika danego człowieka – w jaki sposób reaguje na nie i który z tych czynników jest u niego bardziej pobudzony: „Mamy artystów i pisarzy, o których można powiedzieć, że tworzą więcej uczuciem niżli wyobraźnią, czyli u których motorem twórczości jest czucie, i innych, u których przeciwnie – twórczym czynnikiem i motorem jest przede wszystkim wyobraźnia”⁴⁸. W tym miejscu Dulębianka kreuje dwa odrębne typy twórcze na przykładzie polskich wieszczów narodowych – Adama Mickiewicza oraz Juliusza Słowackiego. Tego pierwszego określiła jako twórcę, u którego pobudką twórczą było uczucie, u drugiego jej zdaniem dominowała wyobraźnia: „Pierwszy przez wyobraźnię jak kwiat mimozy wrażliwą dostaje się do najgłębszych pokładów uczuciowych; cierpi cierpieniem wyimaginowanym, kocha uczuciem fantazji. [...] Drugi idzie drogą odwrotną i z głębin uczuciowych wydostaje się na szczyty wyobraźni”⁴⁹. Dla uzupełnienia wyodrębniła również trzeci typ – pośredni, do którego przyporządkowała Zygmunta Krasińskiego, charakteryzującego się „pewnym równomiernym ustosunkowaniem czynnika czuciowego i imaginacyjnego”⁵⁰. Na ich przykładzie Dulębianka zaznaczyła dwie drogi twórcze – kombinacyjną, czyli refleksyjną, oraz intuicyjną. Droga refleksyjna kieruje się głównie wiedzą i inteligencją, może doprowadzić twórcę do dwóch różnych punktów: albo do udoskonalenia dzieła i uzupełnienia go, albo do przepracowania, obniżenia jego wartości i świeżości

pomysłu⁵¹. Natomiast na drodze intuicyjnej proces twórczy przebiega mniej świadomie, przede wszystkim przez czucie i odczuwanie, „więcej siłą odczuwania i odgadywania niżli rozumienia i badania; więcej w nas niżli przez nas”⁵². Dzięki nakreśleniu obu dróg, do wymienionych już czynników dochodzą jeszcze dwa dodatkowe: inteligencja i intuicja⁵³.

Następnie Maria Dulębianka przeszła do drugiej części, którą zaczęła od nakreślenia psychofizycznych różnic między kobietą (przewaga uczuciowości i czynników, które jej towarzyszą) a mężczyzną (siła fizyczna i cechy z nią związane)⁵⁴. Ta konstatacja dowodzi, jak bardzo zakorzenione było myślenie androcentryczne u kobiet, nawet wśród emancypantek. Walcząc o równouprawnienie na wszystkich polach, nie oddzielały płci biologicznej od płci kulturowej, tak jak Maria Dulębianka w powyższym przykładzie czy Paulina Kuczalska-Reinschmitt, która w nieheteronormatywnych związkach widziała powtórzenie relacji heteroseksualnych⁵⁵.

Różnice między płciami Dulębianka zrównoważyła ze sobą, zauważając, że gdyby mężczyzna wykorzystywał swoje cechy (tj. siłę i wytrwałość) w takich samych społecznych i obyczajowych warunkach jak kobieta, to „jego większa możność pracy nie nadwerężałaby niezawodnie ogólnej równowagi (współpracy), bo jeżeli jemu wytrwałość zapewnia przewaga siły fizycznej, to jej [kobiecie – M. Ch.] tę samą wytrwałość dają pobudki psychicznej natury,

47 Tamże; tamże.

48 Tamże, s. 173; tamże.

49 Tamże; tamże, s. 319.

50 Tamże; tamże.

51 Tamże, s. 174–175; tamże, s. 319–320.

52 Tamże, s. 175; tamże, s. 320.

53 Tamże, s. 176; tamże, s. 321.

54 Wchodząc w dygresję, nawet u Marii Dulębianki, próbującej wyrwać się z panujących społecznych konwenansów, pojawiło się stereotypowe myślenie o kobiecie jako słabszej od mężczyzny.

55 J.M. Sosnowska, *Maria Dulębianka...*, dz. cyt., s. 460; P. Kuczalska-Reinschmitt, dz. cyt., s. 1–2.

jak współczucie, dobroć, ofiarność itd.”⁵⁶. Zatem jeżeli większa siła mężczyzny jest jego przywilejem dającym mu wyższość, to większa uczuciowość kobiety powinna być także takim przywilejem. Niestety, Dulębianka zauważyła, że „żyjemy jeszcze w epoce nierówności wobec prawa [...] i owszem, przywileje [...] [kobiety – M. Ch.] idą częstokroć na wyłączną korzyść mężczyzny”⁵⁷ – z tym trudno się nie zgodzić również po 120 latach. Artystka postanowiła udowodnić, że kobieta i jej *psyche* są niesłusznie niedocenione na polu sztuki, gdyż kobieta posiada (czasem od mężczyzny większy) zasób wyżej wymienionych czynników twórczych. Dulębianka próbowała uświadomić słuchaczy (a później i czytelników publikacji *Głos kobiet w kwestii kobiecej*⁵⁸), że kobiety zasługują na dobrą i rzetelną edukację, gdyż nie są gorsze od mężczyzn, a charakteryzują się innymi czynnikami psychologicznymi i twórczymi.

Już sam fakt określenia kobiety jako bardziej uczuciowej od mężczyzny sprawia, że posiada ona w wyższym stopniu jeden z głównych motorów twórczych, czyli czucie, które jednak nie było kształtowane do celów wzniosłych, a zwłaszcza twórczych. Nawet jeżeli udało się wystarczająco dobrze ukształtować uczuciowość kobiety do tych celów, to umiejętnie je tłumiono. „Uczucie jako takie z natury swej jest pierwiastkiem czynnym; u kobiety usiłowano je uczynić biernym, [...] sztucznymi środkami unieruchamiano”⁵⁹, więc zamiast znaleźć ujście dla nadmiaru czucia w twórczości, kobieta musiała go szukać jedynie w zmysłowej miłości⁶⁰.

56 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 177; też, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 321.

57 Tamże; tamże, s. 322.

58 *Głos kobiet...*, red. K. Bujwidowa, dz. cyt.

59 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 178; też, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 322.

60 Tamże; tamże.

Podobnie, zdaniem Dulębianki, przedstawia się sytuacja czynnika wyobraźni. „I historia, i autorytety naukowe, i ten najwyższy autorytet, to *argumentum ad iudicium*, czyli sąd ogółu, przyznają kobiecie żywszą i bujniejszą wyobraźnię, niżli mężczyźnie”⁶¹. Sam ten czynnik psychiczny Maria Dulębianka przypisuje każdej osobie, niezależnie od płci, jako zjawisko naturalne, jednak nie każdemu i nie każdej udaje się uzewnętrznić częśćkę wyobraźni i utrwalić w stałej formie. Sama mechanika wyobraźni jest u każdej osoby taka sama, inny jest natomiast jej materiał twórczy, który w przypadku kobiet potrafi być żywszy – choćby w literaturze, bardziej dostępnej dla kobiet niż każda inna dziedzina sztuki. Porównując kobiety do ludów pierwotnych, będących bliżej natury i mających bogatszą wyobraźnię niż wyższa cywilizacja, i nawiązując do słów Platona, Maria Dulębianka twierdzi, że kobieta ma bardziej czynną wyobraźnię niż mężczyzna. Jak zauważył Przybyszewski, rozwinięte społeczeństwo osłabiło duszę artysty, co oznacza odsunięcie go od natury i stanu pierwotnego⁶². Artystka zadała jednak pytanie: dlaczego w takim razie kobieta jest mniej twórcza niż mężczyzna? Odpowiedź wskazała w kolejnym czynniku twórczym – pamięci, jaka u kobiet była słabo rozwijana i kształcona, „urabiała się też według celów, którym służyć miała, według celów materialnych”⁶³, czyli nietwórczych. Kobiety nie są twórcami, gdyż są ograniczane pod względem czynnika pamięci i materiału twórczego, które, jak zostało napisane powyżej, są czynnikami współdziałającymi z czuciem i wyobraźnią. By być twórcą należy w odpowiednim stopniu rozwinąć wszystkie cztery czynniki, co w przypadku kobiet nie

61 Tamże, s. 178–179; 323.

62 S. Przybyszewski, dz. cyt., s. 1.

63 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 180; też, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 324.

było możliwe, oczywiście z niewielkimi wyjątkami⁶⁴.

Z wielu istniejących przeszkód, z jakimi spotykały się kobiety, Dulębianka wymieniła zaledwie trzy: fizjologiczne czynności macierzyństwa, obowiązki w domu i rodzinie oraz stanowisko w społeczeństwie. Nawijając do pierwszej ze wskazanych, artystka trafnie zauważyła, że utrata siły i energii w trakcie macierzyństwa, jest tylko chwilowa, gdyż kobieta wraca do sił bardzo szybko, a obowiązki domowe i rodzinne nie zawsze są tak dużym utrudnieniem⁶⁵. Tak naprawdę największą i najistotniejszą przeszkodą w dojściu do „normalnego rozwinięcia się ducha twórczego kobiety jest nie stanowisko, jakie zajmuje w rodzinie, ale jakie zajmuje w społeczeństwie”⁶⁶. Nie mając żadnego

wpływu na interesy społeczeństwa i politykę, i na to wszystko, co poszerza „granice ludzkiego poznania” i pogłębia „pokłady ducha ludzkiego”⁶⁷, kobieta nie jest w stanie rozwijać się w czynnikach pracy twórczej. Może jedynie podążać szlakami wyznaczonymi przez mężczyznę, czyli pracować odtwórczo i przetwórczo, nie jest w stanie się usamodzielnąć, a „twórczość jest wyrazem najwyższej samodzielności ducha ludzkiego, jego oderwaniem się od więzów i nizin życia”⁶⁸ – oderwaniem się również od zasad płci. Podobnie pisał Przybyszewski w 1899 r.: „Sztuka [...] jest celem sama w sobie, jest absolutem, bo jest odbiciem absolutu – duszy”⁶⁹. Pod koniec wypowiedzi Maria Dulębianka zwróciła uwagę na fakt, że genialni twórcy zacierają granicę między płciami, balansują pomiędzy nimi, równoważą je. Mężczyźni odznaczający się geniuszem zbliżają się swoim sposobem bycia do kobiet lub nawet dzieci (jako przykład artystka podała Fryderyka Chopina i Rafaela Santiago), a genialne kobiety są bliższe w obyciu mężczyznom (choćby George Sand, Rosa Bonheur, Eliza Orzeszkowa)⁷⁰. Prawdziwym twórcą i Geniuszem jest więc twórca łączący w sobie cechy zarówno mężczyzny, jak i kobiety – nie wpisuje się więc w społeczne uwarunkowania płci, a wręcz kwestionuje je, prowadząc w pewnym sensie, jak określiła to niemalże 100 lat później Judith Butler, do kryzysu rzeczywistości kulturowej płci – dzięki czemu da się zrozumieć, że stereotypy płciowe można zmieniać i przekształcać, balansować między nimi, odznaczając się przy

64 Jak napisała M. Dulębianka: „Otóż do XVII wieku odmawiano kobiecie prawa do kształcenia się w sztuce, zwłaszcza w muzyce, które to prawo posiadał wyłącznie mężczyzna. Do XVII wieku role kobiece wykonywane są przez mężczyzn, przez śpiewaków tak zwanego *generis neutris*; w chórach kościelnych kobiecie głosy zastępują młodzi chłopcy, falseściści. Później, kiedy już uprawianie muzyki staje się dla kobiety dozwolone, niedozwolone jej jeszcze długo pozostają różne instrumenty muzyczne. Właściwa dla niej jest harfa, potem jeszcze fortepian, natomiast wcale właściwe skrzypce lub – zachowaj Boże – wiolonczela. [...] I w sztukach plastycznych nie było wiele lepiej. Nie mówiąc już o rzeźbie i architekturze, do najnowszych czasów całkiem dla kobiety nieprzystępnych, nawet w sztuce stosowanej do przemysłu, w zdobnictwie przedmiotów służącym do codziennego użytku [...] dawniej czynni byli i być mogli wyłącznie mężczyźni”. Zob. tamże, s. 183–184; tamże, s. 327.

65 Powołując się na publikację Adele Gerhard i Helene Simon *Mutterschaft und geistige Arbeit*, Berlin 1901, dodała, że „dane statystyczne stwierdzają też, iż lubo kobiety zamężne nie są wcale mniej twórcze niżli niezamężne, to przecież największa ich twórczość przypada na epokę następującą po przejściu tychże funkcji fizjologicznych, czyli że wszystkie wybitne dzieła i utwory kobiet dokonane zostały po fazie twórczości fizycznej”. Napisała też, że mimo trudności wiele kobiet, które są w stanie pogodzić obowiązki gospodyni z pracą twórczą. Zob. tamże, s. 192; tamże, s. 333.

66 Tamże, s. 193; tamże, s. 334.

67 Tamże, s. 193–194; tamże.

68 Tamże, s. 194; tamże.

69 S. Przybyszewski, dz. cyt., s. 1.

70 Jednym z założeń emancypacji było naśladowanie mężczyzn w sposobie bycia, a nawet w ubiorze. Nawoływali do tego nie tylko mężczyźni, ale również same kobiety, np. Eliza Orzeszkowa. Zob. J.M. Sosnowska, *Poza kanonem. Sztuka polskich artystek 1880–1939*, Warszawa 2003, s. 28–29.



6. Maria Dulębianka, *Po wyroku (Uwięziona)*, 1900, Monachium, olej na płótnie, 97,5 × 38,5 cm, Muzeum Niepodległości w Warszawie.
Fot. z archiwum MN

tym indywidualizmem⁷¹. Maria Dulębianka w ten sposób określała androgyniczny typ osobowości, w który być może świadomie wpisywała samą siebie. Pogląd ten artystka zaczerpnęła m.in. od Johna Stuarta Milla, gdyż ten szczególnie podkreślał, jak oryginalność i indywidualność ludzka jest ważna, zwłaszcza u ludzi odznaczających się geniuszem, a pojęcie androgyniczności było w tym czasie dość popularne w osobowościach artystycznych⁷².

„Podniesienie poziomu twórczości kobiety będzie podniesieniem twórczości w ogóle. [...] Ale i dusza nasza [kobiet – M. Ch.] musi stać się większą i czystsza, i szlachetniejszą. Musi się sama uczuć godną większych czynów”⁷³ – tymi słowami Maria Dulębianka zakończyła swój referat.

Artystka opierała się na własnych przemyśleniach, gdyż jak sama powiedziała, korzystała „ze stanowiska dyletantyzmu”⁷⁴, jednak jej zdanie było bardzo przemyślane i odzwierciedla ówczesne poglądy na sztukę i teorię na temat zdolności umysłowych kobiet⁷⁵. Czasopismo „Nowe Słowo” podało, że Dulębianka publicznie zwróciła uwagę na „przyczyny, dla których dotychczas żadna kobieta nie mogła wydzwignąć swego ducha do wyżyn geniuszu”⁷⁶, co wskazuje, jak bardzo artystka była spostrzegawcza w kwestii zachowań mężczyzn i kobiet, ich nawyków, sposobów myślenia. Nieświadomie dokonała podziału na płęć biologiczną i wiążące się z nią cechy (np. siłę fizyczną mężczyzn) oraz na płęć kulturową, będącą konstruktem

71 J. Butler, *Przedmowa*, w: *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, tłum. K. Krasuska, Warszawa 2008, s. 28.

72 J.S. Mill, *O wolności*, w: *O wolności (1859)*, tłum. J. Starkel (1864), w: *Modernizm: Spotkania. Antologia*, red. E. Paczoska, L. Magnone, Warszawa 2008, s. 13–14.

73 M. Dulębianka, *O twórczości...*, dz. cyt., s. 197; też, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 336.

74 Tamże, s. 169; tamże, s. 315.

75 J.M. Sosnowska, *Wstęp*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 49.

76 *Kronika*, „Nowe Słowo”, R. 2, 1903, nr 4, s. 90.

stworzonym przez społeczeństwo i patriarchat⁷⁷. Zwróciła uwagę, że płeć kulturowa może (i musi) być kreowana inaczej, dając w tym miejscu przykłady osób o cechach androgynicznych – ale tylko tych odznaczających się geniuszem. Geniusz, w okresie Młodej Polski uważany za przymiot mężczyzn-artystów, został przez Dulębiankę określony jako cecha, którą mogą odznaczać się również kobiety. Z jej poglądem zgadza się stwierdzenie Simone de Beauvoir, że „nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi”⁷⁸. Ciekawym faktem jest natomiast, że nawet u Marii Dulębianki, kobiety nowocześnie myślącej i uchodzącej za emancypantkę, pojawił się schemat myślenia o kobiecie jako słabszej od mężczyzny (il. 6). Nie dziwi to jednak, gdyż pogląd ten, tak głęboko w ludzkości zakorzeniony, zachował się niemalże niezmienny przez kolejne 120 lat.

Do tej pory w literaturze przedmiotu nie analizowano tekstów o sztuce autorstwa Marii Dulębianki i pomijano z reguły fakt, że artystka była również znamienitą teoretyczką i edukatorką w zakresie sztuki. Jak wykazano wyżej, artystka podjęła próbę uświadomienia współczesnemu sobie społeczeństwu, że kompetencje intelektualne kobiet nie odbiegają od możliwości intelektualnych mężczyzn, a różnice w wykształceniu

wynikają z ograniczeń obowiązującego systemu edukacji oraz norm społecznych i obyczajowych. Przekonywała, że kobieta mająca szansę odbycia rzetelnej edukacji, mogłaby być nazwana mianem Geniusza – zarezerwowanym wyłącznie dla określenia męskiego potencjału twórczego. Tymczasem edukacja artystyczna kobiet, mimo reformatorskich zmian i pojawiania się coraz większej liczby szkół, była w dalszym ciągu niedostateczna i wyraźnie niepełna w porównaniu z publicznymi Akademiami Sztuk Pięknych zastrzeżonymi wyłącznie dla mężczyzn.

W tym kontekście najważniejszym tekstem Marii Dulębianki jest artykuł *O twórczości kobiet*, w którym artystka bardzo wnikliwie pokazuje, jak ważna jest rola kobiet w sztuce. Swoje przekonania Dulębianka zainicjowała również w tekstach krytycznych na temat twórczości artystów: Witolda Pruszkowskiego i Jana Stanisławskiego. Warto podkreślić, że drugi z tych tekstów opublikowany został w 1907 r. na łamach miesięcznika „Sztuka”, obok tekstów elitarnego grona męskich autorów – co świadczy o uznaniu dla kompetencji Dulębianki w zakresie wiedzy o sztuce oraz dowodzi, że przestrzeń emancypacji poszerzyła się i kobiety znalazły akceptację w męskim świecie⁷⁹.

77 J. Butler, dz. cyt., s. 54.

78 S. de Beauvoir, *Druga płeć*, tłum. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa 2003, s. 299; J. Butler, dz. cyt., s. 55.

79 J.M. Sosnowska, *Wstęp*, w: *Emancypantki...*, dz. cyt., s. 106.

STRESZCZENIE

Maria Dulębianka, artystka, patriotka i emancypantka, od kilku lat budzi powszechne zainteresowanie. Choć w ostatnich latach powstały liczne (głównie popularnonaukowe) artykuły na temat jej życia, a także obszerna biografia artystki, nie poddano dostatecznie wnikliwej

SUMMARY

Maria Dulębianka, artist, patriot and emancipator, has been in the center of historians' attention for several years. However, despite of many articles (mainly popular science) written about her life, as well as an extensive biography, in recent years, her texts about art have not been subjected to

analizie jej tekstów o sztuce, będących w dużej mierze spojrzeniem XIX-wiecznej kobiety na wykształcenie i możliwości kobiet zajmujących się sztuką. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie Marii Dulębianki jako jednej z pierwszych i profesjonalnych teoretyczek sztuki i edukatorek, zwłaszcza sztuki kobiet i ich wykształcenia w tej dziedzinie.

SŁOWA KLUCZOWE

sztuka kobiet, feminizm, teoria sztuki, Maria Dulębianka, emancypacja, wykształcenie kobiet

a sufficiently thorough analysis, which are largely the perspective of a 19th-century woman on the education and opportunities of women involved in art. The aim of this article is to reveal Maria Dulębianka as one of the first and professional woman-theoreticians of art. And educators, especially women's art and their education in this field.

KEYWORDS

women's art, feminism, theory of art, Maria Dulębianka, emancipation, women's education

BIBLIOGRAFIA

Opracowania niedrukowane

Chudzińska Michalina, *Maria Dulębianka – artystka, patriotka i emancypantka. Zarys monograficzny*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. ucz. dr hab. Katarzyny Chrudzimskiej-Uhery w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, mpis, Warszawa 2022.

Łopatkiewicz Krystyna, *Maria Dulębianka. Zarys życia i twórczości*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Andrzeja Ryszkiewicza w Katedrze Historii Sztuki Nowocześniejszego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, mpis, Lublin 1986.

Opracowania

Beauvoir Simone de, *Druga płeć*, tłum. Gabrieli Mycielska, Maria Leśniewska, Warszawa 2003.

Butler Judith, *Uwikłani w płeć. Feminizm i polityka tożsamości*, tłum. Karolina Krasuska, Warszawa 2008.

Demko Iwona, *Zofia Baltarowicz-Dzielińska.*

Pierwsza studentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, „Wiadomości ASP”, 2017, nr 79, s. 112–117.

Demko Iwona, *Walka kobiet o prawo do studiowania w Akademii w latach 1895–1919*, „Wiadomości ASP”, 2018, nr 81, s. 39–47.

Demko Iwona, *Zofia Baltarowicz-Dzielińska. Pierwsza studentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, Kraków 2018.

Dulębianka Maria, *Kończycie a będzie wam otworzono*, „Ster”, 1895, nr 2, s. 17–19.

Dulębianka Maria, *O twórczości kobiet*, w: *Głos kobiet w kwestyi kobiecej*, red. Kazimiera Bujwidowa, Kraków 1903, s. 163–197.

Dulębianka Maria, *O twórczości kobiet*, w: *Emancypantki i modernistki. Teksty kobiet o sztuce 1879–1914. Antologia*, wstęp Joanna Maria Sosnowska, wybór i oprac. Magdalena Kasa, Joanna Maria Sosnowska, współpr. Beata Łazarz, Wiktoria Szczupacka, Warszawa 2019, s. 311–336.

Dzimira-Zarzycka Karolina, *Samotnica. Dwa życia Marii Dulębianki*, Warszawa 2022. *Emancypantki i modernistki. Teksty kobiet o sztuce 1879–1914. Antologia*, wstęp

- Joanna Maria Sosnowska, wybór i oprac. Magdalena Kasa, Joanna Maria Sosnowska, współpr. Beata Łazarz, Wiktoria Szczupacka, Warszawa 2019.
- Gerhard Adele, Simon Helene, *Mutterschaft und geistige Arbeit*, Berlin 1901.
- Gerson Wojciech, *Kobiety w Akademii*, „Kraj”, dod. „Dział Literacko-Artystyczny”, t. 1, 1896, nr 17, s. 9.
- Głos kobiet w kwestyi kobiecej, „Nowa Reforma”, 1903, nr 3, s. 2.
- Głos kobiet w kwestyi kobiecej, red. Kazimiera Bujwidowa, Kraków 1903.
- Jaworska Maria, *Marja Dulębianka*, Lwów 1930.
- Konopnicka Maria, *Luźne kartki. (Kilka słów o Annie Bilińskiej)*, „Kraj”, R. XII, 1893, nr 19, s. 5–7.
- Kowalski Leon, *Pendzlem i piórem*, Kraków 1934.
- Kronika, „Nowe Słowo”, R. 2, 1903, nr 4, s. 90.
- Kronika powszechna, „Przegląd Poznański”, R. 3, 1896, nr 21, s. 252.
- Kuczalska-Reinschmit Paulina, *Maryja Dulębianka. Rzeczniczka etyki i równości obywatelskiej*, „Na Posterunku”, 1919, nr 4, s. 1–5.
- Mill John Stuart, *Poddaństwo kobiet*, tłum. Maria Chyżyńska, Kraków 1887.
- Mill John Stuart, *O wolności (1859)*, tłum. Juliusz Starkel (1864), w: *Modernizm: Spotkania. Antologia*, red. Ewa Paczowska, Lena Magnone, Warszawa 2008, s. 11–18.
- Pilikowski Michał, *Walka kobiet o prawo do studiowania w Akademii w latach 1818–1895*, „Wiadomości ASP”, 2018, nr 81, s. 35–38.
- Pionierki. Krytyka artystyczna kobiet 1839–1879. Antologia, wstęp, wybór i oprac. Joanna Maria Sosnowska, współpr. Magdalena Kasa, Warszawa 2016.
- Prus Bolesław, *Kroniki*, t. 5, oprac. Zygmunt Szweykowski, red. Jan Baculewski, Warszawa 1955.
- Przybyszewski Stanisław, *Confiteor*, „Życie”, R. III, 1899, nr 1, s. 1–3.
- Sosnowska Joanna Maria, *Poza kanonem. Sztuka polskich artystek 1880–1939*, Warszawa 2003.
- Sosnowska Joanna Maria, *Maria Dulębianka przeciw samotności*, w: *Kobieta i rewolucja obyczajowa: społeczno-kulturowe aspekty seksualności: wiek XIX i XX*, red. Anna Żarnowska i Andrzej Szwarc, Warszawa 2006, s. 457–469.
- Sosnowska Joanna Maria, Wstęp, w: *Pionierki. Krytyka artystyczna kobiet 1839–1879. Antologia*, wstęp, wybór i oprac. Joanna Maria Sosnowska, współpr. Magdalena Kasa, Warszawa 2016, s. 7–58.
- Sosnowska Joanna Maria, Wstęp, w: *Emanypantki i modernistki. Teksty kobiet o sztuce 1879–1914. Antologia*, wstęp Joanna Maria Sosnowska, wybór i oprac. Magdalena Kasa, Joanna Maria Sosnowska, współpr. Beata Łazarz, Wiktoria Szczupacka Warszawa 2019, s. 13–118.
- Walęciuk-Dejneka Beata, *Galicyskie portrety kobiet – Maria Dulębianka*, w: *Kobieta w Galicji: nowoczesność i tradycja*, red. Jolanta Kamińska-Kwak, Szczepan Kozak, Dariusz Opaliński, Rzeszów 2016, s. 271–281.
- Wiek kobiet polskich*, „Nasz Kraj”, 1906, z. 3, s. 39.
- Zawiszewska Agata, „Ster” pod redakcją Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit, Lwów 1895–1897 (z antologią i bibliografią zawartości), Szczecin 2017.

Tekst zgłoszono: 8 I 2024, recenzowano: 13 II 2024,
zaakceptowano do druku: 20 II 2024.

Opiekun, profesor, mistrz. Kursy graficzne i rysunkowe Ignacego Łopieńskiego*

Tutor, Professor, Master. Graphic and Drawing Courses by Ignacy Łopieński

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14434>

PIOTR P. CZYŻ

MUZEUM NARODOWE W WARSZAWIE

ORCID: 0009-0006-6774-1569

Jedną z niedocenionych postaci, która swą działalnością pozostawiła niezatarty ślad w rozwoju polskiej sztuki i szkolnictwa artystycznego pierwszych czterech dekad XX w., jest Ignacy Łopieński (1865–1941). Ten grafik i pedagog wskrzesił w Warszawie sztukę wkłęsłodruku. Łopieński należał do słynnej warszawskiej rodziny artystycznej, wraz z Grzegorzem i Feliksem miał w latach 1899–1909 udział w znanym zakładzie brązowniczo-złotniczym „Bracia Łopieńscy”, kontynuującym tradycję rozpoczętą przez ich ojca, Jana. Podobnie jak bracia, Ignacy zdobył solidne wykształcenie, ukończył warszawską Klasę Rysunkową kierowaną przez Wojciecha Gersona i Aleksandra Kamińskiego, odbył praktyki czeladnicze, posiadał umiejętność wykonywania odlewów z brązu, modelował medale i plakiety, a także rzeźbił (il. 1). Swoje życie artystyczne Łopieński związał jednak przede wszystkim z grafiką, której tajniki techniczne opanował w akademii monachijskiej, ucząc się od 1888 r. u profesora Johanna Leonharda Raaba, cenionego grafika reprodukcyjnego¹. Już jako student

wystawiał swe akwaforty na ważnych wystawach międzynarodowych. Spotykały się one z uznaniem w Monachium, Berlinie, Petersburgu i Lwowie. Łopieńskiego doceniono za znakomite graficzne interpretacje obrazów malarzy polskich ze środowiska monachijskiego oraz dzieł Jana Matejki. Warto odnotować, że od początku swej rytowniczej działalności artysta zajmował się także grafiką autorską, wykonując – również z natury bezpośrednio na płycie – swe kompozycje.

artystyczne w Polsce Odrodzonej zorganizowanej w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie.

1 Choć nazwisko Łopieńskiego przewija się w literaturze dotyczącej historii grafiki polskiej przełomu XIX i XX w., nie był on uważany za jedną z głównych postaci, którym grafika polska zawdzięcza swój rozwój. Pierwszym powojennym opracowaniem przypominającym szerzej zasługi Ignacego Łopieńskiego na polu polskiej sztuki był artykuł Małgorzaty Biłozór-Salwy opublikowany w 2008 r. W ostatnich latach osobę i dorobek artysty zaprezentowała wystawa 5 XII 2019–16 II 2020 i towarzyszący jej katalog: *Wystawa, której nie było... Ignacy Łopieński (1865–1941) – odnowiciel sztuki graficznej*. Zob. *Pięć wieków grafiki polskiej* [katalog wystawy], red. I. Jakimowicz, Muzeum Narodowe w Warszawie, 19 VI–30 VIII 1997, Warszawa 1997; I. Kossowska, *Narodziny polskiej grafiki artystycznej 1897–1917*, Kraków 2000; M. Biłozór-Salwa, *Zapomniany koryfeusz sztuki graficznej. Działalność artystyczna Ignacego Łopieńskiego*, w: *Sława i zapomnienie. Studia z historii sztuki XVIII–XX wieku*, red. D. Konstantynow, Warszawa 2008, s. 125–140; *Wystawa, której nie było... Ignacy Łopieński (1865–1941) – odnowiciel sztuki graficznej* [katalog wystawy], red. J. Aniołek, Muzeum Narodowe w Warszawie, 5 XII 2019–16 II 2020, Warszawa 2019.

* Niniejszy artykuł powstał na bazie nieopublikowanego tekstu i referatu wygłoszonego 7 XII 2018 r. na II Konferencji na 100-lecie Niepodległości Szkolnictwo

Był w nich bliski doświadczeniom niemieckich i szwajcarskich grafików skupionych wokół działającego od 1891 r. Verein für Original-Radierung München.

Znaczący dla rozwoju grafiki był powrót Łopieńskiego do kraju, gdzie zdobył uznanie i sympatię artystycznej braci. Znakomite opanowanie warsztatu rytownika i umiejętności pedagogiczne sprawiały, że wokół Łopieńskiego skupiło się grono artystów, głównie malarzy chcących nauczyć się techniki akwaforty. Czesław Tański wspominał, że „u jednego z kolegów, Ignacego Łopieńskiego [...], zbieraliśmy się na wspólne rysunki, na których dopiero następowało prawdziwe zbliżenie artystyczne. Mieliliśmy wtedy około czterdziestki”². Ponieważ w drugiej połowie lat 90. XIX w. Łopieński często bywał, a nawet mieszkał w Krakowie, opracowując m.in. reprodukcję z Matejkowskiej *Bitwy pod Warną* (m.in. korzystał z udostępnionych mu przez Juliana Fałata pomieszczeń w Akademii Sztuk Pięknych), można przyjąć, że także wtedy dzielił się z artystami swą wiedzą. Marian Turwid zapisał, że „Pankiewicz i Wyczółkowski pierwszych tajników kunsztu graficznego uczyli się u Ignacego Łopieńskiego, który z warsztatów majstrów niemieckich przywiózł był do Warszawy sztukę działania kwasami na metale. Jemu tedy obydwaj przyszli świetni graficy zawdzięczają poznanie technik «metalowych»». Pod okiem zasłużonego warszawskiego rytownika wykonuje Wyczółkowski swe pierwsze akwaforty i akwatinty”³.

2 W liście z Krakowa (prawdopodobnie z listopada 1895) Ignacy Łopieński wspominał bratu o kontakcie z Wyczółkowskim: „Był w tej chwili u mnie P. Prof. Wyczółkowski i chce wraz ze mną w grudniu jechać do Warszawy”. Być może był to moment, w którym wykładowca krakowskiej ASP postanowił poznać tajniki technik graficznych. Zob. B.O. Kopczyński, *Czesław Tański o Leonie Wyczółkowskim*, „Polska Zbrojna”, R. 16, 1937, nr 1, s. 5.

3 Zob. M. Turwid, *Spuścizna Wyczółkowskiego*, „Kultura:



1. Ignacy Łopieński, *Autoportret*, 1905, sucha igła, Muzeum Narodowe w Warszawie, nr inw. 25647 MNW. Fot. z archiwum MNW

Pod koniec stulecia Łopieński wrócił do Warszawy, gdzie sprowadził prasę graficzną do druku wklęsłego. Został też członkiem Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych i Warszawskiego Towarzystwa Artystycznego, a jedną z jego uczennic została młoda malarzka, Zofia Stankiewiczówna, która opisując swoją drogę artystyczną, wspominała: „szczęśliwym trafem poznaję P. Ignacego Łopieńskiego i od niego zapoznaję się z techniką graficzną – z tą wspaniałą czarodziejską techniką, najrozleglejszą symfonią barw-tonów. Nazywam ją muzyką malarską – i ta technika najdoskonalszą jest rozkoszą mego powołania. Za poznanie jej jak największą wdzięczność mam dla P. I. Łopieńskiego, bo to jest najlepsza chwila w karierze artysty, w której odnajduje swoją drogę”⁴ (il. 2). Franciszek Siedlecki zauważył, że sztuka graficzna Łopieńskiego w końcu wieku „znajduje coraz więcej zwolenników wśród wybitnych malarzy, rad swych i wskazówek udziela jak najchętniej, w ten sposób daje podwaliny pod rozwój

tygodnik literacki, artystyczny i społeczny”, R. 2, 1937, nr 30, s. 4.

4 Biblioteka Narodowa w Warszawie (dalej: BN), Z. Stankiewicz, *Życiorys Zofii Stankiewiczówny*, w: *Różne materiały ze spuścizny Anieli Samotyhowej z Miłkowskich I v. Jełowickiej*, rkps, nr inw. IV 11.066.



2. Ignacy Łopieński, Akwaforcistka. Portret Zofii Stankiewiczówny, 1913, akwafora, sucha igła, papier, Muzeum Narodowe w Warszawie, nr inw. Gr.Pol.169837 MNW. Fot. Z. Doliński

grafiki polskiej, który w ciągu początku dwudziestego stulecia dochodzi do rozkwitu i stawia grafikę polską na równi z innymi starszymi i bardziej zaawansowanymi krajami”⁵.

Grafik stopniowo rozszerzał działalność dydaktyczną i propagatorską związaną z grafiką i rysunkiem. W latach 1900–1904 był nauczycielem w Salach Rysunkowych Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej w Warszawie. Zadaniem Sal Rysunkowych było umożliwienie każdemu pracownikowi i praktykantowi systematycznej nauki rysunków odręcznych i technicznych, a także stworzenie warunków do szkicowania i kopiowania z gotowych modeli i wzorów (w tym także rysowanie z odlewów gipsowych rzeźb antycznych). Sale rozpoczęły działalność w 1891 r.,

zyskując szybko popularność (rocznie z wieczornych zajęć korzystało ok. 300–400 młodych osób)⁶. Łopieński wspominał ten okres z sentymentem: „z rozkoszą widział się wypełnione sale przybyłą wprost od zajęć całodziennych do sal rysunkowych młodzieżą, pracującą do późnego wieczora”⁷. Dla Łopieńskiego biegłość w rysowaniu była podstawą umożliwiającą rozwój artysty rzemieślnika, którego pozycja społeczna dzięki zdobytym umiejętnościom wzrastała. Celem tych działań było połączenie sztuki z rzemiosłem, co zaowocowało według grafika wymiernymi efektami w okresie międzywojennym, podnosząc szeroko rozumiane rzemiosło na wysoki poziom.

⁵ F. Siedlecki, *Fragmenty*, Warszawa 1934, s. 203.

⁶ *Dziesięciolecie Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej. 1891–1901*, Warszawa 1902, s. 17–31.

⁷ I. Łopieński, *Rzemiosło i Sztuka*, „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza”, R. 63, 1934, nr 28, s. 2.

Nazwisko Łopieńskiego wiąże się także z powstaniem w Warszawie Szkoły Sztuk Pięknych. Artysta wymieniony został wśród obecnych na zebraniu organizacyjnym Komitetu Opiekuńczego w kwietniu 1903 r. jako członek współdziałający. Zapewne w wyniku niewywiązywania się z płatności i tarć personalnych na linii Komitet Opiekuńczy – dyrekcja Szkoły najprawdopodobniej w 1907 r. opuścił Komitet. Nic nie wskazuje na to, że prowadził w Szkole działalność dydaktyczną, tym bardziej związaną z nauczaniem grafiki⁸. W tym czasie, tzn. w latach 1904–1906, przebywał we Francji, głównie w Paryżu i w Trégastel (na bretońskim wybrzeżu). Pod wpływem tamtejszej grafiki autor-skiej jego warsztat graficzny i tematyka prac uległy modyfikacji: częściej stosował technikę suchej igły, eksperymentował także z miękkim werniksem. Dużo częściej pracował w plenerze, wykonywał rysunki, studiował kolor oraz powrócił do rzeźbiarstwa. Inspirujące mogły być dla niego kontakty z malarką i graficzką Melą Muter oraz rzeźbiarką Izą Daniłowicz-Strzelbicką, które sportretował.

Po powrocie do kraju od 1906 do 1909 r. był wybierany z grona artystów na członka Komitetu warszawskiej Zachęty, a w roku 1908 i 1909 wraz z Apoloniuszem Kędzierskim kierował zachętowską salą rysunkową⁹. W roku 1912 Łopieński został

współzałożycielem, obok Franciszka Ej-smonda i Hieronima Wildera, Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Graficznych, które z rozmachem działało przed pierwszą wojną w Warszawie. Celem stowarzyszenia była szeroko pojęta popularyzacja wśród publiczności i artystów grafiki warsztatowej, w tym organizowanie konkursów, urządzenie wystaw, odczytów i dyskusji w zakresie sztuk graficznych¹⁰. Do towarzystwa zapisało się wielu artystów, bibliofilów i miłośników sztuki. Łopieński prowadził w siedzibie Towarzystwa „kursa graficzne”, które skierowane były nie tylko do artystów i miały charakter otwarty. W listopadzie 1913 r. grafik rozpoczął „systematyczny kurs akwaforty i sztuk pokrewnych”¹¹. Zajęcia prowadzili także Jan Skotnicki i Franciszek Siedlecki. W marcu następnego roku Łopieński wygłosił pięć prelekcji dotyczących praktyki sztuk graficznych z „pokazami licznych sposobów rytowania i wytrawiania płyt (akwaforta, akwatinta, sucha igła czyli *pointe seche*, miedziorytnictwo, stalorytnictwo, drzeworytnictwo, litografia kreskowa i kolorowa i.t.p.), oraz drukowanie na maszynie, którą T.M.Sz.Gr. od niedawna nabyło dla swoich członków. Każda pogadanka stanowiła całość w formie lekcji z próbami. Członkowie Towarzystwa, jak i osoby obce mogą mieć łatwą sposobność zapoznania się tym działem sztuki, w tak pięknych i licznych pracach niedawno w Tow. Zach. Szt. P. przedstawionej”¹². W kwietniu zaś

8 W początkach działalności szkoły zainteresowanie grafiką objawiło się próbą przeszczepienia przywiezionej z Krakowa fluoroforty, techniki, której wynalazcą był Tadeusz Estreicher. Jednym z owoców takiej działalności stała się teka graficzna uczniów warszawskiej SSP w 1906 r., zawierająca 12 kompozycji wykonanych w tej technice.

9 Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim za rok 1908, Warszawa 1909, b.n.; Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim za rok 1909, Warszawa 1910, b.n. Sala rysunkowa była miejscem, gdzie artyści mogli się doszkalać, wykonując studia z żywego modelu. Sala działała w latach 1880–1909 i była wzmiankowana w sprawozdaniach TZSP. Zob.

M. Trzebiński, *Pamiętnik malarza*, oprac., wstęp i komentarz M. Masłowski, Wrocław 1958, s. 222.

10 Ustawa Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Graficznych, Warszawa 1912.

11 *Ze sztuki*, „Kurier Warszawski”, R. 93, 1913, nr 304, s. 3.

12 Towarzystwo miłośników sztuk graficznych, „Nasz Dom”, R. 54, 1914, nr 14, s. 17. W 1914 r. miała miejsce w siedzibie Zachęty wystawa retrospektywna grafiki współczesnej oraz II Polski Konkurs Graficzny im. Henryka Grohmana.

rozpoczął „praktyczny kurs akwaforty i miedziorytu”¹³.

Działalność Towarzystwa uległa częściowemu zawieszeniu w czasie wojny. W okresie tym Łopieński zaangażował się w prace Komitetu Obywatelskiego m.st. Warszawy, przewodnicząc Podsekcji Artystów Plastyków w Sekcji Pomocy dla Inteligencji, której zadaniem było wspomaganie ludzi sztuki w trudnych latach wojny. Jedną z ważniejszych inicjatyw Łopieńskiego było zorganizowanie we współpracy z kierownictwem Biblioteki reaktywowanego Uniwersytetu Warszawskiego konkursu na ekslibris dla akademickiego księgozbioru¹⁴.

U progu niepodległości, w czasie przełomowym, chociaż Łopieński próbował zmobilizować prezesa towarzystwa graficznego Dominika Witke-Jeżewskiego do zwołania zebrania w grudniu 1918 r., działalność Towarzystwa nie została reaktywowana. Grafik apelował do Jeżewskiego: „Dzisiejsza chwila może zaważyć na losach Tow. Miłośników Sztuk Graficznych, gdyż Sztuki graficzne we wszystkich sprawach Państwowych lub społecznych, mają związek niezaprzeczalny. Towarzystwo zaprezentowane przez Sz. Pana powinno mieć reprezentację w Ministerjach, zjazdach i t.p. objawach nowego społecznego życia. Pragnąłbym, aby Sz. Pan wejrzał w sprawy stojące pod Jego wodzą, i który niechby zechciał przez zwołanie zebrania Zarządu i Ogólnego, ułatwić rozwinięcia czynu ponownie, po przymusowym zastoju, jaki spowodowała wojna”¹⁵. Jednym z celów Towarzystwa, nakreślonych przez Łopieńskiego w na-

stępnym liście do Jeżewskiego, było zgrupowanie zawodowe grafików, co zapewne miało uczynić z towarzystwa raczej związek branżowy niż stowarzyszenie miłośników. Choć te plany nie zostały zrealizowane, umiejętności organizatorskie Łopieńskiego niebawem ponownie zostały wykorzystane.

W 1919 r. powstało Towarzystwo Polskich Artystów Grafików zrzeszające twórców z Warszawy, Krakowa i Poznania. Przybrało ono nazwę zawodowego Związku Polskich Artystów Grafików i było, jak zauważył Sławomir Bołdok, kontynuatorem działań TPSG¹⁶. Towarzystwo, jak czytamy w Ustawie je powołującej, dążyło do „kulturowania grafiki oryginalnej, we wszelkich jej przejawach i na wszelkich polach”, czemu służyć miały m.in.: utrzymywana przez ZPAG pracownia graficzna, organizowanie wystaw i konkursów, a także czuwanie nad „racyonalnem” prowadzeniem szkolnictwa zawodowego. Łopieński został członkiem Związku i tylko na początku jego działalności wiceprezesem (prezesem był wtedy Władysław Skoczylas)¹⁷. W marcu 1919 r. na Pierwszym Powszechnym Zjeździe Polskich Artystów Plastyków i Delegatów Rady Sztuki w Warszawie powierzono Łopieńskiemu jako delegatowi ZPAG funkcję skarbnika Komitetu Wykonawczego Zjazdu Plastyków. Brał on też udział w pracach sekcji graficznej Zjazdu. „Ideą przewodnią sekcji graficznej – czytamy w „Wiadomościach Artystycznych” – jest ustalenie poglądu, iż sztuka graficzna dzięki swemu nadzwyczajnemu rozwojowi powinna być traktowana jako oddzielna gałąź sztuki, co powinno znaleźć wyraz w wprowadzeniu w akademiach pracowni artystycznych, traktowanych równorzędnie z innymi.

13 Z Tow. Przyjaciół Sztuk Graficznych, „Kurier Warszawski”, R. 94, 1914, nr 91, s. 7.

14 P.P. Czyż, *Ekslibris w Warszawie w początkach XX wieku. Konkursy, realizacje, kolekcjonerzy, w: Ekslibris. Znak własnościowy – dzieło sztuki. Studia i szkice*, red. A. Fluda-Krokos, Kraków 2018, s. 156–160.

15 Muzeum Narodowe w Warszawie, *List Ignacego Łopieńskiego do Dominika Witke-Jeżewskiego*, grudzień 1918, rkps, nr inw. 1550/4 MNW.

16 S. Bołdok, *Związek Polskich Artystów Grafików, w: Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, t. 2, red. A. Wojciechowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 570.

