

Edyta NIEDUZIAK

Uniwersytet Śląski

EDUKACJA ARTYSTYCZNA CZY ARTETERAPIA? OPOZYCJA NIE/POTRZEBNA

Streszczenie

W artykule zaprezentowany został, w ujęciu teoretycznym i praktycznym, problem wzajemnych relacji pomiędzy procesami edukacji artystycznej i arteterapii. Autorka ukazuje rozumienie edukacji artystycznej zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa i w odniesieniu do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Rozumienie arteterapii wywodzi z analizy definicji stowarzyszeń arteterapeutów. Podejmuje również wątek dylematów arteterapii – zagadnień kształtujących tożsamość tej praktyki terapeutycznej, by następnie przejść do opisu obszarów wspólnych edukacji artystycznej i arteterapii. Autorka odnajduje ten obszar w powrocie do zaniedbanego obecnie wychowania estetycznego – przez sztukę i do sztuki. W podsumowaniu odkrywa nowe zagadnienia wzajemnych relacji edukacji artystycznej i arteterapii, związane z kontinuum tych procesów, rolę wykształcenia w terapii oraz terapii dla rozwoju zainteresowań sztuką.

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna, arteterapia, wychowanie estetyczne, wychowanie do sztuki, wychowanie przez sztukę, psychoterapia.

ARTISTIC EDUCATION OR ART THERAPY? OPPOSITION NOT/NEEDED

Summary

The article deals with the problem of mutual relations in practice and the theoretical approach between the processes of artistic education and art therapy. The author presents the understanding of artistic education in accordance with the applicable law and with reference to the current core curriculum of general education. Understanding art therapy is derived from the analysis of its definitions of arttherapists associations. She also takes up the topic of arttherapy dilemmas – issues shaping the identity of this therapeutic practice, and then goes on to describe the common areas of artistic education and art therapy. The author finds this area in the return to the currently neglected aesthetic upbringing – through art and to art. In summary, she discovers new issues of mutual relations of artistic education and art therapy related to the continuum of these processes, the role of education in therapy and therapy for the development of art interests.

Key words: artistic education, art therapy, aesthetic education/upbringing, upbringing to art, upbringing through art, psychotherapy.

Wprowadzenie

Zajmowanie się analizą znaczeń przypisywanych terminom stosowanym w dyskursie akademickim często traktowane jest, nawet przez samych akademików, za zajęcie ważne, zwłaszcza dla rozwoju teorii naukowych, choć mało znaczące głównie dla nauk stosowanych. Praktyka zazwyczaj rządzi się własnymi zasadami i nie jest skora do tego, by dostosowywać się do propozycji teoretyków. Literatura przedmiotu obfituje w liczne opracowania osób zajmujących się działaniami terapeutycznymi i badaniami na styku kilku obszarów nauki. Są one próbami uporządkowania oraz tworzenia nowych typologii metod i technik, chociażby terapii zajęciowej, arteterapii, metodyki nauczania etc. Chociaż żadna z takich propozycji nie

jest ogólnie obowiązująca, ich największą zaletą pozostaje ukazanie sposobu patrzenia na ludzkie przedsięwzięcia i badania naukowe z innej perspektywy. Inaczej bowiem na te same działania z wykorzystaniem ekspresji artystycznej będzie patrzył nauczyciel, inaczej artysta, inaczej lekarz, a jeszcze inaczej psycholog (por. Kruczkowska, Stano, 2013; Cynkutis, 2012; Tyszkiewicz, 1975, 1981, 1987, 1994). Ale właśnie dlatego, by odnaleźć jedność w różnorodności znaczeń, ich analiza staje się potrzebna. Nie po to, by ujednoczyć podejścia i rozumienie pojęć, lecz aby tworzyć interdyscyplinarne pola badań i praktyki z poszanowaniem odrębności paradygmatów, metodologii i metodyki działań praktycznych (por. Chmielewski, Dudzikowa, Grobler, 2012). Jak zauważa A. Hejmej, interdyscyplinarność, tak jak ją współcześnie rozumiemy, wiąże się m.in. z kwestią „poznania i sposobu postrzegania świata” (2007, s. 35). Jest więc wyrazem uznania odmienności postrzeżeń i przyjęcia postawy, którą określiłabym mianem „krytycznej otwartości”, przez co należy rozumieć możliwość konfrontowania znaczeń, odczytywania ich z innych perspektyw w ramach własnej dyscypliny i dyscyplin odmiennych, poszukiwania w nich własnego stanowiska, modyfikowanego wpływami innych osiągnięć naukowych oraz pragmatyki. Tego rodzaju konfrontowanie stanowisk pomaga w utwierdzeniu albo konstruowaniu tożsamości własnych poczynań zarówno naukowych i warsztatowych. O tych drugich nie wolno zapomnieć w kontekście tematów dotyczących ekspresji artystycznej, jej walorów edukacyjnych i terapeutycznych. Zestawianie różnych podejść przyczynia się bowiem do redefinicji uznanych już i wydawałoby się niezmiennych, fundamentalnych pojęć oraz terminów. Tak bowiem pisał R. Barthes (1998, s. 187-188):

Można by rzec, że interdyscyplinarność, której dziś przyznajemy tak dużą wartość, nie bierze się z prostej konfrontacji wyspecjalizowanych gałęzi wiedzy, interdyscyplinarność nie tworzy się w spokoju, jej rzeczywistych początków [...] należy upatrywać w chwili, w której zaczynają się rwać więzi między dawnymi dyscyplinami.