17 Co najmniej od 1921 r. stanowisko prezesa piastował Franciszek Siedlecki, a wiceprezesa Adam Półtawski.

Jednym z najważniejszych dezyderatów, wysuniętych przez sekcję graficzną jest żądanie utworzenia w stolicy państwowego instytutu graficznego, kierowanego przez kompetentne siły artystyczne¹⁸. Ponieważ powołanie instytutu było kwestią nieokreślonej przyszłości, Skoczylas i Łopieński 27 czerwca w liście do Ministra Sztuki i Kultury wystosowali prośbę o udzielenie subwencji na uruchomienie pracowni graficznej (koszty wynajęcia lokalu, jego utrzymania oraz nabycia urządzeń), gdyż „otwarcie tej pracowni jest dla rozwoju grafiki artystycznej sprawą najważniejszą”¹⁹. Ministerstwo przekazało na ten cel pięć tysięcy marek polskich. Licząc na dalszą dobrą współpracę z MSiK, Łopieński w lipcu 1919 r. zwrócił się do Zenona Przesmyckiego – ówczesnego ministra – z propozycją napisania podręcznika o sztukach graficznych, wprowadzającego w tajniki technologiczne „miedziorytu i akwaforty, z odmianami, drzeworytu i litografii z przyczynkiem do sztuk graficznych w Polsce, z [...] ilustracjami i rysunkami w tekście”²⁰. Argumentował, że wydana w 1909 r. w języku polskim na bazie francuskich podręczników książka Józefa Ruffera nie wyczerpuje tematu z uwagi na poziom ogólności i brak odniesienia do technik druku wypukłego i płaskiego²¹. Niestety, propozycja Łopieńskiego została odrzucona²².

18 D. N., *Działalność Komitetu Wykonawczego Zjazdu Plastyków*, „Wiadomości Artystyczne”, R. 1, 1919, z. 1-2, s. 14-15.

19 Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), W. Skoczylas, I. Łopieński, *List do Ministerstwa Sztuki i Kultury*, Warszawa 27 czerwca 1919, sygn. 2/14/0/8/7017, k. 93.

20 BN, *List I. Łopieńskiego do Z. Przesmyckiego*, 10 lipca 1919 r., w: *Korespondencja Zenona Przesmyckiego*, (Lorentowiczowa – Łuszczewski), rkps, nr inw. 2854, k. 40.

21 Tamże, k. 42-44; *Kwasoryt (akwaforta). Z podręczników francuskich zestawiał Józef Ruffer*, Kraków 1909.

22 Wspomniane przez Łopieńskiego kryteria podręcznika do nauki technik graficznych spełniła dopiero

Ważnym zakresem działalności grafika było podkreślanie roli nauczania rysunku w kształceniu młodego pokolenia. Porównywał nieznajomość zasad rysunku do analfabetyzmu. Swoje tezy przedstawił w ramach odczytów organizowanych przez Komisję Rysunkową przy Muzeum Pedagogicznym w Warszawie. Jednym z nich był – szczęśliwie opublikowany – referat *O sztukach graficznych*, który wygłosił 8 kwietnia 1922 r.²³ Komisja powołana w 1917 r. konsolidowała i aktywizowała środowisko nauczycieli rysunku w szkołach ogólnokształcących i zawodowych, organizując odczyty, konferencje oraz ogólnokrajowe zjazdy nauczycieli rysunków, których celem było dzielenie się wiedzą z zakresu metodyki.

Jako przedstawiciel komitetu organizacyjnego 6 kwietnia 1923 r. Łopieński otworzył obrady odbywającego się w Warszawie trzydniowego Powszechnego Zjazdu Nauczycieli Rysunku. Wzięło w nim udział 350 delegatów z całego kraju, którzy przywitani zostali przez warszawskich kolegów, m.in.: prof. Stanisława Noakowskiego, Karola Tichego i Stefana Szyllera. Wśród obradujących była także uczennica Łopieńskiego, graficzka Zofia Stankiewiczówna. Celem zjazdu było określenie wymagań wobec nauczycieli rysunku oraz ich „obowiązków względem szkoły, społeczeństwa i kultury polskiej”²⁴. Wysunięto postulaty m.in. utworzenia uczelni dla kandydatów na nauczycieli rysunków wszelkich typów szkół, urządzenie sal rysunkowych i gabinetów wyposażonych w pomoce naukowe przy szkołach wszelkiego typu, powiększenie liczby godzin nauki rysunku w gimnazjach i wprowadzenie historii sztuki. Być może podczas zjazdu Łopieński spotkał

dwutomowa publikacja Andrzeja Jurkiewicza, wydana pod koniec lat 30. XX w. Zob. A. Jurkiewicz, *Podręcznik metod grafiki artystycznej*, Kraków 1938.

23 *Odczyty o sztuce*, „Gazeta Poranna”, R. 10, 1922, nr 76, s. 3.

24 *Zjazd nauczycieli rysunków*, „Kurier Warszawski”, R. 103, 1923, nr 94, s. 5.



3. Strona z ilustracjami Ignacego Łopieńskiego.

Fot. wg S. Matzke, dz. cyt., s. 39

się z autorem wielu podręczników dla artystów i wydawcą pisma poświęconego wychowaniu artystycznemu „Kształt i Barwa”, Stanisławem Matzkem, dla którego wykonał dziewięć ilustracji do wznowianej w 1923 r. publikacji o nauczaniu rysunku²⁵ (il. 3).

Łopieński był także autorem opublikowanego w „Grafice Polskiej” eseju, w którym poruszył kwestię nauczania rysunku. Podkreślił znaczenie szlachetnych technik graficznych (w szczególności akwaforty), bolejąc nad brakiem miejsc, w których można w kraju tworzyć grafikę. Postulował otwarcie pracowni graficznej w Muzeum Pedagogicznym oraz wyposażenie jej

25 S. Matzke, *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami kultury zlecone przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Lwów 1923, ilustracje na s. 37–43, 46. Być może znajomość między artystami zaczęła się w Monachium, gdyż obaj w tym samym czasie studiowali w tamtejszej Królewskiej Akademii Sztuk Pięknych (niem. Königliche Akademie der Bildenden Künste München).

w pomoce naukowe²⁶ (il. 4). W jego zamyśle pracownia miała pomóc przede wszystkim w rozwoju typografii. Wnioskował również o otwarcie w warszawskim Muzeum Narodowym lub Zachęcie „gabinetu graficznego”, który mógłby ukazać na zgromadzonych przykładach rozwój sztuk graficznych²⁷. Zapewne w tym okresie artysta rozpoczął działalność pedagogiczną jako nauczyciel rysunku w warszawskich gimnazjach żeńskich, w których pracował w okresie międzywojennym: Państwowym gimnazjum żeńskim im. Juliusza Słowackiego na ul. Nowowiejskiej 21, w Gimnazjum żeńskim Zofii Sierpińskiej na ul. Marszałkowskiej 63 oraz w Gimnazjum żeńskim Leonii Rudzkiej na ul. Zielnej 13. Z tego ostatniego zachowały się wspomnienia przyszłej filolog klasycznej Lidii Winniczuk: „W gimnazjum klasycznym nie było rysunków, a tutaj – doświadczenie kilkuletnie, perspektywa, cienie, a ja nic! Profesor Ignacy Łopieński przynosił jakieś garnki, wazy – rysuj to – analfabeto! [...] Pan Łopieński przechodził od pierwszej ławki, kolejno, jednej coś doradził, innej poprawił”²⁸.

Nie tylko na szkolnictwie gimnazjalnym opierała się praktyka Łopieńskiego. W 1928 r. pisał do Mieczysława Rulikowskiego w sprawie wypożyczenia „prac o drukarstwie, które znam, jednak ich nie posiadam, a które obecnie są mi konieczne potrzebne do prac związanych z wykładami, które prowadzę tak praktycznie, jak i teoretycznie”²⁹. W podziękowaniu za

26 Być może postulat ten został zrealizowany, ponieważ na jednej z akwafort Łopieńskiego z portretem Mikołaja Kopernika, wykonanej w 1923 r. znalazło się miejsce druku: „PRAC. ART. GRAF. MVZ. PED. WARSZ.”. Zob. *Wystawa, której...*, dz. cyt., s. 98.

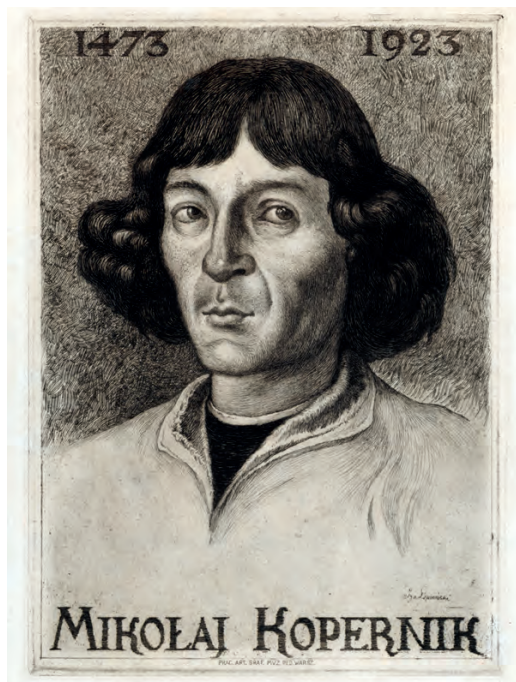
27 I. Łopieński, *Sztuki graficzne w stosunku do przemysłu*, „Grafika Polska”, R. 2, 1922, nr 11–12, s. 262–263.

28 L. Winniczuk, *Nad Zbruczem, Stryjem, Wisłą. Wspomnienia (1905–1927)*, Kraków 1988, s. 108.

29 Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, *Archiwum Mieczysława Rulikowskiego*, t. 110, s. 49.

książki dotyczące historii grafiki polskiej Łopieński prosił ponownie Rulikowskiego o literaturę dotyczącą historii druku. Być może rozszerzanie wiedzy przez Łopieńskiego związane było z kursami graficznymi dostępnymi dla wszystkich zainteresowanych prowadzonymi w jego pracowni na ul. Lwowskiej 8. Kursy mogły się rozwinąć w kierowane przez niego Koło Akwafortistów Polskich, o którym niestety niewiele wiadomo. Również mało znane jest współzałożone przez niego Towarzystwo Polskich Artystów Plastyków „Rewja” działające od 1927 r.³⁰ Jednym z elementów tworzących Towarzystwo miała być sekcja grafiki. Sekretariat „Rewji” prowadził do 1939 r. Łopieński wraz z Wilhelmem Zwierowiczem, autorem pierwszej biografii rytownika³¹, pod tym samym adresem, pod którym znajdowały się pracownia graficzna i mieszkanie.

Inną inicjatywą Łopieńskiego było przekazanie w 1936 r. Zachęcie urządzeń i prasy graficznej, „aby umożliwić korzystanie z nich najszerszej rzeszy braci artystycznej”³². Przez pewien czas dar ten nie był wykorzystywany. Odnotował to Tadeusz Pruszkowski: „Łopieński ofiarował społeczeństwu, społeczności grafików w szczególności, swój warsztat graficzny. Dar ten przyjęła «Zachęta». Jak dotąd warsztat ten nie jest uruchomiony. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby wykorzystali graficy ofiarę laureata Warszawy³³. Dobrze byłoby



4. Ignacy Łopieński, *Portret Mikołaja Kopernika*, 1923, akwaforta, sucha igła, Muzeum Narodowe w Warszawie, nr inw. Gr.Pol.5742 MNW. Fot. z archiwum MNW

również, aby młodzi artyści zechcieli wykorzystać wiedzę Ignacego Łopieńskiego. Zna on bardzo subtelne tajemnice trawionki i sztychu, tajemnice zdobyte wieloletnim doświadczeniem, odkryte w docieklivej pracy”³⁴. W kolejnym roku Łopieński został członkiem Bloku Zawodowych Artystów Plastyków, zbliżając się tym samym do środowiska warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych. Otworzyć też miał, pod adresem warszawskiej Zachęty, Szkołę Malarstwa i Sztuki Rysowniczej prof. Ignacego Łopieńskiego, ale ta inicjatywa nie przyniosła oczekiwanych rezultatów³⁵.

Nie tylko prywatna działalność edukacyjna, która zresztą nie znalazła

30 Obie organizacje nie zostały wymienione w opracowaniach: *Polskie życie artystyczne...*, dz. cyt.; *Statut Stowarzyszenia p.n. Towarzystwo Polskich Artystów Plastyków „Rewja”*, Warszawa 1927.

31 W. Zwierowicz, *Ignacy Łopieński. Szkic biograficzny z 11 reprodukcjami*, Warszawa [1931]. Do 50 egzemplarzy wydanych na papierze czerpanym dołączone były odbitki akwafortowe z autoportretem Łopieńskiego.

32 B.S. Stefanowski, *Dlaczego poszedłem tą drogą życia? Spojrzenie wstecz – rzut oka w przyszłość*, „Kurier Warszawski”, R. 116, 1936, nr 353, s. 9.

33 11 listopada 1936 r. grafik otrzymał nagrodę m.st. Warszawy za działalność na polu nauki i sztuki.

34 T. Pruszkowski, *Rozważania plastyczne*, „Gazeta Polska”, R. 8, 1936, nr 333, s. 7.

35 Działalność ta nie przyniosła Łopieńskiemu zapewne ani pieniędzy, ani uczniów. Pomimo zamieszczonych w prasie informacji o szkole grafik odpisał w odpowiedzi na ankietę Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: „szkoły dotąd nie prowadzę nie mając funduszy na jej założenie i zgłoszeń ani ubiegłego, ani bieżącego roku nie miałem”. Zob. AAN, *List I. Łopieńskiego do MWRIOP*, Warszawa 10 listopada 1938, sygn. 2/14/0/8/7032, k. 56.

odzwierciedlenia w niekompletnej dokumentacji szkół artystycznych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, angażowała grafika. W Warszawie w okresie międzywojennym poza Szkołą, a później Akademią Sztuk Pięknych, grafiki warsztatowej nauczano także w innych placówkach. Zajęcia prowadzono w Szkole Malarstwa i Rysunku Konrada Krzyżanowskiego na ul. Poznańskiej 23, gdzie w 1918 r. na stanowisko profesora sztuki graficznej powołana została Zofia Stankiewiczówna. W tę dziedzinę sztuki wprowadzano także w Prywatnej Szkole Sztuk Plastycznych im. Zygmunta Waliszewskiego przy ul. Mazowieckiej 11, kierowanej i założonej w 1938 r. przez Jerzego Hulewicza, który nauczał właśnie grafiki artystycznej³⁶, a także w Miejskiej Szkole Sztuk Zdobniczych i Malarstwa (przekształconej z dawniej Klasy Rysunkowej), gdzie w 1921 r. do kadry profesorskiej dołączył Wacław Teofil Radwan (1887–1962), malarz, grafik i typograf, poproszony przez Władysława Skoczylasa, ówczesnego dyrektora placówki³⁷, o poprowadzenie wykładów z grafiki.

O ile aktywność Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa jest stosunkowo dobrze udokumentowana i łatwa do prześledzenia³⁸, działalność placówek, w których pracował Łopieński, trudniej uchwycić. Były to Szkoła Blanki Mercère i Szkoła Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona, której dokumentacja w Archiwum Akt

Nowych w Warszawie jest fragmentaryczna. Przeszkadza to w dokładnym rozpoznaniu, jaką rolę pełniła nauka grafiki w tych szkołach i jak dalece był w nią zaangażowany Łopieński.

Szkoła Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona powołana została do życia przez Warszawskie Towarzystwo Artystyczne w 1921 r. Jej celem było „przygotowanie młodego pokolenia artystów w duchu nam wrodzonym”³⁹. Kształceniu poddawani byli adepci zupełnie „surowi”, którzy mieli stać się samodzielnymi artystami głównie w dziedzinie malarstwa i rzeźby. Pierwszym dyrektorem szkoły był Feliks Słupski, w drugim roku działalności placówki zastąpiony przez Edwarda Okunia. W początkach działalności wykładowcami byli Blanka Mercère, Stanisław Sawiczewski, Antoni Piotrowski, Marian Wawrzeniecki, Władysław Majewski, Tadeusz Cieślewski (ojciec oraz syn), a także Mieczysław Offmański. Prezesem Rady Opiekuńczej został Stefan Szyller⁴⁰. Chociaż wśród profesorów pojawiały się nazwiska grafików, nie wiadomo, czy od samego początku w szkole działała pracownia graficzna. Wiadomo natomiast, że podczas zorganizowanej w czerwcu 1936 r. wystawy uczniów prezentowana była m.in. grafika artystyczna z pracowni, której opiekunem był Ignacy Łopieński⁴¹. Wykładał on grafikę artystyczną co najmniej od roku szkolnego 1932/1933, podczas gdy grafiki użytkowej nauczał Maciej Nehring. Na stanowisku profesora grafiki artystycznej Łopieński zastąpiony został w roku szkolnym 1938/1939 przez Aleksandra Raka. Czesław Wdowiszewski, kolejny

36 W spisie urzędzenia pracowni graficznej wymieniono:

1. jeden warsztat z piecykiem, 2. jedna prasa drukarska, 3. jedna prasa kopijna, 4. jedna komoda do narzędzi i kwasów graficznych, 5. trzy arkusze płyt cynkowych (rezerw.), 6. jeden komplet wieszadeł, 7. dwa ręczniki.

37 Skoczylas kierował szkołą od 1 września 1920 do 1 grudnia 1922 r. Zob. M. Sitkowska, *Władysław Skoczylas (1883–1934)*, Warszawa 2015, s. 105.

38 J. Puciata-Pawłowska, *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*, Warszawa 1939.

39 W. Wankie, *Szkoła Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona (zorganizowana przez Warszawskie Towarzystwo Artystyczne)*, „Świat”, R. 16, 1921, nr 42, s. 2.

40 W. Wankie, *Po roku istnienia. Praca artystyczna Szkoły Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona*, „Świat”, R. 17, 1922, nr 28, s. 8.

41 Wystawa uczniów Szkoły Sztuk Pięknych im. W. Gersona, „Kurier Warszawski”, R. 116, 1936, nr 173, s. 5.

dyrektor szkoły, w liście do ministerstwa z października 1938 poinformował, że w roku szkolnym 1936/37 dyplom z grafiki otrzymało trzech uczniów, a w roku następnym – dwóch absolwentów⁴². Z tych szczątkowych informacji trudno odtworzyć, w jak szerokim zakresie nauczana była grafika artystyczna i jakim cieszyła się w szkole powodzeniem.

Jan Bajkowski, recenzent wystawy z „Prosto z Mostu”, podważając sens istnienia szkoły im. Wojciecha Gersona, skrytykował także jako niezadowalający poziom nauczania grafiki użytkowej i artystycznej⁴³. Opinia Bajkowskiego znajduje potwierdzenie w dokumentach MWRiOP. W anonimowej notatce podsumowującej osiągnięcia szkoły, spisanej prawdopodobnie pod koniec lat 30., pojawiają się zarzuty całkowitego nieprzestrzegania programu i braku selekcji wśród uczniów. Punkt 9. notatki poświęcony został nauczaniu grafiki: „Grafika nie jest zupełnie wykładana. Jeden z profesorów przed paroma laty zapoczątkował, lecz mu nie pozwolono wykładać”⁴⁴. Możemy przypuszczać, że odnosi się to właśnie do Łopieńskiego, który pod koniec lat 30. przeszedł do Szkoły Sztuk Pięknych Blanki Mercère, gdzie prowadzony był także osobny kurs grafiki. Szkoła ta założona została w 1926 r. i mieściła się na ul. Hożej 59, w budynku, którego współwłaścicielką była malarka Blanka Mercère⁴⁵. Miała w niej nauczać Zofia Stan-

kiewiczówna, ale trudno ustalić, w jakim zakresie i od kiedy był prowadzony w tej szkole kurs grafiki. Podobnie jak w przypadku szkoły Gersona, materiał archiwalny jest niekompletny, chociaż zawiera nieco więcej informacji z końca lat 30. Wiemy, że w roku szkolnym 1938/1939 w szkole, której założycielka już nie żyła, prowadził nauczanie grafiki artystycznej Ignacy Łopieński⁴⁶. W 1938 r. były to 4 godz. w tygodniu⁴⁷. Grafika nauczana była na roku III i IV. Na roku III była to: „kompozycja rysunkowa z zastosowaniem graficznym. Grafika Użytkowa. Linoryt, drzeworyt, litografia. Historia sztuki graficznej. Ikonografia”. Na roku IV nauczano „technik trawionych i rytowniczych” oraz samodzielnej kompozycji⁴⁸. Szkoła była koedukacyjna, przyjmowała uczniów w wieku od 15 do 28 lat, miała za zadanie kształcić „artystów i przygotowywać ich do samodzielnej pracy artystycznej w zastosowaniu do potrzeb życiowych”⁴⁹. Szczególny nacisk kładziono na malarstwo monumentalne, w tym fresk – z którego zresztą słynęła.

artystyczną („próbuję grafiki”) w czasie swoich studiów w Paryżu, gdzie uczyła się w latach 1908–1914 głównie malarstwa. W latach 1921–1926 była profesorem malarstwa w Szkole Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona. Zob. W. Bunikiewicz, *Blanka Mercère (jej życie i dzieło)*, Warszawa 1938, s. 14; AAN, *Sprawy podania...*, dz. cyt., sygn. 2/14/0/8/7047, k. 298.

46 W roku szkolnym 1938/1939 było 24 uczniów (8 mężczyzn, 16 kobiet); w innym miejscu – 28. Na zajęcia z grafiki uczęszczało 8 dziewcząt. Obok Łopieńskiego wykładającego grafikę w szkole pracowało jeszcze pięciu profesorów: Henryk Gaczyński i Adam Grabowski (rysunek i malarstwo), Apolinary Głowiński (rzeźba), Wanda Rudzińska (ceramika i zdobnictwo) oraz Feliks Roliński (perspektywa). Zob. AAN, *Formularz Sprawozdawczo-Statystyczny dla Szkół Artystycznych Muzyki, Plastyki, Rytmiki i Tańca Artystycznego na Rok Szkolny 1938/1939*, sygn. 2/14/0/8/7047, k. 268–273.

47 Tamże, k. 273.

48 Tamże, *Program prywatnej Szkoły Sztuk Pięknych Blanki Mercère*, sygn. 2/14/0/8/7047, k. 288.

49 Tamże, *Statut prywatnej Szkoły Sztuk Pięknych Blanki Mercère (28 listopada 1934)*, sygn. 2/14/0/8/7047, k. 285.

42 AAN, *List Czesława Wdowiszewskiego do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 10 października 1938*, sygn. 2/14/0/8/7047, k. 301.

43 J. Bajkowski, *Recenzje z wystaw*, „Prosto z Mostu”, R. 2, 1936, nr 26, s. 7. Mogło wynikać to z innych niż Skoczylasowski drzeworyt technik graficznych prezentowanych przez szkołę.

44 AAN, *Sprawy podania uczniów*, pkt. 9, sygn. 2/14/0/8/7047, k. 298.

45 Rok 1926 wskazuje w monografii artystki Witold Bunikiewicz. W dokumentach pojawiają się też inne daty otwarcia szkoły: 1919, 1922 i 1923. Blanka Mercère (1885–1937) zainteresowała się grafiką

Poza działalnością pedagogiczną, warto zwrócić uwagę na działalność piśmienniczą Łopieńskiego, szczególnie w kontekście praktycznego nauczania grafiki i rysunku. W związku z II konkursem im. Henryka Grohmana, który odbył się w lutym 1914 r., Łopieński napisał tekst objaśniający techniki graficzne zamieszczony w *Pamiętce z wystawy*⁵⁰. W artykule z 1917 r. grafik wnioskował o kładzenie większego nacisku na naukę rysunku w kontekście rozwoju polskiego rzemiosła. Rysunek – wedle słów Łopieńskiego – jest „jednym z największych wymownych środków w rzemiosłach, [...] jest dopełnieniem potrzeb życiowych, naukowych i wytwórczych, powiązanych w jedną całość”. Praktyczne rady kierował do osób odpowiedzialnych za kształcenie rzemieślników, wnioskując o powstanie kursów dopełniających rysunkowych⁵¹.

O grafice Łopieński napisał w 1935 r. W artykule zamieszczonym w „Kurierze Porannym” wyraził swoje uznanie dla akwaforty. W opinii artysty sztuka graficzna należała do tej samej „rodziny plastycznej”, co malarstwo i rysunek, przewyższając je możliwością „rozpowszechniania wieloliterbowego oryginalnej równej wartości artystycznej odbitki”⁵². W opinii Łopieńskiego grafika jest „sztuką propagandy”, gdyż ma charakter demokratyczny, dostępna jest niemal dla każdego.

W 1922 r. Łopieński napisał wspomniany wcześniej artykuł *Sztuki graficzne w stosunku do przemysłu*, który ukazał się

w „Grafice Polskiej”⁵³. W 1934 r. w kolejnym dotykającym tego zagadnienia artykule, *Rzemiosło i Sztuka*, opublikowanym w „Gazecie Przemysłowo-Rzemieślniczej” podkreślał związek rzemiosła ze sztuką oraz znaczenie nauczania rysunku, którego nieumiejętność rozumienia porównał do alfabetyzmu⁵⁴. Wyraził tę myśl także w wywiadzie przeprowadzonym w 1936 r. po otrzymaniu nagrody m.st. Warszawy: „Jestem zdania – mówił – że nauka ta [rysunku – P.P. Cz.] wyrabiająca oko i pewność ręki, w ogóle jest traktowana po macoszemu, przede wszystkim w szkolnictwie średnim. Nie ma zrozumienia w szkole dla potrzeby rysunku”⁵⁵. Wspominając przeszłość, przyznał, że sam poszedłby jeszcze raz tą samą drogą zawodową i „wykreślił” tę samą linię artystyczną i ideową. Przy czym chciałby być na równi pedagogiem i artystą, gdyż jak stwierdził: „Od uczniów też przecież można się wielu rzeczy nauczyć”⁵⁶.

Zasługi Ignacego Łopieńskiego w nauczaniu technik graficznych, głównie wkleśłodruku, nie budzą wątpliwości, szczególnie w pierwszych kilkunastu latach XX w. (il. 5). Możliwe to było dzięki solidnemu wykształceniu, które grafik zdobył w Monachium. Choć w dwudziestoleciu międzywojennym, szczególnie na początku lat 20., artysta bardzo aktywnie uczestniczył w podkreślaniu roli nauki rysunku w procesie nauczania młodzieży, nie związał się z wyższą uczelnią artystyczną. Być może złym wspomnieniem były dla niego doświadczenia z początku działalności warszawskiej SSP, a co za tym idzie, nie wiązał później swej pedagogicznej działalności z tą uczelnią. Być może jedną z przyczyn było uprawianie przez niego

50 *Pamiętka z wystawy graficznej i Konkursu II-go imienia Henryka Grohmana: staraniem Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Graficznych* [katalog wystawy], Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, luty 1914, [Warszawa] 1914, s. 5–11.

51 I. Łopieński, *W sprawie naszych rzemiosł*, „Gazeta Łowicka”, R. 1, 1917, nr 15, s. 3–4.

52 Tenże, *Akwaforta – propaganda wiedzy plastycznej. Sztuka z igły, wosku, kwasu i miedzi*, „Kurier Poranny”, R. 59, 1935, nr 54, s. 6.

53 Tenże, *Sztuki graficzne...*, dz. cyt., s. 262–263.

54 Tenże, *Rzemiosło i Sztuka*, „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza”, R. 63, 1934, nr 27, s. 2; nr 28, s. 1–2; nr 29, s. 2.

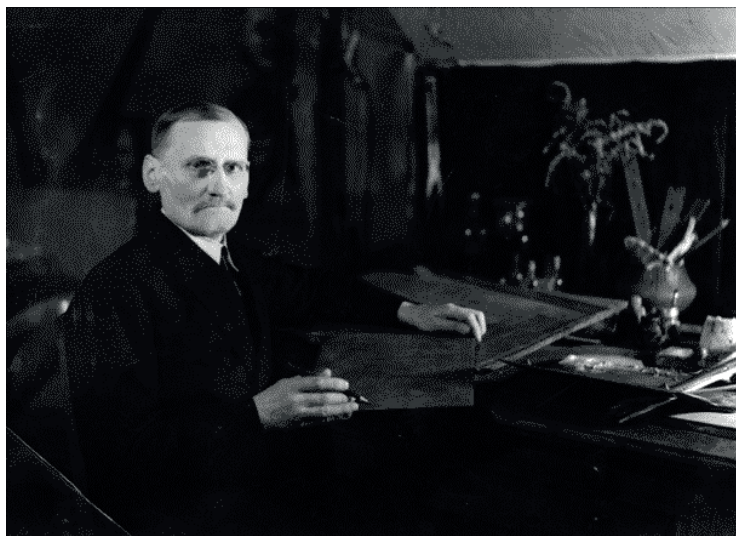
55 B.S. Stefanowski, dz. cyt., s. 9.

56 Tamże, s. 9.

głównie technik druku wklęsłego, przez co przegrał rywalizację ze Skoczylasem i modnym wówczas drzeworytem, przeżywającym w Polsce odrodzenie. Przegrał także z litografią i jej niekwestionowanym mistrzem Leonem Wyczółkowskim, który na krótko przed śmiercią przyjął kierowanie katedrą grafiki w warszawskiej ASP.

Łopieński pedagogiczną misję realizował w warszawskich gimnazjach żeńskich oraz w szkołach o profilu artystycznym, które znalazły się pod protektorem MWRiOP. Nie przeszkadzało mu to w prowadzeniu także własnego kursu grafiki w prywatnej pracowni przy ul. Lwowskiej oraz w zajęciach dydaktycznych we własnej szkole mieszczącej się w gmachu Zachęty, choć ich zakres w świetle dokumentów wygląda na znikomym. Oprócz Wilhelma Zwierowicza nie możemy wymienić z nazwiska osób, których Łopieński nauczył grafiki w okresie międzywojennym. Ponadto nieznane są odbitki graficzne Zwierowicza, wiadomo jedynie, że „upodobał sobie mezzotintę”⁵⁷. Trudno zatem ocenić wpływ Łopieńskiego na jego uczniów z tego okresu. Nie wolno nam jednak zapominać o roli grafika w nauczaniu, przekazywaniu wiedzy i propagowaniu grafiki artystycznej w środowisku polskich artystów, głównie malarzy na przełomie XIX i XX w. Przykład Wyczółkowskiego i Stankiewiczówny pokazuje, jak wielką rolę w ich twórczości miała do spełnienia grafika.

Wydaje się, że postać grafika nie została właściwie doceniona przez współczesnych. Łopieński z pewnością świadom był swojej roli i narzuconego sobie posłannictwa, ale nie zabiegał o szersze uznanie. Zachowany dorobek piśmienniczy jest na tyle skromny, że nie wiemy, jak blisko ówczesnych nurtów były jego



5. Portret Ignacego Łopieńskiego w pracowni, 1936, Narodowe Archiwum Cyfrowe. Fot. autor N.N.

poglądy i praktyka pedagogiczna. Wiemy, że zabiegał o umożliwienie mu napisania podręcznika technik graficznych, którego brak był odczuwalny do lat 30. XX w. Możemy przypuszczać, że Łopieński miał swój udział w kreowaniu podstaw wychowania plastycznego, uczestnicząc w ogólnokrajowych zjazdach nauczycieli rysunku. Wiemy, że nadawał szczególne znaczenie nauce rysunku, która była dla niego równoznaczna z opanowaniem podstaw edukacji. Uznawał, że wykształcenie w rysunku jest podstawą nie tylko sztuki, ale także rzemiosła artystycznego. Być może, gdyby doszło do planowanej na jesień 1939 r. przez warszawskie Muzeum Narodowe wielkiej wystawy monograficznej, w której organizacji artysta sam uczestniczył, aspekt działalności pedagogicznej zostałby szerzej omówiony i doceniony. Przytoczone powyżej pojedyncze głosy zauważające niewykorzystanie potencjału Łopieńskiego w procesie nauki grafiki artystycznej przypominają żal drzeworytników szkoły Skoczylasa towarzyszący odchodzeniu pokolenia warszawskich ksylografów reprodukcyjnych⁵⁸. Stosunek Łopieńskiego do nauczania

57 S. Podhorska-Okołów, *Odmłodzony jubilat i jego uczeń. Wystawa prac graficznych Ign. Łopieńskiego i M. Trautmana*, „Kurier Czerwony”, R. 11, 1932, nr 16, s. 3.

58 K. Pijanowska, *Ostatni Mohikanie drzeworytnictwa interpretacyjnego – ksylografowie reprodukcijni na Wystawie Graficznej II Konkursu im. Henryka Grohmana w 1914 roku*, w: *Wielość w jedności. Drzeworyt polski po 1900 roku. Materiały z sesji naukowej*

związanego z szeroko pojętą sztuką użytkową, która wyzwoliła się w odrodzonym kraju od zagranicznych wpływów, najlepiej oddają jego własne słowa: „Obecnie – pisał grafik w połowie lat 30. – na każdym kroku spotykamy u nas objawy wytężonej pracy i dążenia do stworzenia nieznanych nam rzemiosł i sztuk, jak: drukarstwo, liter-nictwo, plakaciarstwo, ozdoba mieszkań i urządzeń wewnątrz budynku, garncarstwo, tkactwo i zdobnictwo książki, prowadzone

przez powołane do tego szkoły, akademie, instytuty, kursy wieczorne dla wszystkich dostępne i czekające na Cię Bracie! byś pychę z serca zrzucił i podążył w zastępy zbrojne w ołówek, cyrkiel i miarkę i zasiadł do pogłębiania swej wiedzy, podniesienia rzemiosła swego na Chwałę Kraju i Rzeczpospolitej Polskiej!”⁵⁹. I taka zapewne w zamysle Łopieńskiego była też jego rola jako nauczyciela rysunku, a przede wszystkim propagatora i mistrza grafiki warsztatowej.

23 października 2009 roku, red. B. Chojnacka, M.F. Woźniak, Bydgoszcz 2011, s. 21–32.

59 I. Łopieński, *Rzemiosło...*, dz. cyt., 1934, nr 29, s. 2.

STRESZCZENIE

Ignacy Łopieński (1865–1941) był jednym z artystów, którym polska grafika autorska zawdzięcza swe odrodzenie na początku XX w. Podczas studiów w Monachium znakomicie opanował warsztat graficzny, który wykorzystywał zarówno w grafice reprodukcyjnej, jak i oryginalnej. Po powrocie do kraju zajął się popularyzacją sztuki graficznej, czemu miało służyć m.in. powstałe z jego inicjatywy w Warszawie Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Graficznych (1912–1918), a także działalnością pedagogiczną i popularyzatorską. Jednym z efektów jego pracy było zainteresowanie malarzy polskich technikami graficznymi, głównie akwafortą. Z jego pomocy i wskazówek skorzystali tacy wybitni artyści, jak Leon Wyczółkowski czy Zofia Stankiewiczówna. Łopieński wielokrotnie podkreślał znaczenie edukacji plastycznej, szczególnie nauki rysunku. Objawiało się to w jego działalności pedagogicznej zarówno osób dojrzałych, jak i młodzieży. Był opiekunem sal rysunkowych Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej w Warszawie, nauczycielem rysunku w warszawskich gimnazjach żeńskich, prowadził zajęcia z technik graficznych

SUMMARY

Ignacy Łopieński (1865–1941) was one of the artists to whom Polish original graphic art owes its revival at the beginning of the 20th century. During his studies in Munich, he excellently mastered the printmakers workshop, which he used in both reproductive and original graphic art. After returning to the homeland, he initiated the popularization of graphic art, which was to be served, among others, by the Society of Friends of the Graphic Arts (1912–1918), founded on his initiative in Warsaw, as well as pedagogical and popularizing activities. One of the effects of his work was the interest of Polish painters in graphic techniques, mainly etchings. Such outstanding artists as Leon Wyczółkowski and Zofia Stankiewiczówna benefited from his help and guidance.

Łopieński repeatedly emphasized the importance of art education, especially drawing. This was reflected in his pedagogical activity for both adults and young people. He was the supervisor of the drawing rooms of the Museum of Crafts and Applied Arts in Warsaw, a drawing teacher in Warsaw girls' secondary schools, he also conducted classes in

w Towarzystwie Przyjaciół Sztuk Graficznych, Szkole Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona zorganizowanej przez Warszawskie Towarzystwo Artystyczne, Szkole Sztuk Pięknych Blanki Mercère oraz organizował kursy we własnej pracowni przy ul. Lwowskiej i w enigmatycznej Szkole Malarstwa i Sztuki Rysowniczej prof. I. Łopieńskiego mieszczącej się w gmachu Zachęty.

SŁOWA KLUCZOWE

graficy, grafika warsztatowa, edukacja, szkolnictwo artystyczne w Warszawie, kultura artystyczna Warszawy

graphic techniques at the Society of Friends of Graphic Arts, the School of Fine Arts named after Wojciech Gerson, organized by the Warsaw Society of Fine Arts and the School of Fine Arts of Blanka Mercère. He also led courses in his studio on Lwowska Street and the enigmatic School of Painting and Drawing Art founded by Prof. I. Łopieński, located in the building of the Society for the Encouragement of Fine Arts.

KEYWORDS

printmakers, original prints, education, artistic education in Warsaw, artistic culture of Warsaw

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie
sygn. 2/14/o/8/7017, k. 93; sygn.
2/14/o/8/7032, k. 56; sygn.
2/14/o/8/7047, k. 268–273, 298, 301.
Biblioteka Narodowa w Warszawie
rkps, nr inw. 2854, k. 40; rkps, nr IV 11.066;
rkps, nr inw. IV 11.066.
Instytut Sztuki PAN
Archiwum Mieczysława Rulikowskiego,
t. 110.
Muzeum Narodowe w Warszawie
rkps, nr inw. 1550/4 MNW.

Opracowania

Bajkowski Jan, *Recenzje z wystaw*, „Prosto z Mostu”, R. 2, 1936, nr 26, s. 7.
Biłozór-Salwa Małgorzata, *Zapomniany koryfeusz sztuki graficznej. Działalność artystyczna Ignacego Łopieńskiego*, w: *Sława i zapomnienie. Studia z historii sztuki XVIII–XX wieku*, red. Dariusz Konstantynow, Warszawa 2008, s. 125–140.
Bołdok Sławomir, *Związek Polskich Artystów*

Grafików, w: *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, t. 2, red. Aleksander Wojciechowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 570.
Bunikiewicz Witold, *Blanka Mercère (jej życie i dzieło)*, Warszawa 1938.
Czyż Piotr P., *Ekslibris w Warszawie w początkach XX wieku. Konkursy, realizacje, kolekcjonerzy*, w: *Ekslibris. Znak własnościowy – dzieło sztuki. Studia i szkice*, red. Agnieszka Fluda-Krokos, Kraków 2018, s. 156–160.
D. N., *Działalność Komitetu Wykonawczego Zjazdu Plastyków*, „Wiadomości Artystyczne”, R. 1, 1919, z. 1–2, s. 10–14.
Dziesięciolecie Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej. 1891–1901, Warszawa 1902.
Jurkiewicz Andrzej, *Podręcznik metod grafiki artystycznej*, Kraków 1938.
Kopczyński Bronisław Onufry, *Czesław Tański o Leonie Wyczółkowskim*, „Polska Zbrojna”, R. 16, 1937, nr 1, s. 5.
Kossowska Irena, *Narodziny polskiej grafiki artystycznej 1897–1917*, Kraków 2000.
Kwasoryt (akwaforta). Z podręczników francuskich zestawiał Józef Ruffer, Kraków 1909.

- Łopieński Ignacy, *W sprawie naszych rzemiosł*, „Gazeta Łowicka”, R. 1, 1917, nr 15, s. 3–4.
- Łopieński Ignacy, *Sztuki graficzne w stosunku do przemysłu*, „Grafika Polska” R. 2, 1922, nr 11–12, s. 262–263.
- Łopieński Ignacy, *Rzemiosło i Sztuka*, „Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza”, R. 63, 1934, nr 27, s. 2; nr 28, s. 1–2; nr 29, s. 2.
- Łopieński Ignacy, *Akwaforta – propaganda wiedzy plastycznej. Sztuka z igły, wosku, kwasu i miedzi*, „Kurier Poranny”, R. 59, 1935, nr 54, s. 6.
- Matzke Stanisław, *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami kultury zlecone przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Lwów 1923.
- Odczyty o sztuce, „Gazeta Poranna”, R. 10, 1922, nr 76, s. 3.
- Pamiętka z wystawy graficznej i konkursu II-go imienia Henryka Grohmana: staniem Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Graficznych [katalog wystawy], Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, luty 1914, [Warszawa] 1914.
- Pięć wieków grafiki polskiej [katalog wystawy], red. Irena Jakimowicz, Muzeum Narodowe w Warszawie, 19 VI–30 VIII 1997, Warszawa 1997.
- Pijanowska Kamilla, *Ostatni Mohikanie drzeworytnictwa interpretacyjnego – ksylografowie reprodukcyjni na Wystawie Graficznej II Konkursu im. Henryka Grohmana w 1914 roku*, w: *Wielość w jedności. Drzeworyt polski po 1900 roku. Materiały z sesji naukowej 23 października 2009 roku*, red. Barbara Chojnacka, Michał Franciszek Woźniak, Bydgoszcz 2011, s. 21–32.
- Podhorska-Okołów Stefania, *Odmłodzony jubilat i jego uczeń. Wystawa prac graficznych Ign. Łopieńskiego i M. Trautmana*, „Kurier Czerwony”, R. 11, 1932, nr 16, s. 3.
- Pruszkowski Tadeusz, *Rozważania plastyczne*, „Gazeta Polska”, R. 8, 1936, nr 333, s. 7.
- Puciata-Pawłowska Jadwiga, *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*, Warszawa 1939.
- Siedlecki Franciszek, *Fragmenty*, Warszawa 1934.
- Sitkowska Maryla, *Władysław Skoczylas (1883–1934)*, Warszawa 2015.
- Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim za rok 1908*, Warszawa 1909.
- Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim za rok 1909*, Warszawa 1910.
- Statut Stowarzyszenia p.n. Towarzystwo Polskich Artystów Plastyków „Rewja”*, Warszawa 1927.
- Stefanowski Bronisław Syrokomla, *Dlaczego poszedłem tą drogą życia? Spojrzenie wstecz – rzut oka w przyszłość*, „Kurier Warszawski”, R. 116, 1936, nr 353, s. 9.
- Towarzystwo miłośników sztuk graficznych*, „Nasz Dom”, R. 54, 1914, nr 14, s. 17.
- Trzebiński Marian, *Pamiętnik malarza*, oprac., wstęp i komentarz Maciej Maśłowski, Wrocław 1958.
- Turwid Marian, *Spuścizna Wyczółkowskiego*, „Kultura: tygodnik literacki, artystyczny i społeczny”, R. 2, 1937, nr 30, s. 4.
- Ustawa Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Graficznych*, Warszawa 1912.
- Wankie Władysław, *Po roku istnienia. Praca artystyczna Szkoły Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona*, „Świat”, R. 17, 1922, nr 28, s. 8.
- Wankie Władysław, *Szkoła Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona (zorganizowana przez Warszawskie Towarzystwo Artystyczne)*, „Świat”, R. 16, 1921, nr 42, s. 2.
- Winniczuk Lidia, *Nad Zbruczem, Stryjem, Wisłą. Wspomnienia (1905–1927)*, Kraków 1988.

- Wystawa uczniów szkoły sztuk pięknych im. w. Gersona*, „Kurier Warszawski”, R. 116, 1936, nr 173, s. 5.
- Wystawa, której nie było... Ignacy Łopieński (1865–1941) – odnowiciel sztuki graficznej* [katalog wystawy], red. Justyna Aniołek, Muzeum Narodowe w Warszawie, 5 XII 2019–16 II 2020, Warszawa 2019.
- Z Tow. przyjaciół sztuk graficznych*, „Kurier Warszawski”, R. 94, 1914, nr 91, s. 7.
- Ze sztuki*, „Kurier Warszawski”, R. 93, 1913, nr 304, s. 3.
- Zjazd nauczycieli rysunków*, „Kurier Warszawski”, R. 103, 1923, nr 94, s. 5.
- Zwierowicz Wilhelm, *Ignacy Łopieński. Szkic biograficzny z 11 reprodukcjami*, Warszawa [1931].

Tekst zgłoszono: 22 XI 2023, recenzowano:
18 XII 2023, zaakceptowano do druku: 3 I 2024.

W poszukiwaniu źródeł inspiracji dla pomników nagrobnych na cmentarzach warszawskich

In search of sources of inspiration for funerary monuments in the cemeteries of Warsaw

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14435>

MARTA WIRASZKA

INSTYTUT HISTORII SZTUKI UKSW

ORCID: 0000-0002-8634-2380

Wzrost znaczenia technik graficznych i ich rozwój w XIX w. na niespotykaną wcześniej skalę wpłynął na rozpowszechnienie wydawnictw ilustrowanych. Spośród nich szczególnie czasopisma ze względu na swoją na ogół powszechną dostępność i znaczny nakład mogły dotrzeć do szerszego grona odbiorców. Reprodukowane na ich łamach ilustracje oprócz walorów estetycznych miały także istotne funkcje użytkowe w zakresie dokumentacji, a więc utrwalania wyglądu, informacji – czyli wizualizacji określonego tekstu oraz edukacji przez popularyzowanie określonych

tematów i zawartych w nich treści¹.

Wszystkie wskazane pozaestetyczne walory grafiki znalazły swoje pełne zastosowanie w periodykach branżowych poświęconych sztuce i architekturze, gdzie artyści XIX-wieczni za pomocą technik graficznych rozpowszechniali dzieła dawnych twórców, własne prace lub prace swoich kolegów, które stawały się źródłem inspiracji dla wykonawców i zlecniodawców w kolejnych latach.

Przykładem czasopisma branżowego o takich aspiracjach, będącego wyrazicielem postępu we wszystkich gałęziach

¹ Zob. E. Skotniczna, *Widoki architektury w grafice XIX wieku. Z problematyki kształtowania kanonu zabytków narodowych*, Kraków 2018, s. 10 i nn.

przemysłu artystycznego, był niemiecki periodyk „Gewerbehalle. Organ für den Fortschritt in allen Zweigen der Kunstindustrie” – założony i od roku 1863 współredagowany przez architekta Wilhelma Bäumera i rysownika Juliusa Schnorra (il. 1). Czasopismo ukazywało się w wydawnictwie J. Engelhorna w Stuttgarcie, znanym z publikowania prac naukowych i komercyjnych oraz czasopism². Wydawnictwo drukowało m.in. gazetę modową „Allgemeine Muster-Zeitung. Album für weibliche Arbeiten und Moden” (1844–1860) oraz ważne opiniotwórcze czasopismo architektoniczne „Architektonische Rundschau” (1885–1915). Ponadto od 1874 r. zajmowało się publikacją albumów z zakresu historii regionalnej i historii sztuki, np. *Italien – Eine Wanderung von den Alpen bis zum Aetna*, *Kunstschätze Italien* lub *Das Schweizerland*³. Wymienione tytuły charakteryzowały się zróżnicowaną i bogatą szatą ilustratorską, na którą składały się zarówno strony tytułowe, winiety, inicjały, ilustracje umieszczane w tekście, jak i całostronicowe plansze, przygotowywane w jednej z dwóch popularnych w XIX w. technik graficznych – drzeworytniczej lub litograficznej.

2 Założycielami wydawnictwa byli Johann Christoph Engelhorn (1818–1897), urodzony w Mannheim w rodzinie mieszczańskiej, przedsiębiorca zajmujący się handlem książkami i Emil Hochdanz (1816–1885) – litograf, urodzony w Nohra koło Weimaru. Wydawnictwo rozpoczęło działalność w 1844 r. pod nazwą Engelhorn & Hochdanz. Firma istniała do 1860 r. Po rozwiązaniu spółki byli wspólnicy rozpoczęli samodzielną działalność. Engelhorn przejął wydawnictwo, które odtąd już pod jego nazwiskiem, drukowało książki i czasopisma. Po nim w 1890 r. firma przeszła w ręce jego syna, Carla (1849–1925), który był jej wspólnikiem od 1874 r. W 1910 r. Carl Engelhorn odsprzedał wydawnictwo J. Engelhorn Paulowi Schumannowi i Adolfowi Spemannowi. Zob. R. Schmidt, *Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen Buchgewerbes*, Band 2: Ebbecke – Hartung, Berlin 1903, s. 215–216; tenże, dz. cyt., Band 3: Hartung – Kröner, Berlin 1905, s. 476–477.

3 Tenże, dz. cyt., Band 2: Ebbecke – Hartung, s. 215.



1. Okładka czasopisma „Gewerbehalle” z 1868.
Fot. wg „Gewerbehalle” 1868

„Gewerbehalle”, ukazujące się nieprzerwanie jako miesięcznik od 1863 do 1893 r., było początkowo redagowane przez Bäumera i Schnorra⁴. Po wyjeździe Bäumera do Wiednia w 1869 r. obowiązki redaktorskie w latach 1871–1876 przejął Schnorr, którego w okresie od 1877 do 1880 r. zastąpił architekt Adolf Schill. Z kolei w latach 1881–1893 wydawaniem czasopisma zajęli się architekci Ludwig Eisenlohr i Carl Weigle – ci sami, którzy redagowali „Architektonische Rundschau”. Przez ten czas wydawnictwo Johanna Engelhorna

4 Zdigitalizowane roczniki „Gewerbehalle” dostępne są w Bayerische Staatsbibliothek w Monachium: <https://www.digitale-sammlungen.de/en> [dostęp 15 XII 2023]. Wybrane roczniki posiada w swoich zbiorach również Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.

opublikowało 31 wolumenów w formacie A4, liczących od 180 do 230 stron i podzielonych na 12 numerów. Oprócz artykułów o zróżnicowanej tematyce – zwykle jednego na numer, umieszczanego na dwóch, względnie trzech pierwszych stronach oraz stałych rubryk zajmujących maksymalnie dwie ostatnie strony, zasadniczą zawartość pojedynczego numeru stanowiły całostronicowe ilustracje z umieszczonymi pod nimi krótkimi podpisami informacyjnymi. W każdym numerze takich stron było co najmniej dziesięć. Dodatkowo część detali była prezentowana osobno na dołączonych do czasopisma składanych wkładkach. Ryciny zawierały wzory przedmiotów artystycznych i rzemieślniczych codziennego użytku, np. klamki i zamki do drzwi, lustra, zastawy stołowe, instrumenty muzyczne, świeczniki, sztucze, zegary, jak również elementy wyposażenia, np. piece, kominki, meble, sufit, posadzki, witraże, balustrady, kraty, żyrandole, kotary do okien, a także przykłady rzemiosła budowlanego i kamieniarskiego, takie jak ornamenty, obramienia okien i drzwi, kapitele, fontanny, ogrodzenia, schody czy drewniane szopy, gołębniki oraz metalowe altanki ogrodowe.

Wśród prezentowanych na łamach „Gewerbehalle” dzieł sztuki znalazły się również pomniki nagrobne przeznaczone na cmentarze. Kiedy redaktorami czasopisma byli Wilhelm Bäumer i Julius Schnorr, a więc w ciągu niespełna 15 lat funkcjonowania tytułu na rynku wydawniczym, na dziewiętnastu tablicach zaprezentowano 21 obiektów sztuki sepulkralnej⁵. Ich projektantami byli przede wszystkim architekci wirttemberscy związani zawodowo ze Stuttgartem, tak jak Carl Friedrich Beisbarth senior (1809–1878), i znajdującą się tam Königliche Polytechnische Schule, tak jak prof. Christian Friedrich von Leins (1814–1892) i będący jej absolwentami Karl

Schaupert (?–?), a w późniejszym czasie również wykładowcami, tak jak prof. Wilhelm Bäumer (1829–1895), Conrad Dollinger (1840–1925) i prof. Robert von Reinhardt (1843–1914). Pozostali architekci, których projekty nagrobków opublikowano w „Gewerbehalle”, związani byli z Bremą, jak Johannes Rippe (1838–1908), z Brunszwikiem – Gustav Bohnsack (1843–1925), z Monachium – Albert Geul (1828–1898), lub z Wiedniem, tak jak Wilhelm Wolanek (?–?), Hermann von Riewel (1832–1898), August Ortwein (1836–1900) i Karl Köning (1841–1915)⁶. Dość licznie reprezentowaną, obok niemieckich, grupę austriackich architektów (ich projekty publikowane były w latach 1869–1875) pismo zawdzięczało kontaktom nawiązanym przez Wilhelma Bäumera podczas jego pobytu w Wiedniu w latach 1869–1874⁷. Oprócz architektów niemieckojęzycznych na łamach czasopisma publikowane były projekty twórców zachodnioeuropejskich. Należały one jednak do wyjątków. W 1869 r., w numerze szóstym czasopisma został zamieszczony projekt aediculi grobowej wzniesionej na jednym z cmentarzy w okolicach Paryża autorstwa francuskiego architekta Josepha Auguste’a Émile’a Vaudremera (1829–1914)⁸.

6 Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 2, Hrsg. U. Thieme, F. Becker, Leipzig 1908, s. 350; Beisbarth Carl Friedrich Senior, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 211–212; Dollinger Conrad, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 394; Köning Karl, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 157–158; Leins Christian Friedrich von, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 596–597; Ortwein August, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 68; Reinhardt Robert von, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 128; Rippe Johannes, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 376; Hasła: Bäumer Wilhelm, König Karl, Riewel Hermann von, in: *Architektenlexikon Wien 1770–1945. Herausgegeben vom Architekturzentrum Wien*, Wien 2007. Architekturzentrum Wien: architektenlexikon.at [dostęp 15 XII 2023]; A. Wintterlin, *Württembergische Künstler in Lebensbildern*, Stuttgart–Leipzig–Berlin–Wien 1895, s. 388–397, 412–435.

7 Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 350.

8 „Gewerbehalle”, 1869, Nr. 6, s. 90.

5 Za okres 1863–1876.

Rok później w numerze dziesiątym redakcja opublikowała tumbę zwieńczoną baldachimem, która ozdobiła w 1868 r. grób admirała Charlesa Spencera Rickettsa (zm. 1867) na cmentarzu Kensal Green w Londynie. Twórcą monumentu był brytyjski architekt William Burges (1827–1881)⁹. Projekty niektórych architektów były drukowane w czasopiśmie po kilka razy. Pięć wzorów nagrobków opublikował Wilhelm Bäumer¹⁰, po dwa zamieścili Conrad Dollinger¹¹ i Carl Friedrich Beisbarth senior¹². Spośród nielicznych wykonawców wymieniani zostali w podpisach pod rycinami pochodzący z Królestwa Wirtembergii rzeźbiarze bracia Cappellerowie – Johannes (1827–1883) i Johann Victor (1831–1904)¹³, oraz Johann Schnizler z Rottenburga am Neckar (?–?) i prof. Blod ze Stuttgartu (?–?).

Pomniki grobowe prezentowane w „Gewerbehalle” projektowane były z myślą o upamiętnieniu pojedynczej osoby. Z całego zespołu liczącego 21 obiektów tylko dwa przeznaczone były na groby rodzinne dla większej liczby zmarłych¹⁴. Niemal wszystkie stanąć miały na cmentarzach wyznań chrześcijańskich – protestanckich lub rzymskokatolickich. Wyjątek stanowił jeden pomnik, który zaprojektowano w stylu mauretańskim na grób wyznawcy judaizmu¹⁵. Pod względem stylistycznym najwięcej było pomników neogotyckich i neorenesansowych, z wyraźną przewagą tych pierwszych. Podstawowym materiałem użytym do ich wykonania był piaskowiec. Niekiedy uzupełniano go białym

marmurem, z którego odkuwane były elementy figuralne w formie reliefu wypukłego (np. medaliony portretowe lub grupy figuralne), oraz żeliwem, z którego powstały balustrady ogrodzeniowe i krzyże.

Reprodukowane przykłady reprezentują różne typy pomników grobowych. Są to stele, które stanowią najliczniejszą grupę (7), kapliczki słupowe lub o strukturze wieżowej (4), krzyże wieńczące cokoły (4), aedicule (2) oraz pojedyncze przykłady prezentujące nagrobki w typie sarkofagu, kolumny, tumby z baldachimem i ściany parawanowej w kształcie nastawy ołtarzowej. Dekoracyjno-znaczeniowe elementy składowe tych monumentów ograniczone zostały do wypukłorzeźbionych wianuszków przewiązanych wstążką, kwiatów lilii, makówek, tarcz herbowych, banderol z napisami, podwieszanych girland, łbów baranich, odwróconych pochodni, gałązek oliwnych, laurowych lub palmowych, uskrzydłonych główek anielskich, modlących się aniołków, głowy Chrystusa w cierniowej koronie na przecięciu ramion krzyża czy uskrzydłonej klepsydry. Wymienione elementy, ponieważ występują pojedynczo na nagrobku, nie przytłaczają go nadmiarem form dekoracyjnych. Stanowią one eleganckie i subtelne dopełnienie elementów konstrukcyjno-architektonicznych, które przez to wysuwają się na plan pierwszy. Strukturę architektoniczną pomnika uzupełnia detal utrzymany w stylistyce, w której zaprojektowany był nagrobek, neogotyckiej albo neorenesansowej. Spośród omawianej grupy nagrobków tylko cztery zostały wzbogacone reliefami większych rozmiarów. Są to dwa portrety medalionowe, płyta z przedstawieniem anioła, który towarzyszy zmarłej kobiecie w drodze do Królestwa Niebieskiego oraz personifikacja Caritas¹⁶. Ostatnie z wymienionych przed-

9 „Gewerbehalle”, 1870, Nr. 10, s. 152.

10 „Gewerbehalle”, 1863, Nr. 2, s. 23; 1864, Nr. 10, s. 158; 1866, Nr. 4, s. 62; 1868, Nr. 1, s. 8; 1869, Nr. 8, s. 127.

11 Tamże, 1864, Nr. 6, s. 88; 1868, Nr. 11, s. 170.

12 Tamże, 1864, Nr. 1, s. 14; 1867, Nr. 1, s. 8.

13 Cappeller Johann Viktor, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 549.

14 „Gewerbehalle”, 1869, Nr. 8, s. 127; 1871, Nr. 11, s. 171.

15 Tamże, 1871, Nr. 9, s. 138.

16 Tamże, 1864, Nr. 6, s. 88; 1866, Nr. 4, s. 62; 1868, Nr. 11, s. 170; 1875, Nr. 5, s. 78.

stawień uzyskało formę niemal pełnoplastyczną, podczas gdy pozostałe wykonano w technice reliefu wypukłego.

Graficzne odbitki nagrobków powstały na podstawie projektów sporządzonych przez architektów w latach 60. XIX w., a nie z widoku zdjętego z natury. Na większość bowiem ujęć składały się rzuty poziome, przekroje i widoki perspektywiczne, niekiedy wzbogacone o wybrane detale. Do części z nich dołączone były podziały, dające wyobrażenie skali wymiarów danego obiektu. W podpisach umieszczonych pod całostronicowymi rycinami jako mniej istotne pominięto informacje dotyczące osób zmarłych (również inskrypcje widoczne na nagrobkach nie zawsze układają się w sensowną całość, umożliwiającą poprawne odczytanie imienia i nazwiska zmarłej osoby, wykonywanego zawodu lub pełnionych przez nią funkcji; czytelne są jedynie daty urodzin i zgonów). Nie wskazano też dokładnej lokalizacji grobów (nazwy cmentarza i miejscowości). Za to uwagę skierowano na samą formę obiektu, wskazując materiały, z jakich został wykonany, oraz projektanta (sporadycznie wykonawcy), wymieniając go z nazwiska, z podaniem miejsca aktualnie prowadzonej przez niego praktyki zawodowej. Pokazane w taki sposób dzieła sztuki sepulkralnej miały dużą szansę zostać ponownie wykorzystane przy innych twórców lub zleceńodawców w kolejnych realizacjach, nie tylko na terenie Niemiec, ale wszędzie tam, gdzie mogło trafić „Gewerbehalle”. Nakład czasopisma wydawanego w sześciu językach już w 1870 r. rozprowadzono w 20 tys. egzemplarzy¹⁷.

Na warszawskich cmentarzach zachowały się trzy pomniki nagrobne pochodzące z drugiej połowy XIX w., które

wskazują na uderzające podobieństwo do dwóch nagrobków przedstawionych w periodyku „Gewerbehalle” w numerze szóstym z roku 1864 i w numerze pierwszym z 1868 r.¹⁸ Są to pomniki upamiętniające komisarza ekonomicznego Siedleckiej Izby Skarbowej Stanisława Wrońskiego (zm. 24 XI 1874, lat 48)¹⁹ i prezydenta m. Warszawy Kazimierza Woydę (zm. 15 V 1877, lat 65)²⁰, oba na cmentarzu Powązkowskim,

18 „Gewerbehalle”, 1864, Nr. 6, s. 88; 1868, Nr. 1, s. 8.

19 Stanisław Adolf Wroński, urodzony w Pułtusku, syn Klemensa – urzędnika i Ewy z Skwarczyńskich. Od 1862 r. żonaty z Izabellą Leszczyńską, urodzoną w Opatowie (pow. płocki). Razem z rodziną zamieszkały w Warszawie. Był urzędnikiem w Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu, później pracował jako komisarz ekonomiczny przy Siedleckiej Izbie Skarbowej. Zob. Archiwum Diecezjalne w Płocku, *Akt chrztu Stanisława Adolfa Wrońskiego*, par. w Pułtusku, 1831, nr 75; Archiwum Państwowe m.st. Warszawy (dalej: APW), *Akt małżeństwa Stanisława Wrońskiego i Izabelli Leszczyńskiej*, par. św. Andrzeja w Warszawie, 1862, nr 292; Archiwum Archidiecezjalne Warszawskie, *Akt zgonu Stanisława Wrońskiego*, par. św. Aleksandra w Warszawie, 1874, nr 757; [Nekrolog Stanisława Wrońskiego], „Kurier Warszawski”, 1874, nr 261, s. 3. W tym samym grobie zostali pochowani żona Stanisława – Izabella z Leszczyńskich Wrońska (zm. 14 X 1919, lat 87), dwie córki: Wanda Wrońska (zm. 5 I 1925, lat 56) i Maria z Wrońskich Węgłęńska (zm. 18 VI 1933, lat 67) oraz zięć Andrzej Węgłęński (zm. 26 V 1921, lat 59).

20 Jan Kazimierz Karol Woyda, urodzony 2 lipca 1810 r. w Warszawie, był synem Karola Fryderyka Woydy (1771–1846) – prezydenta m. Warszawy, wyznania kalwińskiego i katoliczki Teresy Urszuli Kuznicowej. Jako szesnastolatek został ochrzczony w wierze rzymskokatolickiej 2 lutego 1826 r. W 1836 r. zawarł sakramentalny związek z Henryką Korytowską. Małżonkowie doczekali się pięciorga dzieci, czterech córek i syna. Woyda, tak jak jego ojciec, pracował w Warszawie, zajmując wysokie stanowiska urzędnicze, początkowo jako pomocnik archiwisty i referent w sekcji potrzeb wojska, a następnie jako urzędnik do szczególnych poruczeń w kancelarii przybocznej dyrektora głównego, przewodniczącego Komisji Urzędowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego. W 1838 r. został mianowany komisarzem okręgu kujawskiego, a następnie od 1843 r. zajmował stanowisko naczelnika powiatu kujawskiego, co wiązało się z tymczasowym opuszczeniem Warszawy i przeniesieniem się do Włocławka. Po powrocie do stolicy krótko, zaledwie kilka miesięcy, od lutego do 6 sierpnia 1862 r., pełnił funkcję prezydenta m. Warszawy. 17 maja 1877 r. został po-

17 Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon...*, dz. cyt., s. 350. Po 20 latach drukowania czasopismo zniknęło z rynku wydawniczego z bliżej nieokreślonych powodów.

pierwszy w kwaterze H (rz. 5, m. 17), drugi w kwaterze 46 (rz. 6, m. 29–30) oraz Wilhelma Thiela, majstra piekarskiego (zm. 20 IX 1882, lat 43)²¹, pochowanego na cmentarzu ewangelicko-augsburskim przy ul. Młynarskiej (Al. A, gr. 45).

W przedmiotowej literaturze nie odnajdziemy ani jednej wzmianki na ich temat, ponieważ żaden ze wskazanych pomników nie zwrócił na siebie dotąd uwagi badaczy. Nie znamy twórców tych monumentów, ponieważ obiekty nie są

chowany na cmentarzu Powązkowskim. Razem z nim w jednym grobie spoczywają żona, Henryka z Korytowskich Woydzina (zm. 19 VI 1887, lat 72), córka Michalina z Woydów Kossakowska (zm. 27 VIII 1907, lat 68), zięć Medard Kossakowski (zm. 31 VII 1896, lat 59) oraz dwoje wnucząt: Kazimierz Kossakowski (zm. 9 XI 1895, lat 28, syn Medarda i Michaliny z Woydów) i Maria Potkańska (zm. 9 V 1885, lat 18, córka Juliusza i Marii Praksedy z Woydów). Zob. APW, *Akt urodzenia Jana Kazimierza Karola Woydy*, Warszawa ASC Cyrykuł VII, 1810, nr 93; APW, *Akt chrztu Jana Kazimierza Karola Woydy*, par. św. Andrzeja w Warszawie, 1826, nr 65; APW, *Akt małżeństwa Kazimierza Woydy i Henryki Korytowskiej*, par. Nawiedzenia NMP w Warszawie, 1836, nr 24; [Nekrolog Kazimierza Woydy], „Kurier Warszawski” 1877, nr 106, s. 3; *Nekrologia* [Kazimierz Woyda], „Wędrowiec”, t. 1, 1877, nr 21, s. 336; [Nekrolog Marii Potkańskiej], „Kurier Warszawski”, 1885, nr 128, s. 4; [Nekrolog Henryki z Korytowskich Woydy], „Kurier Warszawski”, 1887, nr 169, s. 6; [Nekrolog Kazimierza Kossakowskiego], „Kurier Warszawski”, 1895, nr 312, s. 5; [Nekrolog Medarda Korwin-Kossakowskiego], „Kurier Warszawski” 1896, nr 211 dod. por., s. 2; [Nekrolog Michaliny z Woydów Kossakowskiej], „Kurier Warszawski”, 1907, nr 237, s. 5; „Kalendarzyk Polityczny”, 1834, s. 76; 1835, s. 104; 1836, nr 143; 1837, s. 123; 1838, s. 105; 1840, s. 252; 1841, s. 258; 1842, s. 246; 1843, s. 342; 1844, s. 345; 1845, s. 357; 1847, s. 356; S. Szenic, *Cmentarz Powązkowski 1851–1890. Zmarli i ich rodziny*, Warszawa 1982, s. 263.

21 Ludwik Wilhelm Thiel, majster piekarski, zamieszkały w Warszawie. Pozostawił żonę z trójką dzieci. We wspólnym grobie razem z nim pochowani zostali żona Maria Julia z Ehestaetów Thielowa (zm. 29 IV 1913, lat 68) i Juliusz Gustaw Hegner (zm. 17 VII 1924, lat 65), zapewne mąż ich jedynej córki (inskrpcja umieszczona na wolnostojącej steli, przed pomnikiem małżonków). Zob. [Nekrolog Ludwika Wilhelma Thiela], „Kurier Warszawski”, 1882, nr 211, s. 5; [Nekrolog Marii z Ehestaetów Thielowej], „Kurier Warszawski”, 1913, nr 117, s. 10; [Nekrolog Juliusza Gustawa Hegnera], „Kurier Warszawski”, 1924, nr 200, wyd. wiecz., s. 8.

sygnowane, a prasa warszawska nie odnotowała informacji o ich pojawieniu się na cmentarzu. O osobach zmarłych także wiadomo niewiele ponad to, co możemy odczytać z inskrypcji umieszczonej na pomniku lub informacji znajdujących się w nekrologach „Kuriera Warszawskiego” oraz w aktach metrykalnych²². Tylko w odniesieniu do Kazimierza Woydy i jego rodziny dane są pełniejsze, co znalazło swoje odzwierciedlenie w krótkim biogramie pióra Stanisława Szenica, zamieszczonym w drugim tomie *Cmentarza Powązkowskiego 1851–1890*²³. Pomnik Woydy jest też jedynym, którego dokładną datę powstania udało się ustalić. Poświęcenie monumentu ufundowanego przez żonę Henrykę z Korytowskich, połączone z przeniesieniem zwłok byłego prezydenta do grobu rodzinnego odbyło się na cmentarzu Powązkowskim 15 maja 1878 r., w pierwszą rocznicę śmierci prezydenta²⁴. Powstanie pozostałych pomników należałoby określić w podobny sposób, przyjmując, że ukończono je nie wcześniej niż w pierwszą rocznicę zgonu zmarłego.

Nagrobki znajdujące się na Starych Powązkach zostały oparte na tym samym wzorze pomnika, który najpewniej w latach 60. XIX w. zaprojektował Conrad Dollinger. Projekt został opublikowany w „Gewerbehalle” w 1864 r.²⁵ (il. 2) Monument jego autorstwa jest wysoką, przewężającą się ku górze stelą ustawioną na niskim prostokątnym

22 Zob. przyp. 19–21.

23 S. Szenic, dz. cyt., s. 263.

24 „Kurier Warszawski”, 1878, nr 109, s. 4; „Kurier Codzienny”, 1878, nr 109, s. 2.

25 „Gewerbehalle”, 1864, Nr. 6, s. 88. W oparciu o ten sam projekt na Starym Cmentarzu Południowym (Der Alte Südliche Friedhof) w Monachium wzniesiono pomnik Oberleutnanta I. Regimentu Artyleryjskiego Josepha Borzagi (1832–1870), który zginął w bitwie pod Sedanem (pole grobowe 1, rz. 7, gr. 22). Model gipsowy do odlewu medalionu portretowego przygotował pochodzący ze Styrii Carl Feichtinger. Zob. C. Denk, J. Ziesemer, *Kunst und Memoria. Der Alte Südliche Friedhof in München*, Berlin–München 2014, s. 309.



2. Projekt pomnika nagrobnego, arch. Conrad Dollinger. Fot. wg „Gewerbehalle”, 1864, Nr. 6, s. 88

cokole, nakrytą dwuspadowym zwieńczeniem i ujętą bocznymi wystęgami zakończonymi formą migdałopodobną. Jej charakterystycznym elementem jest mieszcząca się od frontu, pod zwieńczeniem owalna wnęka, dekorowana u góry pięcioramienną pryzmatyczną gwiazdą, a od dołu girlandą z liści dębu i żółędzi podwieszoną na wstążkach do narożnych uchwyty w kształcie rozetek. Wmurowana jest w nią płaskorzeźba portretowa mężczyzny w półprofilu, z głową zwróconą w lewą stronę. Pozostałe wypukłorzeźbione elementy zdobią czoło zwieńczenia – jest to pęk trzech makówek oraz boki pomnika – są to przewieszane przez występy wianuszki



3. Pomnik Kazimierza Woydy, cmentarz Powązkowski w Warszawie, 1878. Fot. M. Wiraszka

laurowe i umieszczone nad nimi rozetki. Ich dopełnienie stanowią zgeometryzowane ornamentacje roślinno-kwiatowe wykonane w technice reliefu wklęsłego, umieszczone na bocznych powierzchniach pomnika wokół rozetek i na zwieńczeniu wstępów.

Pomnik Woydy oddaje precyzyjnie wygląd oryginału w zobrazowaniu zarówno formy, jak i detalu (il. 3). Jego twórca naniósł tylko drobne korekty, polegające na zmianie ujęcia popiersia zmarłego, gdzie postać zwrócona jest na wprost, a nie w lewo, zastąpienia girlandy z liści dębu girlandą z liści laurowych oraz zwieńczenia steli krzyżem, którego nie ma w pierwotnym wzorze (il. 4). Ponieważ pomnik ten został



4. Tondo z popiersiem Kazimierza Woydy, cmentarz Powązkowski w Warszawie, 1878. Fot. M. Wiraszka

wzniesiony jako familijny (zajmuje podwójne miejsce, u zbiegu dwóch alejek), projektant rozszerzył go o dodatkowe elementy, takie jak krypta (na rzucie zbliżonym do kwadratu o wymiarach 290×270 cm, nakryta płytami piaskowcowymi ułożonymi na styk na niskiej podmurówce, dostępna od góry przez otwór zabezpieczony prostokątną płytą z metalowymi antabami), dodatkowa tablica z inskrypcjami (w formie wolnostojącej ukośnej steli) i żeliwne ogrodzenie.

Wcześniejszy od nagrobka Woydy o około trzy lata i mniejszy od niego o połowę pomnik Wrońskiego prezentuje bardziej swobodne podejście do oryginalnego



5. Pomnik Stanisława Wrońskiego, cmentarz Powązkowski w Warszawie, ok. 1875. Fot. M. Wiraszka

projektu²⁶ (il. 5). Projektant zachował wprawdzie zasadniczą strukturę architektoniczną, ale ją nieco uprościł, rezygnując z bocznych występów. Z tego powodu znajdujące się na bocznych płaszczyznach wypukłorzeźbione wieńce laurowe z podczepionymi do nich płaskorzeźbionymi amforami, mimo zawieszenia na kamiennych bolcach nie sprawiają wrażenia, jakby wisiały, ale jakby były przyklejone do podłoża. Modyfikacji uległa również część pomnika mieszcząca popiersie w owalnym

26 Wymiary pomnika Kazimierza Woydy: $475 \times 290 \times 270$ cm. Wymiary pomnika Stanisława Wrońskiego: $250 \times 130 \times 260$ cm.



6. Pomnik Wilhelma Thiela, cmentarz ewangelicko-augsburski w Warszawie, ok. 1883.
Fot. M. Wiraszka

medalionie. Zamiast portretu zmarłego w tondzie znalazł się biust Chrystusa odlany ze stopu miedzi, a pod nim podwiązana za końce wstążkami wypukłorzeźbiona girlanda kwiatowa. Z pierwowzoru wykorzystano więc tylko ogólną koncepcję struktury i rozmieszczenie elementów rzeźbiarskich, wiernie powtarzając jedynie zwieńczenie pomnika z charakterystyczną dekoracją od frontu umieszczoną wzdłuż jego narożnych krawędzi.

Trzeci z pomników, znajdujący się na warszawskim cmentarzu ewangelicko-augsburskim nad grobem Wilhelma Thiela, podobnie traktuje oryginał jak monument upamiętniający Kazimierza Woydę na



7. Projekt pomnika nagrobnego, arch. Wilhelm Bäumer. Fot. wg „Gewerbehalle”, 1868, Nr. 1, s. 8

Powązkach (il. 6). Za wzór posłużył projekt autorstwa architekta Wilhelma Bäumera z ok. 1867 r. (opublikowany w „Gewerbehalle” w 1868), wykonany przez rzeźbiarza Johanna Schnizlera z Rottenburga am Neckar, z wykorzystaniem modeli rysunkowych elementów rzeźbiarskich przygotowanych przez nauczyciela rysunku, malarza Schwarza (il. 7)²⁷. Typologicznie jest to również wysoka, przewężająca się ku górze stela, zamknięta tym razem półkoliście i ustawiona na dwustopniowym cokole. Jej zwieńczenie stanowi krzyż o ostrosłupowo zakończonych ramionach, którego cokolik

27 „Gewerbehalle”, 1868, Nr. 1, s. 8.



8. Pomnik rodziny Ławrynowiczów, cmentarz Powązkowski w Warszawie, po 1879. Fot. M. Wiraszka



9. Pomnik małżonków Huhle, cmentarz ewangelicko-augsburski w Warszawie, lata 80. XIX w. Fot. M. Wiraszka

z obu stron ujmują wypukłorzeźbione pary gałązek laurowych przewiązanych u dołu wstążką, a miejsce przecięcia ramion zajmuje okrągły medalion z chrystogramem (ligatura złożona z liter X i P). Elementami wyróżniającymi pomnik są wizerunek modlącego się anioła ukazanego w półpostaci, umieszczony w zwieńczeniu steli w okrągłej płycinie oraz znajdująca się nad cokołem żardiniera w formie półkolistej misy ujętej płaskorzeźbionymi uchwytami o górnych końcach zwiniętych w woluty, które przechodzą następnie w krzywoliniżnie zwieńczenie pierwszego stopnia podstawy. Tym detalom towarzyszą wykonane w technice reliefu wklęsłego elementy



10. Projekt pomnika nagrobnego, arch. Wilhelm Bäumer. Fot. wg „Gewerbehalle” 1863, Nr. 2, s. 23

11. Detal na bocznej elewacji pomnika
Kazimierza Woydy, cmentarz Powązkowski
w Warszawie, 1878. Fot. M. Wiraszka

dekoracyjno-znaczeniowe umieszczone nad i pod medalionem: sześcioramienna gwiazda i motyl, jak również ornamentacje złożone ze stylizowanej wici roślinnej z makówkami, którymi pokryto powierzchnię pierwszego stopnia cokołu razem z podstawą żardiniery oraz migdałopodobne występy ujmujące po bokach zwieńczenie steli. W realizacji na warszawskim cmentarzu ewangelicko-augsburskim pominięto jedynie motyw motyla umieszczonego pod tondem. Nawet inskrypcja znajdująca się na pomniku Wilhelma Thiela została, tak samo jak to jest w oryginale, wpisana w otaczającą ją z trzech stron rytą ramkę. Wierność w oddaniu najdrobniejszych szczegółów, pozwala przypuszczać, że w pustym dziś tondzie pierwotnie znajdowało się wyobrażenie modlącego się anioła, które w bliżej nieokreślonym czasie i nieznanymi okolicznościami zostało zniszczone albo skradzione przez anonimowych sprawców.

Poza tymi trzema nagrobkami w dwóch kolejnych: rodziny Ławrynowiczów na Starych Powązkach (kw. 13, rz. 6)²⁸ i małżonków Huhle na cmentarzu ewangelicko-augsburskim (rz. 8, m. 35)²⁹, z oryginalnej steli wykonanej z piaskowca przez



braci Cappellerów wg projektu Wilhelma Bäumera opublikowanego w „Gewerbehal-
le” w 1863 r.³⁰, wykorzystano jedynie górny fragment (il. 8–10). Pomnik zaprojektowany przez niemieckiego architekta posiada charakterystyczne zwieńczenie w formie pojedynczego schodkowania ujętego po

28 Pomnik powstał po śmierci Aleksandra Ławrynowicza (zm. 2 V 1879), emeryta, byłego radcy stanu i dyrektora kancelarii Izby Obračunkowej. Wykonaną w całości z piaskowca stelę (wym. 390 × 113 × 76 cm), poza zwieńczeniem, wyróżnia umieszczona centralnie od frontu owalna płyta w profilowanej ramie z rytą inskrypcją oraz wypukłorzeźbione rozetki przy narożach. „Kurier Warszawski”, 1879, nr 98, s. 4.

29 Nagrobek Elżbiety i Jana Piotra Huhle ma identyczną formę co stela rodziny Ławrynowiczów na cmentarzu Powązkowskim (wym. 327 × 90 × 55 cm). Różni się od niej jedynie techniką wykonania napisu inskrypcyjnego: są to aplikowane litery ołowiane (typowe dla 2. poł. XIX w.). Na podstawie tych dwóch przesłanek można przyjąć powstanie pomnika na lata 80. XIX w. Jego fundatorką była zapewne Karolina Krystyna z Suckertów Huhle (zm. 20 VII 1904), druga żona Jana Piotra Huhle (zm. 27 I 1847), majstra młynarskiego, urodzonego 9 IV 1786 w Lesznie w Wielkim Księstwie Poznańskim. Wystawiona przez nią stela stoi w obrębie pola grobowego rodziny Boeslerów (Bezlerów), na którym znajduje się również obelisk upamiętniający Marię Elizabethę (zm. 1807) i Heinri-

cha (zm. 3 VII 1817), małżonków Boesler, rodziców pierwszej żony Jana Piotra Huhle, Elżbiety z Bezlerów Huhle (zm. 17 V 1841). Oba małżeństwa Jana Piotra Huhle były bezdzietne. Nagrobek drugiej żony sygnowany przez zakład kamieniarski Józefa Norblina i Stefana Bartmańskiego znajduje się na sąsiednim polu grobowym (rz. 8, m. 33). Zob. APW, *Akt małżeństwa Jana Huhle i Elżbiety Boesler (Bösler)*, Warszawa ASC Cyrkuł IV, 1817, nr 123; APW, *Akt małżeństwa Jana Piotra Huhle i Karoliny Krystyny Suckert*, par. ewangelicko-augsburska św. Trójcy w Warszawie, 1842, nr 107; „Kurier Warszawski”, 1841, nr 132, s. 625; 1847, nr 27, s. 125; 1904, nr 200, s. 6.

30 „Gewerbehal-
le”, 1863, Nr. 2, s. 23.

12. Detal z boku zwieńczenia pomnika
Wilhelma Thiela, cmentarz ewangelicko-
augsburski w Warszawie, ok. 1883.
Fot. M. Wiraszka

bokach odwróconymi o 90° trójkątnymi szczycikami. Jego stopień stanowi podstawę dla krzyża osadzonego na trapezoidalnym cokoliku. W obu warszawskich realizacjach z pierwowzoru, poza strukturą, powtórzone jeszcze wypukłorzeźbione ornamentacje umieszczone w profilach krawędzi zwieńczenia (palmety i astragal) oraz na powierzchni cokoliku (para esownic w układzie antytetycznym z kwiatowo-liściastym motywem pośrodku).

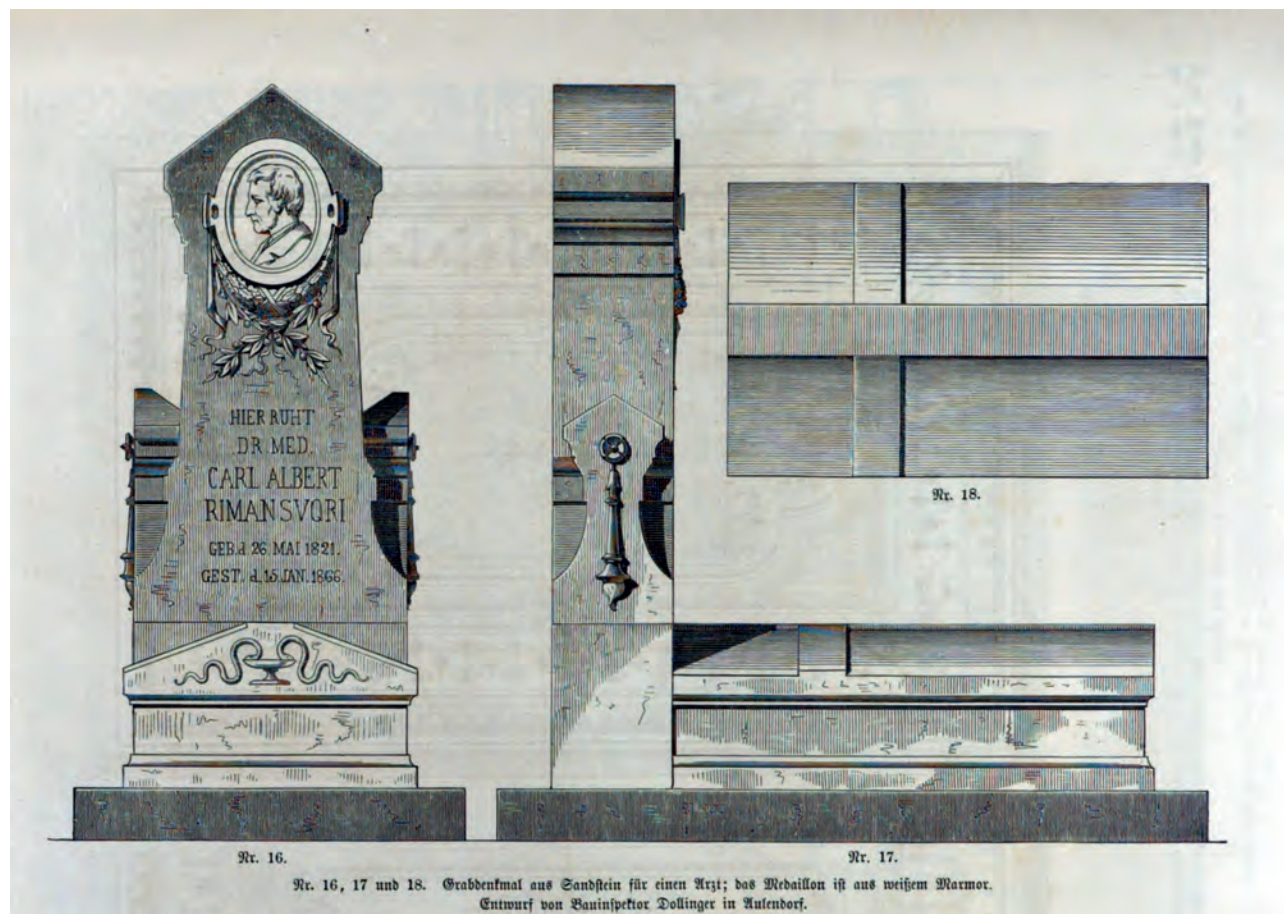
Cechą wspólną wszystkich opisanych pomników jest zbliżony czas powstania – przełom lat 70. i 80. XIX w., oraz materiał, z którego zostały wykonane – strukturę i elementy dekoracyjne odkuto z piaskowca, jedynie wypukłorzeźbione wizerunki w medalionach opracowano w białym marmurze (pomniki Woydy i zapewne Thiela) albo odlano ze stopu miedzi (pomnik Wrońskiego). Pod względem typologicznym są to stele z oszczędnie stosowanymi elementami dekoracyjno-znaczeniowymi o jasnym przekazie ikonograficznym odwołującym się albo do symbolicznego wstawienictwa aniołów (niezachowany wizerunek modlącego się anioła w tondzie pomnika Thiela) lub osób boskich (głowa Chrystusa w tondzie pomnika Wrońskiego) połączonego z wiarą w ciało zmartwychwstanie (wyobrażenie motyla i gwiazdy sześcioramiennej oraz chrystogram na przecięciu ramion krzyża w pomniku Thiela), albo ukierunkowanym na gloryfikację osoby zmarłej (medalion z popiersiem Kazimierza Woydy ujęty od dołu girlandą laurową).

W pomnikach Kazimierza Woydy i Wilhelma Thiela, w których stopień odwzorowania oryginału jest najdokładniejszy, wypukłorzeźbione detale występują razem z ornamentacjami w formie zgeometryzowanej wici roślinno-kwiatowej wykonanymi w technice reliefu wklęsłego (il. 11–12). Ten typ zdobień był charakterystyczny od początku lat 50. XIX w. dla francuskiej sztuki sepulkralnej, znajdując



zastosowanie w dekoracjach fasad budowli grobowych, ich wnętrz, ołtarzy oraz pomników nagrobnych. Świadectwem ich popularności są m.in. współczesne projekty architektów niemieckich przykłady zebrane z cmentarzy francuskich, które opublikował w 1871 r. Cèsar Daly w albumie zatytułowanym *Architecture funéraire contemporaine*...³¹. Do rozwiązań zaczerpniętych z francuskiej tradycji nagrobnej należą również występy umieszczane na bocznych lub w górnych partiach pomnika, służące do zawieszenia popularnych we Francji wianków z nieśmiertelników. „Zwyczaj składania na grobach kupowanych u bramy cmentarza mocno splecionych, barwnych wianków – jak dowodzi Jacek Kolbuszewski – rozpowszechnił się

31 C. Daly, *Architecture funéraire contemporaine. Spécimens de tombeaux, chapelles funéraires, mausolées, sarcophages, stèles, pierres tombales, ect... choisis principalement dans les cimetières de Paris et exprimant les trois idées radicales de l'architecture funéraire: la mort, l'hommage rendu au mort, l'invocation religieuse à propos du mort*, Paris 1871. Przykładem, pochodzącym z ww. publikacji, może być grobowiec rodziny Achille Fould na cmentarzu Père-Lachaise projektu arch. Émile'a Boeswilwalda (1815–1896). Zob. tenże, dz. cyt., 2^e Section A, pl. 9.



we Francji w pierwszej połowie XIX w. Polacy go nie lubili, wedle Juliusza Słowackiego świadczył on o «kupowaniu żalu»³². Nie przeszkadzało to jednak zamawiającym czerpać przy obstalowywaniu nagrobków ze wzorów francuskich, w których te elementy występowały.

Korzystanie z francuskich inspiracji miało na nekropoliach warszawskich ugruntowaną od czasów powstania listopadowego tradycję. Wiązała się ona z dostępnością publikowanych w Paryżu od lat 30. XIX w. bogato ilustrowanych wydawnictw (m.in. Louisa-Marie Normanda, Ferdinanda Quaglia i Josepha Marty'ego) poświęconych nowo wznoszonym na Père-Lachaise i innych cmentarzach stolicy Francji pomnikom i budowlom grobowym, które znalazły uznanie również w mieście nad Wisłą³³. Dowodzi tego pomnik

wzniesiony dla ojca Kazimierza Woydy na cmentarzu ewangelicko-reformowanym (sektor F, rz. 6), Karola Fryderyka (1771–1846), prezydenta m. Warszawy w latach 1816–1830, który tak samo jak nagrobek generała Michała Włodka (1780–1849) na Starych Powązkach (kw. 14, rz. 5), był wzorowany na obelisku marszałka Francji André Massény'ego (1758–1817) na cmentarzu Père-Lachaise w Paryżu (div. 28, proj. arch.

cimetières de Paris et des principales villes de France, Paris 1832; F. Quaglia, *Le Père Lachaise ou Recueil de dessins au trait et dans leurs justes proportions des principaux monuments de ce cimetière*, Paris 1832; J. Marty, *Les principaux monuments funéraires du Père-Lachaise, de Montmartre, du Mont-Parnasse et autres cimetières de Paris*, Paris 1839; M. Wiraszka, *Wykorzystanie publikacji francuskich przy realizacji nagrobków na cmentarzach Warszawy w latach 1840–1860. Wzorniki Normanda i Quaglia*, „Artifex Novus”, 2017, nr 1, s. 46–61; też, *Wykorzystanie publikacji francuskich przy realizacji nagrobków na cmentarzach Warszawy w latach 1840–1860. Wzornik Josepha Marty'ego*, „Saeculum Christianum”, t. XXV, 2018, s. 284–311.