W kontekście tematu artykułu podejście interdyscyplinarne będzie pomocne przy próbie nakreślenia wspólnych i rozbieżnych obszarów edukacji oraz terapii, wykorzystujących środki artystyczne w procesach dokonywania zmian w człowieku. Spróbujmy więc, uznając tradycję chronologii zmian, przyjrzeć się istocie działań edukacji artystycznej i arteterapii, wychodząc od ich definicji.

1. Czym jest edukacja artystyczna?

Termin „edukacja artystyczna”, w świetle obecnie obowiązujących przepisów prawa od 2007 roku (por. Krzyśka, 2011), odnosi się do kierunku kształcenia o profilu artystycznym na poziomie szkoły wyższej, w ramach którego następuje przygotowanie do profesjonalnego uprawiania sztuki oraz do nauczania przedmiotów artystycznych w szkołach ogólnodostępnych, artystycznych i placówkach kulturalnych. Przygotowanie to przebiega dwutorowo. Obok przedmiotów artystycznych z zakresu kultury oraz sztuki, ważną część kształcenia stanowi przygotowanie o charakterze pedagogicznym i psychologicznym, skierowane w stronę rozwijania postaw twórczych uczniów, rozwoju ich zainteresowań sztuką, umiejętności dostrzegania wartości sztuki w życiu codziennym i w przestrzeni społecznej. Celem kształcenia edukatorów artystycznych, czyli najkrócej mówiąc nauczycieli plastyki (muzyki), jest również nabywanie umiejętności organizowania działań zachęcających do amatorskiego uprawiania różnych dziedzin artystycznych. Słowem, edukacja artystyczna służy przygotowaniu nauczycieli, instruktorów, animatorów.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt odmiennych warunków pracy absolwentów tego kierunku, pracujących w szkołach artystycznych, szkołach ogólnodostępnych i placówkach kultury. To niezmiernie ważny aspekt ich pracy, który określa jej cele, a co za tym idzie – organizację warsztatu. Czym innym jest bowiem praca z przyszłymi artystami, a czym innym kształcenie ogólne, realizowane w szkołach powszechnych na wszystkich etapach kształcenia. To ostatnie staje się szczególnie ważnym wyzwaniem absolwentów edukacji artystycznej, gdyż dotyczy całej populacji osób korzystających z systemu edukacji na poziomie od szkoły podstawowej po podnadpodstawową. Rzec można, że to właśnie na nauczycieli plastyki i muzyki spada odpowiedzialność za realizację zadań niegdyś określanych mianem wychowania estetycznego, wychowania do sztuki i przez sztukę (por. Szuman, 1990; Wojnar, 1984; Kossak, Krzemień-Ojak, Pielasińska, 1987). Dla ścisłości należy dodać, że odpowiedzialność tę dzielą z nauczycielami wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z póź. zm.) nie pada jednak termin „edukacja artystyczna”. Można jedynie domyśleć się, że edukacja ta, rozumiana jako tożsama ze wspomnianym wyżej wychowaniem estetycznym, realizowana jest w ramach zajęć z plastyki, muzyki oraz podczas realizacji treści innych przedmiotów, zwłaszcza humanistycznych. Z racji szczupłości niniejszego opracowania skupię się na edukacji artystycznej w zakresie plastyki, której główne cele kształcenia obejmują:

- 1) na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:
 - a) osiągnięcia w zakresie percepcji wizualnej, obserwacji i doświadczeń,
 - b) osiągnięcia w zakresie działalności ekspresji twórczej,
 - c) osiągnięcia w zakresie recepcji sztuk plastycznych;
- 2) na poziomie szkoły podstawowej:
 - a) opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła,
 - b) doskonalenie umiejętności plastycznych – ekspresja twórcza przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych,
 - c) opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego;
- 3) na poziomie szkoły ponadpodstawowej (liceum/technikum):
 - a) uczestniczenie w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki; dostrzeganie kontekstów powstawania dzieła,
 - b) zapoznanie z wybranymi zagadnieniami dotyczącymi współczesnych awangard artystycznych i sztuki lokalnego środowiska; ekspresja twórcza podejmowana w oparciu o środki wyrazu charakterystyczne dla sztuki 2 poł. XX wieku,
 - c) wprowadzenie w obszar działań instytucji profesjonalnie zajmujących się upowszechnianiem kultury w zakresie sztuk plastycznych; ekspresja twórcza podejmowana w związku z organizacją wystaw,
 - d) wprowadzenie w zakres sztuk o charakterze multimedialnym; ekspresja twórcza w oparciu o współczesne narzędzia komunikacji wizualnej.