32 J. Kolbuszewski, *Cmentarze*, Wrocław 1996, s. 24.

33 L.M. Normand, *Monuments funéraires choisis dans les*

13. Projekt pomnika nagrobnego, arch. Conrad Dollinger, przed 1868. Fot. wg „Gewerbehalle”, 1868, Nr. 11, s. 170

Ambroise Mèry Vincent)³⁴. Oba warszawskie pomniki różni stopień dokładności odwzorowania francuskiego oryginału. Pomnik Włodka jest wierną kopią obelisku Massény, podczas gdy nagrobek Karola Woydy powstał jako inspirowany pierwowzorem paryskim.

Widoczne w projektach pomników nagrobnych Wilhelma Bäumera i Conrada Dollingera wpływy francuskie można tłumaczyć dostępnością wzorów graficznych, ale również odbytymi przez nich studiami, rozpoczętymi na Politechnice w Stuttgarcie, a następnie kontynuowanymi w Paryżu w École des Beaux-Arts. Bäumer podjął studia na paryskiej uczelni w 1854 r.³⁵, Dollinger był jej studentem w roku 1866/1867³⁶. Wcześniej jednak pobierał nauki u Bäumera, który od roku 1858 był profesorem na Politechnice w Stuttgarcie³⁷. Po powrocie do Niemiec Dollinger opublikował w 1868 r. w „Gewerbehalle” projekt nagrobka dla lekarza zmarłego w 1866 r. (rok umieszczony na odbitce graficznej nagrobka, il. 13)³⁸, który bardzo przypomina zrealizowany na cmentarzu Montmartre pomnik Émile’a Prudenta (1817–1863; div. 25) – pianisty i kompozytora (il. 14), autorstwa francuskiego architekta Pierre’a Manguina (1815–1869). Ponieważ jego graficzny wizerunek został spopularyzowany dopiero przez wydawnictwo albumowe Daly’ego z 1871 r.³⁹, można wnioskować, że w tym wypadku była to inspiracja wynikająca z bezpośredniego kontaktu z obiektem,



14. Projekt pomnika Émile’a Prudenta, arch. Pierre Manguin, cmentarz Montmartre w Paryżu, przed 1871. Fot. wg C. Daly, dz. cyt., 2^e Section D, pl. 8

który Conrad Dollinger mógł oglądać podczas pobytu w Paryżu pod koniec lat 60. XIX w. Był to drugi pomnik nagrobny jego autorstwa zamieszczony w czasopiśmie „Gewerbehalle”. Cztery lata wcześniej (tj. w 1864), jako świeżo upieczony absolwent Politechniki opublikował projekt, w oparciu o który powstały pod koniec lat 70. XIX w. monumenty nad grobami Stanisława Wrońskiego (ok. 1875) i Kazimierza Woydy (1878) na cmentarzu Powązkowskim w Warszawie. Do nich na początku lat 80. XIX w. dołączyły nagrobki Wilhelma Thiela (ok. 1883) i małżonków Huhle (lata 80. XIX w.), wzniesione na cmentarzu ewangelicko-augsburskim, oraz rodziny Ławrynowiczów na Starych Powązkach (po 1879), będące kopiami projektów Wilhelma Bäumera drukowanych w „Gewerbehalle” w 1863 i 1868 r. Nieustalony z imienia i nazwiska twórca:

34 M. Wiraszka, Wykorzystanie publikacji.... Wzorniki Normanda i Quaglia, dz. cyt., s. 52–57 (tamże szczegółowa literatura).

35 Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon*..., dz. cyt., s. 350.

36 Dollinger Conrad, in: *Allgemeines Lexikon*..., dz. cyt., s. 394.

37 Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon*..., dz. cyt., s. 350.

38 „Gewerbehalle”, 1868, Nr. 11, s. 170.

39 C. Daly, dz. cyt., 2^e Section D, pl. 8.

projektant/wykonawca warszawskich pomników nagrobnych, wykorzystał gotowe wzory zamieszczone w stuttgarckim czasopiśmie branżowym „Gewerbehalle”, wybierając i kopiując spośród nich te, w których wpływ francuskiej współczesnej sztuki sepulkralnej był wyraźnie wyczuwalny.

Wymienione przykłady nagrobków z dwóch warszawskich cmentarzy stanowią żywy dowód na to, w jaki sposób i jak szybko reprodukowane w obcojęzycznych czasopismach artystycznych i rzemieślniczych oraz architektonicznych projekty nagrobków znajdowały na nekropoliach Warszawy bezpośrednie naśladownictwo. Wskazane w niniejszym artykule i zilustrowane konkretnymi przykładami drogi przepływu wzorów są zaledwie przyczynkiem do szerszego, choć wciąż słabo jeszcze rozpoznanego zagadnienia⁴⁰,

40 Z literatury, która próbuje na gruncie warszawskim wypełnić tę lukę, wskazać należy opracowania: W. Procyk, *XIX-wieczny wzornik pomników nagrobnych*.

jakim pozostają źródła inspiracji dla pomników nagrobnych znajdujących się na warszawskich cmentarzach. Z jednej strony potwierdzają one typowe dla XIX w. umiędzynarodowienie stosowanych rozwiązań formalnych oraz ich typizację, z drugiej są wyrazem konwencjonalizacji upamiętnień pośmiertnych.

Próba określenia sposobów i zakresu wykorzystania wzorów na cmentarzu Powązkowskim, w: *Cemetery art – Sztuka cmentarna – L'Art de cimetièrre. Dokumenty sympozjum naukowego, 28–30 października 1993 r.*, red. O. Czerner, I. Juszkiewicz, Wrocław 1995, s. 277–286; M. Wiraszka, *Wykorzystanie publikacji... Wzorniki Normanda i Quaglia*, dz. cyt., s. 46–61; *taż*, *Wykorzystanie publikacji... Wzornik Josepha Marty'ego*, dz. cyt., s. 284–311; *taż*, *Kaplice i mauzolea na cmentarzach Warszawy w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, t. 1: *Dzieła i ich twórcy*, Warszawa 2017; *taż*, *Kaplice i mauzolea na cmentarzach Warszawy w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, t. 2: *Źródła inspiracji*, Warszawa 2019.

STRESZCZENIE

Przedmiotem analizy formalno-ikonograficznej jest pięć pomników nagrobnych upamiętniających komisarza ekonomicznego Siedleckiej Izby Skarbowej Stanisława Wrońskiego (zm. 24 XI 1874, lat 48), prezydenta m. Warszawy Kazimierza Woydę (zm. 15 V 1877, lat 65), dyrektora kancelarii Izby Obrachunkowej Aleksandra Ławrynowicza (zm. 2 V 1879, lat 70), znajdujące się na cmentarzu Powązkowskim, oraz Wilhelma Thie-la, majstra piekarskiego (zm. 20 IX 1882, lat 43) i małżonków Huhle, Elżbiety (zm. 17 V 1841, lat 49) i Jana Piotra (zm. 27 I 1847, lat 61), pochowanych na cmentarzu ewangelicko-augsburskim przy ul. Młynarskiej w Warszawie. Pierwowzorem dla tych nagrobków były projekty wirtemberskich architektów

SUMMARY

The object of the paper is formal and iconographic analysis of five funerary monuments commemorating: Stanisław Wroński (d. 24 Nov. 1874, aged 48), a Treasury commissary of the Siedlce Treasury Office; Kazimierz Woyda (d. 15 May 1877, aged 65), mayor of the city of Warsaw, Aleksander Ławrynowicz (d. 2 May 1879, aged 70), director of the office of the Chamber of Audit, both located at the Powązki Cemetery, of Wilhelm Thiel (d. 20 Sept. 1882, aged 43), a master baker, and spouses, Mr and Mrs Huhle, Elżbieta (d. 17 May 1841, aged 49) and Jan Piotr (d. 27 Jan. 1847, aged 61), buried at the Evangelical Lutheran cemetery at Młynarska Street in Warsaw. All of these monuments were modelled on designs by the

Wilhelma Bäumera (1829–1895) i Conrada Dollingera (1840–1925) opublikowane w „Gewerbehalle” – czasopiśmie poświęconemu różnym gałęziom przemysłu artystycznego, którego założycielami i pierwszymi redaktorami byli architekt Wilhelm Bäumer i rysownik Julius Schnorr. Miesięcznik ten drukowany był w Stuttgarcie przez wydawnictwo J. Engelhorna w latach 1863–1893.

SŁOWA KLUCZOWE

czasopismo „Gewerbehalle”, pomnik nagrobny, cmentarz Powązkowski, cmentarz ewangelicko-augsburski, Warszawa, Conrad Dollinger, Wilhelm Bäumer

Württemberg architects: Wilhelm Bäumer (1829–1895) and Conrad Dollinger (1840–1925) published in the *Gewerbehalle*, a journal dealing with various disciplines of industrial design. Its founders and first editors were the architect Wilhelm Bäumer and draughtsman Julius Schnorr. The monthly magazine, printed in Stuttgart in the publishing house of J. Engelhorn, appeared from 1863 to 1893.

KEYWORDS

journal the *Gewerbehalle*, funerary monument, the Powązki Cemetery, the Evangelical Lutheran cemetery, Warsaw, Conrad Dollinger, Wilhelm Bäumer

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Metryki dostępne na stronie: <http://geneteka.genealodzy.pl> [dostęp 16 X 2023].

Archiwum Archidiecezjalne Warszawskie, *Akt zgonu Stanisława Wrońskiego*, par. św. Aleksandra w Warszawie, 1874, nr 757.

Archiwum Diecezjalne w Płocku, *Akt chrztu Stanisława Adolfa Wrońskiego*, par. w Pułtusku, 1831, nr 75.

Archiwum Państwowe m.st. Warszawy (dalej: APW)

APW, *Akt chrztu Jana Kazimierza Karola Woydy*, par. św. Andrzeja w Warszawie, 1826, nr 65.

APW, *Akt małżeństwa Jana Huhle i Elżbiety Boesler (Bösler)*, Warszawa ASC Cyrykuł IV, 1817, nr 123.

APW, *Akt małżeństwa Kazimierza Woydy i Henryki Korytowskiej*, par. Nawiedzenia NMP w Warszawie, 1836, nr 24.

APW, *Akt małżeństwa Jana Piotra Huhle i Karoliny Krystyny Suckert*, par.

ewangelicko-augsburska św. Trójcy w Warszawie, 1842, nr 107.

APW, *Akt małżeństwa Stanisława Wrońskiego i Izabelli Leszczyńskiej*, par. św. Andrzeja w Warszawie, 1862, nr 292.

APW, *Akt urodzenia Jana Kazimierza Karola Woydy*, Warszawa ASC Cyrykuł VII, 1810, nr 93.

Źródła drukowane

Daly Cèsar, *Architecture funéraire contemporaine. Spécimens de tombeaux, chapelles funéraires, mausolées, sarcophages, stèles, pierres tombales, etc.... choisis principalement dans les cimetières de Paris et exprimant les trois idées radicales de l'architecture funéraire: la mort, l'hommage rendu au mort, l'invocation religieuse à propos du mort*, Paris 1871.

Normand Louis-Marie, *Monuments funéraires choisis dans les cimetières de Paris et des principales villes de France*, Paris 1832.

Quaglia Ferdinand, *Le Père Lachaise ou Recueil de dessins au trait et dans leurs justes proportions des principaux monuments de ce cimetière*, Paris 1832.

Marty Joseph, *Les principaux monuments funéraires du Père-Lachaise, de Montmartre, du Mont-Parnasse et autres cimetières de Paris*, Paris 1839.

Opracowania

- Bäumer Wilhelm, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 2, Hrsg. von Ulrich Thieme, Felix Becker, Leipzig 1908, s. 350.
- Beisbarth Carl Friedrich Senior, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 3, Hrsg. Ulrich Thieme, Felix Becker, Leipzig 1909, s. 211–212.
- Cappeller Johann Viktor, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 5, Hrsg. von Ulrich Thieme, Felix Becker, Leipzig 1911, s. 549.
- Denk Claudia, Ziesemer John, *Kunst und Memoria. Der Alte Südliche Friedhof in München*, Berlin–München 2014.
- Dollinger Conrad, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 9, Hrsg. von Ulrich Thieme, Felix Becker, Leipzig 1913, s. 394.
- „Gewerbehalle”, 1863, Nr. 2, s. 23; 1864, Nr. 1, s. 14; 1864, Nr. 6, s. 88; 1864, Nr. 10, s. 158; 1866, Nr. 4, s. 62; 1867, Nr. 1, s. 8; 1868, Nr. 1, s. 8; 1868, Nr. 11, s. 170; 1869, Nr. 6, s. 90; 1869, Nr. 8, s. 127; 1870, Nr. 10, s. 152; 1871, Nr. 9, s. 138; 1871, Nr. 11, s. 171; 1875, Nr. 5, s. 78.
- „Kalendarzyk Polityczny”, 1834, s. 76; 1835, s. 104; 1836, nr 143; 1837, s. 123; 1838, s. 105; 1840, s. 252; 1841, s. 258; 1842, s. 246; 1843, s. 342; 1844, s. 345; 1845, s. 357; 1847, s. 356.
- Kolbuszewski Jacek, *Cmentarze*, Wrocław 1996.
- Köning Karl, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 21, Hrsg. Hans Vollmer, Leipzig 1927, s. 157–158.
- „Kurier Codzienny”, 1878, nr 109, s. 2.
- „Kurier Warszawski”, 1841, nr 132, s. 625; 1847, nr 27, s. 125; 1874, nr 261, s. 3; 1877, nr 106, s. 3; 1878, nr 109, s. 4; 1879, nr 98, s. 4; 1882, nr 211, s. 5; 1885, nr 128, s. 4; 1887, nr 169, s. 6; 1895, nr 312, s. 5; 1896, nr 211 dod. por., s. 2; 1904, nr 200, s. 6; 1907, nr 237, s. 5; 1913, nr 117, s. 10; 1924, nr 200 wyd. wiecz., s. 8.
- Leins Christian Friedrich von, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 22, Hrsg. Hans Vollmer, Leipzig 1928, s. 596–597.
- Nekrologia [Kazimierz Woyda], „Wędrowiec”, t. 1, 1877, nr 21, s. 336.
- Ortwein August, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 26, Hrsg. Hans Vollmer, Leipzig 1932, s. 68.
- Procyk Wiesław, *XIX-wieczny wzornik pomników nagrobnych. Próba określenia sposobów i zakresu wykorzystania wzorów na cmentarzu Powązkowskim, w: Cemetery art – Sztuka cmentarna – L’Art de cimetière. Dokumenty sympozjum naukowego, 28–30 października 1993 r.*, red. Olgierd Czerner, Iwona Juszkiewicz, Wrocław 1995, s. 277–286.
- Reinhardt Robert von, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 28, Hrsg. Hans Vollmer, Leipzig 1934, s. 128.
- Rippe Johannes, in: *Allgemeines Lexikon der Bildenden Künstler von Antike bis zur Gegenwart*, Band 28, Hrsg. Hans Vollmer, Leipzig 1934, s. 376.
- Schmidt Rudolf, *Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen Buchgewerbes*, Band 2: *Ebbecke – Hartung*, Berlin 1903.
- Schmidt Rudolf, *Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen*

- Buchgewerbes*, Band 3: *Hartung – Kröner*, Berlin 1905.
- Skotniczna Ewa, *Widoki architektury w grafice XIX wieku. Z problematyki kształtowania kanonu zabytków narodowych*, Kraków 2018.
- Szenic Stanisław, *Cmentarz Powązkowski 1851–1890. Zmarli i ich rodziny*, Warszawa 1982.
- Wintterlin August, *Württembergische Künstler in Lebensbildern*, Stuttgart–Leipzig–Berlin–Wien 1895.
- Wiraszka Marta, *Wykorzystanie publikacji francuskich przy realizacji nagrobków na cmentarzach Warszawy w latach 1840–1860. Wzorniki Normanda i Quaglia*, „*Artifex Novus*”, 2017, nr 1, s. 46–61.
- Wiraszka Marta, *Kaplice i mauzolea na cmentarzach Warszawy w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, t. 1: *Dzieła i ich twórcy*, Warszawa 2017.
- Wiraszka Marta, *Wykorzystanie publikacji francuskich przy realizacji nagrobków na cmentarzach Warszawy w latach 1840–1860. Wzornik Josepha Marty’ego*, „*Saeculum Christianum*”, t. XXV, 2018, s. 284–311.
- Wiraszka Marta, *Kaplice i mauzolea na cmentarzach Warszawy w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, t. 2: *Źródła inspiracji*, Warszawa 2019.

Strony internetowe

Architektenlexikon Wien 1770–1945. Herausgegeben vom Architekturzentrum Wien, Wien 2007. Architekturzentrum Wien: architektenlexikon.at [dostęp 15 XII 2023].

Tekst zgłoszono: 15 I 2024, zrecenzowano:
27 II 2024, zaakceptowano do druku: 29 II 2024.

Obrazowanie niepełnosprawności i cech nietypowych – uwagi wstępne

Imaging of disability and atypical features – introductory remarks

DOI: <https://doi.org/10.21697/an.14436>

JAKUB POKORA

Początek zainteresowaniom przywołanym w tytule dał dawno temu portret Stanisława Józefa Bieżanowskiego (zm. 1693), profesora Akademii Krakowskiej. Zaintrygował mnie, krótkowidza, od kilkudziesięciu lat noszącego okulary, zielonkawy daszek nad oczyma uczzonego. Od tego się wszystko zaczęło. W trakcie badań doszedłem do wniosku, iż nader interesującą kwestią jest problem następujący – dlaczego i w jaki sposób prezentowano w Polsce, głównie w portrecie, niepełnosprawność. Czy ją ukrywano, czy eksponowano i jaka była tego przyczyna?

Zanim dojdzie do odpowiedzi, wypada przywołać opinię choćby Zbigniewa

Kuchowicza. Stwierdził on, iż w obyczajach staropolskich z XVII i XVIII w. obserwuje się „nagminność, a zarazem nieukrywanie schorzeń”, bo ludzie byli przyzwyczajeni „do widoku kalectwa, brzydoty, nienormalności”; jedynie zamożni starali się to maskować, co czynili przy pomocy mody (peruki, gorsety, obcasy, kryzy, rękawiczki, salopy itd.). Wielu miało blizny po ranach na wojnie czy w burdach². Temat niepełnosprawności – dodajmy – jest wiecznie żywy, czego przykładem choćby wiersze Bolesława Leśmiana³.

Zrozumiałe, iż wobec tak określonego przedmiotu badań pominę inne kwestie. *Primo*, nie uwzględnię wizerunków ludzi o nienaturalnych kształtach czy wyglądzie, jak np. bardzo niscy, kobiety z brodą, osoby nadmiernie owłosione na całym ciele, także na twarzy itp. Niezwykłość ich wszystkich zawsze budziła ciekawość widzów i w kręgach dworskich, i wśród gawiedzi na jarmarku czy w cyrku (ich podobizny – może z wyjątkiem niskorosłych – należały do atrakcji

Od Redakcji: Maszynopis niniejszego artykułu prof. Jakuba Pokory pochodzi z archiwum Agnieszki Skrodzkiej. Publikujemy go z inicjatywy Redakcji „Artifex Novus” jako ostatnie studium Profesora, mające w związku z tym szczególną wartość. Redakcja wyraża wdzięczność Pani Ewie Pokorzynie i Rodzinie Profesora za udzielenie życzliwej zgody na publikację tego tekstu. Pani Monice Mokrzyckiej-Pokorze, Pani Marii Pokorze i Panu Pawłowi Pokorze dziękujemy również za uwagi redakcyjne. Tytuł artykułu został nadany przez Redakcję. O ile wiem, tematyka ta dotychczas nie została rozpoznana, pominęta np. w: J.K. Ostrowski, *Portret w dawnej Polsce*, Warszawa 2019. Paniom dr Oldze Kucharczyk, dr Magdalenie Olszewskiej i dr Agnieszce Skrodzkiej serdecznie dziękuję za pomoc na wstępnym etapie badań.

2 Z. Kuchowicz, *Obyczaje staropolskie XVII–XVIII wieku*, Łódź 1975, s. 85.

3 Zob. E. Zarych, *Postacie kalek w utworach Bolesława Leśmiana – zwycięstwo ciała czy ducha?*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1999, nr 6, s. 149–160.

gabinetów osobliwości)⁴. Inaczej mówiąc, nie uwzględniam niepełnosprawności (lub jej symulowania) jako źródła zarobkowania, co nade wszystko dotyczy „stanu” żebraczego, obrazowanego pędzlem np. Pietera Bruegela Starszego (ok. 1525–1569)⁵. *Secundo*, z powodu braku kompetencji nie będę się również zajmował zagadnieniem genetycznych defektów, jak np. typowy dla Habsburgów prognatyzm, tj. wysunięta dolna szczeka, czy objawów choroby widocznych u ludzi przedstawionych w dziełach sztuki. *Tertio*, pominię fizjonomikę⁶, a także *quarto*,

problem ewentualnego wpływu choroby czy niepełnosprawności artysty na jego dzieło: m.in. przykłady twórczości głuchych i niewidomych lub osób z chorobą oczu⁷. Nie będę zatem analizował z tego punktu widzenia dorobku np. Feliksa Pęczańskiego (1805–1862), głuchego od urodzenia, ani też artystów – inwalidów, którzy doświadczyli tragedii utraty rąk/ręki, np. Ludomira Benedyktowicza, bądź nogi – Adama Chmielewskiego (obaj w powstaniu styczniowym), czy Władysława Strzemińskiego, który jako żołnierz I wojny światowej postrządał rękę, nogę i oko. Pominię tu i Zygmunta Waliszewskiego (1897–1936): wskutek choroby Buergera stracił obie nogi i poruszał się na wózku, co ukazał dwukrotnie w małych rysunkach na marginesie korespondencji⁸.

4 Zob. B. Fabiani, *Niziołki, tokietki, karlikowie. Z dziejów karłów nadwornych w Europie*, Warszawa 1980; A. Grześkowiak-Krwawicz, *Zabaweczka. Józef Boruński – fenomen natury, szlachcic, pamiętnikarz*, Gdańsk 2004; A. Wieczorkiewicz, *Monstruarius*, Gdańsk 2009; E. Scheicher, O. Gamber, K. Wegerer, A. Auer, *Kunsthistorisches Museum, Sammlung Schloss Ambras. Die Kunstkammer*, Innsbruck 1977 (np. tamże, kat. nr 388–391: portrety, z 2. poł. XVI w., członków rodziny cierpiącej na hirsutyzm – nadmierne owłosienie); M. Mencfel, *Skarbcze natury i sztuki. Prywatne gabinety osobliwości, kolekcje sztuki i naturalistów na Śląsku w wiekach XVII–XVIII*, Warszawa 2010.

5 Oczywiście pominię i opracowania na ten temat, jak np. B. Geremek, *Świat „operzy żebraczej”. Obraz włóczęgów i nędzarzy w literaturach europejskich XV–XVII wieku*, Warszawa 1989; *Others and Outcasts in Early Modern Europe: Picturing the Social Margins*, ed. T. Nichols, Aldershot 2007.

6 Zob. np. A. Pachocka, *Człowiek wśród ludzi – o niepełnosprawności w dawnych wiekach*, „Obyczaje: magazyn międzynarodowy”, 2004, nr 18–19, s. 51–54; A. Szczeklik, *Kore. O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny*, Kraków 2007, s. 9–13; o patologicznej deformacji i asymetrii twarzy Bolesława Krzywoustego w wyniku hypoplazji kłykcia stawowego żuchwy: J. Jagła, *Wieczna prośba i dziękczynienie. O symbolicznych relacjach między „sacrum” i „profanum” w przedstawieniach wotywnych z obszaru Polski Centralnej*, Warszawa 2009, s. 77; I. Kopania, *Nègres-pies, różnorodność ras ludzkich i imaginacja matki. O portretach czarnoskórych chorych na piebaldyzm*, w: *Curiosità – zjawiska osobliwe w sztuce, literaturze i obyczajach*, red. A.S. Czyż, J. Nowiński, Warszawa 2013, s. 358–374; J. Limon, *Wrodzone wady rozwojowe i choroby genetyczne człowieka w sztuce*, „Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności”, 2015/2016, s. 119–127; W. Grzegorzczak, J. Grzegorzczak, K. Grzegorzczak, *Domniemane przypadki kiły uwiecznione na krakowskim ołtarzu Wita Stwosza w świetle nowych badań nad początkami tej choroby w Europie*, „Medical Review”, t. 14, 2016, nr 3, s. 340–357; J. Dębicki, *The Image*

of Illness in Veit Stoss's Works of Art, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 18, 2019, z. 2, s. 49–58; zob. też K. Stojek-Sawicka, *O zdrowiu i chorobach szlachty polskiej. Ludzkie defekty, humory i następcy Hipokratesa*, Warszawa 2014; też, *Plagi królewskie. O zdrowiu i chorobach polskich królów i księży*, Warszawa 2018. Co do fizjonomiki, zob. m. in. J.J. Courtine, C. Haroche, *Historia twarzy. Wyrażanie i ukrywanie emocji od XVI do początku XIX wieku*, tłum. T. Swoboda, Gdańsk 2007; M. Jarzewicz, *Sztuka i wizualizacja naukowa. Ilustracje do „Fragmentów fizjonomicznych” Johanna Caspara Lavatera*, Warszawa 2013; zob. także H. Dziechcińska, Andrzej Glaber z Kobylina „Gadki o składowości członków człowieczych”. *Pierwszy traktat fizjonomiki w języku polskim*, w: *Kultura staropolska – kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbirowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. S. Bylina i in., Warszawa 1997, s. 337–342 (dzieło Glabera wydane w 1535 r. w oficynie Floriana Unglera w Krakowie).

7 Zob. np. *Choroba jako źródło sztuki* [katalog wystawy], red. A. Skalska, przedmowa A. Soćko, Muzeum Narodowe w Poznaniu, 28 IV–11 VIII 2019, Poznań 2019; E. Niestorowicz, *Komunikat wizualny w twórczości osób głuchoniewidomych*, w: *Komunikacja wizualna*, red. P. Francuz, Warszawa 2012, s. 269–299; A. Lewandowska, „Paleta złamana na dwoje...”. *Malarstwo Olgi Boznańskiej okiem konserwatora*, w: *Olga Boznańska (1865–1940)* [katalog wystawy], red. R. Higersberger, Muzeum Narodowe w Warszawie i w Krakowie, 26 II–2 V 2015, Warszawa 2015, s. 59–61 (tu analiza wpływu choroby oczu na ewolucję stylu).

8 J.M. Sosnowska, *Ukryte w obrazach*, Warszawa 2012, s. 132–147; A. Skalska, *Sztuka chorowania*, w: *Choroba jako...*, dz. cyt., s. 150–152.

Warto przypomnieć, iż nie tylko cecha charakteru, ale również – co nas szczególnie interesuje – cecha fizyczna, a dokładniej niepełnosprawność znajdowały swe określenie w przydomkach. Dotyczyło to i władców, i poddanych. Zwyczaj o genezie antycznej (np. Klaudiusz od *claudus* – ‘kulawy, chromy, okaleczony’) istniał powszechnie, także u nas. Spośród licznych przykładów wystarczy przywołać kilka średniowiecznych – Bolesław Krzywousty, Henryk Brzuchaty, Mieszko Płatonogi, Władysław Laskonogi, Bolesław Łysy, Bolesław Kędzierzawy, Władysław Łokietek, Przemysław I Noszak (z powodu całkowitego niedowładu nóg noszony w lektyce)⁹. Albo też wskazać na wiecznie żywy zwyczaj stosowania przezwisk bądź pseudonimów¹⁰.

TWARZ UJĘTA WERYSTYCZNIE

W polskiej sztuce portretowej występują przypadki dalece posuniętego weryzmu, który nie pomija akcentów szpecących twarz. Z jednej strony dotyczy to oblicza starego człowieka, z drugiej zaś modelu w sile wieku. W pierwszym przypadku należy przywołać np. portret kanonika Jana

9 Co do Klaudiusza, zob. np. Gajusz Swetoniusz Trankwiliusz, *Żywoty cesarzy*, tłum., wstęp i komentarz J. Niemirska-Pliszczyńska, Wrocław 1960, s. 208; A. Krawczuk, *Poczet cesarzy rzymskich. Pryncypat*, Warszawa 1982, s. 53; szerzej na ten temat zob. L. Winniczuk, *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, cz. 1, Warszawa 1983, s. 266–270. O przydomkach piastowskich: J. Hertel, *Imiennictwo dynastii piastowskiej we wczesnym średniowieczu*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, t. 79, 1980, z. 2, s. 153–166. Warto dodać, że dynastia Piastów cierpiała na wady rozwojowe o podłożu genetycznym (głównie przerost kości goleniowych), stąd Laskonogi, Płatonogi itp., zob. M. Garbat, *Historia niepełnosprawności: geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami*, Gdynia 2015, s. 53; szerzej o postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami od starożytności do czasów współczesnych: tamże, s. 25–93.

10 O nazwiskach wtórnych, w tym przezwiskach osobistych: J.S. Bystron, *Nazwiska polskie*, Warszawa 1993, s. 50–61; o pseudonimach określających cechy fizyczne (*propriumimy*): D. Świerczyńska, *Polski pseudonim literacki*, Warszawa 1983, s. 133–135.

Łuczkiewicz (zm. 1726) z jego epitaflum w katedrze wawelskiej, ograniczony do głowy w profilu. Nie ulega wątpliwości, iż ujęcie wynikało z chęci głębszej charakteryzacji twarzy. Dzięki temu powstało „brutalne w swym ujęciu studium sępiej głowy starca”, łysej, z obliczem pooranym bruzdami, z wielkim haczykowatym nosem¹¹.

Z drugiej strony wspomniany weryzm dotyczy różnorodnych brodawek, narośli, muszek itp., na czego przykłady natrafiamy u nas w portretach od końca XVI aż po XX w. *Notabene*, bez wątpienia patronuje im słynny wizerunek *Starca z wnukiem* Domenica Ghirlandaio, ok. 1490 (Luwr), na którym precyzyjnie ukazano oszpecenie w wyniku guzowatości nosa (schorzenie o nazwie *rhinophyma*)¹².

Przegląd wypada zacząć od słynnego wizerunku króla Stefana Batoiego z 1583, pędzla Marcina Kobera (Kraków, klasztor Misjonarzy). Na prawym policzku widać brodawkę, natomiast na lewym narośl pod okiem; ostatnia nie najlepiej widoczna z powodu lekkiego skrętu głowy w ujęciu *trois-quarts*, natomiast wyraźnie wyeksponowana w poczcie Jana Matejki (rysunek ołówkiem, 1891). Tadeusz Chrzanowski jest bodajże jedynym badaczem, który zwrócił uwagę na tę brodawkę na nagrobku Batoiego w katedrze na Wawelu (Santi Gucci, 1595). Doszedł do wniosku, że rzeźbiarz „ją jakby specjalnie podkreślił”, co uznał za przejaw „sarmatyzacji sztuki polskiej”

11 T. Witkowska-Żychiewicz, *Krakowskie malarstwo epitafljne 1500–1800*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Historii Sztuki”, t. 3, 1967, nr 3, s. 20–21, il. 37 (stąd cyt.); J.K. Ostrowski, dz. cyt., s. 11, il. 133. Realizm w oddawaniu fizjonomii starego człowieka występuje od dawna, czego dowodzą m.in. przykłady z dziedziny rzeźby, zob. np. E. Bugaj, *Sposoby czytania rzymskich portretów starców z okresu republiki*, „Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae”, t. 24, 2014, z. 1, s. 25–51.

12 M. Depagniat, D. Thiébaud, *Old Man with a Young Boy* (tamże literatura), <https://www.louvre.fr/en/> [dostęp 17 IV 2020].

1. Jacques Parmentier, *Portret Charlesa Le Marquetel de Saint-Denis seigneur de Saint-Évremond*, 1701, National Portrait Gallery, Londyn. Fot. domena publiczna

w wykonaniu florenckiego promotora. Wszyscy pozostali, rezygnując z terminologii Chrzanowskiego zauważali, że twarz na portrecie została „oddana prawdziwie, bez schlebiana” (Mieczysław Zlat), z „wnikliwą i sugestywną charakterystyką” (Przemysław Mrozowski), natomiast na nagrobku mamy „portretowo przedstawioną głowę” (M. Zlat)¹³. Wypada dodać, iż brodawka króla bywała uwzględniana nawet w charakteryzacji teatralnej, o czym świadczy fotografia Kazimierza Junoszy-Stępowskiego w roli Stefana Batorego w 1929 (*Samuel Zborowski Ferdynanda Goetla*)¹⁴.

Niewiele później powstał portret historiografa Batorego, Reinholda Heidensteina, autorstwa Hermana Hana, 1616–1621 (katedra w Oliwie, epitafium Heidensteina i jego żony, Ermundy Teresy z Konarskich). Królewski dziejopis też ma brodawkę, jak jego władca, tyle że umiejscowioną u nasady nosa, między brwiami. Ze względu na, jak się określa, dosadną charakterystykę twarzy, pełną ekspresji, swoistego



„weryzmu”, bez obawy surowości, graniczącej z brzydotą, wizerunek Heidensteina jest kojarzony z polskim portretem trumiennym, a w szczególności z portretem Adama Sędziwoja Czarnkowskiego z ok. 1627 (kościół parafialny w Czarnkowie); *notabene* i na ostatnim widać brodawkę, tyle że pod okiem¹⁵. Warto dodać, że w tym

13 T. Chrzanowski, *Wędrowki po Sarmacji europejskiej. Eseje o sztuce i kulturze staropolskiej*, Kraków 1988, s. 208; M. Zlat, *Sztuka polska. Renesans i manieryzm*, Warszawa 2008, s. 220, 245; W. Umiński, P. Mrozowski, *Marcin Kober, portret króla Stefana Batorego*, w: *Uroda portretu. Polska od Kobera do Witkacego* [katalog wystawy], red. P. Mrozowski, A. Rottermund, Zamek Królewski w Warszawie, 5 XII 2009–28 II 2010, Warszawa 2009, kat. nr 1, s. 68–70. Z nowszych publikacji na temat Kobera, zob. J. Żmudziński, *Daleko od Pragi – o malarstwie krakowskim około 1600 roku*, w: *Między Wrocławiem a Lwowem. Sztuka na Śląsku, w Małopolsce i na Rusi Koronnej w czasach nowożytnych*, red. A. Betlej, K. Brzezina-Scheuerer, P. Oszczanowski, Wrocław 2011, s. 121–122; E. Halawa, G. Wojturski, *Poczet królów polskich Jana Matejki* [katalog wystawy], Muzeum Narodowe we Wrocławiu, 8 IX–19 X 2014, Wrocław 2014, s. 84 – brak uwag dotyczących twarzy Batorego.

14 K. Frycz, *Recenzje i szkice o sztuce*, oprac. i wstęp L. Kuchtówna, Warszawa 2016, s. 157–158, il. nlb na s. 157 – brodawka zamiast na prawym, na lewym policzku! O wielkim znaczeniu charakteryzacji w sztuce aktorskiej na przykładzie Junoszy-Stępowskiego, z wymienieniem na pierwszym miejscu roli w *Stefanie Batorym*, zob. J. Kreczmar, *Notatnik aktora*, Warszawa 1966, s. 202–205.

15 Zob. T. Grzybkowska, *Złoty wiek malarstwa gdańskiego na tle kultury artystycznej miasta 1520–1620*, Warszawa 1990, s. 101–102, il. 85; K. S.-J. [Krystyna Sarnowska-Jackowska], *Reinhold Heidenstein, w: Gdzie Wschód spotyka Zachód. Portret osobistości dawnej Rzeczypospolitej 1576–1763* [katalog wystawy], red. J. Malinowski, Muzeum Narodowe w Warszawie, 22 V–31 VII 1993, Warszawa 1993, kat. nr 334; o portrecie Czarnkowskiego: J. Kowalski, *Sarmacja. Obalenie mitów. Podręcznik bojowy*, Warszawa 2016, s. 312–313, il. nlb na s. 310. Należy podkreślić, że kwestia defektów twarzy w polskim portrecie trumiennym nie doczekała się należytego potraktowania, czego najnowszym dowodem rozdział *Portrety trumienne i epitafijne* (zob. J.K. Ostrowski, dz. cyt., s. 96–116), choć autor stwierdza, że największą wartość malarską tych zabytków to „uderzający realizm i dosadna, pełna ekspresji charakterystyka” (zob. tamże, s. 104).



samym miejscu, co Heidenstein, półkulisty guz (narośl?), wyglądający niczym połowa piłeczki pingpongowej, miał francuski pisarz i filozof Charles Le Marquetel de Saint-Denis (1668–1741). Widać to na każdym jego portrecie¹⁶. Bez żenady eksponowano ów defekt, dla lepszej widoczności zawsze prezentując modela *en face*, czego przykładem wizerunek pędzla Jacquesa Parmentiera, 1701 (National Portrait Gallery, Londyn, il. 1).

Spośród licznych portretów z omawianymi defektami twarzy warto wspomnieć o dwu biskupich z XVIII w. Pierwszy to wizerunek Franciszka Antoniego Kobielskiego, biskupa łuckiego i brzeskiego (autor nieokreślony, po 1744 a przed 1755), w kościele w Węgrowie (il. 2). Drugi zaś to rzeźbione popiersie biskupa przemyskiego Aleksandra Antoniego Fredry (Thomas Hutter?, ok. 1736–1739) w katedrze przemyskiej. Twarz otyłego Kobielskiego oddana została bardzo – można by rzec – dosadnie, z zaznaczeniem wielkiego nosa, tłustego podbródka i dużej brodawki nad lewą brwią. Popiersie Fredry, zakomponowane w medalionie, stanowi najważniejszy motyw nagrobka,

¹⁶ Zob. np. w grafice: T. Jakubowski, *Zamek Królewski w Warszawie – Muzeum i Fundacja Zbiorów im. Ciechanowieckich. Katalog zbiorów. Grafika. Portrety*, Warszawa 2017, kat. nr 255, s. 279.

2. Autor nieokreślony, *Biskup Franciszek Antoni Kobielski*, po 1744 a przed 1755, Węgrów, kościół parafialny, zakrystia. Fot. P. Jamski

ulożonego w przeznaczonej nań kaplicy. Marmurowy pomnik o bogatym programie ideowym składa się – co niezwykle – z dwu części, rozmieszczonych symetrycznie, pod oknami po bokach ołtarza. Podobizna Fredry jest po prawej stronie, z głową, jak należy, lekko skrzyconą w kierunku ołtarza w geście wiecznej adoracji. Kiedy więc staniemy pośrodku wejścia do kaplicy, nie zauważymy, że biskup ma wielką narośl na prawym policzku. Prawdopodobnie dlatego wizerunek Fredry ulokowano po prawej, a nie lewej stronie (w ostatnim przypadku defekt twarzy byłby przecież doskonale widoczny)¹⁷.

Z ewidentnym ukrywaniem oszpeceń spotykamy się w przypadku Juliana Tuwima, który na prawym policzku miał wielką czarną plamę, tzw. myszkę. Pomiędzy starań nie można było jej usunąć. Poeta przez całe życie miał kompleks z tego powodu, co odnajdujemy nie tylko w relacjach mu współczesnych, ale nawet w jego wierszach. Oto kilka cytatów z *Kwiatów polskich* [podkr. – J. P.]:

„Cóż z tą miłością będzie, z biedą,
Z tą **plamą**, co mi życie truje?
Ach, zamalować by ją kredą!”
„Trzęsę tyłkiem łatanym
I na pysku mam łatę”
„Zwisały strzępy trosk i trwóg:
Że jestem biedny i **myszaty**”

¹⁷ Bodaj jedynie: R. Postek, *Kolekcja portretu sarmackiego w zakrystii bazyliki mniejszej w Węgrowie*, Węgrów 2011, s. nlb, il. tamże, zwrócił uwagę na biskupa Kobielskiego „brzydką twarz przedstawioną werystycznie” i wymienił jej cechy. Kwestię tę, zgodnie z zasadami serii wydawniczej, naturalnie pominięto w *Katalogu Zabytków Sztuki w Polsce*, red. J.Z. Łoziński, B. Wolff-Łozińska, t. 10: *Województwo warszawskie*, red. I. Galicka, H. Sygietyńska, z. 26: *Powiat węgrowski*, oprac. I. Galicka, D. Kaczmarzyk, Warszawa 1964, s. 27, il. 76. O nagrobku biskupa Fredry: J. Sito, *Thomas Hutter (1696–1745). Rzeźbiarz późnego baroku*, Warszawa–Przemyśl 2001, s. 89–90, kat. nr B 19, s. 293–295 (autor nie uwzględnił problemu twarzy, ale informacje o niej podał mi w 2017 r., za co serdecznie dziękuję).

3. Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (?),
Niewidoma, 1650–1660; Muzeum Narodowe
 w Poznaniu. Fot. domena publiczna

Z tego powodu czy do fotografii (także zbiorowej), czy do portretu zawsze starał się ustawiać lewym profilem, by nie było widać myszki. Można przypuszczać, iż opisany defekt był przyczyną trudności w oddaniu twarzy poety m.in. przez rzeźbiarzy. Świadczy o tym opinia Barbary Zbrożyny, która opis procesu twórczego wykonania wizerunku Tuwima kwituje konkluzją: „Nigdy, a więc i tym razem, nie udało mi się zrobić portretu obiektywnie wiernego”¹⁸.

OSOBY NIEWIDOME

Na wstępie warto przypomnieć, że brak zdolności widzenia jest zazwyczaj oznaką bezstronności. Dlatego Temida często-kroć ukazywana bywa z opaską na oczach, a rzymski konsul, cenzor i senator Appiusz Klaudiusz Ślepy uchodzi za wzór tego rodzaju postawy. Inaczej jest w przypadku Fortuny. Tu opaska odnosi się do „irracjonalnego czynnika” spod znaku przypadku¹⁹.

Osoby niewidome przedstawiane bywały z zamkniętymi lub otwartymi, jakby widzącymi oczami²⁰. Do pierwszego typu (zamknięte oczy) należy miedziorytniczy



wizerunek z 1684 r. Huldaricusa (Johanna Ulricha) Schönerbergera (1601–1649), który stracił wzrok w wieku trzech lat po zachorowaniu na ospę. Zapisał się w dziejach nauki jako filozof, lingwista, konstruktor instrumentów naukowych oraz muzycznych, w tym również organów; *notabene* od 1645 do końca życia był rektorem kolegium języków orientalnych i filozofii w Królewcu. Portret, nieokreślonego autorstwa, opatrzony jest podpisem: „M. HVL DARICVS SCHONBERG PHILOS: EXIMVS. / AETATIS SUAE. XLVIII / Schoenbergerus hic est qui lumine captus utroque / Argos Philosophus pectore mille tulit”, w którym akcentuje się, że choć stracił oczy niczym Argos, niepełnosprawność wzrokowa nie ograniczyła szerokiego zakresu jego dokonań²¹.

Do tego samego typu wypada zaliczyć olejny portret *Niewidomej* autorstwa Diega Rodrígueza de Silva y Velázqueza lub jego warsztatu, 1650–1660 (Muzeum

18 O myszce Tuwima wspominało wielu, np. J. Iwaszkiewicz, *Książka moich wspomnień*, Warszawa 1994, s. 156, czy siostra poety, Irena Tuwim (M. Urbanek, *Tuwim wylekniiony bluźnierca*, Warszawa 2013, s. 12). Cyt. za: J. Tuwim, *Kwiaty polskie*, Warszawa 1967, s. 29, 63, 202. Konstatacja rzeźbiarki, zob. B. Zbrożyna, *Portret*, w: *Wspomnienia o Julianie Tuwimie*, red. W. Jedlicka, M. Toporowski, Warszawa 1963, s. 369 (przytoczona przez P. Matywiecki, *Twarz Tuwima*, Warszawa 2007, s. 54; tamże szerzej na temat defektu, s. 53–71).

19 Co do bezstronności zob. A. Alciatus, *Emblematum libellus. Książeczka emblematów*, tłum. i komentarze M. Mejór, A. Dawidziuk, B. Dziadkiewicz, E. Kustroń-Zaniewska, wstęp i oprac. R. Krzywy, Warszawa 2002, emblema LIX: *In senatum boni principis*, s. 120–121. O ślepej Fortunie m.in. J. Sokolski, *Bogini, pojęcie, demon. Fortuna w dziełach autorów staropolskich*, Wrocław 1996, s. 62.

20 Najbogatsza ikonografia zebrana w Blind in Art Collection w zbiorach Samuel P. Hayes Research Library przy Perkins School for the Blind w Watertown (Massachusetts), najstarszej szkole tego rodzaju w USA, założonej w 1829.

21 Rycina z: Ch. Hartknoch, *Alt- und Neues Preussen oder Preussischer Historien...*, Frankfurt und Leipzig 1684, s. 491 (Panu Profesorowi dr. hab. Tadeuszowi Jurkowi-łańcowi dziękuję za zwrócenie uwagi na ten przykład). Więcej o uczonym zob. tamże, dz. cyt., s. 491–495; *Compendiöses Gelehrten-Lexicon...*, Leipzig 1715, szp. 2031; nienotowany w: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Leipzig 1875–1912.