Już wstępna analiza przytoczonych wyżej celów kształcenia jednoznacznie wskazuje na źródło ich konstrukcji, czyli taksonomię B. Blooma, (1956) i to w wersji znacznie uproszczonej. Dość jasno zaprezentowane jest w ten sposób stanowisko autorów *Podstawy programowej...*, sprowadzających edukację artystyczną do kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności, w mniejszym zakresie kompetencji społecznych z przewagą postaw receptywnych wobec sztuki. Jednocześnie

też ściśle umiejscawia działania nauczycieli przedmiotów artystycznych/plastyki w sferze dydaktyki bez odwoływania się do współczesnych koncepcji pedagogicznych, kulturoznawczych, socjologicznych, ujawniających niejednoznaczność i nietrwałość kategorii opisujących terażniejszą rzeczywistość i egzystującego w niej człowieka (por. Giddens, 2009; Bauman, 2007; Melosik, Szkudlarek 1998; Rutkowiak, 1995). Zdaniem krytyków takiego podejścia (Szyling, 2016), jest ono egzemplifikacją przyjęcia postawy kształcenia ukierunkowanego na wynik, wpisanego w politykę prostoty. Szkoda, że autorzy nie wychodzą poza utarty schemat i nie dostrzegają ogólnorozwojowego potencjału kontaktu ze sztuką, w konsekwencji również możliwości, jakie tkwią w rozwijaniu kreatywności i transferze poza dziedziny artystyczne. Nie chcą widzieć związków między np. rozwojem kultury i sztuki wyrażającym się w pozycji kulturowej miast, a ich rozwojem ekonomicznym (Bendyk, Schwarzenberg-Czerny, 2018). Już w 2012 roku E. Bendyk pisał: „zamieniliśmy szkoły w fabryki kapitału ludzkiego, które po kolejnych falach standaryzacji programów i twórczego rozwoju systemu testowego stały się de facto fabrykami proletariatu pozbawionego podstawowych kulturowych, humanistycznych kompetencji” (2012, s. 27).

Nie znaczy to jednak, że edukacja artystyczna, rozumiana jak powyżej, posiada same wady. Ale być może właśnie z ich powodu nauczyciele plastycy łaskawym okiem spoglądają na działania arteterapeutyczne. Z jednej strony dają one dużą dozę wolności i niezależności, z drugiej zaś stymulują całościowy rozwój człowieka i, co niemniej ważne, posiadają swoje ugruntowanie teoretyczne w postaci teorii psychologicznych leżących u podstaw różnorodnych podejść i koncepcji arteterapii.

2. Czym jest arteterapia?

Szeroki przegląd definicji przyniosła parę lat temu publikacja pretendująca do miana polskiego podręcznika arteterapii (Łoza, Chmielnicka-Plaskota, Rudowski, 2013). W jednym z jej rozdziałów, poświęconym samemu pojęciu arteterapii, autorzy zwracają uwagę na problematyczność zagadnienia, uwarunkowaną takimi czynnikami, jak: reprezentacja naukowa (dyscyplina) autorów, wiodąca metoda terapeutyczna, kryteria włączenia i wyłączenia z terapii, jej cel, plan oraz ewaluacja (Chmielnicka-Plaskota, Łoza, Szulc, 2013). Mimo tych przeszkód i różnorodności ujęć reprezentowanych przez stowarzyszenia arteterapeutów z całego świata (Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych Ameryki, Kanady, Australii, Europy), można w nich wyróżnić wspólne pola semantyczne.

Bezdiskusyjną kwestią jest uznanie arteterapii jako działania terapeutycznego, najczęściej wprost określanego jako forma psychoterapii (BAAT, CATA, ANZATA) albo forma oddziaływania prozdrowotnego, szczególnie wobec osób z problemami zdrowia psychicznego. Jest to pierwsza, konstytutywna cecha arteterapii. Nie wyklucza ona włączania w krąg oddziaływań terapeutycznych innych grup odbiorców/uczestników arteterapii, np. osób z niepełnosprawnościami czy problemami w funkcjonowaniu społecznym, potrzebującymi działań socjoterapeutycznych lub też resocjalizacyjnych (por. Stasiakiewicz, 2006; Florczykiewicz, 2013).

Drugą cechą charakteryzującą arteterapię jest wykorzystanie środków artystycznych, które są podstawowym narzędziem pracy terapeutycznej. Większość definicji nie określa bliżej, o jakie środki artystyczne chodzi, co powoduje liczne nieporozumienia dotyczące tzw. szerokiego (obejmującego różne dziedziny sztuki) oraz wąskiego (ograniczonego do sztuk wizualnych) rozumienia arteterapii (Konieczna, 2003). Zastosowanie takiego podziału nie wydaje się obecnie uzasadnione z trzech przynajmniej powodów. Po pierwsze, praktyka terapii przez sztukę oraz prowadzone nad nią badania są na tyle zaawansowane, że swoją odrębność, jednak nie konkurencyjność, zaznaczają już muzykoterapeuci, biblioterapeuci, choreoterapeuci. Po drugie,

współczesne działania artystyczne mają coraz częściej charakter niejednorodny, łączący środki wizualne, video art, performans etc., co znajduje swoje zastosowanie w praktyce terapeutycznej, np. w podejściu multimodalnym czy też terapiach ekspresyjnych Expressive Arts Therapy (por. Robbins, 1994; Kasai, 2008; Rogers, 2016). Po trzecie, użycie zaś określonych technik i metod artystycznych podyktowane jest w równym stopniu potrzebami pacjenta/klienta, co założeniami podejścia klinicznego reprezentowanego przez terapeutę. Używając w niniejszym opracowaniu terminu „arteterapia”, stosuję go w pierwszej kolejności na oznaczenie metod psychoterapeutycznych, które wykorzystują w głównej mierze środki wizualne, nie rezygnując jednak ze stosowania innych, także pozawizualnych, mediów artystycznych.