4. Lucas Kilian, *Portret Conrada Schotta*, 1625, miedzioryt.
Fot. z archiwum J. Pokory

5. Jean-Baptiste Siméon Chardin,
Autoportret z umbrą i w okularach, 1775, Luwr,
 Paryż. Fot. domena publiczna



Narodowe w Poznaniu, nr inw. MNP FR 431) (il. 3). Obraz przedstawia młodą kobietę, ukazaną w popiersiu, w sukni z szerokim dekoltem odsłaniającym ramiona. Głowa nieco opuszczona i lekko skręcona w lewo. Twarzy szczególnego wyrazu nadają oczy – ni to przymknięte, ni to zamknięte. Wśród badaczy panuje opinia, że obraz stanowił najpewniej fragment większej kompozycji, na co wskazuje „pochylenie i zwrot głowy kobiety w kierunku innej osoby (...) niegdyś poniżej, po lewej stronie płótna”²². Tymczasem, jak uważam, z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, iż mamy tu do czynienia z nierzadko spotykanym zjawiskiem ukrycia niepełnosprawności wzrokowej. Należy však podkreślić, że zabieg ów został tu przeprowadzony w sposób i przemyślany, i wykwinny, co świadczy o klasie autora portretu.

Drugi typ (oczy otwarte) prezentują dwa portrety Conrada Schotta (1561–1638), organmistrza ze Stuttgartu. Przestał widzieć jako siedmiolatek po przebytej ospie. Na obu wizerunkach model w ujęciu do pasa, głowa *en trois quarts*. Jeden z nich, niezachowany, namalował Georg Donauer (1604). Umieszczony został w niezwykle miejscu, bo nad stołem do gry w organach autorstwa Schotta w kościele we Freudenstadt w Hesji. Drugi to miedzioryt Lucasa Kiliana (1625, il. 4). Na obrazie, po bokach wizerunku był „panegiryczno-dewocyjny wiersz upamiętniający niezwykle dokonanie [organmistrza], porównane do Bożej łaski”²³. Z kolei mottem ryciny jest werset

z Księgi Hioba (Hi 19, 25), podany po niemiecku: „Ich waiß daß mein Erlöser lebt. Hiob. 19.” i po łacinie: „SCIO QVOD REDEMPTOR MEVS VIVIT. IOB. XIX”, co znaczy: „Wiem bowiem, iż odkupiciel mój żywie”. Jest to początek fragmentu tekstu (Hi 19, 25–27), w którym wyrażona została wiara w zmartwychwstanie człowieka. Ustęp wybrano chyba nieprzypadkowo. Znajdują tu się bowiem ewidentne aluzje do niepełnosprawności wzrokowej osoby sportretowanej, a dokładniej wiara, że cecha ta zniknie w przyszłym życiu, werset 26: I zaś obleczon będę w skórę moję i w ciele mojem **ogładam** Boga mego. 27: Którego **ujrzeć** mam ja isty, i **oczy moje ogłądają**, a nie inny: schowana jest ta nadzieje moja w zanadrzu mojem” (wersety biblijne w przekładzie ks. Jakuba Wujka z 1599, podkr. – J. P.).

Z przykładów polskich omawianego typu (oczy otwarte) najbardziej interesujący jest wspomniany na wstępie portret Stanisława Józefa Biezanowskiego (1628–1693), profesora Akademii Krakowskiej, poety i historyka, przypisywany Janowi Trycju-szowi (?–1692), datowany na przełom lat 70.

²² Cyt. za: M.P. Michałowski, *Diego Rodriguez de Silva y Velázquez, „Niewidoma”*, w: tenże i in., *Galeria Atanazego Raczyńskiego*, seria wyd. *Katalog Zbiorów Muzeum Narodowego w Poznaniu*, vol. 9, Poznań 2005, kat. nr 37, s. 134–135 (tamże literatura przedmiotu); *Skarby sztuki. Muzeum Narodowe w Poznaniu*, red. M. Gołąb, E. Hornowska, A. Soćko, Warszawa 2014, s. 103.

²³ Cyt za: M. Zgliński, *Nowożytny prospekt organowy i jego twórcy*, Warszawa 2012, s. 518, gdzie informacje o organmistrzu; tamże reprodukcje obu portretów (il. 910 i 932). Więcej o życiu i twórczości Schotta oraz

jego ikonografii zob. G. Kleemann, *Conrad Schott, der blinde Orgelmacher aus Stuttgart (1561–1638)*, „Acta Organologica”, Bd. 10, 1976, s. 105–120 (Panu dr. Marcinowi Zglińskiemu dziękuję za udostępnienie nadbitki artykułu).

i 80. XVII w. (Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr inw. MUJ 2044)²⁴. Wizerunek przedstawia frontalnie ukazaną postać (do kolan) w todze profesorskiej, stojącą za stołkiem, na którym znajdują się książki i biret. W prawej, opuszczonej ręce chustka, natomiast lewa wsparta na woluminach. Twarz w ujęciu *en trois quarts*, w lewo, z wyjątkowo jasnymi oczyma, patrzącymi na wprost. Bezpośrednio nad nimi zielony daszek, tzw. umbra. W prawym górnym rogu obrazu napis: „M: STANISLAVS IOSEPH, BIEŻANOW / SKI LEOPOLIENSIS PHIAE DOCTOR / POESEOS PROFESSOR COLLEGII MI / NORIS SENIOR PATER HISTORIOGRAP. / PETRICIAN ANIS 40 SOLA VIMENTIS / OB DEFECTV VISVS IN ALMA UNIVER / SITATE CRACOVIENSI. VIE STYLO / SCRIPTOR CELEBERRIM. OBIIT ANO DNI / 1693. 4TO ID 9BRIS AETATIS SVAE 65. / ORBITATIS VERO VISUS 43” (Magister Stanisław Józef Bieżanowski ze Lwowa, doktor filozofii i profesor poezji, senior Kolegium Mniejszego, ojciec historyograf z fundacji Petrycego, przez 40 lat słynący na Uniwersytecie Krakowskim wobec braku wzroku jedynie z siły umysłu, jak również słynny z powodu stylu pisarz. Zmarł w Roku Pańskim 1693, dnia 4 listopada w wieku lat 65, a 43 lata po tym jak stracił wzrok)²⁵.

W badaniach portretu pominięto czas powstania napisu. Podana w nim data śmierci profesora pozwala przypuszczać, iż co najmniej ostatnie zdanie zostało dodane

później – nie tylko po zgonie Bieżanowskiego, ale i Trycjusza. Niewyjaśniona jest także kwestia umbry. W najnowszej publikacji raz stwierdza się, że jak wynika z badań, „daszek został dodany znacznie później”, a w innym miejscu, iż „niedługo po namalowaniu portretu”²⁶.

Jak widać, w napisie podano wiadomość o utracie wzroku, gdy tymczasem otwarte oczy sportretowanego bynajmniej na to nie wskazywały. Wobec tego można przypuszczać, że – aby uwidocznic tę cechę na portrecie – domalowano daszek. Jednakowoż nie było to dobre rozwiązanie. Umbre nosiły bowiem nie osoby niewidome, ale osoby z chorobą oczu. Oto dwa przykłady. Pierwszy to autoportret Jean-Baptiste Siméon Chardina z 1775 (Luwr) w okularach i zieloną umbrą (il. 5). Pochodzi z okresu, gdy malarz tracił wzrok. Przyczyniła się do tego, jak się przypuszcza, biel ołowio-wa – toksyczny pigment w farbách olejnych. Z tego powodu Chardin po 1770 zaczął malować wyłącznie pastelami²⁷. Drugi przykład dotyczy Zygmunta Krasińskiego (1812–1859), któremu od ok. 1831 dokuczała choroba oczu, zagrażająca niepełnosprawnością wzrokową. Z tego powodu często nosił daszek na oczy, co tak odnotował Henryk Olechnowicz Stecki po wizycie w 1850 r.: „Gabinet duży, ciemny; przy wielkim stole do pisania oświeconym jedyną lampą, przykrytą zielonym kołpakiem, siedziała pani Liza, z domu Branicka (...). Zygmunt siedział w głębokim fotelu, tyłem do stołu i lampy obróconym, **z wielką zieloną umbrą na czole** [podkr. – J. P.], pomimo

24 A. Jasińska, *Grupa portretów profesorów Akademii Krakowskiej malowanych przez Jana Trycjusza. Badania technologiczne i ich znaczenie dla atrybucji obrazów*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 78, 2016, nr 2, s. 226–227, 231, il. 5 s. 225, il. 6d s. 228, il. 7d s. 229, il. 9d s. 230, il. 11d s. 231, il. 12d s. 232, il. 15d s. 237; tamże wcześniejsza bibliografia, z której najważniejsze: A. J. [A. Jasińska], *Profesor Stanisław Bieżanowski, w: Uczony i jego pracownia* [katalog wystawy], red. też, E. Wyka, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006–2007, Kraków 2005, s. 170, il. n. b. s. 171; J. P. [J. Pollesch], *Portret Stanisława Józefa Bieżanowskiego (1628–1693)*, w: *Nowożytnie portrety profesorów Akademii Krakowskiej w zbiorach Collegium Maius*, red. A. Jasińska, Kraków 2010, s. 330–339.

25 Cyt. za: A. Jasińska, *Grupa...*, dz. cyt., s. 227, przypis 33.

26 Tamże, s. 227, przypis 32, s. 231.

27 Zob. J. Guze, *Od barwnego rysunku do obrazu kredkami, czyli o dziejach pastelu*, w: *Mistrzowie pastelu. Od Marteau do Witkacego. Kolekcja Muzeum Narodowego w Warszawie* [katalog wystawy], red. A. Grochala, Muzeum Narodowe w Warszawie, 29 X–31 I 2016, Warszawa 2015, s. 28; il. 7 na s. 30 – błędny podpis: „Chardin, Autoportret w okularach z daszkiem osłaniającym oczy, 1775”, gdy tymczasem autoportret wprowadzie w okularach, ale bez daszka.

ciemności pokoju”²⁸. Zatem daszek zastępował dłoń, osłaniającą oczy przed światłem. Tę funkcję dłoni – daszka, widać doskonale na autoportrecie młodego Joshuy Reynoldsa, którego u schyłku życia dotknęła niepełnosprawność wzrokowa (ok. 1747–1749, Londyn, National Portrait Gallery).

OSOBY Z JEDNYM OKIEM

Tylko jednooki nie może mieć zęza
(Karol Bunsch)

Przedstawiane bywały z jednym okiem, z opaską lub z protezą optyczną, przy czym w pierwszym przypadku pusty oczodół zasłaniała opuszczona powieka.

Magdalena Mortęska (1554–1631), ksieni benedyktynek w Chełmnie, straciła prawe oko w wieku dziecięcym. Na kilku jej wizerunkach widzimy twarz w ujęciu niemal frontalnym, z minimalnym skrętem w lewo, dzięki czemu bardziej było wyeksponowane widzące, otwarte oko, podczas gdy prawe jest zamknięte. Świadczą o tym portrety z XVII w., wszystkie pędzla anonimowych malarzy, m.in. w Chełmnie (1658), Pelplinie czy w Żarnowcu. Wyjątkowe miejsce w ikonografii ksieni zajmuje portret ze Lwowa (od 1946 w Krzeszowie). Przyпуска się, że został wykonany za życia lub wkrótce po śmierci Mortęskiej. Ksieni ma dwoje oczu. Jednakże bez badań konserwatorskich nie sposób stwierdzić, czy prawe oko nie zostało domalowane później²⁹.

28 H. Olechnowicz Stecki, *Wspomnienia mojej młodości*, Lwów 1895 (cyt. za: *Parnas polski we wspomnieniu i anegdocie. Od Niemcewicza do Wyspiańskiego*, oprac. H. Przewoska, Warszawa 1964, s. 113). Opis leczenia choroby oczu Krasieńskiego, którego rodzinnym lekarzem był znany chirurg i okulista, dr Maximilian Joseph Chelius, profesor uniwersytetu w Heidelbergu, np. w: A. Bałajewski, *Zygmunt Krasieński u wód*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”, R. VIII (L), 2015, s. 131; tamże, s. 123–140, bogata literatura, dotycząca zdrowia Krasieńskiego. Nie znalazłem żadnego portretu Krasieńskiego z umbrą.

29 O ksieni Magdalenie Mortęskiej, której proces beatyfikacyjny rozpoczął się w 2016 r., zob. K. Górski,



6. Bartłomiej Strachowski wg Marcina Remeli, *Portret ksieni Magdaleny Mortęskiej*, 1747, miedzioryt za kartą tytułową druku: S. Brzechffa, *Nayprzewielebniejsza w Bogu panna Magdalena Mortęska, xieni...*, Poznań 1747, zbiory BN. Fot. domena publiczna

Matka Mortęska, Kraków 1971; tenże, *Zarys dziejów duchowości w Polsce*, Kraków 1986, s. 93–130; A. Januszek-Sieradzka, *Mortęska Magdalena OSB (1554–1631)*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. E. Gigilewicz, Lublin 2009, szp. 316–317 (tamże bibliografia); *Między mistyką a codziennością: Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej*, red. D. Zagórski, P. Hoppe, Ż. Sztylec, Pelplin 2017. O portretach wzmianki w: K. Górski, *M. Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej w Polsce*, „Nasza Przyszłość”, t. 34, 1971, il. 20 na s. nlb. po s. 144 (portret z Młyńca, pow. Toruń, od 1967 w Pelplinie); *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, red. J.Z. Łoziński, B. Wolff-Łozińska, t. 11: *Dawne województwo bydgoskie*, red. T. Chrzanowski, M. Kornecki, z. 4: *Dawny powiat chełmiński*, oprac. T. Mroczo, Warszawa 1976, s. 43, il. 251 (portret w Chełmnie, błędnie datowany 1632); J. Kruszelnicka, *Portret na Ziemi Chełmińskiej*, cz. 2, Toruń 1983, s. 54 nn. (Chełmno); J. Tylicki, „Adoracja Chrystusa Ukrzyżowanego” *Bartłomieja Strobla w Toruniu: próba interpretacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zabytkoznawstwo i Konserwatorstwo. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, 1991, z. 17 (226), s. 256 (portrety w Chełmnie



7. Nieokreślony malarz francuski,
Portret jednookiego flecisty, 1566, Luwr, Paryż.
Fot. A. Skrodzka

A przecież mogło tak być, czego uczy przypadek portretu w Chełmnie, na którym dodane oko usunięto dopiero podczas konserwacji w 1978³⁰. W XVIII w. jednym z przejawów pamięci o Mortęskiej, zwanej polską Teresą z Ávila – pamięci żywej po dziś dzień – jest choćby jej wizerunek rozpowszechniany w grafice (Bartłomiej Strachowski wg rysunku Marcina Remeli, 1747; miedzioryt)³¹ (il. 6).

Nie ulega wątpliwości, iż wizerunki ksieni Mortęskiej należą do tego typu dzieł, na których otwarcie ukazywano twarz z jednym okiem. Jako przykłady wystarczy przywołać choćby trzy portrety mężczyzn pozbawionych prawego oka. Pierwszy – bliżej nieznanego flecisty z drugiej połowy XVI w., dzieło szkoły francuskiej (Luwr, il. 7). Drugi – Luísa Vaz de Camõesa (ok. 1524–1580), renesansowego poety portugalskiego, który stracił oko w 1549 w bitwie z Maurami w północnej Afryce, a w dobie romantyzmu stał się uosobieniem poetów nieszczęśliwych (il. 8). Dlatego bywał przedstawiany jako osoba z jednym okiem, zakuty w zbroję rycerz – *poeta laureatus*, ze swym dziełem, epopeją



8. Luís de Resende wg Fernão Gomesa, *Luís Vaz de Camões*, ok. 1577. Fot. domena publiczna

i Krzeszowie); tenże, *Bartłomiej Strobel, malarz epoki wojny trzydziestoletniej*, t. 1, Toruń 2000, s. 112, 313, 315; M. Kurzej, *Kościół p.w. Wszystkich Świętych i klasztor PP. Benedyktynów we Lwowie*, w: *Kościół i klasztor Lwowa z okresu przedrozbiorowego*, cz. 1, t. 19, seria wyd. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej*, red. J.K. Ostrowski, Kraków 2011, s. 129, il. 449 (portret obecnie w Krzeszowie); W. Rozynkowski, *Ż. Sztylec, Śladami pamięci i kultu sługi bożej ksieni Magdaleny Mortęskiej – zarys problematyki*, w: *Między mistyką...*, dz. cyt., s. 46–47 (portrety w Chełmnie, Żarnowcu, Pelplinie i Lwowie).

30 J. Kruszelnicka, dz. cyt., kat. nr 20, s. 53–55.

31 E. Łomnicka-Żakowska, *Grafika polska XVIII wieku. Rytownicy polscy i w Polsce działający*, Warszawa 2008, s. 222, nr 8, na s. 476 il. I.8. (datowanie: 1. poł. XVIII w.; błędne odczytanie nazwiska: Rehieł); H. Widacka, *Ksieni Magdalena Mortęska*, www.wilanow-palac.pl [dostęp 8 IV 2019], rycina zamieszczona w: S. Brzechffa, *Nayprzewielebniejsza w Bogu panna Magdalena Mortęska xieni...*, Poznań 1747.



9. Jan Vilímek, *Portret Jana Žižki z Trocnova*, 1890. Ryc. wg *České album: sbírka podobizen předních spisovatelů...*, wyd. Jos. R. Vilímek, [b.m.w.] 1900. Fot. domena publiczna

narodową *Os Lusíadas* (np. rycina B. Rogera wg rysunku François Pascala Simona Géraarda, ok. 1790–1810; The Bridge Art Library, Glasgow)³². Trzeci – atamana Daniły Apostoła (1654–1734), z ok. 1728 (Toruń, Muzeum Okręgowe)³³. Naturalnie we wszystkich wizerunkach głowa portretowanego była lekko skrzyżona w lewo, by wyeksponować zachowane, a nie utracone oko.

Innym rodzajem owego typu prezentacji było ukazywanie modelu z opaską na oku, w ujęciu *en face*. To nie dziwi w odniesieniu do takich bohaterów, jak Jan Žižka (ok. 1360–1424), słynny przywódca taborytów w wojnach husyckich (Jan Vilímek, rycina z 1890)³⁴ (il. 9). Natomiast co najmniej zaskakuje – przynajmniej



10. Sofonisba Anguissola (?), *Portret Any de Mendoza y de la Cerda, księżnej Éboli*, ok. 1560, Infantado de Sevilla (?). Fot. wg <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/eboli.htm> [dostęp 27 VIII 2024]

w obecnych czasach – gdy ową opaskę nosi piękna kobieta. Rzecz dotyczy Any de Mendoza, księżnej Éboli (1540–1592), która jako dziecko przebiła oko rapierem (Sofonisba Anguissola?, ok. 1560; Infantado de Sevilla)³⁵ (il. 10).

W omawianym kontekście zagadkowa pozostaje sprawa Mikołaja Jana Prażmowskiego (1617–1673), kanclerza wielkiego koronnego, arcybiskupa gnieźnieńskiego i prymasa Polski. Podobnie jak Magdalena Mortęska, i on w dzieciństwie stracił oko, tyle że lewe. Owa niepełnosprawność musiała być zauważalna, a co za tym idzie – powszechnie znana, skoro Jan Chryzostom Pasek, *notabene* bardzo niechętny Prażmowskiemu, nazywa go „ślepy arcybiskupem” bądź „director monoculus”³⁶. Tymczasem zaprzecza temu portret

32 L. Vaz De Camões, *Luzytanie*, tłum. i komentarz I. Kania, posłowie J. Waczków, Kraków 1995.

33 J.K. Ostrowski, dz. cyt., s. 185: zwraca uwagę na charakterystyczny szczegół – „martwe prawe oko”; oprócz portretu olejnego (il. 243 na s. 186) także (il. 242) miedzioryt wykonany przez Georga Paula Buscha wg rysunku F.G. Wortmanna.

34 A. Paner, *Jan Žižka z Trocnova*, Gdańsk 2002.

35 M. Kusche, *Sofonisba Anguissola en España. Retrato en la corte de Felipe II junto a Alonso Sánchez Coello y Jorge de la Rúa*, „Archivo Español de Arte”, 1989, núm. 248, s. 391 nn.

36 J.Ch. Pasek, *Pamiętniki*, oprac. R. Pollak, Warszawa 1987, s. 193, 194.

prymasa na epitafium w kolegiacie w Łowiczu. Monumentalne dzieło nieznanego autora (390 × 180 cm; blacha miedziana repusowana i cyzelowana, złożona i polichromowana), wykonane zapewne wkrótce po śmierci Prażmowskiego, zawiera portret stojącego dostojnika, wielkości naturalnej. Głowa w lekkim skrucie w prawo, dzięki czemu doskonale widać zachowane oko, ale widać i lewe, choć mniej wyeksponowane³⁷. Tak też jest na graficznych wizerunkach prymasa – popiersiach, ewidentnie powstałych w oparciu o epitafium łowickie – widać oboje oczu (litografia Adolfa Pecq’a & Co. na podstawie rysunku Henryka Aschenbrennera, z 1864, powtórzona w 1901)³⁸. Stąd wniosek, że wobec braku odpowiednich badań konserwatorskich nie wiadomo, czy oko zostało wtórnie domalowane. A jeśli nie, to mielibyśmy do czynienia z przypadkiem albo zafałszowania rzeczywistego wyglądu (np. wizerunki Schotta czy Biezanowskiego), albo ze sztucznym okiem (?).

Jest wreszcie typ wizerunków, na których brak oka został ukryty. Ot, po prostu wystarczyło przedstawiać modela

w profilu. Tak jest na przykład w przypadku wizerunków Federica da Montefeltro (1422–1482), którego głowę zawsze ukazywano w lewym profilu, bo stracił prawe oko. Czyniono to konsekwentnie. Z tego powodu na dyptyku jego i żony, Battisty Sforzy (Piero della Francesca ok. 1473–1475; Florencja, Galleria Uffizi), wbrew zasadzie, obowiązującej w portretach małżeńskich, mąż usytuowany jest nie po lewej, a po prawej stronie. Podobne ujęcie występuje na jego portrecie z synkiem (Pietro di Spagna lub Pedro Berruguete?, ok. 1476–1477; Urbino, Galleria Nazionale delle Marche) – ojciec w profilu, podczas gdy chłopczyk w *trois-quarts*. Wskutek tego jakże wiele ciepła stracił związek ojca z dzieckiem³⁹.

Należy zaznaczyć, że protezy oczne stosowane były od starożytności⁴⁰. W naszych rozważaniach za przykład niechaj posłużą portrety trzech osób z jednym okiem: Marii Teresy z Poniatowskich Tyszkiewiczowej (1760–1834) oraz rosyjskich feldmarszałków – Grigorija Aleksandrowicza Potiomkina (1739–1791), najsłynniejszego faworyta carycy Katarzyny II, i Michaiła Iłarionowicza Kutuzowa (1745–1813).

Maria Teresa, bratanica króla Stanisława Augusta, w wieku szesnastu lat straciła lewe oko, które trzeba było usunąć z powodu komplikacji po przebytej chorobie (ospa?). Zabiegu dokonał dr Wentzel w Strasburgu. Nie wiadomo, kiedy wstawiono jej protezę oczną. Kalectwo Marii Teresy było powszechnie znane. Oto dwa przykłady, jednocześnie świadczące o temperamencie Tyszkiewiczowej; oba odnoszą się do jej zachowań w teatrze Bogusławskiego, gdy z łoży potrafiła dyrygować tumultem na

37 Zdaniem niektórych lewe oko niewidoczne, skrywa je światłocień, zob. P. Mrozowski, *Poczet arcybiskupów gnieźnieńskich prymasów Polski*, Warszawa 2003, s. 155; A.S. Czyż, *Łowicz. Kolegiata Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny*, Warszawa 2010, s. 125–127. Kwestia oka pominięta w podstawowej monografii epitafium (K. Kolendo-Korczakowa, *Epitafium prymasa Mikołaja Prażmowskiego w kolegiacie łowickiej*, w: *Artyści włoscy w Polsce XV–XVIII wiek. Prace ofiarowane Panu Profesorowi Mariuszowi Karpowiczowi*, red. R. Sulewska, M. Wardzyński, Warszawa 2004, s. 609–623 (tamże s. 612: tekst łacińskiej inskrypcji na epitafium, gdzie ani słowem o niepełnosprawności), oraz w najnowszej publikacji: M. Kosman, *Poczet arcybiskupów gnieźnieńskich i prymasów Polski*, Kraków 2012, s. 244 nn.

38 J. Bartoszewicz, *Arcybiskupi gnieźnieńscy, prymasi Rzeczypospolitej i warszawscy, prymasi Królestwa Polskiego: wizerunki z Galerii Łowickiej*, Warszawa 1864, tabl. 63 (zob. *Katalog portretów osobistości polskich i obcych w Polsce działających*, oprac. H. Widacka, A. Żendara, t. 4, Warszawa 1994, nr 4232); A. Sokołowski, *Dzieje Polski ilustrowane*, t. 5, Warszawa 1901, s. 115.

39 B. Roeck, A. Tönnemann, *Federico da Montefeltro. Arte, stato e mastiere delle armi*, Torino 2009; co do portretu zob. S. Mossakowski, *Europejski kontekst renesansowej przebudowy królewskiego pałacu na Wawelu. Neapol – Urbino – Buda – Praga*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 78, 2016, nr 1, s. 28.

40 Szerzej na ten temat: M. Garbat, dz. cyt., s. 277–287.

widowni. Upamiętnione to zostało rymami. „Krzyknęła, zagrzewając rodaków swych męstwo: / Jam Fortuna, bom ślepa – więc przy mnie zwycięstwo” (Cyprian Godebski); „Klimena, gdy rękami zamachnęła żwawie, / Mówią, że jej rumieniec został na rękawie, / Szenion [fryzura – J. R.] się rozplótł, grzebień podskoczył wysoko / I z sewrskiej porcelany rozbiło się oko” (Ludwik Osiński?). A kiedy w 1807 r. zaczął się jej romans ze słynnym Charles’em-Maurice’em de Talleyrand-Périgordem, który trwał do końca życia, w Warszawie nie szczędzono im uszczypliwych uwag. Kpiono z podstarzałej pary – ona ze sztucznym okiem, on poruszający się o lasce (utykał, bo miał szpotawą prawą stopę)⁴¹.

Tymczasem brak oka hrabiny Tyszkiewiczowej jest niewidoczny na jej portretach. Trudno stwierdzić, z czego to wynika: czy z doskonałości protezy, czy z inwencji malarza? Rzecz zastanawiająca, iż owa dama ze sztucznym okiem ukazywana jest *en face*, jakby nic nie było do ukrycia. Tak jest w przypadku i pastelu Kazimierza Wojniakowskiego (ok. 1779, Muzeum Narodowe w Poznaniu), i miniatury pędzla Fryderyka Dubois (ok. 1785, Muzeum Narodowe w Krakowie). Oba wizerunki zaprzeczają opinii, że „szklane oko musiała zręcznie maskować zalotnym lokiem”⁴².

Potiomkin stracił lewe oko w młodych latach, być może podczas bójki⁴³. Z tego powodu portretowany był z zasady z głową zwróconą w prawo. Widać to na jednym z najlepszych jego wizerunków pędzla Jana Chrzciciela Lampiego Starszego, z ok. 1790 (Ermitaż). Przy czym trzeba podkreślić, że sztuczne oko zostało tak ukazane, jakby osoba spoglądała na nas dwójgim oczu. Bez wątplenia mamy tu do czynienia ze zjawiskiem swoistej idealizacji, zawsze – i dziś także! – obecnym w sztuce portretowej.

Kutuzow, jeden z najwybitniejszych dowódców kampanii antynapoleońskiej, utracił prawe oko na polu bitwy⁴⁴. Na marginesie dodajmy, iż pamiątki po feldmarszałku zachowały się w mieście Bolesławiec na Dolnym Śląsku, gdzie zmarł chory na tyfus. Było tu jego muzeum (1945–1991), a nadal istnieje pomnik – żeliwny obelisk z 1819 r. (proj. Karl Friedrich Schinkel)⁴⁵. Bodaj najbardziej znany portret Kutuzowa wyszedł spod pędzla Romana Maksimowicza Wołkowa (1812–1830?, Muzeum w Gątczynie pod Petersburgiem, il. 11). O popularności tego wizerunku świadczy choćby fakt, iż w 1995 r. wykorzystano go na rosyjskim znaczku pocztowym. Znacznie mniej popularny jest inny portret, autorstwa Józefa Oleszkiewicza, powstały przed 1815 r. (Ermitaż)⁴⁶. Na

41 A. z Tyszkiewiczów Potocka-Wąsowiczowa, *Wspomnienia naocznego świadka*, oprac. i wstęp B. Grochulska, Warszawa 1965: nic nie pisze o oku ciotki; B. Krzywobłocka, *Mieszkańcy Zamku Królewskiego w Warszawie*, Warszawa 1975, s. 236–238; K. Jursz-Salvadori, *Życie codzienne w Pałacu Pod Blachą w czasach Księcia Józefa Poniatowskiego w świetle „Inwentarza pozostałości po Księżu...” z 1814 roku*, „Kronika Zamkowa”, t. 1–2 (61–62), 2011, s. 159, 161; A. Sołtys, *Maria Teresa Tyszkiewicz*, cz. 1–2, 2013–2014 r., blog „Poniatoviana”, Zamek Królewski w Warszawie – Muzeum [dostęp 18 IV 2019]; Z. Rejman, M. Nesteruk, *Ostatnia królowa czy podła Francuzica? Pani de Vauban w literaturze i legendzie*, w: *Słynne kobiety w Rzeczypospolitej XVIII wieku*, red. A. Roćko, M. Górka, Warszawa 2017, s. 413. Zob. także W. Łysiak, *Talleyrand. Droga „Mefistofelesa”*, Warszawa 2007, s. 33, 172–175.

42 Cyt. za: J. Skowronek, *Książę Józef Poniatowski*,

Warszawa 1984, s. 15. Kwestia sztucznego oka pomijana przy analizowaniu portretów, zob. P. Kopszak, *Nowoczesny portret polski*, Warszawa 2006, s. 19, il. nłb. na s. 9, gdzie w przypadku pastelu Wojniakowskiego zwrócona jedynie uwaga na wspaniały kapelusz.

43 S. Sebag Montefiore, *Potiomkin. Książę książąt*, tłum. K. Bażyńska-Chojnacka, P. Chojnacki, W. Jeżewski, Warszawa 2006.

44 Data – 1773 czy 1787 nie jest dokładniej znana, zob. A. Uffindell, *Wielcy generałowie wojen napoleońskich oraz ich bitwy 1805–1815*, tłum. N. Radomski, Poznań 2007, s. 344, 346.

45 Wykonawcą pary żeliwnych lwów był Johann Gottfried Schadow. Zob. J. Bachmiński, *Bolesławiec*, seria wyd. *Śląsk w Zabytkach Sztuki*, red. T. Broniewski, M. Zlat, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 120, 134–136.

46 J. Białynicka-Birula, *Oleszkiewicz Józef*, w: *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających*



11. Roman Maksimowicz Wołkow, *Portret Michaiła Iłarionowicza Kutuzowa*, 1812–1830?, Muzeum w Gatchynie pod Petersburgiem. Fot. domena publiczna

obu konterfektach głowa feldmarszałka jest skrzycona, oczywiście, w lewo, by wyeksponować zachowane oko. Przy czym skręt nie jest jednakowy. U Wołkowa jest tak mocny,

że głowę widać niemal w profilu. Natomiast u Oleszczyńskiego twarz prawie *en face*, dzięki czemu zauważa się prawe, sztuczne oko, z lekka przysłonięte powieką.

Przeprowadzony przegląd dowodzi, że nie było zasady w portretowaniu człowieka ze sztucznym okiem, wobec czego protezę albo ukazywano, albo nie.

(zmarłych przed 1966 r.). Malarze, rzeźbiarze, graficy, red. K. Mikocka-Rachubowa, t. 6, red. też, M. Biernacka, Warszawa 1998, s. 260.



12. Joshua Reynolds, *Autoportret jako niedosłyszący* (*Self-Portrait as a Deaf Man*), ok. 1775, Tate Britain, Londyn.
Fot. domena publiczna

OSOBY GŁUCHE

Joshua Reynolds (1723–1792) przez całe życie malował autoportrety. Wykonał ich niemal trzydzieści (dokładnie 27). W ten sposób powstała swoista dokumentacja zmieniającego się z wiekiem wyglądu konkretnego człowieka – nie tylko coraz bardziej leciwego, ale i trapionego kolejnymi

przypadłościami. Malarz niczego nie ukrywał. O problemach ze wzrokiem już była mowa. Za kolejny przykład niechaj posłuży autoportret tracącego słuch artysty z ok. 1775 (Londyn, Tate Britain, il. 12). Siwowłosa Reynolds, na twarzy którego maluje się wyraz skupienia, stara się coś usłyszeć. Aby wzmocnić odbiór dźwięku,

charakterystycznym gestem dla osób niedosłyszących przykładą dłoń do ucha⁴⁷.

OSOBY GARBATE

Wszystko zdaje się wskazywać, iż była to cecha wyjątkowa, bo o niej nawet... śpiewano. Przykładem piosenka, a może raczej pieśń, *Garbus*, do słów Bolesława Leśmiana, wykonywana przez Ewę Demarczyk (muzyka Zygmunt Konieczny). *Nota bene*, w utworach Leśmiana osoby garbate należą do szczególnej grupy⁴⁸. Skrzywienie kręgosłupa było często spotykane. Oczywiście, uznawano je za ewidentny przejaw brzydoty. Wystarczy przywołać opis wyglądu Tersytosa, według Homera najszykardniejszego z Greków:

„Człowiek ten był najszpetniejszy z tych, którzy pod Ilion przybyli,
O krzywych nogach. Na jedną utykał nogę.

Ramiona

Miał przygarbione, ku piersiom wygięte mocno [podkr. – J. P.]. Spiczastą

Głowę u góry i rzadką wełnistą sierść na tyśinie” (*Iliada* 2, 216–219)⁴⁹.

Taką samą powierzchowność miał mieć antyczny bajkopisarz, zwany też ludycznym błaznem czy mędrce ludowym – Ezop⁵⁰. Osobami garbatymi byli i władcy, i poddani: na przykład król Anglii Ryszard III, w Polsce zaś m.in. żona Zygmunta III, Anna Habsburżanka (jej cechą była także krótsza noga), czy królewska siostra, Anna Wazówna, wielka niewiasta o wzroście niemal dwumetrowym. Skrzywienie kręgosłupa, nie wiadomo jak poważne, miał też

królewicz Jakub Sobieski. Na dworze Stanisława Augusta był Szymon de Corticelli (Cordicelli) Młodszy, który „nabywszy się choroby francuskiej [...], z prostego i dorodnego mężczyzny stał się mocno garbatym”. Widoczne skrzywienie kręgosłupa miała również Klementyna z Tańskich Hoffmana oraz Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, która z powodu wystającej łopatki musiała nosić gorset⁵¹.

Przypuszczalnie podobna cecha dotyczyła i Juliusza Słowackiego. Wedle świadectwa osób z kręgu poety był on wątłej postury, z ramieniem nieco podniesionym, bo jedną łopatkę miał wyższą od drugiej, wskutek czego jego sylwetka była trochę przekrzywiona oraz lekko utykał. Autor *Kordiana* to wszystko ukrywał⁵². Bez

51 Ryszard III nazwany przez Szekspira „garbatym tyranem”. Co do Anny Habsburżanki zob. B. Fabiani, *Na dworze Wazów w Warszawie*, Warszawa 1988, s. 24 (nic o defektach urody w: J. Gałuszka, *Jak Kraków witał arcyksiężniczkę? Uroczystości ślubne i koronacyjne Anny Habsburżanki i Zygmunta III Wazy w 1592 roku*, „Przegląd Nauk Historycznych”, t. 17, 2018, nr 2, s. 225–251; o Wazównie: A. Saar-Kozłowska, *Infantka Szwecji i Polski Anna Wazówna 1568–1625*, Toruń 1995; o Sobieskim: A. Skrzypiet, *Królewscy synowie – Jakub, Aleksander i Konstanty Sobiescy*, seria wyd. *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2851, Katowice 2011, s. 34–35, 67, 103; o Corticellim: J. Kitowicz, *Pamiętniki, czyli historia polska*, oprac. i wstęp P. Matuszewska, komentarz Z. Lewinówny, Warszawa 2009, s. 334–335 (stąd cyt.); o pozostałych: K. Kolendo-Korczak, *Panny Tańskiej „Przejażdżki po Polsce” – zabytki i historia ojczyzny w pismach Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, w: *Initium sapientiae humilitas. Studia ofiarowane Profesorowi Jakubowi Pokorze z okazji 70. urodzin*, red. M.M. Olszewska, A. Skrodzka, współopr. A.S. Czyż, Warszawa 2015, s. 589; J. Chłap-Nowakowa, *Bez znieczulenia. Wiersze i zapiski Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej z lat II wojny*, „Faza: poezja, proza, esej”, R. 22, 2013, nr 1–2 (79–80), s. 3.

52 J.M. Rymkiewicz, *Słowacki. Encyklopedia*, Warszawa 2004, s. 197–200; J. Weinberg, *Meander, czyli zapiski o „pięknym” Słowackim*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, t. 12, 2012, s. 98–104. Za źródłowe informacje na temat cech fizycznych Słowackiego dziękuję Pani dr Małgorzacie Kostuchowskiej. Warto dodać, że w sztuce Mariana Pankowskiego *Nasz Julo czerwony* (prapremiera

47 Ten i pozostałe autoportrety Reynoldsa pominęte w: R. Prochno, *Joshua Reynolds*, Weinheim 1990.

48 E. Zarych, dz. cyt., s. 156–157.

49 Cyt. za: Homer, *Iliada*, tłum. K. Jeżewska, oprac., wstęp i komentarz J. Łanowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 34–35 [wyd. 12 zmienione].

50 Co do wyglądu Ezopa, zob. *Bajki Ezopowe*, tłum. i oprac. M. Golias, Wrocław–Kraków 1961, s. X.

wątpienia pomógł mu w tym jeden z elementów stroju, który przeszedł do historii jako „kołnierzyk Słowackiego”. Chodzi o koszulę męską z charakterystycznym miękkim, szerokim kołnierzem, rozpiętym, spływającym na kark oraz ramiona. Nosząc takie koszule, radykalna młodzież studencka, romantyczni artyści i poeci demonstrowali swój bunt wobec dotychczasowego świata, którego reprezentanci ubierali się w całkiem inne koszule – ze sztywnym, stojącym kołnierzem, wysokim aż po bokobrody. Tu na marginesie dodajmy, iż przed II wojną światową nauczyciele i urzędnicy na Wołyniu czcili pamięć swego wybitnego krajana, nosząc latem koszule z kołnierzykiem Słowackiego⁵³.

Jak głosi przysłowie, „Garbaty swe go garbu nie widzi”. Za to widzą go inni, co stwierdza Julian Tuwim w wierszu *Garbus*. Jego bohater wytwornymi a wyszukаныmi krawatami stara się odwrócić uwagę od garbu. Na próżno. „Nikt nie powie: «Jaki śliczny krawat!» / Każdy powie: «Jaki straszny garb!»”. My nie mamy szansy tak powiedzieć, bo nie zezwala na to ikonografia wcześniej wymienionych osób. Po prostu garbu nie widać. Wystarczyło ustawić modela frontalnie, a ewentualne skrzywienie ramion zamaskować szatą. Tej zasady trzymano się w sztuce portretowej.

Na zakończenie warto przywołać dwa przykłady dotyczące osób, których

postawa w źródłach pisanych była określona jednoznacznie – garbaty. Chodzi o księcia Konrada Żagańskiego, już za życia nazywanego Garbatym (ok. 1260–1265, zm. 1304) i Fryderyka Józefa Moszyńskiego (1738–1817), marszałka wielkiego koronnego w 1793 r. Konrad Garbaty miał swą płytę nagrobną – piaskowcową z metalowymi aplikacjami – w kościele pocysterskim w Lubiążu, wykonaną na przełomie lat 20. i 30. XIV w.⁵⁴ Przedstawiony frontalnie, stoi w gotyckiej arkadzie. Ukazany został przede wszystkim jako osoba duchowna – nosi albę i dalmatykę, ręce trzyma w geście oranta – był bowiem prepozytem w kapitule wrocławskiej. Władzę świecką symbolizuje jedynie nakrycie głowy – mitra książęca. Naturalnie, twarz pozbawiona jest cech portretowych, zgodnie z zasadą obowiązującą w ówczesnej sztuce sepulkralnej, kiedy to przedstawiano typ, a nie indywidualność⁵⁵. Brak garbu wynika nie tylko z frontalnego upozowania postaci, *notabene* obowiązującego w średniowiecznych płytach nagrobnych. Jest jeszcze jedna przyczyna, tym razem ze sfery ideowej. Otóż, jak wiadomo, na omawianych płytach arka symbolizowała bramę Raju (Niebiańskiej

we wrocławskim teatrze Kalambur, 1987) poeta jest przedstawiony jako „mały garbusek z gruzliczymi wypiekami”, zob. J. Zieliński, *Słowacki SzatAnioł*, Warszawa 2009, s. 384–385. O wizerunkach Słowackiego w sztuce i literaturze zob. H. Widacka, *O ikonografii Słowackiego – poety spod znaku Panny w 150 rocznicę śmierci*, 1/2000, www.sztuka.pl [dostęp 12 II 2020]; E. Szczepkowska, *Portrety Juliusza Słowackiego w prozie biograficznej 1945–1981*, „Pamiętnik Literacki”, t. 53, 2012, z. 3, s. 23–33; o wyglądzie w kolejnych etapach życia: J. Zieliński, dz. cyt., s. 57–58, 98, 131–133, 176–177, 241–242, 342–348.

53 Co do kołnierzyka Słowackiego, zob. W. Paźniewski, *Kołnierzyk Słowackiego. Eseje*, Kraków 1999, s. 43; M. Moźdzynska-Nawotka, *O modach i strojach*, Wrocław 2002, s. 193.

54 O przydomku księcia zob. R. Kiersnowski, *Życie codzienne na Śląsku w wiekach średnich*, Warszawa 1977, s. 74–75. Obszerna bibliografia na temat płyty w: R. Kaczmarek, „QVE DEDIT IN DONIS DEVSET NATVRA POLONIS...”. Kwestia identyfikacji i datowania jednej z płyt nagrobnych w Lubiążu, w: *Visibilia et invisibilia w sztuce średniowiecza. Księga poświęcona pamięci Profesor Kingi Szczepkowskiej-Naliwajek*, red. A. Badach, M. Janiszewska, M. Tarkowska, Warszawa 2009, s. 375–376; tamże nowe datowanie – przełom lat 20. i 30. XIV w. (dotychczasowe ok. 1312 r., por. J. Pokora, *Śląskie płyty nagrobne z metalowymi aplikacjami z XIV wieku*, „Roczniki Sztuki Śląskiej”, t. 9, 1973, s. 24–28). Od 1996 aplikacje, składające się na figurę księcia, są depozytem w Muzeum Narodowym we Wrocławiu.

55 O portretowości w gotyckiej rzeźbie sepulkralnej ostatnio zob. P. Mrozowski, *Czy twarz w podobiznie może być zwierciadłem duszy? Kilka uwag o początkach portretu w sztuce średniowiecznej*, w: *Visibilia et invisibilia...*, dz. cyt., s. 109–117; szerzej J.K. Ostrowski, dz. cyt., s. 47–66.

Jerozolimy), w której staję zbawiony⁵⁶. A skoro tak, dodajmy, jego ciało po zmartwychwstaniu jest pozbawione jakiegokolwiek defektu (por. 1 Kor 15, 35–58).

Moszyński był w obejściu wyniosły, chociaż mały i od urodzenia garbaty. Niczym bohater przywołanego wiersza Tuwima braki urody starał się rekompensować strojami czy też klejnotami. Niepełnosprawność nie miała wpływu na jego przebieg kariery i wojskowej, i cywilnej. Od 1768 w stopniu generała-lejtnanta pełnił funkcję wicekomendanta Korpusu Kadetów, a później, jak wspomniano, sprawował wysoki urząd marszałka wielkiego koronnego, czyli pierwszego „ministra” w państwie⁵⁷. Na marginesie wypada sprostować pomyłkę Jarosława Marka Rymkiewicza, który tę cechę Moszyńskiego przypisuje Ignacemu Zakrzewskiemu, prezydentowi miasta Warszawy⁵⁸.

W 1797 r. Josef Grassi namalował portret marszałka z ukazaniem insygnium władzy i stosownych akcesoriów (Muzeum Narodowe w Warszawie, nr inw. 191433)⁵⁹.

56 Zob. P. Mrozowski, *Polskie nagrobki gotyckie*, Warszawa 1994, s. 139–143; S. Kobielus, *Bramy Niebiańskiej Jerozolimy w średniowiecznej egzegezie i malarstwie*, w: tenże, *Dzieło sztuki, dzieło wiary. Przez widzialne do niewidzialnego*, Żąbki 2002, s. 228–237.

57 A. Zahorski, M. Złomska, *Moszyński Fryderyk Józef Jan Kanty h. Nałęcz*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 22, red. E. Rostworowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 112–117; P. Biliński, *Moszyńscy. Studium z dziejów łoniowskiej linii rodu*, Kraków 2006, s. 47–70.

58 Czyni to przy okazji opisu wieszania przez lud Warszawy 28 VI 1794 biskupa wileńskiego Ignacego Massalskiego i marszałka Moszyńskiego (ostatniego zdołał uratować prezydent Zakrzewski, przypadkowo znalazłszy się w miejscu egzekucji), zob. J.M. Rymkiewicz, *Wieszanie*, Warszawa 2007, s. 187–189. Np. o rzekomej niepełnosprawności nie wspomina A. Zahorski, *Ignacy Wyssogota Zakrzewski*, Warszawa 1963, również na darmo jej szukać w ikonografii, choć, jak wynika z naszych rozważań, w tym i podobnych przypadkach liche to źródło.