Trzecią, niepodważalną cechą arteterapii są jej cele (efekty), opisywane w kategoriach: zmiany, wzrostu, lepszego funkcjonowania psychofizycznego, poprawy samopoczucia (fizycznego, mentalnego, emocjonalnego), rozwiązania problemów oraz konfliktów, poprawy relacji interpersonalnych, zmiany zachowania, nabycia umiejętności radzenia sobie ze stresem, podniesienia poczucia własnej wartości, samooceny, dokonania wglądu, samozrozumienia, ekspresji stanów psychicznych. Jednocześnie podkreśla się drugorzędność efektów artystycznych i estetycznych wytworów powstałych w trakcie terapii oraz brak jakichkolwiek wymagań – predyspozycji, kompetencji, zdolności artystycznych wobec uczestników terapii bez względu na ich wiek.

Fundamentalną właściwością oddziaływań arteterapeutycznych jest ich ugruntowanie w określonym podejściu klinicznym, co skutkuje przyjęciem reprezentatywnych dla niego założeń psychoterapeutycznych oraz charakterystycznej koncepcji człowieka. Najczęściej wymienia się modele psychoanalityczne, humanistyczne, poznawczo-behawioralne, rozwojowe oraz często stosowane podejścia eklektyczne (Malchiodi, 2014; Rubin, 2016). Każde z nich powstawało na bazie wcześniej wypracowanych szkół psychoterapeutycznych, upatrując w nich punkt wyjścia do modyfikacji praktyki psychoterapeutycznej przez zastosowanie środków artystycznych. Ten ogólny model tworzenia praktyki arteterapeutycznej jest ważnym argumentem na obronę profesjonalizmu arteterapeutów, którzy, podobnie jak psychoterapeuci, powinni przechodzić, poza kształceniem i certyfikacją, także proces superwizji (por. Aneks A Malchiodi, 2014).

3. Dylematy arteterapii

Można zatem, wzorem R.M. Vick (2014), określić arteterapię jako hybrydę opartą na psychologii i sztuce, dyscyplinę wykorzystującą jedną z podstawowych cech człowieka, jaką jest twórczość. Arteterapia, jak ją tu rozumiem, bazuje na wzajemnych zależnościach pomiędzy uprawianiem aktywności artystycznej a samopoczuciem, co wykorzystuje do terapeutycznej praktyki; bada te zależności, próbuje je opisać i sklasyfikować zależnie od kryteriów zaburzeń, wieku klientów, założeń teoretycznych. Tym samym na dylematy dotyczące definiowania arteterapii, przedstawione przez autorów wspomnianego wyżej artykułu (Chmielnicka-Plaskota, Łoza, Szulc, 2013), należałoby popatrzeć z nieco innej perspektywy. Autorzy piszą (Ibidem, s. 17):

- „arteterapia – to forma psychoterapii (...), co natomiast z arteterapią *prorozwojową* u ludzi zdrowych?
- Arteterapia – jako środek ekspresji (ekspresja artystyczna, ekspresja wyrazu treści i formy), które gubi z kolei *terapię*;
- arteterapia – jako medium komunikacji, w tym medium edukacji i wychowania;
- arteterapia – cel autorefleksji, refleksja, efekt zmian, idealistyczny składnik dobrostanu psychicznego, indywidualna ścieżka doskonalenia”.

Zaczynając więc od końca, spróbujmy popatrzeć na te wątpliwości z perspektywy arteterapii, rozumianej przede wszystkim jako forma psychoterapii, w której „proces twórczy ułatwia wyzdrowienie, umożliwiając komunikowanie myśli i uczuć w sposób niewerbalny” (Malchiodi, 2014a, s. 19).

Zasadniczym elementem działań psychoterapeutycznych jest dokonywanie przez pacjentów/klientów wglądu, który jest formą uświadomienia sobie choroby czy zaburzenia, a to wiąże się z nabywaniem umiejętności analizowania własnych stanów psychicznych. Dokonanie wglądu jest warunkiem sukcesu arteterapeutycznego, wyrażającego się w zmianie sposobu myślenia, definiowania problemu, odczuwania, rozpoznawania stanów afektywnych, a w efekcie także w zmianie zachowania (por. Cierpiałkowska, 2005). Literatura psychoterapeutyczna wyróżnia liczne kategorie wglądu, zależne od reprezentowanego stanowiska teoretycznego (Grzesiuk, 2002), niemniej jednak jego skutkiem jest efektywniejsze funkcjonowanie, lepsza percepcja siebie i otoczenia, redukcja, a nawet eliminowanie objawów chorobowych. A nade wszystko wgląd daje możliwość nowej percepcji własnej sytuacji i odkrywania nowych rozwiązań, wyborów, zmian.

Z kolei proces komunikacji leży u podstaw specyficznej relacji, która nawiązuje się między pacjentem a terapeutą. Jest to kontakt o bardzo intymnym zabarwieniu, terapeuta bowiem staje się powiernikiem prywatnych informacji swojego klienta. Bliższy charakter tej relacji określony jest podejściem psychoterapeutycznym, nieco inaczej kształtują się stosunki terapeuta – klient np. w terapii analitycznej (Jungowskiej), inaczej zaś w terapii poznawczo-behawioralnej, terapeuta może pełnić także rolę edukatora. Każde z podejść zawiera elementy edukacyjne. Relację terapeutyczną należy jednak wyraźnie odróżnić od relacji edukacyjnej (nauczyciel – uczeń) oraz wychowawczej (wychowawca – wychowanek). Nie bez powodu przecież w praktyce psychoterapeutycznej nie dopuszcza się do mieszania relacji prywatnych (przyjacielskich, rodzinnych) z relacjami terapeutycznymi. W relacji terapeutycznej istotne są cztery elementy, które nie definiują relacji wychowawczej ani edukacyjnej, a mianowicie: nawiązanie kontaktu, przeprowadzenie wstępnej diagnozy zaburzeń, zawarcie kontraktu terapeutycznego, organizacja faz psychoterapii (Trzebińska, 2002). Co prawda, często podkreśla się eliminację części diagnostycznej w arteterapii i proponuje od razu przejście do kontraktu i psychoterapii w oparciu o wcześniejszą diagnozę medyczną albo psychologiczną bądź też pedagogiczną, to jednak ten element nie powinien zostać wykluczony. Chodziłoby tu jednak o diagnozę, której podstawą są prace klienta. Pełni ona dwie zasadnicze funkcje:

- 1) dostarcza informacji zgodnych z celem metody diagnostycznej – jeśli wykorzystuje metody diagnostyczne oparte na sztukach wizualnych, np. psychorysunek (por. Rembowski, 1986; Oster, Gould, 2005; Malchiodi, 2014c; Kostrubiec, Mirucka, 2004; Łaguna, Lachowska, 2003; Crotti, 2016);
- 2) dostarcza informacji na temat możliwości i potrzeb wykorzystania różnych mediów artystycznych w arteterapii, np. obserwacja preferencji wyboru określonych mediów artystycznych może sugerować potrzebę stymulacji sensorycznej określonej grupy analizatorów zmysłów.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że specyfika relacji terapeutycznej w arteterapii wynika z rozbudowania klasycznego modelu komunikacji o dodatkowy element, jakim jest praca wizualna, traktowana jako wyraz myśli i uczuć pacjenta.

Tym, co wyraźnie charakteryzuje komunikację w procesie arteterapeutycznym, jest jej forma, skupiona na przekazach pozawerbalnych w formie ekspresji artystycznej. Należy wszakże dodać, że niezbędne jest jej uzupełnienie analizą werbalną, dokonaną zgodnie ze wskazówkami typowymi dla danego podejścia teoretycznego, a zatem polegającą bądź to na

odczytywaniu symboliki, znaczeń, schematów zawartych w pracy, bądź skupieniu się na rozumieniu procesu tworzenia. W ten sposób dochodzimy do zagadnienia związanego z ekspresją artystyczną.

Niewątpliwie skoncentrowanie się na efektach artystycznych podczas powstawania pracy jest domeną edukacji artystycznej. Dylemat „ładne” czy „prawdziwe” w arteterapii zawsze rozstrzygany będzie na rzecz prawdy. Terapeuta oczywiście powinien dostarczać różnorodnych narzędzi i wprowadzać nowe techniki, kierując się w ten sposób troską o lepsze możliwości ekspresji treści problematycznych i zaburzeń. Niektórzy teoretycy arteterapii zaznaczają, że rola nauczyciela nowych technik często osłabia siłę relacji terapeutycznej. I tak np., zdaniem J. Rubin (2016), postrzeganie terapeuty przez pacjenta jako wychowawcy, dostarczającego materiałów artystycznych, w konsekwencji może zaważyć na sile procesu przeniesienia relacji z osobami z własnej biografii na relację arteterapeutyczną i efektywności wzbudzonego mechanizmu terapeutycznego. Sposób, w jaki postrzegany jest arteterapeuta, decyduje również o uruchomieniu, bądź nie, przejawów nieświadomości, np. w spontanicznej ekspresji, którą mogą ograniczać wskazówki dotyczące posługiwania się mediami artystycznymi, podawane przykłady czy demonstracja posługiwania się określonymi narzędziami. Z drugiej strony swoboda w doborze tematyki prac i wyborze środków wyrazu zapewnia utrzymanie równowagi między ekspresją artystyczną a procesem psychoterapeutycznym. Arteterapeuci analityczni i psychoanalityczni podkreślają główne miejsce spontanicznej ekspresji w procesie terapeutycznym (Furth, 1988; Bach, 1990), przedstawiciele terapii ekspresyjnej i podejść multimodalnych wskazują na działania spontaniczne jako niezbędne wprowadzenie, tzw. rozgrzewkę przed główną częścią sesji terapeutycznej (Spaniol, Spieser, Cattaneo, 1999). Poszukiwanie najbardziej adekwatnej formy wyrazu wewnętrznych doświadczeń, idące w parze z poszukiwaniami artystycznymi skierowanymi na zastosowanie najbardziej adekwatnego sposobu wizualnego ich oddania, jest już samo w sobie częścią procesu arteterapeutycznego. Próba wyrażenia w sposób wizualny tego, co pacjent ma problem wyrazić werbalnie, wymaga bowiem porządkowania, analizowania, tworzenia skojarzeń myśli, uczuć, życiowych zdarzeń w ich kontekstach subiektywnych i kulturowych. Wszystko to jest formą metaforycznie ujętego procesu „porządkowania życia”, czyli właśnie procesu psychoterapii.

Czy proces ten dotyczy tylko osób z poważnymi problemami zdrowotnymi/psychicznymi, życiowymi? Jest to zasadnicze pytanie o odbiorców procesów terapeutycznych. Czy istnieje jakakolwiek forma terapii skierowana do osób zdrowych? Można wymienić liczne formy terapii psychologicznych, pedagogicznych, np. terapię pedagogiczną, logopedyczną, terapie na styku oddziaływań medycznych i społecznych, jak np. terapia zajęciowa itd. Wszystkie skierowane są do osób z zaburzeniami bądź to o charakterze całościowym, bądź też parcjalnym. Jak zatem wytłumaczyć „arteterapię prorozwojową”?

Pierwsze wyjaśnienie odwołuje nas do arteterapii rozwojowej, która opiera się na wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wykorzystuje „normatywny rozwój twórczy i umysłowy jako podstawę zrozumienia jednostki” (Malchiodi, 2014b, s.145). Ten rodzaj arteterapii skierowany jest przede wszystkim do osób, zwłaszcza dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, ale również do osób starszych, doświadczających konsekwencji postępujących procesów utraty sprawności, jak również skutków problemów somatycznych, występujących w późnej dorosłości i starości, np. wynikających z przebytych udarów. Zazwyczaj cele arteterapii rozwojowej skupione są wokół stymulacji sensorycznej, zdobywania umiejętności przydatnych w życiu codziennym oraz przystosowania technik i narzędzi artystycznych do możliwości ekspresyjnych klientów (Malchiodi, 2014b, s. 151-152). Zapewne więc nie o taki rodzaj arteterapii chodzi autorom terminu „arteterapia prorozwojowa”.

Drugie wyjaśnienie kieruje uwagę w stronę psychologii humanistycznej i jej założeń o dążeniu każdego człowieka do samorozwoju, samodoskonalenia i samoaktualizacji. To ostatnie pojęcie, utworzone przez K. Goldsteina, oznacza możliwie najlepsze wykorzystanie swoich możliwości w danych okolicznościach życiowych (Stachowski, 2002, s. 58). W tym kontekście różnego rodzaju aktywności, oparte o autorefleksję, autoanalizę własnej sytuacji życiowej, przyczyniają się do samorealizacji rozumianej także jako forma rozwoju osobowości. Uprawianie aktywności artystycznej może być tutaj jednym ze sposobów pracy nad sobą i wykorzystywania własnego potencjału. Tyle tylko, że nie jest to jeszcze forma terapii. Podejście humanistyczne arteterapii stosowane jest wobec klientów z zaburzeniami lękowymi (Garai, 1987), poszukującymi sensu życia (Moon, 1997) jako element terapii zajęciowej (ludoterapii) i terapii niedyrektywnych w pracy z dziećmi.

4. Obszary wspólne

Wbrew licznym różnicom między edukacją artystyczną a arteterapią odnaleźć jednak można wspólne obszary praktyki oraz refleksji nad aktywnością artystyczną i rozwojem. Punktem wyjścia może być tutaj klasyczne już dzisiaj opracowanie z zakresu teorii wychowania M. Łobockiego pt. *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania* (1990, por. też Łobocki, 2009), w której autor, wychodząc od charakterystyki wybranych koncepcji pedagogicznych oraz psychologicznych, próbuje zinterpretować w ich kontekście pojęcie wychowania, aby następnie, trzymając się podziału na wychowanie dyrektywne oraz niedyrektywne, opisać przyporządkowane im różnorodne metody i techniki wychowawcze. Wśród oddziaływań niedyrektywnych znalazło się miejsce dla swobodnej ekspresji plastycznej i swobodnej ekspresji słownej oraz bliskim im oddziaływaniami, wywodzącym się z psychodramy czy muzykoterapii. Teoretycznego zaplecza dla tej grupy oddziaływań wychowawczych upatrywał autor z jednej strony w dziedzictwie pedagogicznym – koncepcji wychowawczej C. Freineta, z drugiej zaś w dziedzictwie psychologii – koncepcjach egzystencjalnych, humanistycznych¹. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że ów wspólny obszar edukacji artystycznej i arteterapii odnosi się do oddziaływań wychowawczych, a nie stricte dydaktycznych czy terapeutycznych. To w tej sferze upatruję miejsce dla działań określanych jako „arteterapia prorozwojowa”, gdyż nie są to działania o charakterze „naprawczym”, co charakteryzuje terapię, ani działania ukierunkowane tylko na osiągnięcie celów poznawczych oraz umiejętności, co charakteryzuje edukację.

Przypisanie wychowaniu obszaru wspólnego arteterapii i edukacji nie jest niczym nowym. Wydaje się jednak niezmiernie ważnym sposobem na przypomnienie, jak istotną rolę w życiu każdego człowieka odgrywają jego doświadczenia wychowawcze, w tym z obszaru doświadczeń estetycznych. Skoncentrowanie się na działalności dydaktycznej, tak bardzo akcentowane ostatnimi czasy, spowodowało, że ze słownika pojęć pedagogicznych zaczęło znikać pojęcie „wychowanie”. Proste zastąpienie go edukacją, przynosi już swoje konsekwencje w postaci małego zainteresowania dzieci i młodzieży działaniami artystycznymi w ramach pracy w szkole, zwłaszcza samoistnymi aktywnościami o charakterze spontanicznym, ekspresyjnym. A przecież S. Szuman (1990, s. 98) pisał:

¹ Podobnie w koncepcjach behawiorystycznych upatrujemy podstawę takich metod wychowawczych jak karanie i nagradzanie, które są zaadaptowaną na potrzeby teorii wychowania i stosowaną w sytuacjach wychowawczych ogólną koncepcją uczenia się. Jest ona stosowana także w innych obszarach m.in. edukacji, a także terapii – terapii behawioralne.