59 Literatura dotycząca Grassiego zob. D. Juszcak, *Obrazy związane z Josefem Grassim w zbiorach Zamku Królewskiego w Warszawie*, w: *Josef Grassi – portret Anetki Tyszkiewiczówny* [katalog wystawy], red.

Mąż w karmazynowej bekieszy, w ujęciu do kolan, siedzi przy stoliku, na którym plik dokumentów, tom *Volumina Legum*, nadto kałamarz z wetkniętym piórem. Na dokumentach położył prawą dłoń, podczas gdy lewą, wspartą o lewe udo, podtrzymuje laskę marszałkowską. Figura zwrócona jest lekko w prawo, przy czym najmocniej głowa. Splendoru dodają odznaczenia – krzyż i gwiazda Orderu Orła Białego oraz krzyż Orderu Świętego Stanisława. Grassi tak upozował modela, że garbu (a także jego najdrobniejszych znamion) nie widać.

„MIŁE BLIZNY DLA OJCZYZNY”

W polskim portrecie, w mniejszym stopniu w rzeźbie, natrafiamy na ślady wojny, widoczne czy to w zabliznionych ranach, czy nabytej na wojnie niepełnosprawności.

Zacznijmy od „gąb posiekanych”. Tu do najsłynniejszych należy wizerunek anonimowego szlachcica „bez ucha” (autor nieznany, ok. 1750; Muzeum Okręgowe w Tarnowie, nr inw. I–313). Szlagon ma twarz zdeformowaną, z krzywym nosem, blizną na czole, nad prawym okiem. Lewa brew zachowana szczątkowo, krótsza i znacznie opuszczona w stosunku do prawej. Kulminację charakterystyki owej gęby stanowi brak lewego ucha, z którego, dokładniej mówiąc, pozostał jedynie fragment małżowiny. W dotychczasowej literaturze zalicza się ten portret do typowych przykładów konterfektów szlachty, komentując je wierszem księdza Józefa Baki (1707–1780) *Uwaga zabawnym czy zatrudnionym chmielem głowom*:

„Tyś bez wierszów dosyć sławny
Z oczu, z mordy opój jawny,
A z brzucha
Bez ucha

H. Małachowicz, *Zamek Królewski w Warszawie*, t. XII 2016–28 II 2017, Warszawa 2016, s. 9–30. O garniturze orderowym Moszyńskiego: J.K. Ostrowski, dz. cyt., s. 412, il. 547, 548 na s. 412.

Baryła
Otyła⁶⁰.

Stwierdzenie to słuszne, aliści nie w pełni oddające istotę sprawy. Trzeba bowiem pamiętać, że w polskiej tradycji wiecznie żywy był topos obrońcy wiary (*miles christianus*) i ojczyzny (*defensor patriae*). Wobec tego w przypadku anonimowego wizerunku nie wiadomo, czyja to podobizna. Czy zabijaki, czy wzorowego obywatela – obrońcy Bogu oddanej Najjaśniejszej Rzeczypospolitej? Tu tylko jedno jest pewne – to portret szlachcica, o którym tak pisał Hiacynt [Jacek] Przetocki (ok. 1599–1655) we fraszce *Kalikowie* [kalecy]:

„U tego nos niecały, tu głowa przecięta,
A tu gęba w ośmioro zalawtami [bliznami]
po zszywanych ranach – J. P.] spięta.
Ten jednym okiem patrzy, ten zaś nie ma
ucha⁶¹.”

Stąd wniosek, iż ten sam typ portretu mógł mieć dwojakie, całkiem różne znaczenie – przygany bądź pochwały. Zdarzało się bowiem i tak, że okaleczony na skutek sprzeczki czy awantury demonstrował swe rany jako odniesione w boju z wrogami Rzeczypospolitej. Za przykład niechaj posłuży uwaga Wacława Potockiego, ze zbioru jego *Moralioń* (1688–1696), o szlachcicu, który swą rękę, pozbawioną palców

w pojedynku, wykorzystuje w działalności politycznej:

„Jął się tedy publiki, rękę na ręczniku
Powiesiwszy, nie minie żadnego sejmiku,
Gdzie: ilekroć do rzeczy jakiej się przymawia,
Zawsze ją prezentuje i do góry stawia:
Jako ściągwszy na harcu, wiąże Tatarzyna
Drugiego, trzeci z boku palce mu ucina”
(*Ogigia mala*)⁶².

Na marginesie wypada dodać, iż patriotyczny topos „miłe blizny dla ojczyzny” wywodzi się z *Pieśni* Horacego (Hor. *Carm.* 3,2,13): „Dulce et decorum est pro patria mori” [Słodko i zaszczytnie jest umrzeć za ojczyznę]. Stanowi skróconą wersję cytatu z Jana Jurkowskiego *Tragedyi o polskim Scylluruse* (1604):

„Za różane miej te blizny,
Coś dla miłej zniósł ojczyzny”.

Omawiany topos obecny jest w naszej świadomości po dziś dzień co najmniej od czasów Jana Kochanowskiego⁶³. Natrafiamy nań co krok. I w legendach herbowych, gdzie wynoszone są „chwalebne rany rycerzy”: herby Nałęcz II, Jelita, Bogoria czy Kościesza miały być „pamiątką rany odniesionej na polu bitwy”, rany „traktowanej [...] jak najzaszczytniejsze trofeum wojenne”. I w inskrypcjach na pomnikach nagrobnych, jak np. Jana Klemensa i Katarzyny Aleksandry

60 Polaków portret własny, red. M. Rostworowski, cz. 1: *Ilustracje*, Warszawa 1983, il. 149, 150; cz. 2: *Opisanie ilustracji*, Warszawa 1986, il. 149, 150, kat. 321, il. 158, kat. 318, il. 159, kat. 320, il. 160, kat. 319, il. 162, kat. 326, oprac. J.J. D. [Jan Jakub Dreścik], s. 66–67 (tamże przytoczony wiersz ks. Baki, powtórzony w: T. Chrzanowski, *Portret staropolski*, Warszawa 1995, s. 51, z błędną informacją – zamiast Jana Jakuba Dreścika podana Dorota Dec; co do wiersza, zob. J. Baka, *Poezje*, oprac. i wstęp A. Czyż, A. Nawarecki, Warszawa 1986, s. 126.

61 Fraszka przytoczona przez Z. Kuchowicza, dz. cyt., s. 85. Cyt. za: H. Przetocki, *Postny obiad albo zabaweczka [...] wymyślona przez...*, [Kraków 1653], wyd. J. Rostański, Kraków 1911, s. 37; dziełko kilkakrotnie wydawane – także w 1648, 1654, 1684 i 1754.

62 Cyt. za: M. Barłowska, *Wacława Potockiego refleksje nad krasomówstwem*, w: *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane Profesor Renardzie Ocieczek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. I. Opacki, współpr. B. Mazurkowska, seria wyd. *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2050, Katowice 2002, s. 339–340.

63 Szerzej na temat tego toposu zob. H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Warszawa 1990, s. 307; M. Korolko, *Thesaurus albo skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, Warszawa 2004, s. 275–276.

Branickich (1720–1727) w krakowskim kościele św. św. Piotra i Pawła, gdzie m.in. podkreśla się „heroiczne blizny” („cicatrices heroica”) Jana Klemensa. I w nazwaniu galerii sławnych Polaków, otwieranej w 1786 r. w Sali Rycerskiej na Zamku Królewskim w Warszawie, iż to „mężę dla kraju z ran podjętych znani” (Adam Naruszewicz, *Przy otwarciu Sali Narodowej w Zamku Jego Królewskiej Mości*)⁶⁴. I wreszcie w portretach konkretnych osób, jak na przykład Władysław Zamoyskiego. Przedstawiono go jako pułkownika wojska polskiego z czasów powstania listopadowego (1832, Wojciech Korneli Stattler; Biblioteka Kórnicka, nr inw. MK 1109). Choć portret nie został dokończony, to wyraźnie widać na twarzy jeszcze niezagojone rany, odniesione w bitwach pod Międzyrzeczem i Opolem⁶⁵.

Co do niechlubnych blizn, wypada wspomnieć o szramie na lewym policzku Jana Olbrachta. Była długa – ciągnęła się od wargi do ucha. Stanowiła pamiątkę po nocnych, nieraz awanturniczych eskapadach na ulice Krakowa, w których młody król uczestniczył, oczywiście, *incognito*. „Gdy pijany na pijańców trafił, powadził się z nimi, tamże go raniono, z której rany długo chorował: prawie go był Bóg tym szfankiem sromotnym skarał, gdy godności i urzędu swojego zabaczył”. O ile się nie mylę, owa szrama

występuje tylko raz w ikonografii króla, a mianowicie w poczcie Jana Matejki (1891). Stanowi ewidentne nawiązanie do wcześniejszego obrazu tegoż malarza – *Nocne przygody Jana Olbrachta i Kallimacha* (1881)⁶⁶.

Nawiasem mówiąc, dawniej blizny – szramy nazywano kresami, o czym świadczy choćby przykład Jana Zakrzewskiego (zm. 1794), konfederata barskiego, znanego w Warszawie teorbanisty (lutnisty). Z powodu potężnej bruzdy od szabli na prawym policzku lud Starego Miasta zwał go „teorbanistą kresowatym”⁶⁷.

W przypadku inwalidów wojennych rzecz dotyczy trzech wizerunków: generałów Józefa Zajączka (1752–1826) i Józefa Sowińskiego (1777–1831) oraz powstańca styczniowego Ludomira Benedyktowicza (1844–1926).

Józef Zajączek herbu Świnka, generał w insurekcji kościuszkowskiej, potem w armii napoleońskiej, stracił prawą nogę w bitwie pod Berezyną 28 listopada 1812 r. Dziwnym zrzędzeniem losu, a dokładniej zaskakującą decyzją cara Aleksandra I, 24 grudnia 1815 r. został namiestnikiem Królestwa Polskiego. Objął władzę jako starzec o kulach, schorowany i głuchy. Większość widziała w nim nie bohatera, ale karierowicza, wobec czego nie cieszył się uznaniem wśród polskiego społeczeństwa. Świadczy o tym choćby wierszyk, w którym kpiono z nazwiska i herbu (Świnka) namiestnika:

„Oto jest sternik nieszczęsnego kraju,
Zajączek z ducha, świnka z obyczaju”.

64 M. Kazańczuk, *Staropolskie legendy herbowe*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 93 (stąd cytaty); J. Nieciecki, *Cała Sarmacja była im domem. O treściach inskrypcji na krakowskim pomniku Branickich*, w: *Twórcy i dzieła. Studia z dziejów kultury artystycznej*, red. M. Kitowska–Łysiak, L. Lameński, I. Rolska–Boruch, Lublin 2006, s. 71–74, 77; B. Pfeiffer, *Królewski panteon sławy. Stanisławowskie wnętrza reprezentacyjne: Pokój Marmurowy, Biblioteka Zamkowa i Sala Rycerska w utworach Adama Naruszewicza i Jana Pawła Woronicza*, „Wiek Oświecenia”, t. 21, 2005, s. 107–113.

65 B. Dolczewska, *Galeria portretów rodzinnych w Kórniku. Obrazy z XIX i początku XX wieku*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej”, 2003, z. 26, s. 124–125 (tamże literatura). Portret reprodukowany w: M. Masłowski, *Studia malarskie Wojciecha Kornelego Stattlera*. Kraków–Rzym, Wrocław 1964, il. 11.

66 Cyt. za: M. Strykowski, *Kronika polska, litewska, żmódzka [sic!] i wszystkich Rusi*, Królewiec 1582, s. 304 (fragment przytoczony bez podania źródła w: P. Jasienica, *Polska Jagiellonów*, t. 2, Warszawa 1967, s. 29). O Matejkowskim portrecie Jana Olbrachta zob. E. Halawa, G. Wojturski, dz. cyt., s. 72.

67 Zob. A. Magier, *Estetyka miasta stołecznego Warszawy*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963, s. 242, 411.



Tylko niektórzy widzieli w nim „okrytego chwałą żołnierza, który okupił walkę o wolność ojczyzny ranami i ciężkim kalectwem”⁶⁸.

Przywołana opinia większości znalazła swe odbicie w portretach generała: nie ma co chlubić się niepełnosprawnością, której się nabawił, walcząc przecież ze swym obecnym panem i dobroczyńcą, carem Aleksandrem. Wobec tego wizerunki Zajączka, naturalnie w mundurze i w gali orderowej, są z zasady ograniczone do popiersia. O ile wiem, jest tylko jeden portret, na którym ukazano brak nogi namiastnika. To dzieło nieokreślonego malarza, zapewne z końca lat 20. XIX w. Generał – w stosownym mundurze, przedstawiony frontalnie, stoi, podpierając się kulą, prawa nogawka zwisa luźno (il. 13). Opuszczoną prawicą przytrzymuje kulę, lewą rękę

68 J. Nadziejka, *Generał Józef Zajączek 1752–1826*, Warszawa 1975, s. 460–461, 483–487 (stąd cytaty, s. 483).

13. Autor nieokreślony, *Portret Józefa Zajączka*, koniec lat 20. XIX w., Muzeum Historyczne w Moskwie. Fot. z archiwum J. Pokory

założył do tyłu. Przy lewym boku postaci stół z dokumentami, a przy prawym – nieco odsunięty taboret, na którym leży generalski kapelusz⁶⁹. Wizerunek to niezwykle, bo na pierwszy rzut oka nie zauważa się, że sportretowany nie ma nogi. Dopiero później spostrzegamy brak obutej prawej stopy, która powinna wysuwać się z nogawki, i kulę w górnej połowie zasłoniętą prawicą.

Sowiński, podobnie jak Zajączek, stracił prawą nogę w tym samym roku 1812, w kampanii napoleońskiej, tyle tylko, że doszło do tego wcześniej i w innej bitwie, a mianowicie pod Borodino, w pobliżu miasteczka Możajsk (stąd nazwa bitwy: pod Borodino albo pod Możajskiem) 6–7 września. Nawiasem mówiąc, dowodził wtedy artylerią 16 dywizjonu piechoty pod komendą generała Zajączka. Podczas powstania listopadowego 1830–1831 awansował na generała brygady. Na jego prośbę, jako dowódcy artylerii garnizonu warszawskiego, powierzono mu obronę reduty na Woli, wsi przy granicach ówczesnej Warszawy. Tu zginął jak bohater w południe 6 września 1831 r.⁷⁰

Życie i czyny Sowińskiego, w przeciwieństwie do Zajączka, zapisały się złotymi zgłoskami w dziejach naszego narodu. Stał się symbolem męstwa i miłości ojczyzny, co upamiętniali szczególnie ludzie pióra. Na przykład w 1844 r. Juliusz Słowacki w wierszu *Sowiński w okopach Woli*, opisuje ostatnie chwile generała – „starca o drewnianej nodze”, który „w starym kościółku na Woli [...] poddać się nie chce, ale się staruszek

69 N. Mizerniuk–Rotkiewicz, *Muzeum Starożytności w Wilnie. Historia i rekonstrukcja zbiorów malarstwa i grafiki*, seria wyd. *Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata. Studia i Monografie*, t. 20, Warszawa–Toruń 2016, s. 207–209. Panu Profesorowi Jerzemu Malinowskiemu dziękuję za udostępnienie fotografii portretów gen. Zajączka.

70 Zob. J.T. Kowalska, H. Szymczyk, *Materiały dotyczące generała Józefa L. Sowińskiego*, „Rocznik Warszawski”, t. 12, 1974, s. 257–285; J. Skarbek, *Sowiński Józef Longin*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 41, red. H. Markiewicz, Warszawa–Kraków 2002, s. 3–5.



14. Śmierć generała Józefa Sowińskiego 6 września 1831 r., fotografia wyk. ok. 1885 ze sztychu wg obrazu Louisa Josepha Toussaint Rossignon (po 1831), zbiory BN.
Fot. domena publiczna

broni oparłszy się na ołtarzu, na białym Bożym obrusie [...], aż go jeden żołnierz stary uderzył w piersi i przebił... oparte-go na ołtarzu i na tej nodze drewnianej” (il. 14). To jedna z dwu wersji opisu śmierci generała. Ilustrację pierwszej znajdujemy na rycinie z 1855 r. autorstwa Ange’a Louisa Janeta (zw. Janet-Lange, Janet l’Ange)⁷¹. Według innej wersji – właśnie ta uchodzi za

⁷¹ Ilustracja w: L. Chodźko, *Histoire de Pologne...*, Paris [1855], s. 89; w podpisie (*Mort du général Joseph Sowinski à Wola, près Warsovie, le 7 septembre 1831*) błędna data dzienna – 7 zamiast 6 IX. Co do autora ryciny zob. E. Stolpe, Janet Ange Louis, in: De Gruyter, *Allgemeines Künstler-Lexikon. Die Bildenden Künstler aller Zeiten und Völker*, Hrsg. von A. Beyer, B. Savoy, W. Tegethoff, Bd. 77, Berlin–Boston 2013, s. 283–284.

wiarygodną – Sowiński poniósł śmierć na szańcu wojskim, w końcowej fazie walki na bagnety, co ukazał np. Wojciech Kossak na obrazie *Generał Sowiński na szanckach Woli* z 1922 (Muzeum Wojska Polskiego). W obu wersjach wyeksponowano protezę bohatera. Nie inaczej jest w przypadku brązowego posągu generała na jego pomniku w Warszawie (autorstwa Tadeusza Breyera, 1931–1937), na którym przedstawiony został jako dowódca artylerii: stoi z opuszczoną szablą w prawicy, krótką lunetą w lewej ręce i z ćwiercią koła ławety z tyłu stóp⁷².

⁷² O pomniku i jego twórcy, zob. A. Melbechowska-Luty, *Posągi i ludzie. Rzeźba polska dwudziestolecia międzywojennego (1918–1939)*, Warszawa 2005, s. 220, il. 169.



15. Lemuel Francis Abbott, Portret admirała Horatia Nelsona, 1799, National Maritime Museum – Greenwich, Londyn. Fot. domena publiczna

Na marginesie dodajmy, że protezy kończyły dolnych, jak i górnych były w użyciu już w starożytności; w Polsce, według źródeł, co najmniej od XI w.⁷³

Ludomir Benedyktowicz utracił obie ręce, mniej więcej do połowy przedramienia, w potyczce z Kozakami w powstaniu styczniowym. Mimo tego został malarzem. Ukończył studia u Wojciecha Gersona w Warszawie, następnie w Akademii Monachijskiej (1868–1872) i u Jana Matejki w Krakowie. Malował i rysował w różnych technikach, posługując się przyrządem-uchwytem własnej konstrukcji, który zastępował mu dłoni. W wielu przypadkach, szczególnie na fotografiach, brak rąk jest uwidoczny⁷⁴. Podobnie na portrecie pędzla jego córki, Wandy Benedyktowicz-Kolinek, powstałym po 1922 r., na którym ojciec został przedstawiony w popiersiu jako weteran powstania styczniowego – w mundurze, z krzyżem *Virtuti Militari* (akwarela, Muzeum Niepodległości w Warszawie). Widać tu doskonale prawą, zgiętą w łokciu rękę, zakończoną obwiniętym kikutem, wyłaniającym się z rękawa⁷⁵.

Należy podkreślić, iż w przypadku posągu Sowińskiego czy portretu Benedyktowicza mamy do czynienia z ewidentnym eksponowaniem okaleczonego ciała jako bohaterskiej ofiary złożonej w boju za ojczyznę. To powszechnie znane zjawisko. Jako przykład niech posłużą wizerunki Horatia Nelsona (1758–1805), słynnego brytyjskiego admirała, który w 1797 w bitwie morskiej stracił prawą rękę, a mimo to w późniejszych latach nadal z powodzeniem

dowodził zwycięskimi bataliami. Nelsona prezentowano w mundurze z pustym prawym rękawem, zgiętym i przypiętym tak, że markował gest trzymania dłoni na piersi. Widać to doskonale na portrecie autorstwa Lemuela Francisa Abbotta (1799, National Maritime Museum – Greenwich, London, il. 15) czy na posągu, wieńczącym kolumnę admirała, dłuta Edwarda Hodgesa Baily'ego (1840–1843, Londyn, Trafalgar Square)⁷⁶.

Przy okazji omawiania wizerunków osób bez nogi wypada wspomnieć o chodzących o lasce. Najczęściej byli to ludzie kulawi z powodu defektu nogi (stopy) albo starsi, którym chodzenie sprawiało trudność. Ze sławnych w ślady Hefajstosa poszli i literaci, i politycy, jak np. lord George Gordon Byron czy Charles Maurice de Talleyrand-Périgord, a u nas m.in. Karol Szymanowski czy Krzysztof Komeda (Trzcinski). Wszystko zdaje się wskazywać, że ich niepełnosprawności nie demonstrowano w ikonografii, a jeśli już, to tylko w karykaturach⁷⁷.

W przypadku przywołanych osób leciwych w polskim malarstwie portretowym na czoło wysuwa się konterfekt kasztelana spicymierskiego – Hieronima Konopnickiego, z 1641 r., autorstwa zapewne paulina Izydora Leszczyńskiego, w kościele św. Rocha w Konopnicy pod Wieluniem⁷⁸. Wizerunek przedstawia sędziwego męża w wieku 74 lat, wielkości naturalnej, w żupanie i delii. Ukazany frontalnie, stoi niepewnie, z widocznym wysiłkiem, malującym się na twarzy. Podpiera się, jak tylko to możliwe – i laską utrzymaną w prawicy, przed sobą, i lewą ręką, wspartą o stolik.

73 M. Garbat, dz. cyt., s. 242–264; np. J. Tyszkiewicz, *Ludzie i przyroda w Polsce średniowiecznej*, Warszawa 1983, s. 197.

74 O Benedyktowiczu ogólnie: P. Borowski i in., *Historia jednego obrazu: Ludomir Benedyktowicz*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, t. 67, 2013, nr 1 (300), s. 208–242; T.A. Pruszek, *Polski Barbizończyk. Losy i dzieło Ludomira Benedyktowicza*, Warszawa 2013.

75 Tamże, s. 203, 207, il. 49.

76 Biografia Nelsona, zob. en.wikipedia.org/wiki/Horatio_Nelson,_1st_Viscount_Nelson [dostęp 12 II 2020].

77 Zob. W. Łysiak, dz. cyt., gdzie m.in. bogata ikonografia owego słynnego męża stanu.

78 *Uroda portretu...*, dz. cyt., kat. nr 8, s. 92–95 (oprac. P. Mrozowski).

Nasze rozważania wypada zakończyć dziełem niezwykłym, bo przedstawiono na nim klęczących ludzi z odciętymi głowami. Rzecz dotyczy płaskorzeźbionego epitafium z piaskowca w farze w Nowogródku, sprawionego w 1643 r. przez Jana Rudominę (1581–1646) dla upamiętnienia jego dziewięciu podkomendnych husarzy, w tym brata fundatora – Jerzego, poległych w bitwie pod Chocimiem 2 września–9 października 1621⁷⁹. Wszyscy oni, ukazani frontalnie, w szeregu ramię w ramię, klęczą z rękami złożonymi do modlitwy. Przewodzi im w tej samej pozie i zbroi, postać dowódcy – fundatora, wyraźnie

79 Z nowszej literatury, zob. K. Kolendo, *Nagrobek Jerzego Rudominy i ośmiu towarzyszy poległych w bitwie pod Chocimiem w 1621 roku*, „Przegląd Wschodni”, t. 7, 2001, z. 3 (27), s. 875–886; L. Piekacz, *Dokumentacja prac konserwatorskich kamiennego nagrobka Jerzego Rudominy Dusiackiego z roku 1643 w kaplicy Bożego Ciała w kościele rzymsko-katolickim pw. Przemienienia Pańskiego w Nowogródku, Białoruś*, *Pw. Przemienienia Pańskiego w Nowogródku, Białoruś*, Kraków 2012, mpis w Towarzystwie Tradycji Akademickiej, Warszawa (z treścią dokumentacji mogłem się zapoznać dzięki uprzejmości Pani dr hab. Marii Kałamajskiej-Saeed, za co jestem wdzięczny); M. Kałamajska-Saeed, *Kościół Nowogródka*, seria wyd. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej*, cz. 1, t. 5, Kraków 2017, s. 18, 39, 48–51, il. 79–88; K. Kolendo-Korczak, *Epitafium Jerzego Rudominy i jego towarzyszy w farze w Nowogródku – rzeźba inspirowana literaturą i literatura inspirowana rzeźbą*, w: *Literatura a rzeźba. Literatur und Skulptur*, red. J. Godlewicz-Adamiec, T. Szybisty, współopr. B. Arich-Gerz, D. Warzykiewicz, Warszawa–Kraków 2018, s. 165–177; J. Pokora, *Nagrobek Jerzego Śniadeckiego w Horodnikach pod Oszmianą (1839). Kwestia typu programu ideowego*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 80, 2018, nr 3, s. 670–671; K. Kolendo-Korczak, *Rycerz czy męczennik – wizerunek żołnierza polskiego poległego w wojnach polsko-tureckich w kulturze XVII–XIX wieku* (mpis niepublikowanego artykułu, udostępnionego mi w marcu 2020 przez Autorkę, której serdecznie dziękuję) [od Redakcji: tekst został opublikowany w: *Stan badań nad wielokulturowym dziedzictwem dawnej Rzeczypospolitej*, t. 11, red. W. Walczak, K. Łopatecki, Białystok 2020, s. 101–116].

wyróżniona pierwszym (od prawej) miejscem w szeregu. Jest nieco większa od pozostałych i, naturalnie, nieokaleczona, z husarskim hełmem na głowie. Przed „towarzyszami pancernymi” leżą szczątki porąbanych ciał żołnierskich, polskich i tureckich. Nad i pod sceną znajdują się wielkie tablice inskrypcyjne z czarnego marmuru. Ich łaciński tekst podaje fundatora i rok fundacji, miejsce i datę bitwy oraz nazwiska husarzy, nadto prośbę o odprawianie mszy w ich intencji co wtorek, to jest – czego do tej pory nie zauważono – w dzień wiktorii chocimskiej.

W uzupełnieniu dotychczasowych badań warto dodać, co następuje. Nie ulega wątpliwości, że husarze odmawiają różaniec. Świadczy o tym sznur jego paciorków w rękach dowódcy, a przede wszystkim Matka Boska Różańcowa, ukazana w zwieńczeniu płyty, w niebiosach, wśród aniołków. Maryja z Dzieciątkiem Jezus w jednej ręce ma różaniec, w drugiej zaś wieniec laurowy. Owe atrybuty wskazują, iż jest to równocześnie Matka Boska Zwycięska (wieniec) i Różańcowa, typ ikonograficzny związany ze słynną bitwą pod Lepanto 7 października 1571 r., zakończoną, jak wiadomo, tryumfem państw chrześcijańskich nad imperium osmańskim. Wierzone, że stało to się za wstawiennictwem Najświętszej Panny Maryi, wobec czego papież Pius V w pierwszą rocznicę bitwy pod Lepanto ogłosił dzień 7 października świętem Matki Boskiej Zwycięskiej, które w 1573 papież Grzegorz XIII zamienił na święto Matki Boskiej Różańcowej⁸⁰. Bitwa pod Chocimiem wykazuje związek z Lepanto nie tylko z powodu starcia rycerzy Chrystusowych z tureckim pogaństwem. Łączy się również ze

80 Zob. K. Pek, M. Kruk, M. Konieczny, *Zwycięska Matka Boża*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, red. E. Gigilewicz, Lublin 2014, szp. 1539–1542; K. Stola, R. Knapieński, M. Konieczny, *Różańcowa Matka Boża*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 17, red. E. Gigilewicz, Lublin 2012, szp. 488–492.

wstawiennictwem Matki Boskiej, bo miała miejsce 7 września, czyli w wigilię święta Narodzenia Panny Marii⁸¹. Na marginesie zauważmy też zbieżność dnia miesiąca – obie bitwy siódmego dnia: Lepanto – października, Chocim – września. Wszystko to doprowadziło do tego, że dzień zawarcia traktatu pokojowego po bitwie chocimskiej – 10 października – został ogłoszony 23 czerwca 1623 w *breve* papieskim jako święto Najświętszej Maryi Panny i patronów Polski⁸².

Wróćmy do motywu najważniejszego w omawianym epitafium, to jest do ludzi pozbawionych głów. Na początku przypomnijmy, iż Turcy zdobyłą w boju głowę wroga traktowali jako trofeum wojenne. Nieraz doświadczyli tego nasi rodacy. Z najwybitniejszych wystarczy przywołać księcia wrocławskiego Henryka II Pobożnego, który poległ w bitwie z Tatarami pod Legnicą 9 kwietnia 1241, Zawiszę Czarnego z Garbowa (Gołubiec, 1428), króla Władysława III Warneńczyka (Warna, 1444) czy hetmana Stanisława Żółkiewskiego (Cecora, 1620). Wiadomo, że głowę księcia Henryka Pobożnego, wbitą na włócznię i trzymaną wysoko, Tatarzy obnosili wokół murów obleganej Legnicy, by złamać opór obrońców miasta. Dokumentuje to ikonografia, m.in. *Legenda obrazowa św. Jadwigi Śląskiej* (1353) czy tryptyk św. Jadwigi (ok. 1440) z kościoła Bernardynów we Wrocławiu (Muzeum Narodowe w Warszawie)⁸³. Tu należy dodać, że

podobny los spotkał głowę św. Wojciecha, zabitego przez Prusów w 997 r. – została odcięta i wbita na spisę czy pal⁸⁴.

Ciał Zawiszy i Warneńczyka nie odnaleziono. Nie ma więc ich nagrobków, przy czym należy dodać, że Warneńczyk ma swe kenotafium w katedrze wawelskiej (Antoni Madeyski, 1906). To ostatnie utrzymane jest w tradycyjnej formie gotyckiego nagrobka z figurą ludzką spoczywającą na tumbie. Nagrobek taki ma Henryk Pobożny (1383–1385, Muzeum Narodowe we Wrocławiu). Rzecz znamienna – posągi nie są pozbawione głów. To ostatnie dotyczy także nagrobka Żółkiewskiego (lata 30. XVII w., kolegiata w Żółkwi), przy czym zauważmy, iż hetmańskie głowa i ręka – także i ciało – zostały wykupione od Turków przez wdowę, Reginę z Herburtów⁸⁵.

W świetle przytoczonych uwag należy stwierdzić, że epitafium w Nowogrodzku jest wyjątkowe. *Primo*, dlatego że nie ma, jak uważam, analogii – nie potrafię bowiem wskazać dzieła sztuki sepulkralnej polskiej czy obcej, na którym demonstrowane by były choćby najdrobniejsze znamiona

81 Zob. B. Kochaniewicz, M. Zachara, R. Knapieński, *Narodzenie Maryi*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. E. Gigilewicz, Lublin 2009, szp. 747–753.

82 O ustanowieniu święta 10 października, zob. K. Kolendo-Korczak, *Rycerz...*, dz. cyt., s. 4.

83 Zob. B. Miodońska, *Śląskie malarstwo książkowe*, w: *Malarstwo gotyckie w Polsce. Synteza*, red. A.S. Labuda, K. Secomska, seria wyd. *Dzieje sztuki polskiej*, t. 2, cz. 3, Warszawa 2004, s. 381–383; A. Ziomecka, *Malarstwo tablicowe na Śląsku*, w: *Malarstwo gotyckie...*, dz. cyt., s. 227–228, il. 294; J. Kostowski, J. Witkowski, *Książę Henryk II Pobożny i bitwa legnicka w ikonografii (XIII–XX w.)*, w: *Bitwa legnicka. Historia i tradycja*, red. W. Korta, seria wyd. *Śląskie Sympozja Historyczne*, t. 2, Wrocław–Warszawa

1994, s. 277–305; J. Utzig, *Postrzeganie księcia Henryka Pobożnego oraz najazdu tatarskiego na średniowiecznym Śląsku w świetle dzieł sztuki XIV–XVI wieku*, w: *Studia z dziejów świadomości historycznej w średniowieczu i okresie nowożytnym*, red. M. Walczak, Kraków 2015, s. 66 nn.

84 Zob. J. Nastalska-Wiśnicka, *Wojciech św.*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, red. E. Gigilewicz, Lublin 2014, szp. 838.

85 O nagrobkach: Henryka Pobożnego, zob. B. Guldán-Klamecka, *Płyta z nagrobka księcia Henryka II Pobożnego (zm. 1241)*, w: tejże, A. Ziomecka, *Sztuka na Śląsku XII–XVI w. Katalog zbiorów*, seria wyd. *Katalogi Zbiorów Muzeum Narodowego we Wrocławiu*, red. B. Guldán-Klamecka, Wrocław 2003, s. 163–165; Żółkiewskiego, zob. J. Pokora, *Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XVI–XVIII wieku*, Warszawa 2006, s. 123–130 (wg M. Baliński, *Zgon Żółkiewskiego w cecorskiej wyprawie i pomnik jego w Bessarabii. Opowiadanie historyczne, na zbiorze świadectw i dokumentów społecznych oparte*, „Biblioteka Warszawska”, t. 2, 1845, s. 229 – przez wdowę wykupione także ciało hetmana).

uszczerbku na zdrowiu. *Secundo*, wobec tego, uwzględniając jak doszło do ścięcia głów, z naciskiem należy stwierdzić, iż jest to pomnik tak obrońców ojczyzny, jak i nade wszystko chrześcijańskich męczenników, którzy ponieśli śmierć w obronie wiary. W ten sposób polscy husarze znaleźli się w szeregu rycerzy Chrystusowych⁸⁶.

86 Co do świętych męczenników, którzy ponieśli śmierć przez ścięcie głowy, w wyniku czego stała się ich atrybutem (motyw ikonograficzny zwany *kefalofořią*), zob. H. Sachs, E. Badstübner, H. Neumann, *Christliche Ikonographie in Stichworten*, Leipzig 1973, s. 15. O tego rodzaju honorowej śmierci w tradycji polskiej m.in.: M. Gutowska, *Taniec śmierci. „Żyjąc wszystko tańczymy, a że obok śmierć nie wiemy...”*, Warszawa 2010, s. 39 nn; R. Sulewska, *Treści religijne pomników nagrobnych katolików w Rzeczypospolitej (poł. XVI–pocz. XVII w.)*, w: *Sztuka po Trydencie*, red. K. Kuczman, A. Witko, seria wyd. *Studia de Arte Moderna*, Kraków 2014, s. 345 nn (tamże literatura na temat *miles christianus*).

WNIOSKI

Niniejszy artykuł tylko częściowo odpowiada na pytania postawione we wstępie. Najpełniej, ale jedynie w miarę możliwości, informuje, dlaczego i w jaki sposób przedstawiano niepełnosprawność w polskiej sztuce, głównie portretowej. Natomiast niedosyt sprawa próba wyjaśnienia przyczyny ukrywania bądź eksponowania fizycznych przypadłości. Tu tylko jedno jest pewne: z naciskiem demonstrowano wszelkiego rodzaju „blizny dla ojczyzny”, na czele z inwalidztwem wojennym.

Mam nadzieję, że zaprezentowana, a raczej tylko zasygnalizowana problematyka stanie się zachętą do dalszych badań, które – koniecznie oparte na konfrontacji źródeł pisanych i ikonograficznych – wymagają szerszego, interdyscyplinarnego ujęcia w kontekście co najmniej społecznym, historycznym i artystycznym.

STRESZCZENIE

Artykuł omawia liczną grupę portretów przedstawiających osoby z różnymi niepełnosprawnościami lub wielorakimi cechami wyjątkowymi. Analizowane dzieła sztuki pochodzą z szerokiego okresu: od renesansu po czasy najnowsze. Są to dzieła zarówno polskie, jak i artystów z innych krajów Europy: Włoch, Wielkiej Brytanii, Francji czy Niemiec. Autor wziął pod uwagę obiekty wykonane w różnych technikach. Najwięcej jest wizerunków malarskich, choć omówione zostały także liczne sztychy, rzeźby (głównie nagrobki) i fotografie. Bogaty zbiór portretów ukazano w kontekście przekazów literackich z epoki, dzięki czemu na wiele z nich możemy spojrzeć „oczyma współczesnych”. Autor zauważył, że dawniej wszelkiego rodzaju niepełnosprawność i cechy nietypowe traktowano dwojako. Z jednej strony uznawano je za

SUMMARY

The article discusses a large group of portraits depicting people with various disabilities or multiple exceptionalities. The works of art analysed come from a wide period: from the Renaissance to the most recent times. They include works by Polish artists as well as artists from other European countries: Italy, Great Britain, France or Germany. The author has considered objects made in various techniques. Vast majority are paintings, although numerous engravings, sculptures (mainly tombstones) and photographs are also included. The extensive collection of portraits is shown in the context of literary accounts from the period, allowing us to look at many of them ‘through the eyes of contemporaries’. The author noted that in the past, all kinds of disabilities and atypical features were treated in two ways. On the one hand, they were

właściwości naturalne ludzkiego ciała, akceptując *status quo*. Z drugiej strony, szczególnie w kręgach osób zamożnych obecne było dążenie do ukrywania tego typu cech głównie za pomocą odpowiedniego ubioru. Rozważania autora dotyczą zatem próby odnalezienia odpowiedzi na pytanie czy oba wymienione podejścia do wyglądu miały swoje odzwierciedlenie w sztuce. Pytanie to o tyle zasadne, że jak wiadomo sztuka od zawsze miała możliwość ukazywania modela zgodnie z jego – lub artysty – wymaganiami, na życzenie postać idealizując, oszpecając lub przedstawiając całkiem rzeczowo. Artykuł Jakuba Pokory wprowadza czytelnika w to niezmiernie interesujące zagadnienie stanowiąc jednocześnie ważny, nie podejmowany do tej pory w literaturze, historyczno-artystyczny przyczynek do kompleksowych badań zjawiska.

SŁOWA KLUCZOWE

portret, niepełnosprawność w sztuce, choroby w sztuce, inwalidzi wojenni, idealizacja, naturalizm, piękno, brzydota

regarded as natural characteristics of the human body, accepting the status quo. On the other hand, especially in affluent circles, there was a tendency to conceal such features mainly by means of appropriate clothing. The author's considerations therefore concern an attempt to find an answer to the question of whether both of those approaches to appearance were reflected in art. The question is all the more pertinent hence, as it is widely known, art has always had the ability to present models in accordance with their, or artists', requirements, at the artist's request idealizing, disfiguring or depicting the figure quite matter-of-factly. Jakub Pokora's article introduces the reader to this extremely interesting issue and simultaneously constitutes an important art-historical contribution to a comprehensive study of the phenomenon, unprecedented in the literature so far.

KEYWORDS

portrait, disability in art, illness in art, war invalids, idealisation, naturalism, beauty, ugliness

Streszczenie i słowa kluczowe
Agnieszka Skrodzka

BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane

- Alciatus Andrea, *Emblematum libellus*. Książeczka emblematów, tłum. i komentarze Mieczysław Mejor, Anna Dawidziuk, Bianka Dziadkiewicz, Ewa Kustroń-Zaniewska, wstęp i oprac. Roman Krzywy, Warszawa 2002.
- Bajki Ezopowe*, tłum. i oprac. Marian Goliś, Wrocław-Kraków 1961.
- Baka Józef, *Poezje*, oprac. i wstęp Antoni Czyż, Aleksander Nawarecki, Warszawa 1986.