Nie należy sądzić, że przez samo szkolne nauczanie rysunków, śpiewu, tańca itp. oraz przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do występów i popisów w świetlicy można w nich stworzyć głębsze wyobrażenie o tym, jak poważną a uszczęśliwiającą, wielką a niezbędną sprawą w życiu i kulturze człowieka jest sztuka. Toteż myślę, że istotne i ze wszech miar najpoważniejsze zadanie przypada (w wychowaniu estetycznym) stopniowo coraz wnikliwszemu, coraz bardziej głębokiemu, coraz bardziej adekwatnemu poznawaniu i przeżywaniu arcydzieł sztuki – rzeczowo, subtelnie i umiejętnie przez wychowanków tak zaprezentowanych, aby piękno tych utworów w pełni ujawniło się odbiorcom oraz by artystyczna wymowa dzieła została przez nich głęboko zrozumiana i odczuta.

Konfrontacja słów nestora polskiej szkoły wychowania estetycznego z treściami *Podstawy programowej...* odsłania nieobecność w tej drugiej takich kategorii ważnych dla rozwoju i twórczości jak „doświadczenie” i „przeżywanie”. Być może miało je zastąpić hasło ekspresji twórczej. Nie jest ono jednak tożsame z wyżej przywołanymi, a analiza treści tych kategorii stanowiłaby przedmiot odrębnej rozprawy. Należy jednak zwrócić uwagę, że posługując się terminem „wychowanie” (a nie edukacja), mamy na myśli zespół działań, mających na celu dokonywanie zmian w osobowości, jej formowanie, lecz nie tylko w sposób bierny, a także poprzez motywowanie, wzbudzanie i animowanie procesów samorozwojowych, samorealizacji (sic! podkreślenie E.N.) i samoświadomości (Milerski, Śliwerski 2000, s. 274). Natura procesów wychowania estetycznego eliminuje również wszelkie koncepcje wychowania dyrektywnego, zwracając się ku wychowaniu jako wspieraniu, nabywaniu odpowiedzialności oraz rozwoju w przestrzeni wolności (por. Berner, 2006). Z tego też względu, choć odległa w czasie, to wciąż aktualna koncepcja wychowania estetycznego wskazuje zaniebane dziś obszary kształtowania rozwoju człowieka. Wychowanie estetyczne, rozumiane jako wychowanie do sztuki i przez sztukę, pozostaje aktualne. Nie można go jednak ograniczyć do nauczania plastyki i ekspresji twórczej. Ta ostatnia bowiem jest jednym z czterech elementów wychowania przez sztukę, obok spostrzegania, przeżywania i poznawania. Razem mają one kształtować postawy „otwartego umysłu”, o którym pisała I. Wojnar (1971).

Warto jednak zauważyć, że wśród aktualnych wydawnictw o tematyce pedagogiczno-artystycznej znaleźć można liczne, w których hasło wychowania do sztuki, wychowania przez sztukę, wychowania właśnie a nie terapii, ani edukacji nadal pozostaje w użyciu (por. Pankowska, 2010; Zalewska-Pawlak, 2017). Nie zawsze jest ono realizowane w systemie edukacji szkolnej, co postulował B. Suchodolski (1980). Wiele przedsięwzięć znajduje swoje bezpieczne przestrzenie w środowiskach pozaszkolnych i pozalekcyjnych (por. Olbrycht, Sieroń-Galusek 2010; Bogus, 2016). Z jednej strony sytuacja taka napawa smutkiem i obawą o kształt wychowania estetycznego osób, które z tych form pracy nie korzystają, chociażby z powodu braku zainteresowań estetycznych; z drugiej strony jednak liczna praktyka animacyjna prowadzona w placówkach kultury (domach kultury, muzeach, bibliotekach) ukazuje zapotrzebowanie na działania kształtujące rozwój osobowości dzieci, młodzieży i dorosłych przy użyciu metod, technik i narzędzi artystycznych. Obserwacja współczesnej praktyki animacyjnej wskazuje również na zmiany, jakie zachodzą w sposobach organizacji wychowania estetycznego. I choć nie można postawić znaku równości między udostępnianiem, uprzystępnianiem i upowszechnianiem sztuki, które składały się na wychowanie odbiorców sztuki w koncepcji S. Szumana (1990), a animacją kulturalną wyrosłą m.in. z ruchów kontrkultury (por. Kopczyńska 1993; Kargul 2012), to jednak na nasilenie działań

animacyjnych można popatrzeć, przynajmniej w niektórych jej przejawach, także jako na formę zaspokajania potrzeby aktywnego kontaktu ze sztuką, przeżywania jej oraz tworzenia, zwłaszcza amatorskiego.