- Brzechffa Stanisław, *Nayprzewielebniejsza w Bogu panna Magdalena Mortęska xieni* [...], Poznań 1747.
- Compendiöses Gelehrten-Lexicon...*, Leipzig 1715.
- Gajusz Swetoniusz Trankwillus, *Żywoty cesarzy*, tłum., wstęp i komentarz Janina Niemirska-Pliszczyńska, Wrocław 1960 [wyd. 2].
- Hartknoch Christoph, *Alt- und Neues Preussen oder Preussischer Historien...*, Frankfurt und Leipzig 1684.
- Homer, *Iliada*, tłum. Kazimiera Jeżewska, oprac., wstęp i komentarz Jerzy

- Łanowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972 [wyd. 12 zmienione].
- Iwaszkiewicz Jarosław, *Książka moich wspomnień*, Warszawa 1994.
- Kitowicz Jędrzej, *Pamiętniki, czyli historia polska*, oprac. i wstęp Przemysław Matuszewska, komentarz Zofii Lewinówny, Warszawa 2009 [wyd. 3].
- Magier Antoni, *Estetyka miasta stołecznego Warszawy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963.
- Olechnowicz Stecki Henryk, *Wspomnienia mojej młodości*, Lwów 1895.
- Pasek Jan Chryzostom, *Pamiętniki*, oprac. Roman Pollak, Warszawa 1987.
- Piekacz Lucyna, *Dokumentacja prac konserwatorskich kamiennego nagrobka Jerzego Rudominy Dusickiego z roku 1643 w kaplicy Bożego Ciała w kościele rzymsko-katolickim pw. Przemienienia Pańskiego w Nowogrodku*, Białoruś, Kraków 2012, mpis w Towarzystwie Tradycji Akademickiej, Warszawa.
- Potocka-Wąsowiczowa Anna z Tyszkiewiczów, *Wspomnienia naocznego świadka*, oprac. i wstęp Barbara Grochulska, Warszawa 1965.
- Przetocki Hiacynt, *Postny obiad abo zabaweczka [...] wymyślona przez...*, [Kraków 1653], wyd. Józef Rostański, Kraków 1911.
- Strykowski Maciej, *Kronika polska, litewska, żmódzka [sic!] i wszytkiej Rusi*, Królewiec 1582.
- Tuwim Julian, *Kwiaty polskie*, Warszawa 1967.
- Opracowania**
- A. J. [Anna Jasińska], *Profesor Stanisław Bieganowski*, w: *Uczony i jego pracownia* [katalog wystawy], red. też, Ewa Wyka, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006–2007, Kraków 2005, s. 170–171.
- Allgemeine Deutsche Biographie*, Leipzig 1875–1912.
- Bachmiński Janusz, *Bolesławiec*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970 (Śląsk w Zabytkach Sztuki, pod red. Tadeusza Broniewskiego i Mieczysława Złata).
- Bagłajewski Arkadiusz, *Zygmunt Krasiński u wód*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”, R. VIII (L) 2015, s. 123–140.
- Baliński Michał, *Zgon Żółkiewskiego w cecorskiej wyprawie i pomnik jego w Bessarabii. Opowiadanie historyczne, na zbiorze świadectw i dokumentów współczesnych oparte*, „Biblioteka Warszawska”, t. 2, 1845, s. 229–281.
- Barłowska Maria, *Wacława Potockiego refleksje nad krasomównem*, w: *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane Profesor Renardzie Ociecek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. Ireneusz Opacki, współpr. Bożena Mazurkowska, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 2050, Katowice 2002, s. 326–340.
- Bartoszewicz Julian, *Arcybiskupi gnieźnieńscy, prymasi Rzeczypospolitej i warszawscy, prymasi Królestwa Polskiego: wizerunki z Galeryi Łowickiej*, Warszawa 1864.
- Białynicka-Birula Joanna, *Oleszkiewicz Józef*, w: *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających (zmarłych przed 1966 r.). Malarze, rzeźbiarze, graficy*, red. Katarzyna Mikocka-Rachubowa; t. 6, red. też, Małgorzata BERNACKA, Warszawa 1998, s. 259–263.
- Biliński Piotr, *Moszyńscy. Studium z dziejów łoniowskiej linii rodu*, Kraków 2006.
- Borowski Piotr i in., *Historia jednego obrazu: Ludomir Benedyktowicz*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, t. 67, 2013, nr 1 (300), s. 208–242.
- Bugaj Ewa, *Sposoby czytania rzymskich portretów starców z okresu republiki*, „Symbolae Philologorum

- Posnaniensium Graecae et Latinae”, t. 24, 2014, z. 1, s. 25–51.
- Bystron Jan Stanisław, *Nazwiska polskie*, Warszawa 1993 [wyd. 3].
- Chłap-Nowakowa Justyna, *Bez znieczulenia. Wiersze i zapiski Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej z lat II wojny*, „Fraza: poezja, proza, esej”, R. 22, 2013, nr 1–2 (79–80), s. 1–21.
- Chodźko Leonard, *Histoire de Pologne...*, Paris [1855].
- Choroba jako źródło sztuki* [katalog wystawy], red. Agnieszka Skalska, przedmowa Adam Soćko, Muzeum Narodowe w Poznaniu, 28 IV–11 VIII 2019, Poznań 2019.
- Chrzanowski Tadeusz, *Portret staropolski*, Warszawa 1995.
- Chrzanowski Tadeusz, *Wędrówki po Sarmacji europejskiej. Eseje o sztuce i kulturze staropolskiej*, Kraków 1988.
- Courtine Jean-Jacques, Haroche Claudine, *Historia twarzy. Wyrażanie i ukrywanie emocji od XVI do początku XIX wieku*, tłum. Tomasz Swoboda, Gdańsk 2007.
- Czyż Anna Sylwia, Łowicz. *Kolegiata Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny*, Warszawa 2010.
- Dębicki Jacek, *The Image of Illness in Veit Stoss's Works of Art*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 18, 2019, z. 2, s. 49–58.
- Dolczewska Barbara, *Galeria portretów rodzinnych w Kórniku. Obrazy z XIX i początku XX wieku*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej”, 2003, z. 26, s. 113–138.
- Dziechcińska Hanna, *Andrzej Glaber z Kobylina „Gadki o składości członków człowieka”*. Pierwszy traktat fizjonomiki w języku polskim, w: *Kultura staropolska – kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbirowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. Stanisław Bylina i in., Warszawa 1997, s. 337–342.
- Fabiani Bożena, *Na dworze Wazów w Warszawie*, Warszawa 1988.
- Fabiani Bożena, *Niziołki, łokietki, karlikowie. Z dziejów karłów nadwornych w Europie*, Warszawa 1980.
- Frycz Karol, *Recenzje i szkice o sztuce*, oprac. i wstęp Lidia Kuchtówna, Warszawa 2016.
- Gałaszka Justyna, *Jak Kraków witał arcyksiężniczkę? Uroczystości ślubne i koronacyjne Anny Habsburżanki i Zygmunta III Wazy w 1592 roku*, „Przegląd Nauk Historycznych”, t. 17, 2018, nr 2, s. 225–251.
- Garbat Marcin, *Historia niepełnosprawności: geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami*, Gdynia 2015.
- Geremek Bronisław, *Świat „opery żebraczej”. Obraz włóczęgów i nędzarzy w literaturach europejskich XV–XVII wieku*, Warszawa 1989.
- Górski Karol, *M. Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej w Polsce*, „Nasza Przyszłość”, t. 34, 1971, s. 131–176.
- Górski Karol, *Matka Mortęska*, Kraków 1971.
- Górski Karol, *Zarys dziejów duchowości w Polsce*, Kraków 1986.
- Grzegorzczak Wiesław, Joanna Grzegorzczak, Krzysztof Grzegorzczak, *Domniemane przypadki kiły uwiecznione na krakowskim ołtarzu Wita Stwosza w świetle nowych badań nad początkami tej choroby w Europie*, „Medical Review”, t. 14, 2016, nr 3, s. 340–357.
- Grześkowiak-Krwawicz Anna, *Zabaweczka. Józef Boruwlaski – fenomen natury, szlachcic, pamiętnikarz*, Gdańsk 2004.
- Grzybkowska Teresa, *Złoty wiek malarstwa gdańskiego na tle kultury artystycznej miasta 1520–1620*, Warszawa 1990.
- Guldan-Klamecka Bożena, *Płyta z nagrobka księcia Henryka II Pobożnego (zm. 1241)*, w: *taż, Anna Ziomecka, Sztuka na Śląsku XII–XVI w. Katalog zbiorów*, red. Bożena Guldan-Klamecka, seria

- wyd. *Katalogi Zbiorów Muzeum Narodowego we Wrocławiu*, Wrocław 2003, s. 163–165.
- Gutowska Magdalena, *Taniec śmierci. „Żyjąc wszystko tańczymy, a że obok śmierci nie wiemy...”*, Warszawa 2010.
- Guze Justyna, *Od barwnego rysunku do obrazu kredkami, czyli o dziejach pastelu, w: Mistrzowie pastelu. Od Marteau do Witkacego. Kolekcja Muzeum Narodowego w Warszawie* [katalog wystawy], red. Anna Grochala, Muzeum Narodowe w Warszawie, 29 X–31 I 2016, Warszawa 2015, s. 23–37.
- Halawa Ewa, Wojturski Grzegorz, *Poczet królów polskich Jana Matejki* [katalog wystawy], Muzeum Narodowe we Wrocławiu, 8 IX–19 X 2014, Wrocław 2014 [wyd. 1].
- Hertel Jacek, *Imiennictwo dynastii piastowskiej we wczesnym średniowieczu, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, t. 79, 1980, z. 2, s. 153–166.*
- J. P. [Jolanta Pollesch], *Portret Stanisława Józefa Bieżanowskiego (1628–1693)*, w: *Nowożytny portrety profesorów Akademii Krakowskiej w zbiorach Collegium Maius*, red. Anna Jasińska, Kraków 2010, s. 330–339.
- Jagła Jowita, *Wieczna prośba i dziękczynienie. O symbolicznych relacjach między „sacrum” i „profanum” w przedstawieniach wotywnych z obszaru Polski Centralnej*, Warszawa 2009.
- Jakubowski Tomasz, *Zamek Królewski w Warszawie – Muzeum i Fundacja Zbiorów im. Ciechanowieckich. Katalog zbiorów. Grafika. Portrety*, Warszawa 2017.
- Januszek-Sieradzka Agnieszka, *Mortęska Magdalena OSB (1554–1631)*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. Edward Gigielwicz, Lublin 2009, szp. 316–317.
- Jarzewicz Maciej, *Sztuka i wizualizacja naukowa. Ilustracje do „Fragmentów fizjonomicznych” Johanna Caspara Lavatera*, Warszawa 2013.
- Jasienica Paweł, *Polska Jagiellonów*, t. 2, Warszawa 1967 [wyd. 3].
- Jasińska Anna, *Grupa portretów profesorów Akademii Krakowskiej malowanych przez Jana Trycjusza. Badania technologiczne i ich znaczenie dla atrybucji obrazów*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 78, 2016, nr 2, s. 219–248.
- Jursz-Salvadori Katarzyna, *Życie codzienne w Pałacu Pod Blachą w czasach Księcia Józefa Poniatowskiego w świetle „Inwentarza pozostałości po Księciu...” z 1814 roku*, „Kronika Zamkowa”, t. 1–2 (61–62), 2011, s. 151–183.
- Juszczak Dorota, *Obrazy związane z Josefem Grassim w zbiorach Zamku Królewskiego w Warszawie*, w: *Josef Grassi – portret Anetki Tyszkiewiczówny* [katalog wystawy], red. Hanna Małachowicz, Zamek Królewski w Warszawie, 1 XII 2016–28 II 2017, Warszawa 2016, s. 9–30.
- K. S.-J. [Krystyna Sarnowska-Jackowska], *Reinhold Heidenstein*, w: *Gdzie Wschód spotyka Zachód. Portret osobistości dawnej Rzeczypospolitej 1576–1763* [katalog wystawy], red. Jerzy Malinowski, Muzeum Narodowe w Warszawie, 22 V–31 VII 1993, Warszawa 1993, kat. nr 334.
- Kaczmarek Romuald, „QVE DEDIT IN DONIS DEVS ET NATVRA POLONIS...”. *Kwestia identyfikacji i datowania jednej z płyt nagrobnych w Lubiążu*, w: *Visibilia et invisibilia w sztuce średniowiecza. Księga poświęcona pamięci Profesor Kingi Szczepkowskiej-Naliwajek*, red. Artur Badach, Monika Janiszewska, Monika Tarkowska, Warszawa 2009, s. 375–376.
- Kałamajska-Saeed Maria, *Kościół Nowogródka*, seria wyd. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej*, cz. 1, t. 5, Kraków 2017.
- Katalog portretów osobistości polskich i obcych w Polsce działających*, oprac.

- Hanna Widacka, Alicja Żendara, t. 4, Warszawa 1994.
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce, red. Jerzy Z. Łoziński, Barbara Wolff-Łozińska, t. 10: *Województwo warszawskie*, red. Izabella Galicka, Hanna Sygietyńska, z. 26: *Powiat węgrowski*, oprac. Izabella Galicka, Dariusz Kaczmarzyk, Warszawa 1964.
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce, red. Jerzy Z. Łoziński, Barbara Wolff-Łozińska, t. 11: *Dawne województwo bydgoskie*, red. Tadeusz Chrzanowski, Marian Kornecki, z. 4: *Dawny powiat chełmiński*, oprac. Teresa Mroczko, Warszawa 1976.
- Kazańczuk Mariusz, *Staropolskie legendy herbowe*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990.
- Kiersnowski Ryszard, *Życie codzienne na Śląsku w wiekach średnich*, Warszawa 1977.
- Kleemann Gotthilf, *Conrad Schott, der blinde Orgelmacher aus Stuttgart (1561-1638)*, „Acta Organologica”, Bd. 10, 1976, s. 105-120.
- Kobielus Stanisław, *Bramy Niebiańskiej Jerolimy w średniowiecznej egzegezie i malarstwie*, w: tenże, *Dzieło sztuki, dzieło wiary. Przez widzialne do niewidzialnego*, Ząbki 2002, s. 228-237.
- Kochaniewicz Bogusław, Maciej Zachara, Ryszard Knapiński, *Narodzenie Maryi*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. Edward Gigilewicz, Lublin 2009, szp. 747-753.
- Kolendo Katarzyna, *Nagrobek Jerzego Rudominy i ośmiu towarzyszy poległych w bitwie pod Chocimiem w 1621 roku*, „Przegląd Wschodni”, t. 7, 2001, z. 3 (27), s. 875-886.
- Kolendo-Korczak Katarzyna, *Epitafium Jerzego Rudominy i jego towarzyszy w fa-rze w Nowogrodzku – rzeźba inspirowana literaturą i literatura inspirowana rzeźbą*, w: *Literatura a rzeźba. Literatur und Skulptur*, red. Joanna Godlewicz-Adamiec, Tomasz Szybi-szy, współpr. Bruno Arich-Gerz, Dominika Warzykiewicz, Warszawa-Kraków 2018, s. 165-177.
- Kolendo-Korczak Katarzyna, *Panny Tańskiej „Przejażdżki po Polsce” – zabytki i historia ojczyzny w pismach Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, w: *Initium sapientiae humilitas. Studia ofiarowane Profesorowi Jakubowi Pokorze z okazji 70. urodzin*, red. Magdalena M. Ol-szewska, Agnieszka Skrodzka, współpr. Anna Sylwia Czyż, Warszawa 2015, s. 588-601.
- Kolendo-Korczak Katarzyna, *Rycerz czy mę-czennik – wizerunek żołnierza polskiego poległego w wojnach polsko-tureckich w kulturze XVII-XIX wieku*, w: *Stan ba-dań nad wielokulturowym dziedzic-twem dawnej Rzeczypospolitej*, t. 11, red. Wojciech Walczak, Karol Łopa-tecki, Białystok 2020, s. 101-116.
- Kolendo-Korczakowa Katarzyna, *Epitafium prymasa Mikołaja Prażmowskiego w kolegiacie łowickiej*, w: *Artyści wło-scy w Polsce XV-XVIII wiek. Prace ofia-rowane Panu Profesorowi Mariuszowi Karpowiczowi*, red. Renata Sulewska, Michał Wardzyński, Warszawa 2004, s. 609-623.
- Kopania Izabela, *Nègres-pies, różnorodność ras ludzkich i imaginacja matki. O por-tretach czarnoskórych chorych na pie-baldyzm*, w: *Curiosità – zjawiska osobli-we w sztuce, literaturze i obyczaju*, red. Anna Sylwia Czyż, Janusz Nowiński, Warszawa 2013, s. 358-374.
- Kopszak Piotr, *Nowoczesny portret polski*, Warszawa 2006.
- Korolko Mirosław, *Thesaurus abo skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powie-dzeń w literaturze polskiej*, Warszawa 2004 [wyd. 2].
- Kosman Marcei, *Poczet arcybiskupów gnieź-nieńskich i prymasów Polski*, Kraków 2012.

- Kostowski Jakub, Jacek Witkowski, *Księżę Henryk II Pobożny i bitwa legnicka w ikonografii (XIII–XX w.)*, w: *Bitwa legnicka. Historia i tradycja*, red. Wacław Korta, seria wyd. *Śląskie Sympozja Historyczne*, t. 2, Wrocław–Warszawa 1994, s. 277–305.
- Kowalska Janina Teresa, Hanna Szymczyk, *Materiały dotyczące generała Józefa L. Sowińskiego*, „Rocznik Warszawski”, t. 12, 1974, s. 257–285.
- Kowalski Jacek, *Sarmacja. Obalenie mitów. Podręcznik bojowy*, Warszawa 2016.
- Krawczuk Aleksander, *Poczet cesarzy rzymskich. Pryncypat*, Warszawa 1982 [wyd. 2].
- Kreczmar Jan, *Notatnik aktora*, Warszawa 1966.
- Kruszelnicka Janina, *Portret na Ziemi Chełmińskiej*, cz. 2, Toruń 1983.
- Krzywobłocka Bożena, *Mieszkańcy Zamku Królewskiego w Warszawie*, Warszawa 1975.
- Kuchowicz Zbigniew, *Obyczaje staropolskie XVII–XVIII wieku*, Łódź 1975.
- Kurzej Michał, *Kościół p.w. Wszystkich Świętych i klasztor PP. Benedyktynów we Lwowie*, w: *Kościół i klasztor Lwowa z okresu przedrozbiorowego*, t. 19, cz. 1: seria wyd. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej*, red. Jan K. Ostrowski, Kraków 2011, s. 91–154.
- Kusche Maria, *Sofonisba Anguissola en España. Retrato en la corte de Felipe II junto a Alonso Sánchez Coello y Jorge de la Rúa*, „Archivo Español de Arte”, 1989, núm. 248, pp. 391–400.
- Lewandowska Anna, *Paleta złamana na dwoje...”. Malarstwo Olgi Boznańskiej okiem konserwatora*, w: *Olga Boznańska (1865–1940)* [katalog wystawy], red. Renata Higersberger, Muzeum Narodowe w Warszawie i w Krakowie, 26 II–2 V 2015, Warszawa 2015, s. 59–61.
- Limon Janusz, *Wrodzone wady rozwojowe i choroby genetyczne człowieka w sztuce*, „Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności”, 2015/2016, s. 119–127.
- Łomnicka-Żakowska Ewa, *Grafika polska XVIII wieku. Rytownicy polscy i w Polsce działający*, Warszawa 2008.
- Łysiak Waldemar, *Talleyrand. Droga „Mefistofelesa”*, Warszawa 2007.
- Markiewicz Henryk, Andrzej Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Warszawa 1990.
- Masłowski Maciej, *Studia malarstwa Wojciecha Kornelego Stattlera*. Kraków–Rzym, Wrocław 1964.
- Matywiecki Piotr, *Twarz Tuwima*, Warszawa 2007.
- Melbechowska-Luty Aleksandra, *Posągi i ludzie. Rzeźba polska dwudziestolecia międzywojennego (1918–1939)*, Warszawa 2005.
- Mencfel Michał, *Skarbce natury i sztuki. Prywatne gabinety osobliwości, kolekcje sztuki i naturalistów na Śląsku w wiekach XVII–XVIII*, Warszawa 2010.
- Michałowski Maciej Piotr, *Diego Rodriguez de Silva y Velázquez, „Niewidoma”*, w: tenże i in., *Galeria Atanazego Raczyńskiego*, seria wyd. *Katalog Zbiorów Muzeum Narodowego w Poznaniu*, vol. 9, Poznań 2005, kat. nr 37, s. 134–135.
- Między mistyką a codziennością: Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej*, red. Dariusz Zagórski, Paweł Hoppe, Żaneta Sztylec, Pelplin 2017.
- Miodońska Barbara, *Malarstwo książkowe*, w: *Malarstwo gotyckie w Polsce. Synteza*, red. Adam S. Labuda, Krystyna Secomska, seria wyd. *Dzieje sztuki polskiej*, t. 2, cz. 3, Warszawa 2004, s. 377–412.
- Mizerniuk-Rotkiewicz Natalia, *Muzeum Starożytności w Wilnie. Historia i rekonstrukcja zbiorów malarstwa i grafiki*, seria wyd. *Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata. Studia i Monografie*, t. 20, Warszawa–Toruń 2016.
- Mossakowski Stanisław, *Europejski kontekst renesansowej przebudowy*

- królewskiego pałacu na Wawelu. *Neapol – Urbino – Buda – Praga*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 78, 2016, nr 1, s. 5–36.
- Możdżyńska-Nawotka Małgorzata, *O modach i strojach*, Wrocław 2002.
- Mrozowski Przemysław, *Czy twarz w podobiznie może być zwierciadłem duszy? Kilka uwag o początkach portretu w sztuce średniowiecznej*, w: *Visibilia et invisibilia w sztuce średniowiecza. Księga poświęcona pamięci Profesora Kingi Szczepkowskiej-Naliwajek*, red. Artur Badach, Monika Janiszewska, Monika Tarkowska, Warszawa 2009, s. 109–117.
- Mrozowski Przemysław, *Poczet arcybiskupów gnieźnieńskich prymasów Polski*, Warszawa 2003.
- Mrozowski Przemysław, *Polskie nagrobki gotyckie*, Warszawa 1994.
- Nadzieja Jadwiga, *Generał Józef Zajączek 1752–1826*, Warszawa 1975.
- Nastalska-Wiśnicka Joanna, *Wojciech św.*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, red. Edward Gigilewicz, Lublin 2014, szp. 838.
- Nieciecki Jan, *Cała Sarmacja była im domem. O treściach inskrypcji na krakowskim pomniku Branickich*, w: *Twórcy i dzieła. Studia z dziejów kultury artystycznej*, red. Małgorzata Kitowska-Łysiak, Lechosław Lameński, Irena Rolska-Boruch, Lublin 2006, s. 69–89.
- Niestorowicz Ewa, *Komunikat wizualny w twórczości osób głuchoniewidomych*, w: *Komunikacja wizualna*, red. Piotr Francuz, Warszawa 2012, s. 269–299.
- Ostrowski Jan K., *Portret w dawnej Polsce*, Warszawa 2019.
- Others and Outcasts in Early Modern Europe: Picturing the Social Margins*, ed. Tom Nichols, Aldershot 2007.
- Pachocka Anna, *Człowiek wśród ludzi – o niepełnosprawności w dawnych wiekach*, „Obyczaje: magazyn międzynarodowy”, 2004, nr 18–19, s. 51–54.
- Paner Anna, *Jan Žižka z Trocnova*, Gdańsk 2002.
- Parnas polski we wspomnieniu i anegdocie. Od Niemcewicza do Wyspiańskiego*, oprac. Halina Przewoska, Warszawa 1964.
- Paźniewski Włodzimierz, *Kołnierzyk Słowackiego. Eseje*, Kraków 1999.
- Pek Kazimierz, Mirosław Kruk, Mariusz Konieczny, *Zwycięska Matka Boża*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, red. Edward Gigilewicz, Lublin 2014, szp. 1539–1542.
- Pfeiffer Bogusław, *Królewski panteon sławy. Stanisławowskie wnętrza reprezentacyjne: Pokój Marmurowy, Biblioteka Zamkowa i Sala Rycerska w utworach Adama Naruszewicza i Jana Pawła Woronicza*, „Wiek Oświecenia”, t. 21, 2005, s. 107–113.
- Pokora Jakub, *Nagrobek Jerzego Śniadeckiego w Horodnikach pod Oszmianą (1839). Kwestia typu programu ideowego*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 80, 2018, nr 3, s. 655–674.
- Pokora Jakub, *Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XVI–XVIII wieku*, Warszawa 2006.
- Pokora Jakub, *Śląskie płyty nagrobne z metalowymi aplikacjami z XIV wieku*, „Roczniki Sztuki Śląskiej”, t. 9, 1973, s. 17–38.
- Polaków portret własny*, red. Marek Rostkowski, cz. 1: *Ilustracje*, Warszawa 1983; cz. 2: *Opisanie ilustracji*, Warszawa 1986.
- Postek Roman, *Kolekcja portretu sarmackiego w zakrystii bazyliki mniejszej w Węgrowie*, Węgrów 2011.
- Prochno Renate, *Joshua Reynolds*, Weinheim 1990.
- Pruszek Tomasz Adam, *Polski Barbizończyk. Losy i dzieło Ludomira Benedyktowicza*, Warszawa 2013.
- Rejman Zofia, Małgorzata Nesteruk, *Ostatnia królowa czy podła Francuzica? Pani de Vauban w literaturze i legendzie*, w: *Słynne kobiety w Rzeczypospolitej*

- XVIII wieku, red. Agata Roćko, Magdalena Górską, Warszawa 2017, s. 397–422.
- Roeck Bernd, Tönnemann Andreas, *Federico da Montefeltro. Arte, stato e mastiere delle armi*, Torino 2009.
- Rozynkowski Waldemar, Żaneta Sztylc, *Śladami pamięci i kultu sługi bożej ksieni Magdaleny Mortęskiej – zarys problematyki*, w: *Między mistyką a codziennością: Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej*, red. Dariusz Zagórski, Paweł Hoppe, Żaneta Sztylc, Pelplin 2017, s. 35–51.
- Rymkiewicz Jarosław Marek, *Słowacki. Encyklopedia*, Warszawa 2004.
- Rymkiewicz Jarosław Marek, *Wieszanie*, Warszawa 2007.
- Saar-Kozłowska Alicja, *Infantka Szwecji i Polski Anna Wazówna 1568–1625*, Toruń 1995.
- Sachs Hannelore, Badstübner Ernst, Neumann Helga, *Christliche Ikonographie in Stichworten*, Leipzig 1973.
- Scheicher Elisabeth, Gamber Ortwin, Weger Kurt, Auer Alfred, *Kunsthistorisches Museum, Sammlung Schloss Ambras. Die Kunstkammer*, Innsbruck 1977.
- Szczeklik Andrzej, Kore. *O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny*, Kraków 2007.
- Sebag Montefiore Simon, *Potiomkin. Książę książąt*, tłum. Katarzyna Bażyńska-Chojnacka, Piotr Chojnacki, Władysław Jeżewski, Warszawa 2006.
- Sito Jakub, *Thomas Hutter (1696–1745). Rzeźbiarz późnego baroku*, Warszawa–Przemyśl 2001.
- Skalska Agnieszka, *Sztuka chorowania*, w: *Choroba jako źródło sztuki* [katalog wystawy], red. też, przedmowa Adam Soćko, Muzeum Narodowe w Poznaniu, 28 IV–11 VIII 2019, Poznań 2019, s. 150–152.
- Skarbek Jan, *Sowiński Józef Longin*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 41, red. Henryk Markiewicz, Warszawa–Kraków 2002, s. 3–5.
- Skarby sztuki. Muzeum Narodowe w Poznaniu*, red. Maria Gołąb, Ewa Hornowska, Adam Soćko, Warszawa 2014.
- Skowronek Jerzy, *Książę Józef Poniatowski*, Warszawa 1984.
- Skrzypietz Aleksandra, *Królewscy synowie – Jakub, Aleksander i Konstanty Sobiescy*, seria wyd. *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2851, Katowice 2011.
- Sokolski Jacek, *Bogini, pojęcie, demon. Fortuna w dziełach autorów staropolskich*, Wrocław 1996.
- Sokołowski August, *Dzieje Polski ilustrowane*, t. 5, Warszawa 1901.
- Sosnowska Joanna M., *Ukryte w obrazach*, Warszawa 2012.
- Stojek-Sawicka Karolina, *O zdrowiu i chorobach szlachty polskiej. Ludzkie defekty, humory i następcy Hipokratesa*, Warszawa 2014.
- Stojek-Sawicka Karolina, *Plagi królewskie. O zdrowiu i chorobach polskich królów i książąt*, Warszawa 2018.
- Stola Krzysztof, Ryszard Knapiński, Mariusz Konieczny, *Różańcowa Matka Boża*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 17, red. Edward Gigilewicz, Lublin 2012, szp. 488–492.
- Stolpe Elmar, *Janet Ange Louis*, in: *De Gruyter, Allgemeines Künstler-Lexikon. Die Bildenden Künstler aller Zeiten und Völker*, Hrsg. von Andreas Beyer, Bénédicte Savoy, Wolf Tegethoff, Bd. 77, Berlin–Boston 2013, s. 283–284.
- Sulewska Renata, *Treści religijne pomników nagrobnych katolików w Rzeczypospolitej (poł. XVI–pocz. XVII w.)*, w: *Sztuka po Trydencie*, red. Kazimierz Kuczman, Andrzej Witko, seria wyd. *Studia de Arte Moderna*, Kraków 2014, s. 345–362.
- Szczeklik Andrzej, *O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny*, Kraków 2007.

- Szczepkowska Ewa, *Portrety Juliusza Słowackiego w prozie biograficznej 1945–1981*, „Pamiętnik Literacki”, t. 53, 2012, z. 3, s. 23–33.
- Świerczyńska Dobrosława, *Polski pseudonim literacki*, Warszawa 1983.
- Tylicki Jacek, „Adoracja Chrystusa Ukrzyżowanego” *Bartłomieja Strobla w Toruniu; próba interpretacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zabytkoznawstwo i Konserwatorstwo. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, 1991, z. 17 (226), s. 249–261.
- Tylicki Jacek, *Bartłomiej Strobel, malarz epoki wojny trzydziestoletniej*, t. 1, Toruń 2000.
- Tyszkiewicz Jan, *Ludzie i przyroda w Polsce średniowiecznej*, Warszawa 1983.
- Uffindell Andrew, *Wielcy generałowie wojen napoleońskich oraz ich bitwy 1805–1815*, tłum. Norbert Radomski, Poznań 2007.
- Umiński Wacław, Przemysław Mrozowski, Marcin Kober, *portret króla Stefana Batorego*, w: *Uroda portretu. Polska od Kobera do Witkacego* [katalog wystawy], red. Przemysław Mrozowski, Andrzej Rottermund, Zamek Królewski w Warszawie, 5 XII 2009–28 II 2010, Warszawa 2009, kat. nr 1, s. 68–70.
- Urbanek Mariusz, *Tuwim wylękniony bluznierca*, Warszawa 2013.
- Uroda portretu. Polska od Kobera do Witkacego* [katalog wystawy], red. Przemysław Mrozowski, Andrzej Rottermund, Zamek Królewski w Warszawie, 5 XII 2009–28 II 2010, Warszawa 2009.
- Utzig Joanna, *Postrzeganie księcia Henryka Pobożnego oraz najazdu tatarskiego na średniowiecznym Śląsku w świetle dzieł sztuki XIV–XVI wieku*, w: *Studia z dziejów świadomości historycznej w średniowieczu i okresie nowożytnym*, red. Marek Walczak, Kraków 2015, s. 61–82.
- Vaz De Camões Luís, *Luzytanie*, tłum. i komentarz Ireneusz Kania, posłowie Józef Waczków, Kraków 1995.
- Weinberg Jerzy, *Meander, czyli zapiski o „pięknym” Słowackim*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, t. 12, 2012, s. 98–104.
- Wieczorkiewicz Anna, *Monstruarium*, Gdańsk 2009.
- Winniczuk Lidia, *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, cz. 1, Warszawa 1983.
- Witkowska-Żychiewicz Teresa, *Krakowskie malarstwo epitafilejne 1500–1800*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Historii Sztuki”, t. 3, 1967, nr 3, s. 5–41.
- Zahorski Andrzej, *Ignacy Wyssogota Zakrzewski*, Warszawa 1963.
- Zahorski Andrzej, Małgorzata Złomska, *Moszyński Fryderyk Józef Jan Kanty h. Nałęcz*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 22, red. Emanuel Rostworowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 112–117.
- Zarych Elżbieta, *Postacie kalek w utworach Bolesława Leśmiana – zwycięstwo ciała czy ducha?*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1999, nr 6, s. 149–160.
- Zbrożyna Barbara, *Portret*, w: *Wspomnienia o Julianie Tuwimie*, red. Wanda Jedlika, Marian Toporowski, Warszawa 1963, s. 367–371.
- Zgliński Marcin, *Nowożytny prospekt organowy i jego twórcy*, Warszawa 2012.
- Zieliński Jan, *Słowacki Szataniol*, Warszawa 2009 [wyd. 2, poprawione i uzupełnione].
- Ziomecka Anna, *Malarstwo tablicowe na Śląsku*, w: *Malarstwo gotyckie w Polsce. Synteza*, red. Adam S. Labuda i Krystyna Secomska, seria wyd. *Dzieje sztuki polskiej*, t. 2, cz. 3, Warszawa 2004, s. 214–249.

Zlat Mieczysław, *Sztuka polska. Renesans i manieryzm*, Warszawa 2008.

Żmudziński Jerzy, *Daleko od Pragi – o malarstwie krakowskim około 1600 roku, w: Między Wrocławiem a Lwowem. Sztuka na Śląsku, w Małopolsce i na Rusi Koronnej w czasach nowożytnych*, red. Andrzej Betlej, Katarzyna Brzezina-Scheuerer, Piotr Oszczanowski, Wrocław 2011, s. 113–128.

Źródła internetowe

Martine Depagniat, Dominique Thiébaud, *Old Man with a Young Boy*, <https://www.louvre.fr/en/> [dostęp 17 IV 2020].

en.wikipedia.org/wiki/Horatio_Nelson,_1st_Viscount_Nelson [dostęp 12 II 2020].

Sołtys Angela, *Maria Teresa Tyszkiewicz*, cz. 1–2, 2013–2014 r., blog „Poniatowiana”, Zamek Królewski w Warszawie – Muzeum [dostęp 18 IV 2019].

Widacka Hanna, *Ksieni Magdalena Mortęska*, www.wilanow-palac.pl [dostęp 8 IV 2019].

Widacka Hanna, *O ikonografii Słowackiego – poety spod znaku Panny w 150 rocznicę śmierci*, 1/2000, www.sztuka.pl [dostęp 12 II 2020].

Tekst zaakceptowany do druku 10 sierpnia 2024 r.

Wspomnienie o Prof. Jakubie Pokorze

AGNIESZKA SKRODZKA

INSTYTUT HISTORII SZTUKI UKSW

ORCID: 0000-0003-4627-7454

*Tylko śmierć zna spokój
Życie jest
jak rozpuszczający się śnieg
Nandai (1786–1817)**

Niniejsze wspomnienie jest pisane z perspektywy studentki Profesora, a następnie Jego doktorantki i wypromowanej doktor, a od 2015 r. wykładowczyni przedmiotu

Klasycyzm, romantyzm, prowadzonego wcześniej przez Profesora w Instytucie Historii Sztuki UKSW w latach 2000–2014. Jest to zatem przywołanie relacji uczeń – mistrz, po odejściu Profesora z Uczelni zabarwione po części życzliwą znajomością koleżeńską, a także sąsiedzką, bo oboje mieszkaliśmy w dość bliskiej odległości na warszawskich Bielanych.

Jakub Pokora, syn Henryka i Czesławy z Żółtowskich, urodził się 2 stycznia 1944 r. w Warszawie. W 1961 r. ukończył XIX Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Warszawy. W tym samym roku dostał się na Politechnikę Warszawską na Wydział Mechaniczny Energetyki i Lotnictwa (tzw. MEL). Po trzech latach zrezygnował ze studiów inżynierskich. W latach 1964–1965 został zatrudniony na stanowisku asystenta

w Muzeum w Wilanowie, będącego wówczas Oddziałem Muzeum Narodowego. Pracę tę przerwał z powodu rozpoczęcia w październiku 1965 r. studiów na Uniwersytecie Wrocławskim na kierunku historia sztuki. W 1970 r. obronił pracę magisterską pt. *Nagrobne płyty kamienne z aplikacjami metalowymi na Śląsku do 1400 r.* napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Zygmunta Świechowskiego. Rozprawa ukazała się drukiem jako rozdział dziewiątego tomu „Roczników Sztuki Śląskiej”.



1. Profesor Jakub Pokora na wycieczce pracowników warszawskiej ASP na Kresy Wschodnie dawnej Rzeczypospolitej, 2009. Fot. z archiwum M. Woszczyńskiego

* *Jisei* wydrukowany na nekrologu Prof. Jakuba Pokory. Tłum. Marek Has.



2. Jakub Pokora na obozie naukowym studentów historii sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego w Henrykowie, 1969. Fot. z archiwum Państwa Pokorów



W 1970 r. Jakub Pokora wrócił do Warszawy. Zatrudnił się w Staromiejskim Domu Kultury jako instruktor ds. plastyki (1970–1971). W tym samym roku został członkiem Stowarzyszenia Historyków Sztuki. W 1971 r. zatrudniono go na stanowisku asystenta w Ośrodku Dokumentacji Zabytków. Od 1974 do 1975 pracował w Przedsiębiorstwie Państwowym Dzieła Sztuki i Antyki „Desa” jako samodzielny referent ds. rynków zagranicznych. W tym czasie Jakub Pokora publikował już pierwsze artykuły poświęcone rozmaitym zabytkom z terenu Polski. Pisał zatem o młynach, wiatrakach, dzwonach,



3. Jakub Pokora z przyszłą żoną Ewą, Bolków, 1968. Fot. z archiwum Państwa Pokorów

4. Jakub Pokora (z prawej) z profesorem Mieczysławem Zlatem, bal historyków sztuki, Wrocław, 1969. Fot. z archiwum Państwa Pokorów

rzemiośle artystycznym, murach obronnych czy ogrodach. Popularyzował w ten sposób badania z historii sztuki nie tylko wśród specjalistów, ale także wśród miłośników-amatorów. Teksty te ukazywały się na łamach czasopisma PTTK „Gościniec”, a także „Ochrony Zabytków”, kwartalnika wydawanego wówczas przez dawny Ośrodek Dokumentacji Zabytków.

W 1975 r. Jakub Pokora rozpoczął pracę w Instytucie Sztuki PAN, w Zakładzie Inwentaryzacji Zabytków Sztuki w Polsce na stanowisku asystenta. Jako pracownik tego Zakładu przez następne ćwierć wieku zajmował się prowadzeniem badań



terenowych mających na celu odkrycie, zinwentaryzowanie i udokumentowanie dzieł sztuki na terenach Polski, z wyłączeniem zbiorów muzealnych. Uczestniczył w inwentaryzacji zabytków z dawnego województwa wrocławskiego (Oleśnica, Bierutów, Sobótka, Kąty Wrocławskie, Milicz, Żmigród, Twardogóra, powiat strzeliński wraz z okolicami tych miejscowości), dawnego województwa warszawskiego, Poznania i Krakowa. Zwieńczeniem prowadzonych badań była ich publikacja w wydawanej przez IS PAN od 1954 r. serii *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*. Dowodem dużego uznania dla początkującego naukowca była zdobyta przez Jakuba Pokorę w 1975 r. prestiżowa nagroda w organizowanym przez Stowarzyszenie Historyków Sztuki konkursie im. ks. prof. Szczęsnego Dettloffa. Wyróżniono wtedy dwa Jego artykuły: *Śląskie płyty nagrobne z metalowymi aplikacjami z XIV wieku* (rozdział w „Rocznikach Sztuki Śląskiej”, t. 9, 1973, s. 17–38) oraz *Stan zachowania kamiennie-metalowych płyt nagrobnych na Śląsku* („Ochrona Zabytków”, t. 27, 1974, nr 1, s. 51–56).

Jakub Pokora kontynuował jednocześnie prace nad dysertacją doktorską *Śląskie ambony XVI i pierwszej połowy XVII w.*, pisaną w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego, której promotorem był prof. dr hab. Mieczysław Zlat. Na podstawie tej rozprawy 16 października 1978 r. uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych. Za to opracowanie zdobył w 1979 r. kolejną nagrodę SHS-u w konkursie Szczęsnego

5. Jakub Pokora, Aniela Sławska i Teresa Ruszczyńska, pracownicy-inwentaryzatorzy *Katalogu Zabytków Sztuki w terenie*, Kościańskie, 1976. Fot. wg *Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk 1949–1999*, Warszawa 2000, s. 193

Dettloffa. Rozprawa stała się następnie podstawą Jego pierwszej autorskiej książki – okazałego tomu zatytułowanego *Sztuka w służbie reformacji. Śląskie ambony 1550–1650*, wydanego w Warszawie w 1982 r.

Rok druku tego dzieła był również cezurą następnego, ważnego rozdziału w życiu zawodowym Jakuba Pokory. Rozpoczął bowiem wówczas karierę dydaktyczną na Wydziale Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych na stanowisku adiunkta. Pracując jednocześnie w IS PAN, w 1987 r. został kierownikiem Zakładu Inwentaryzacji Zabytków tego Instytutu. Od tego też roku powoływano Go nieprzerwanie przez następnych trzydzieści pięć lat na członka Rady Naukowej IS PAN. W 1994 r. Jakub Pokora podjął pracę dydaktyczną również w Wyższej Szkole Turystyki i Hotelarstwa w Warszawie, którą kontynuował przez pięć lat. W tym samym roku w IS PAN uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii – historii sztuki na podstawie monografii *Obraz Najjaśniejszego Pana Stanisława Augusta. Studium z ikonografii władzy (1764–1770)*,



6. Profesor Jakub Pokora w Muzeum Figur Woskowych Madame Tussaud, Londyn, 1991. Fot. z archiwum Państwa Pokorów



7. Profesor Jakub Pokora ze studentami historii sztuki UKSW, objazd naukowy po Dolnym Śląsku, Wambierzyce, 2008. Fot. J. Nowiński



8. Uczestnicy objazdu naukowego UKSW po Dolnym Śląsku, Wambierzyce, 2008. Na zdjęciu: studenci z III roku historii sztuki oraz wykładowcy: pierwszy rząd od lewej dr Marta Wiraszka, prof. Jakub Pokora, w rzędzie drugim od lewej późniejsza doktorantka Magdalena M. Olszewska, dr Anna S. Czyż, w rzędzie trzecim od lewej ks. dr Janusz Nowiński, powyżej prof. Zbigniew Bania. Fot. z archiwum J. Nowińskiego



9. Wystąpienie prof. Jakuba Pokory
w Oratorium Marianum,
Uniwersytet Wrocławski, 2007.
Fot. z archiwum Państwa Pokorów

Zrezygnował wówczas z wieloletniej pracy w Zakładzie Inwentaryzacji Zabytków IS PAN i poświęcił się wyłącznie dydaktyce. Zachęcony przez profesora Zbigniewa Banię, ówczesnego dyrektora Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, został wykładowcą warszawskiej uczelni, uzyskując stanowisko kierownika Katedry Plastyki Nowożytnej. Profesor ponownie związał się z IS PAN w 2005 r., kiedy jako pracownik Zakładu Historii Sztuk Plastycznych zaczął prowadzić seminaria w ramach uruchomionego właśnie Studium Doktoranckiego. Jego słuchaczami były tam trzy absolwentki IHS UKSW: Justyna Galińska, Agnieszka Skrodzka (doktorat w 2014) i Olga Niwińska-Kucharczyk (doktorat w 2016), a w spotkaniach brały udział również Katarzyna Kolendo-Korczak (IS PAN, doktorat w 2009), Magdalena M. Olszewska (wówczas doktorantka na UKSW, doktorat w 2015) i Anna Czerwińska (ASP). W 2006 r. Profesor opublikował czwartą książkę autorską pt. *Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XV-XVIII wieku*. Rok później wypromował swojego pierwszego doktora. Jacek Tomaszewski, absolwent Wydziału Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki ASP w Warszawie, obronił rozprawę pod tytułem: *Oprawa książkowa w Polsce 1450–1600. Studium telementologiczno-ikonograficzne*.

Rok 2009 przyniósł zwieńczenie wieloletniej pracy naukowej i dydaktycznej – 23 kwietnia Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Lech Kaczyński nadał Jakubowi Pokorze tytuł profesora nauk humanistycznych.

Uzyskanie tego wysokiego wyróżnienia nie powstrzymało Profesora od dalszej intensywnej pracy. W 2012 r. wydał kolejną książkę – *Nie tylko podobizna. Szkice o portrecie*, wyróżniającą się wyjątkowo piękną, niekonwencjonalną szatą graficzną. Ponadto nieprzerwanie od czterdziestu lat, publikował swoje krótsze studia w prestiżowych czasopismach branżowych;

Warszawa 1993. Kolejną książkę pt. *Nosce te ipsum. Studium z ikonografii błazna* opublikował w 1996 r. Rok później został redaktorem naczelnym serii *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*. Jakub Pokora trzykrotnie otrzymał stypendia zagraniczne, dzięki którym miał możliwość prowadzenia badań w zachodnioeuropejskich bibliotekach i bliskiego kontaktu ze sztuką powszechną. W 1988 r. wyjechał do Rzymu sumptem Fundacji Rzymskiej im. Margrabiny J.S. Umiastowskiej, następnie w 1991 r. do Londynu oraz w 1995 r. ponownie do Wiecznego Miasta – oba pobyty sfinansowane zostały ze środków Fundacji Lanckorońskich.

Początek nowego millenium stał się kolejnym przełomowym momentem w zawodowej karierze Jakuba Pokory.

10. Wręczenie Jakubowi Pokorze aktu nadania tytułu profesora przez prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego, 7 VII 2009.
Fot. z archiwum Państwa Pokorów

szczególnie wiele z nich ukazało się w „Biuletynie Historii Sztuki”, ale też w „Roczniku Historii Sztuki”, „Kontekstach”, „Polish Art Studies”, „Gdańskich Studiach Muzealnych”, „Acta Universitatis Wratislaviensis” czy „Saeculum Christianum”. Część prac wyszła drukiem w księgach jubileuszowych ku czci Jego wybitnych kolegów, historyków sztuki: Tadeusza Chrzanowskiego, Jerzego Kowalczyka, Mieczysława Złata, Stanisława Mossakowskiego, Andrzeja Rottermunda, Ryszarda Brykowskiego, Mariusza Karpowicza, Józefa Poklewskiego, Stanisława Kobiłusa, Zbigniewa Bani i Jana Ostrowskiego.

W 2014 r., osiągnąwszy 70. rok życia i tym samym wiek emerytalny, Jakub Pokora podjął decyzję o rezygnacji z pracy na ASP, UKSW i w IS PAN. Instytut Historii Sztuki UKSW uczcił okrągły jubileusz *Profesora emeritusa*, urządzając w 2015 r. uroczystość w Auli Schumana na Młocinach, w czasie której wręczono Profesorowi *Festschrift* zawierający 55 studiów Jego przyjaciół, kolegów, znajomych i uczniów. Wydarzenie to było także doniosłym zamknięciem rozdziału czternastu dobrych i owocnych lat naszej wspólnej, akademickiej przygody – Profesora i jego współpracowników oraz studentów z UKSW. Stanowiło także finał długiego, liczącego ponad trzy dekady okresu aktywności dydaktycznej Profesora, w czasie którego promowani przez niego studenci obronili w sumie ponad 50 prac licencjackich, około 150 magisterskich i 5 rozpraw doktorskich. Jeśli zaś chodzi o cały dorobek badawczy i naukowy Jakuba Pokory, należy podkreślić, że jako pracownik IS PAN przyczynił się do odkrycia, zinwentaryzowania, dokumentacji oraz opracowania tysięcy dzieł sztuki sakralnej i świeckiej. Zwieńczeniem Jego badań było przygotowanie i opublikowanie aż 20 tomów serii *Katalogu Zabytków Sztuki w Polsce*, przy czym był on redaktorem naczelnym 4 tomów. Jakub Pokora jest autorem pięciu



11. „Próżność”. Profesor Jakub Pokora w koszulce zaprojektowanej i wykonanej dla Niego przez studenta ASP – Klaudiusza Wesołowskiego. Kadr z wycieczki pracowników warszawskiej ASP na Kresy Wschodnie dawnej Rzeczypospolitej, Chocim, 2008.
Fot. z archiwum M. Woszczyńskiego

książek oraz współautorem dwóch z zakresu ochrony zabytków, a także twórcą około 90 artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i omówień. Należy zauważyć, że są to studia obejmujące niezwykle szerokie spektrum zagadnień nie tylko ze względu na podejmowaną problematykę, ale i chronologię: od średniowiecza, przez



12. Profesor Jakub Pokora z byłymi studentkami w czasie swego jubileuszu na UKSW, 2015. Od lewej: dr Magdalena M. Olszewska, dr Agnieszka Skrodzka, Justyna Galińska, doktorantka Olga Kucharczyk. Fot. F. Pokora



13. Wręczenie Profesorowi Jakubowi Pokorze Srebrnego Medalu „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”, UKSW, 2022. Fot. M.M. Olszewska

renesans, manieryzm, barok, oświecenie, wiek XIX, aż po czasy najnowsze. Z kolei w meandrach nowożytności i nowoczesności pozwalała Profesorowi swobodnie się poruszać Jego bardzo dobra znajomość kultury i sztuki antyku. Jakub Pokora był zatem uczonym posiadającym niezwykle rozległą wiedzę. Interesował się zarówno sztuką sakralną (chrześcijańską różnych wyznań), jak i świecką. Prowadził badania o charakterze podstawowym i interpretacyjnym, zawsze w ujęciu interdyscyplinarnym. Szczególnie zajmowały Profesora programy ideowe dzieł sztuki, przede wszystkim ikonografia władzy, motyw błazna, portrety, w tym wizerunki dziecięce.

Wyrazem uznania dla licznych zasług Profesora na polu nauki, dydaktyki czy ochrony polskiej kultury i sztuki, było przyznanie Mu 4 marca 2020 r. przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego prof. Piotra Glišńskiego srebrnego medalu Gloria Artis. Wskutek wybuchu pandemii odznaczenie wręczono 27 maja 2022 r. na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w czasie Święta Uczelni.

Jakuba Pokorę spotkałam jako początkująca studentka historii sztuki w IHS UKSW. Był to pamiętny rok 2000 – dla Profesora pierwszy rok pracy na Młocinach. Studenci poznawali Go przy okazji zajęć z *Metodologii historii sztuki*. Czuliśmy przed Nim ogromny respekt; wydawał się być surowy, zasadniczy i bardzo wymagający. Do tego obrazu przyczyniała się także wyjątkowa aparycja Profesora: wysoki, wyprostowany, z sumiastym wąsem à la Piłsudski i okularami lenonkami o niewielkich, owalnych szklach, zawsze w gustownej marynarce. Z czasem dał się poznać braci studenckiej również z innej strony – jako posiadacz subtelного, wyrafinowanego, czasem lekko ironicznego poczucia humoru



14. „Ikonografia Pokory”, wg rysunku Marcina Kwaśnego, absolwenta historii sztuki UKSW, 2008.

Fot. z archiwum Państwa Pokorów

oraz swoistego eleganckiego luzu, świadczącego o zdrowym dystansie do siebie i do świata. Był to również oczywisty przejaw zachwycającej nas młodości ducha tak poważnego badacza. Za to właśnie zaczęliśmy Profesora lubić. Pewnego razu przyszedł na zajęcia w krawacie z Beatlesami, czym niezwykle nam zaimponował.

W czasie ćwiczeń na pierwszym roku Profesor odkrywał przed nami sekrety warsztatu historyka sztuki, które zawsze przedstawiał z perspektywy własnych wieloletnich doświadczeń badacza publikującego i jednocześnie praktycznie zajmującego się dziełem sztuki w terenie. Dla nas – studentów dopiero „na poważnie” wkraczających w świat tej dziedziny, szczególnie fascynujące były zwłaszcza rozważania Profesora na temat znaków w dziełach sztuki. Odkrywał przed nami prawdziwie „tajemną wiedzę”, poznawanie niedostępnego zwykłym śmiertelnikom (nie-historykom-sztuki) kodu, który pozwalał właściwie odczytywać treści nie-rozumiane i niedostrzegane nawet przez



15. „Pokora MAXymalistyczny”, z cyklu rysunków Marcina Kwaśnego, wówczas studenta III roku historii sztuki UKSW, powstających na tablicy sali wykładowej przed zajęciami z Prof. Jakubem Pokorą w roku akad. 2007/2008. Fot. M. Piecyk

uczonych. Nie wiedzieliśmy jeszcze wówczas, że ta dociekliwość w przypatrywaniu się zaniedbywanym szczegółom portretów, nagrobków czy numizmatów była wyjątkowym rysem Profesora i wyróżniała Jego osobistą, nowatorską, niepowtarzalną metodę badania dzieła sztuki. Mieliśmy wrażenie, że Profesor wiedział i widział zawsze więcej, nie tylko drugie, ale i trzecie, i czwarte, i jeszcze głębsze dno dzieła sztuki, schodząc do poziomów – wydawałoby się – zamkniętej już dawno przeszłości. Profesor miał do niej nieznany nam klucz. Być może było nim proste, ale fundamentalne pytanie retoryczne, które wciąż słyszeliśmy na Jego zajęciach: „A dlaczego?”.

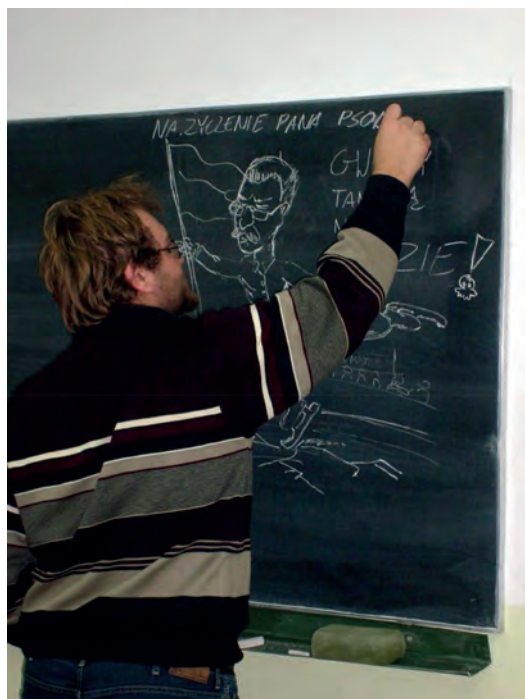
Na zajęciach z metodologii Profesor uczył nas także precyzyjnego zapisu

bibliograficznego, co wydawało się nam wyjątkowo zawiłe... Kładł duży nacisk na skrupulatność w sporządzaniu aparatu naukowego i tym samym podkreślenie wkładu wszystkich osób biorących merytoryczny udział w danym opracowaniu. Ta staranność charakteryzowała całą Jego pracę naukową. Artykuły przygotowywał niezwykle rzetelnie, używając dziś nieco zapomnianego systemu fiszek. Do każdego poruszanego w tekście zagadnienia zestawiał możliwie pełną literaturę, przez co przypisy rozrastały się czasem do potężnych rozmiarów, świadcząc o ogromnej erudycji Autora i stając się dla czytelnika wspaniałą skarbnicą wiedzy. O swoich poszukiwaniach, intuicjach oraz odkryciach Profesor opowiadał z wyjątkową pasją,

zarażając nią oczarowanych i zadziwionych tymi rewelacjami słuchaczy. Wciągnięci w ten sposób w fascynujący dyskurs Profesora Jego studenci, doktorantki i znajomi z zapałem zbierali dla Niego przykłady, a także informacje leżące w zakresie Jego zainteresowań, za które „dary” Profesor zawsze potem wszystkim imiennie dziękował w swoich publikacjach.

Na drugim roku studiów przyszli historycy sztuki z UKSW uczęszczali na prowadzone przez Profesora proseminarium. Mieliliśmy na nim przygotować tekst na wybrany temat, z przypisami i bibliografią. Był to prawdziwy „skok na głęboką wodę”. Nie skończyliśmy przecież jeszcze całego przewidzianego na trzy lata kursu sztuki nowożytnej! Jednak pod czujnym okiem Profesora i z Jego sugestywną zachętą,

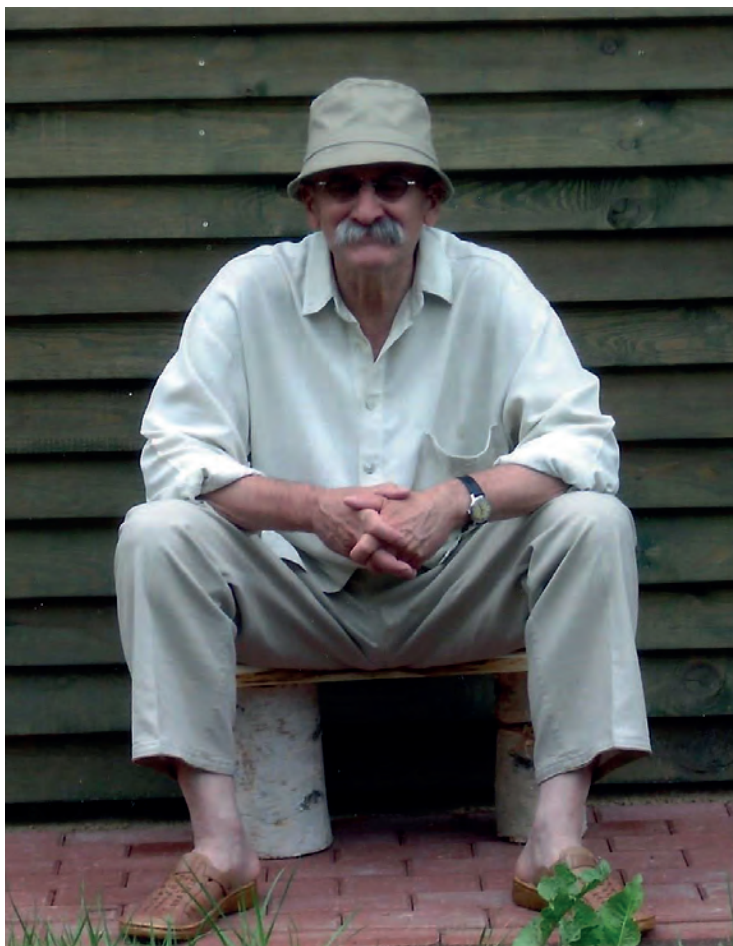
przy systematycznym oraz wytężonym wysiłku w bibliotekach i odrobinie chęci można się było na tych zajęciach wiele nauczyć, nawet jeśli końcową oceną była zaledwie dostateczna. Profesor wymagał zawsze, by tekst wykraczał poza zwykłą kompilację, by wnosił do obiegu naukowego nową jakość. Podpowiadał, motywował, czasem gromił, ale powstałe pod koniec semestru dobre prace zawsze rekomendował do publikacji. Z kolei na roku trzecim Profesor prowadził wykłady z klasycyzmu i romantyzmu. Zajmująco opowiadał zwłaszcza o malarstwie i portretach, wprawiając nas w zdumienie swoją przenikliwością widzenia dzieła sztuki i łatwością rozszyfrowywania zagadek oraz rebusów złożonych z gestów, póz, imion, nazw, liczb, liter czy atrybutów.



16a. Marcin Kwaśny, student III roku historii sztuki, w trakcie rysowania scenki „Na życzenie Pana Psora: Gwiazdy tańczą na lodzie!”, z cyklu rysunków powstających na tablicy sali wykładowej przed zajęciami z Prof. Jakubem Pokorą w roku akad. 2007/2008. Fot. M. Piecyk



16b. „Na życzenie Pana Sora: Gwiazdy tańczą na lodzie!”, z cyklu rysunków Marcina Kwaśnego, 2007/2008. Fot. M. Piecyk



17. Profesor Jakub Pokora przed letnim domem w Radachówce, 2007. Fot. z archiwum Państwa Pokorów

Tym, co stanowiło nieodłączną część Profesora, były Jego standardy etyczne, którymi kierował się w swoich badaniach. Uczył nas, młodych naukowców, często gwałtownie formułujących ostre sądy wobec napotykanym potknięć innych badaczy, dobrych obyczajów w nauce, tonu wyważonego i pozbawionego emocji, ściśle merytorycznego. Uczył szczerego i prostolinijnego przyznawania się w tekstach naukowych do swoich niedostatków, co również miało „wytrącić krytykowi oręż z ręki”, jak mawiał. Dawał przykład nie tylko tego, jak i o czym pisać, ale także jak być po prostu uczciwym, rzetelnym, wyrozumiałym, przejrzystym moralnie człowiekiem i naukowcem – uczciwym także wobec siebie oraz własnych przekonań i ustaleń. Również z tej postawy wynikały zapewne profesjonalizm Profesora i Jego sumienność naukowa. Urzekła nas, studentów, także Jego wysoka kultura osobista. Wszystko to sprawiało, że dziś wielu z nas mówi o Nim nie tylko: wykładowca, promotor, ale i: wspaniały, przesympatyczny człowiek, wybitny historyk sztuki, świetny dydaktyk, Wielki Profesor, Mentor, Mistrz¹.

Od studentów piszących u Niego prace licencjackie, magisterskie i doktorskie Profesor wymagał wiele – poprzeczkę stawiał wysoko. Przeważnie zagrzewało to do wzmożonej pracy... Nie było łatwo zasłużyć na uznanie Profesora, lecz gdy się to udało, stawało się powodem dużej satysfakcji. Profesor wymagał wiele, ale nigdy nie zostawiał nas samych sobie, nieustannie podpowiadał i podsuwał pomysły, literaturę, sesje i konferencje, a także kontakty naukowe. Dzięki Niemu otwierały się dla nas wrota Wydziału Konserwacji warszawskiej ASP i pracowni IS PAN, dokąd udawaliśmy

Jedno z ciekawszych wspomnień z tego okresu pochodzi z wyjazdu do Wilna (czerwiec 2004 r.) w ramach obowiązkowych ćwiczeń terenowych, pod opieką grupy wykładowców z IHS UKSW: Anny Sylwii Czyż, Marty Wiraszki, Bartłomieja Gutowskiego, Przemysława Mrozowskiego i właśnie Profesora Pokory. Pewien wypełniony ciężką pracą dzień skończyliśmy na wspólnej zabawie w kalambury – kadra vs. studenci. Zadanie polegało na odgadnięciu hasła z zakresu historii sztuki, które należało pokazać bez użycia słów. Gra była przednia, pełna wybuchających co chwila salw gromkiego śmiechu, w dodatku łącząca przyjemne z pożytecznym. Dopiero później przyszło nam się dowiedzieć, że wskrzesiliśmy w ten sposób zabawę w tzw. żywe obrazy (*tableaux vivants*), o której znakomitą książkę napisała kilka lat wcześniej prof. Małgorzata Komza, dobra znajoma Profesora Pokory ze studiów we Wrocławiu.

¹ Przytaczam tu słowa, które pojawiły się pod postami informującymi o śmierci Profesora na portalu Facebook na profilu IHS UKSW i grupy De Arte, opublikowanymi 9 VI 2024.

się na konsultacje ze specjalistami. Zdarzało się, że gdy na stromej drodze studenckich i doktoranckich zmaganiach naukowych „kończył nam się trop”, Profesor dzwonił do znajomych historyków sztuki, uzyskując w ten sposób dla nas fachową pomoc. Życzliwy i otwarty, służący dobrą radą i żartobliwy, swoim doktorantom, a później wypromowanym doktorkom wielkodusznie pozwalał często do siebie dzwonić i nadochodzić się w warszawskim mieszkaniu Państwa Pokorów, a także w ich letnim domu w Radachówce, gdzie przyjeżdżałyśmy z psami, dziećmi i mężami. Profesor poznał swoją przyszłą żonę Ewę na studiach we Wrocławiu w 1966 r., gdzie, podobnie jak On, studiowała historię sztuki. Pobrali się w 1971 r. i przeżyli razem 53 lata – aż do śmierci Profesora. Pan Profesor był zawsze dumny ze swoich dzieci Pawła i Marii oraz wnuków Franciszka i Janiny. Kochał swoje psy (stąd m.in. artykuły poświęcone tym zwierzętom), a w ostatnich latach – pięć przygarniętych kotów. W czasie wolnym uwielbiał rozwiązywać skomplikowane szarady, tzw. krzyżówki z przymrużeniem oka, kalambury, palindromy, anagramy, rebusy itp.

Profesor Pokora zmarł 9 czerwca 2024 w otoczeniu najbliższej Rodziny w wieku 80 lat. 13 czerwca w kościele rektorskim na kampusie UKSW na Młocinach biskup Michał Janocha odprawił mszę św. w intencji Profesora. Msza pogrzebowa odbyła się 17 czerwca w kościele św. Wincencego à Paulo na cmentarzu Bródnowskim.



18. Profesor Jakub Pokora ze sznauce-
rem Szokiem, Warszawa, 2004. Fot. z archiwum
Państwa Pokorów

▲ Drogi Profesorze! Swego czasu poświęcił Pan w jednej ze swoich prac nieco miejsca sentencji *Initium sapientiae timor Domini* (m.in. Ps 111, 10), udowadniając, że w dawnej Polsce uczono jej jako podstawowej zasady sztuki życia. Dziesięć lat temu ośmieliliśmy się skorygować autora natchnionego, próbując przekonać świat polskiej historii sztuki, że *Initium sapientiae humilitas*, wchodząc w rejestry ulubionych przez Pana Profesora konceptów. Argumentowaliśmy za św. Grzegorzem Wielkim, że pokora jest fundamentem wszelkich cnót. Nie zgadzał się Pan potem z nami, twierdząc, że rację miało Pismo. Los – Fortuna – *Fatum Christianum* – *Providentia*, o której tak często Pan pisał, przyznała dziś słuszność również nam, uczniom, tkając nicią Parki swój własny koncept. *Humilitas* to oczywiście pokora, ale *humus* – to przecież ziemia...

Mistrzu, jesteśmy niewymownie wdzięczni za to, że Cię znaliśmy i za wszystko, czego mogliśmy się od Ciebie nauczyć. Spoczywaj w spokoju.

BIBLIOGRAFIA

prac Prof. Jakuba Pokory (1971–2024)

- Zamarłe skrzydła*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1971, nr 21, s. 8–10 [temat: wiatraki].
- Stępory biją na alarm*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1971, nr 22, s. 8–11 [temat: zabytkowe młyny, tartaki i folusze].
- Ja, dzwon, oznajmiam*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1971, nr 26, s. 4–5 [temat: zabytkowe dzwony].
- Szkiełka na wagę złota*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1971, nr 26, s. 8–10 [temat: witraże].
- Grossi fabri*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1971, nr 30, s. 8–9 [temat: zabytki średniowiecznego kowalstwa].
- Miasta murami warowne*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1972, nr 37, s. 10–15 [temat: obwarowania polskich miast].
- Zielone zabytki*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1972, nr 38, s. 8–10 [temat: polskie ogrody zabytkowe].
- Stan i potrzeba badań nad zabytkowymi dzwonami w Polsce*, „Ochrona Zabytków”, R. 25, 1972, nr 4, s. 285–291.
- Karczmy i zajazdy*, „Gościniec. Turystyczne Pismo Problemowe ZG PTTK”, 1973, nr 43, s. 16–18.
- Śląskie płyty nagrobne z metalowymi aplikacjami z XIV wieku*, „Roczniki Sztuki Śląskiej”, t. 9, 1973, s. 17–38.
- Stan zachowania kamiennie-metalowych płyt nagrobnych na Śląsku*, „Ochrona Zabytków”, R. 27, 1974, nr 1, s. 43–57.
- Pomnik psa w Szczawnie-Zdroju*, „Ochrona Zabytków”, R. 27, 1974, nr 4, s. 305–308.
- Dworek. Kalendarium*, w: Włodzimierz Seneta, Żelazowa Wola. Przewodnik, Warszawa 1975, s. 5–23.
- Ambony śląskie XVI i 1. połowy XVII wieku (stan zachowania)*, „Ochrona Zabytków”, R. 28, 1975, nr 3, s. 198–215.
- Tadeusz Chrzanowski, Rzeźba lat 1560–1650 na Śląsku Opolskim*, Warszawa 1974 [recenzja], „Ochrona Zabytków”, R. 28, 1975, nr 3–4, s. 283–285.
- Maria Lewicka, W świecie zabytków sztuki*, Warszawa 1976 [recenzja], „Nowe Książki”, 1977, nr 16, s. 67–68.
- Ogrody i parki*, „Spotkania z Zabytkami”, 1979, nr 2, s. 33–35.
- Cave canem?*, „Spotkania z Zabytkami”, 1980, nr 3, s. 76–78 [temat: pomnik psa z Brzegu].
- Witraże nowożytnie w zbiorach polskich [katalog wystawy]*, oprac. Beata Fekecz-Tomaszewska, red. Olgierd Czerner i Zofia Gunaris, Muzeum Architektury we Wrocławiu, grudzień 1976–maj 1977 [recenzja], „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 63, 1981, nr 1, s. 95–97.
- Słowo i obraz w programie ideowym protestanckich kazalnicy śląskich XVI i 1. połowy XVII w.*, w: *Słowo i obraz. Materiały Sympozjum Komitetu Nauk o Sztuce PAN*, red. Agnieszka Morawińska, Warszawa 1982, s. 151–170.
- Dzwony*, „Spotkania z Zabytkami”, 1982, nr 8, s. 53–55.
- Sztuka w służbie reformacji. Śląskie ambony 1550–1650*, Warszawa 1982, ss. 333, il. 170 [recenzje: Stanisław Kobielus, „Studia Theologica

- Varsaviensia", R. 13, 1985, nr 1, s. 297–299; Tadeusz Chrzanowski, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 46, 1984, nr 4, s. 410–412; Jan Harasimowicz, „Roczniki Sztuki Śląskiej”, t. 14, 1986, s. 173–179].
- Mondo cane. Refleksje nad renesansową rzeźbą psa z Brzegu i jej dziejami*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 45, 1983, nr 1, s. 55–75 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Mondo cane. Refleksje nad renesansową rzeźbą psa w Brzegu*, w: tenże, *Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XV–XVIII wieku*, Warszawa 2006, s. 207–216].
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, Seria Nowa, t. 4: Województwo wrocławskie, red. tenże, Mieczysław Zlat z. 1: Oleśnica, Bierutów i okolice, oprac. Anna Chrzanowska, Maria Starzewska, Anna Ziomecka, Jakub Pokora, Mieczysław Zlat, Warszawa 1983, ss. V–XXXIV + ss. 1–124, il. 337.
- List do Redakcji*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 45, 1983, nr 2, s. 248.
- Kometa Halleya*, „Spotkania z Zabytkami”, R. 10, 1986, nr 3, s. 15–16 [temat: ambona w Sławie Śląskiej].
- List do Redakcji*, „Spotkania z Zabytkami”, R. 28, 1986, nr 6, s. 48 [temat: artykuł Jakuba Pokory, *Kometa Halleya* w „Spotkaniach z Zabytkami”, R. 10, 1986, nr 3, s. 15–16].
- Święte Schody*, „Spotkania z Zabytkami”, R. 10, 1986, nr 4, s. 36–38 [temat: kaplica Świętych Schodów w Sośnicy pod Wrocławiem].
- Word and Picture as Keys for Solving the Ideological Programme of Protestant Pulpits in Silesia, 1550–1650*, „Polish Art Studies”, t. 8, 1987, s. 45–56.
- Nikolaus, mein Herr, ich hab' kein Rock mehr. (Die Gestalt des Narren Klaus im Ratsaal des Rathauses zu Thorn)*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 49, 1987, nr 3–4, s. 271–284.
- Nagrobek Piotra Gebauera we Wrocławiu czyli o sztuce w służbie kontrreformacji*, „Rocznik Historii Sztuki”, t. 17, 1988, s. 229–237.
- Pod Oleśnicą*, „Spotkania z Zabytkami”, R. 12, 1988, nr 2, s. 62–63 [temat: polonika w kościele w Dobroszycach].
- Stan prac nad Katalogiem Zabytków Sztuki w Polsce*, „Ochrona Zabytków”, R. 41, 1988, nr 4, s. 228–230.
- Ikonografija pol'skogo korolevskogo portreta epohi Prosveščenijsa (na primere portreta Stanislava Avgusta Ponjatovskogo v torun'skoj ratuše)*, w: *O prosveščении i romantizme. Sovetskie i pol'skie issledovanija*, red. Inesa Svirida, Moskva 1989, s. 9–23.
- On Silesian Baroque Art*, „Polish Art Studies”, t. 10, 1989, s. 299–302.
- An Intarsia Panegyric in Honour of Stanisław August (Doors in the Town Hall of Toruń)*, „Polish Art Studies”, t. 11, 1990, s. 50–72.
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, Seria Nowa, t. 4: Województwo wrocławskie, red. tenże, Mieczysław Zlat, z. 2: *Sobótka, Kąty Wrocławskie i okolice*, oprac. Jakub Pokora, Mieczysław Zlat, Warszawa 1991, ss. V–LIII + ss. 1–214, il. 734.
- Stanisławowi Augustowi panegiryk intarsją pisany. Drzwi w toruńskim ratuszu*, „Rocznik Historii Sztuki”, 1992, t. 19, s. 141–219.
- In Vitulum. Emblematy na herb Stanisława Augusta*, w: *Sarmatia semper viva. Zbiór studiów ofiarowanych przez przyjaciół prof. drowi hab. Tadeuszowi Chrzanowskiemu*, red. Jerzy Baranowski i in., Warszawa 1993, s. 233–245.
- Virtus & Fortuna. Symbolika żetonu i medali koronacyjnych Stanisława Augusta*, w: *Między Padwą a Zamościem. Studia z historii sztuki i kultury nowożytnej ofiarowane prof. Jerzemu Kowalczykowi*, red. Marta i Wojciech Boberscy i in., Warszawa 1993, s. 331–342.

- Obraz Najjaśniejszego Pana Stanisława Augusta. Studium z ikonografii władzy (1764–1770)*, Warszawa 1993, ss. 220, il. 74 [recenzja: Magdalena Ślusarska, *Ikonografia władzy*, „Nowe Książki”, 1993, nr 12, s. 32–33; omówienie: Robert Pasieczny, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 55, 1993, nr 2–3, s. 287–288].
- Stanisław August – symbolum PRO FIDE, LEGE & GREGE. (Szytych Mateusza Deischa według Louisa Marteau)*, „Gdańskie Studia Muzealne”, t. 6, 1995 [druk: 2000], s. 61–71 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 196–203].
- Andrzej Rottermund, *Zamek Warszawski w epoce Oświecenia. Rezydencja monarcha. Funkcje i treści, Zamek Królewski w Warszawie 1989* [omówienie], „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 55, 1993, nr 2–3, s. 286.
- Totus morio. Dwa wyjątkowe pomniki błaznów książąt pomorskich z przełomu XVI i XVII wieku*, „Rocznik Historii Sztuki”, t. 21, 1995, s. 223–248.
- Nosce te ipsum. Studium z ikonografii błazna*, Warszawa 1996 (Wydział I Nauk Społecznych PAN, Rozprawy. Historia Sztuki, z. 1), ss. 88, il. 37.
- Świat błaznami stoi. Postacie wesołków na renesansowym piecu w gdańskim Dworze Artusa*, „Porta Aurea. Rocznik Zakładu Historii Sztuki Uniwersytetu Gdańskiego”, 1993 [druk: 1996], nr 2, s. 199–227.
- „*Persona*” *persony*, czyli typy osobowości błazna w sztuce, w: *Nobile claret opus. Studia z dziejów sztuki dedykowane Mieczysławowi Zlatowi*, red. Lech Kalinowski, Stanisław Mossakowski, Zofia Ostrowska-Kęłowska, Wrocław 1998, s. 297–308 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Persona persony. Typy osobowości błazna w sztukach pięknych*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 41–52].
- Tako rzeczce Rastawiecki. Kwestia stylu warszawskiej bramy triumfalnej z 1764 roku*, w: *Artes atque humaniora. Studia Stanislao Mossakowski sexagenario dicata*, red. Andrzej Rottermund, Jerzy Miziołek, Mieczysław Morka, Piotr Paszkiewicz, Warszawa 1998, s. 353–359 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Tako rzeczce Rastawiecki. Warszawska brama triumfalna z 1764 roku – rzekomo pierwsze dzieło neogotyckie w Polsce*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 217–220].
- Jerzy Z. Łoziński 1925–1996, „Rocznik Historii Sztuki”, t. 22, 1996, s. 5–7.
- Zespół Dydaktyczny Nauk Pomocniczych, w: *Wydział Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1947–1997*, red. Józef Charzytoniuk i in., Warszawa 1997, s. 118.
- In memoriam. Jerzy Z. Łoziński 1925–1996*, „Biuletyn Historii Sztuki”, t. 59, 1997, nr 1–2, s. 148–149 (wspólnie z Marią Kałamajską-Saeed).
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, Seria Nowa, t. 4: *Województwo wrocławskie*, red. Jakub Pokora, Mieczysław Zlat, z. 3: *Milicz, Żmigród, Twardogóra i okolice*, oprac. Jan Wrabec, Warszawa 1997, ss. V–XXXVII + ss. 1–361, il. 422.
- Redakcja naczelna, wspólnie z Marią Kałamajską-Saeed, *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, Seria Nowa, t. 7: *Miasto Poznań*, red. Eugeniusz Linette, Zofia Kurzawa, Andrzej Kuszteński, cz. 2: *Śródmieście, kościoły i klasztory*, z. 1, red. Zofia Kurzawa, Andrzej Kuszteński, Warszawa 1998, ss. IX–XVIII + ss. 1–149, il. 707.
- Kometa ta czy nie ta?*, „Spotkania z Zabytkami”, R. 23, 1999, nr 11, s. 37–38 (wspólnie z Jarosławem Komorowskim).
- Redakcja naczelna, wspólnie z Marią Kałamajską-Saeed, *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, t. 10: *Dawne województwo warszawskie*, z. 20: *Pułtusk i okolice*,

- red. Małgorzata Omilanowska, Jakub Sito, Warszawa 1999, ss. VII–XLIV + ss. 437, il. 538.
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, w: *Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk 1949–1999*, [księga jubileuszowa], red. Edward Krasiński, Warszawa 2000, s. 191–196, 343–353.
- Redakcja naczelna, wspólnie z Marią Kałamajską-Saeed, *Katalog Zabytków Sztuki w Polsce*, t. 4: *Miasto Kraków*, red. Izabella Rajdych-Samkowa, Jan Samek, z. 8: *Kleparz: kościoły i klasztory*, oprac. zbiorowe, Warszawa 2000, ss. VII–XX + ss. 1–113, il. 390.
- „Ja, mądrość mieszkam w radzie”. *Izba Poselska na Zamku Warszawskim*, w: *Arx felicitatis. Księga ku czci profesora Andrzeja Rottermunda w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. Juliusz A. Chrościcki i in., Warszawa 2001, s. 373–381 [wersja poprawiona i zaktualizowana: „Ja, mądrość mieszkam w radzie”. *Izba Poselska na Zamku Królewskim w Warszawie*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 207–216].
- Historia sztuki w symbiozie z konserwacją zabytków*, w: Joanna Szpor, Jakub Pokora, Wiesław Procyk, *Przywrócone piękno. Tajemnice warsztatu konserwatora*, Muzeum Zamoyskich w Kozłowie 2001, s. 9–13.
- Portrety Stanisława Augusta w grafice książkowej jego czasów*, w: *Sztuka książki. Historia – teoria – praktyka*, Wrocław 2003 („Acta Universitatis Wratislaviensis”, No 2560: „Bibliotekoznawstwo”, t. 24, red. Małgorzata Komza), s. 35–49.
- Wazowskie enigmata: wieńce Zygmunta i obeliski Władysława oraz kłódka Jana Kazimierza*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 65, 2003, nr 1, s. 7–41 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Wazowskie zagadki: wieńce Zygmunta i obeliski Władysława oraz kłódka Jana Kazimierza*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 165–195].
- „On piersi swemi ojczyznę zastonił”. *Pomnik nagrobny kanclerza i hetmana wielkiego koronnego Stanisława Żółkiewskiego*, w: *Ocalić dla przyszłości. Studia ofiarowane Profesorowi Ryszardowi Brykowskiemu*, red. Piotr Paszkiewicz, Grażyna Ruszczyk, Maria Dłutek, Warszawa 2003, s. 193–211 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Pomniki nagrobne kanclerzy i hetmanów wielkich koronnych Jana Zamoyskiego oraz Stanisława Żółkiewskiego*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 119–141].
- Fortunae filius. Późnobarokowy portret dziecięcy Michała Hieronima Radziwiłła w Nieborowie*, „Saeculum Christianum”, R. 10, 2003, nr 2, s. 23–35 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Paideia w Polsce XVIII wieku. Nieborowski portret Michała Hieronima Radziwiłła i planszowa gra w herby Józefa Aleksandra Jabłonowskiego*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 62–82].
- „Disce, puer!”. *Dziecięcy portret Tomasza Zamoyskiego z początku XVII wieku*, w: *Artyści włoscy w Polsce. XV–XVIII wiek. Prace ofiarowane Panu Profesorowi Mariuszowi Karpowiczowi*, red. Juliusz A. Chrościcki, Renata Sulewska, Warszawa 2004, s. 196–203 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 53–61].
- Ze studiów nad obrazowaniem urzędów. Kancelerska peristroma Stefana Korycińskiego*, w: *Koncept w kulturze staropolskiej*, red. Ludwika Ślęk, Adam Karpiński, Wiesław Pawlak, Lublin 2005, s. 329–351 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Peristroma pieczętarza Stefana Korycińskiego*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 142–162].
- Deo & Patriae. Portrety biskupów-kanclerzy Rzeczypospolitej w XVII–XVIII wieku*,

- „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 67, 2005, nr 3–4, s. 223–241 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna. Szkice o portrecie*, Warszawa 2012, s. 114–126].
- Sygnatura symbolem. Jana Chrzciciela Lampiego starszego portret Józefiny Potockiej*, w: *Twórcy i dzieła. Studia z dziejów kultury artystycznej*, red. Małgorzata Kitowska-Łysiak, Lechosław Lameński, Irena Rolska-Boruch, Lublin 2006, s. 309–317 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Sygnatura jako uobecnienie. Portret Józefiny Potockiej pędzla Lampiego, 1788–1789*, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 73–89].
- Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XV–XVIII wieku*, Warszawa 2006, ss. 251, il. 152.
- Wątek kanclerski w drzeworytach Statutów Łaskiego i Sarnickiego*, w: Jakub Pokora, *Psy, błazny...*, s. 85–118.
- Portret wedle zasad rebusu? „Henryk Lubomirski jako Geniusz Sławy” Elisabeth Vigée-Lebrun (1789)*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 69, 2007, nr 1–2, s. 37–57 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Portret wedle zasad rebusu: Elisabeth Vigée-Lebrun, Henryk Lubomirski (jako tak zwany Geniusz Sławy), 1789*, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 90–107].
- Na tropach błazna Klausa w Rzeczpospolitej XVII wieku. Lublin, pałac Lubienieckich*, w: *Album amicorum. Między Wilnem a Toruniem. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Poklewskiemu*, red. Elżbieta Basiul, Piotr Birecki, Juliusz Raczkowski, Toruń 2008, s. 271–277 [wersja poprawiona i zaktualizowana: *Wizerunek władcy z „błaznem obwieszonym drobiem”*. Lublin, pałac Lubienieckich, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 108–113].
- W jakim wieku i dlaczego portretowało się dzieci w Polsce? Rekonesans*, w: *Studia nad sztuką renesansu i baroku*, t. 9: *Ceremonia i obyczaj w XVI–XVIII wieku*, red. Jerzy Lileyko, Irena Rolska-Boruch, Lublin 2008, s. 165–173 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 136].
- Katalog Zabytków Sztuki w Polsce, Seria Nowa*, t. 4: *Województwo wrocławskie (dolnośląskie)*, red. Jakub Pokora, z. 6: *Powiat strzeliński*, red. Elżbieta Kołaczekiewicz, Warszawa 2008, ss. V–XXVIII + ss. 1–321, il. 616.
- Zapomniana mowa gestów. Portret Cypriana Norwida pędzla Pantaleona Szyndlera (1882)*, w: *Świat w obrazach. Zbiory graficzne w instytucjach kultury – ich typologia, organizacja i funkcje*, red. Małgorzata Komza, Wrocław 2009, s. 51–63 [wersja poprawiona i zaktualizowana: „*Duch – jak błyskawica, a chce go ująć gest*”. Portret Cypriana Norwida pędzla Pantaleona Szyndlera, 1882, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 36–55].
- Koralowa figa w portrecie dziecięcym: chirologia na usługach magii*, w: *Homo Creator et Receptor Artium. Księga pamiątkowa Księdzu Profesorowi Stanisławowi Kobielusowi ofiarowana*, red. Małgorzata Wrześniak, Warszawa 2010, s. 181–187 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, 68–72].
- O pożytkach z chirolologii w odczytywaniu przesłania dzieła sztuki*, w: *Studia nad sztuką renesansu i baroku*, t. 10: *Programy ideowe w przedsięwzięciach artystycznych w XVI–XVIII wieku*, red. Irena Rolska-Boruch, Lublin 2010, s. 361–389 [wersja zaktualizowana i poprawiona: „*Mówiąca ręka*” w portrecie gdańskiego pastora Daniela Gradego (Gradiusa), 1744. Studium chirolologiczne, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 18–35].

- Homo bulla czy homo ludens? Ze studiów nad portretem dziecięcym*, w: *Architektura znaczeń. Studia ofiarowane prof. Zbigniewowi Bani w 65. rocznicę urodzin i 40-lecie pracy dydaktycznej*, red. Anna Sylwia Czyż, Janusz Nowiński, Marta Wiraszka, Warszawa 2011, s. 472–481 [wersja poprawiona i zaktualizowana, o tym samym tytule, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 150–160].
- Wprowadzenie, w: *Curiosità – zjawiska osobliwe w sztuce, literaturze i obyczaju*, red. Anna Sylwia Czyż, Janusz Nowiński, Warszawa 2011, s. 5–10.
- Manus Dureri: The role of gesture in Albrecht Dürer's self-portrait of 1500*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 74, 2012, nr 1, s. 33–43 [wersja w jęz. polskim: *Manus Dureri. Rola gestu w autoportrecie Albrechta Dürera z 1500 roku*, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 9–17].
- Nie tylko podobizna. Szkice o portrecie*, Warszawa 2012, ss. 175, il. 158 [recenzja: Bożena Steinborn, *Nie tylko podobizna – recenzja*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 76, 2014, nr 1, s. 177–179].
- Portret skandaliczny z pokazywaniem języka (ze studiów nad semiotyką gestów)*, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 56–67.
- „*Sny o potędze*”, czyli dziecięca ikonografia władzy w XVIII wieku, w: Jakub Pokora, *Nie tylko podobizna...*, s. 137–149.
- Dłoń – podręczny instrument. O przesadzie w interpretacji*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, R. 314, 2016, nr 3–4, s. 523–532.
- „*Tako rzecze Emeryk hr. Hutten-Czapski*”, czyli ponad stuletnia kariera błędnego opisu dzieła sztuki, w: *Velis quod possis. Studia z historii sztuki ofiarowane profesorowi Janowi Ostrowskiemu*, red. Andrzej Betlej, Katarzyna Brzezina-Scheurer, Agata Dworzak, Marcin Fabiański, Piotr Krasny, Michał Kurzej, Dagny Nestorow, Kraków 2016, s. 567–572.
- Jak oglądano Rolkę?*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 79, 2017, nr 1, s. 109–129.
- Nihil sine causa. Satyry na arrasach wawelskich*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 79, 2017, nr 4, s. 695–704.
- Nagrobek Jędrzeja Śniadeckiego w Horodnikach pod Oszmianą (1839). Kwestia typu programu ideowego*, „Biuletyn Historii Sztuki”, R. 80, 2018, nr 3, s. 655–674.
- Mnemosynon dla królewicza Władysława Zygmunta Wazy. Rycina Matthaeusa Greutera z 1605 r.*, „Kronika Zamkowa. Roczniki”, 2019, nr 6, s. 101–112.
- Obrazowanie niepełnosprawności i cech nietypowych – uwagi wstępne*, „Artifex Novus”, 2024, nr 8, s. 206–243.
- Oprac. bibliografii: Agnieszka Skrodzka i Magdalena M. Olszewska



Mowa pogrzebowa wygłoszona podczas nabożeństwa żałobnego Prof. Jakuba Pokory 17 czerwca 2024 r., kościół pw. św. Wincentego à Paulo na cmentarzu Bródnowskim

Szanowni Państwo,
Droga Rodzino i Bliscy Profesora,
Przyjaciele,

żegnamy dziś historyka sztuki – śp. prof. dr. hab. Jakuba Pokorę, który swoje życie zawodowe związał z trzema ośrodkami: Instytutem Sztuki PAN, Akademią Sztuk Pięknych oraz z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i jego Instytutem Historii Sztuki, gdzie rozpoczął pracę w 2000 r., stając na czele Katedry Plastyki Nowożytnej. Był częścią zespołu Instytutu Historii Sztuki UKSW do 2014 r., kiedy to przeszedł na emeryturę, pozostając w bliskich relacjach ze swoimi dawnymi współpracownikami, studentami i doktorantkami.

Owocem aktywności naukowej prof. Jakuba Pokory jest ok. 70 artykułów i pięć książek, które są obowiązkową pozycją na półkach badaczy kultury i sztuki dawnej Rzeczypospolitej. Był gorliwym inwentaryzátorem, angażującym się w prace dokumentacyjne na terenie województw wrocławskiego i mazowieckiego, w Poznaniu i w Krakowie, w efekcie czego sporządził kilkadziesiąt haseł do *Katalogu Zabytków Sztuki w Polsce*, którego pracami kierował

jako redaktor naczelny (1997–2000). Od badań dokumentacyjnych i formalnych, z jakimi wiązała się także jego praca magisterska *Nagrobne płyty kamienne z aplikacjami metalowymi na Śląsku do 1400 r.* („Roczniki Sztuki Śląskiej”, 1973), prof. Pokora przeszedł do badania symboliki i treści ideowych sztuki nowożytnej, czego znakiem dowodem jest rozprawa doktorska z 1978 r. *Sztuka w służbie reformacji. Śląskie ambony 1550–1650* (opublikowana: Warszawa 1982). Nie porzucając sztuki sepulkralnej i sakralnej, poszerzył spektrum swoich badań o ikonografię władzy, skrupulatnie i mozolnie zbierając informacje o trudno dziś uchwytnych znaczeniach dawnej sztuki powstającej jako element działań politycznych (*Obraz Najjaśniejszego Pana Stanisława Augusta. Studium z ikonografii władzy (1764–1770)*, Warszawa 1993). Tropił też wszelkiego rodzaju dziwności i odstępstwa od reguł, w prześmiewczych i niepoważnych na pierwszy rzut oka dziełach sztuki odnajdując prawdę o świecie i rządzących nim regułach, nie zawsze zresztą optymistyczną. Patrzył też na ludzką, fizyczną ułomność, wchodząc w dialog z pomijanymi dotąd bohaterami, przywracając niepełnosprawnym ich godność (*Nosce te ipsum*.

Studium z ikonografii błazna, Warszawa 1996; *Psy, błazny, dzieci, królowie... Studia nad sztuką XV–XVIII wieku*, Warszawa 2006).

Sam o sobie mówił, że ma „psi nos”. Naukowy węch wiódł go przez absolutnie trudne i nierozpoznane tematy i zagadki, a te kochał najbardziej: *gestus significatio*, *nomina loquentia*, *praenuntians arma*. *Humilitas* pozwalała mu trzeźwo oceniać własne możliwości i nie tracić kontaktu z rzeczywistością, a sięgając po błazeński dzwonek, wypuszczał powietrze z rozdętych nadmiernie balonów, przypominając o *homo bulla*. Nie bał się stawiać fundamentalnego pytania „dlaczego?” sobie i innym, przede wszystkim tym, których uczył niełatwego fachu obcowania ze sztuką. Zwracał się do niej biblijnym *ἐφφαθά!* – „Otwórz się, przemów” (*Nie tylko podobizna. Szkice o portrecie*, Warszawa 2012). W paradoksie napięcia

po między zimnym kamieniem i płaskim obrazem szukał pełnokrwistego życia.

Profesor Pokora zmarł 9 czerwca 2024 r. Gdy cyfrę 9 nałoży się na 6, powstaje jednocześnie i 8, i 0, czyli 80, a tyle właśnie miał lat. Kształt złożonych cyfr 9 i 6 tworzy także znak nieskończoności, dokąd dziś wspólnie Go odprowadzamy. Zapalony kibic zmarł przed europejskimi mistrzostwami piłki nożnej, zajmując miejsce w łóży dla wybranych. Zostawił nas pośrodku wcześniej niż zwykle rozpoczętego lata, On wielki, z sumiastym wąsem – uwieńczona laurem głowa ze stropu wawelskiego – zostawił nas, swych małych ASów.

Warszawa, 17 czerwca 2024 r.

W imieniu Instytutu Historii Sztuki UKSW
prof. dr hab. Anna Sylwia Czyż

Jubileusz 70-lecia historii sztuki na ATK/UKSW

MARTA WIRASZKA

INSTYTUT HISTORII SZTUKI UKSW

ORCID: 0000-0002-8634-2380

Pracownicy Instytutu Historii Sztuki wspólnie z zaproszonymi gośćmi: emerytowanymi profesorami, byłymi współpracownikami, absolwentami, studentami oraz przyjaciółmi świętowali 13 czerwca, przypadającą w 2024 r. rocznicę 70-lecia nauczania historii sztuki na ATK/UKSW w Warszawie. Jubileusz został objęty patronatem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz JM Rektora UKSW, ks. prof. dr. hab. Ryszarda Czekalskiego.

Poprzedniczką działającego od 17 października 2002 r. Instytutu Historii Sztuki (wchodzącego w skład istniejącego wówczas Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych, a od 2019 r. Wydziału Nauk Historycznych) była Katedra Historii Sztuki Kościelnej utworzona w 1954 r. na Wydziale Teologicznym na powołanej decyzją władz państwowych w tym samym roku Akademii Teologii Katolickiej¹. Nauczanie historii sztuki było więc ściśle związane z dziejami uczelni. Z założenia miała ona służyć kształceniu księży jako przyszłych opiekunów prawnych oraz badaczy zabytkowych świątyń i przechowywanych w nich zbiorów. Jednak od początku wśród studentów dominowały osoby świeckie. Podobnie

kształtował się w proporcjach skład kadry wykładowczej. W 1987 r. specjalizację Historia Sztuki Sakralnej przekształcono w kierunek Historia Sztuki Sakralnej (po zmianie w 1998 r. jako Historia Sztuki), na którym już wtedy działały trzy z pięciu do dziś funkcjonujących katedr: Historii Sztuki Średniowiecznej, Historii Sztuki Nowożytnej oraz Historii Sztuki Współczesnej (później utworzone zostały: Katedra Kultury Artystycznej i Katedra Konserwacji Zabytków i Ochrony Krajobrazu). Założycielem i długoletnim kierownikiem kierunku historia sztuki od 1965 r. do grudnia 1993 r. był ks. prof. dr. hab. Janusz Pasierb. Po nim tę zaszczytną funkcję pełnili kolejno: prof. dr. hab. Andrzej K. Olszewski, ks. prof. dr. hab. Stanisław Kobielski, dr. hab. Zbigniew Bania, prof. ucz. (kilkukrotnie), prof. dr. hab. Waldemar Deluga, prof. dr. hab. Christine Moisan-Jablonski, dr. Przemysław Nowogórski, dr. hab. Katarzyna Chrudzimska-Uhera, prof. ucz. i prof. dr. hab. Czesław Gajewski².

Uroczystości jubileuszowe 70-lecia historii sztuki na ATK/UKSW rozpoczęły się o godz. 13.00 mszą świętą w kościele rektorskim pw. św. Józefa na Kampusie Młociny przy ul. Wóycickiego 1/3. Uroczystej celebrze przewodniczył biskup pomocniczy archidiecezji warszawskiej ks. dr. hab.

¹ Pierwszym kierownikiem Katedry Historii Sztuki Kościelnej został ks. prof. dr. hab. Tadeusz Albin Kruszyński (1884–1959), historyk sztuki, profesor UJ i ATK w Warszawie.

² Informacje dotyczące historii powstania kierunku zostały zaczerpnięte ze *Słownika biograficznego pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*, red. D. Milewski, Warszawa 2012, s. 41–44.