Zakończenie – kontinuum zależności i nowe problemy

Przyjmując więc odrębność edukacji artystycznej i arteterapii, uwarunkowaną w pierwszej kolejności odmiennymi celami i grupami odbiorców, należy pamiętać o różnorodnych funkcjach, jakie pełnią, co sprawia, że mimo owej odmienności odnajdziemy wspólnotę pełnionych zadań. W edukacji obecne są przecież elementy terapeutyczne, a w terapii edukacyjne. To pozorne podobieństwo sprawia, że czasami w sposób uproszczony upatrujemy możliwości wzajemnego zastępowania się tych dziedzin. Ich wspólny obszar, wyznaczony przez wychowanie, również posiada swoje charakterystyczne cechy.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia do rozwiązania, a mianowicie pytanie o ewentualne kontinuum działań od edukacji po arteterapię? Słowem, chodziłoby o ewentualne sprawdzenie prawdziwości założenia, że dobra edukacja artystyczna może być gwarancją braku konieczności późniejszego korzystania z arteterapii. Już na poziomie refleksji teoretycznej nie wydaje się to możliwe z racji odrębności obu procesów, które widzę jako procesy równoległe nie zaś następujące po sobie. Warto jednak nad tym aspektem się zatrzymać, gdyż dobra edukacja artystyczna może być pomocna w procesie arteterapii. Umiejętność posługiwania się różnorodnymi środkami wyrazu, technikami, narzędziami przez klienta, zwalnia arteterapeutę z roli edukatora/nauczyciela plastyki, o czym było wyżej, może osłabiać siłę procesu terapeutycznego. Z drugiej strony bezdyskusyjna jest kwestia wiedzy i umiejętności artystycznych samych arteterapeutów. Ich przygotowanie artystyczne stanowi jeden z filarów przygotowania zawodowego. Znajomość różnorodnych metod, technik i narzędzi artystycznych jest warunkiem dokonywania wyborów i doboru postępowania artystycznego w procesie terapii. Jednakże poza aspektem czysto praktycznym, nie mniej ważna jest wiedza z historii sztuki, znajomość współczesnej krytyki i teorii twórczości artystycznej, orientacja w tym, co dzieje się w sztuce najnowszej, ale i w jej źródłach, kontekstach kulturowych i historycznych. Wiedza ta jest potrzebna klientowi do interpretacji i analizy własnych wytworów, nadawania im znaczeń, odczytywania symboliki, która poza sensami osobistymi zawiera liczne konotacje archetypiczne. Nie sposób do nich dotrzeć bez gruntownej wiedzy kulturoznawczej.

Skoro więc edukacja artystyczna może być ważnym zapleczem arteterapii, to nasuwa się pytanie o zależność odwrotną, tzn. kontinuum od arteterapii do edukacji artystycznej? Myślę, że w tym względzie zależność jest prostsza i bardziej oczywista. Zazwyczaj osoby poddane arteterapii kontynuują swoją przygodę ze sztuką poprzez amatorskie jej uprawianie. Wówczas edukacja artystyczna może znacząco dopełnić warsztat środków wyrazowych. Warto też zaznaczyć, że choć arteterapia zasadniczo nie ogranicza się do jakiejś wybranej grupy odbiorców, to jednak nie każdy jest chętny, by się jej poddać. Często opór wobec skorzystania z niej wynika z obawy przed oceną wartości estetycznej prac, a zatem z błędów popełnianych przy realizacji? edukacji artystycznej. Nie wszyscy klienci są w stanie ten opór pokonać, ale też oni właśnie stanowią grupę tych, którzy ani arteterapii, ani amatorskiemu uprawianiu sztuki raczej się nie poddadzą.

Wspominam tutaj o amatorskim uprawianiu sztuki, mając na myśli aktywność, niepopartą profesjonalnym, dyplomowanym wykształceniem artystycznym. Kwestia problematyczności klienta-artysty, jak też odpowiedź na pytanie o zależności między efektywnością terapeutyczną działań artystycznych a ich swobodą i spontanicznością, wynikającą z braku umiejętności operowania narzędziami artystycznymi, bądź odwrotnie – wynikającą z operowania profesjonalnym

warsztatem artystycznym, pozostają kwestiami czekającymi na zbadanie (por. Pąchalska, 1999). Oczywiście warto też pamiętać o własnej aktywności artystycznej arteterapeutów (por. Moon, Schoenholtz, 2004; Moon, 2002) często o charakterze autoterapeutycznym. Jest ona przejawem dbałości o własny warsztat artystyczny i rozwój zawodowy, ale także formą dbałości o kondycję psychiczną. Mając na względzie przedstawione w artykule refleksje oraz wątpliwości, pozostaje mi kwestię nie/potrzebnej opozycji edukacji artystycznej i arteterapii pozostawić niedomkniętą.

Bibliografia

- Bach, S. (1990). *Life paints its own span*. Zurich: Daimon.
- Barthes, R. (1998). Od dzieła do tekstu. *Teksty Drugie*, 6, 187-195.
- Bauman, Z. (2007). Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty* (t. 1, s. 139-154). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bendyk, E. (2012). *Bunt sieci*. Warszawa: Polityka SP.
- Bendyk, E. (2018). Co gra w Krakowicach? *Polityka*, 11(3163), 82-84.
- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1, s. 195-276). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domai*. New York: Longman.
- Bogus, M. (red.). (2016). *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Chmielewski, A., Dudzikowa, M., Grobler, A. (red.). (2012). *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności: między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chmielnicka-Plaskota, A., Łoza, B., Szulc, W. (2013). Definicje arteterapii. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota, T. Rudowski (red.), *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu* (s. 13-18). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Cierpialkowska, L. (2005). Psychoterapia indywidualna i grupowa W: H. Sęk (red.) *Psychologia kliniczna* (t.1, s. 269-297). Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crotti, E. (2016). *Bazgroły. Jak dzięki rysunkom zrozumieć charakter i uczucia dzieci*. Warszawa: Delta.
- Cynkutis, Z. (2012). *Aktor: animator twórczych procesów*. Łódź: Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej.
- Florczykiewicz, J. (2013). *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Furth, G. (1988). *The secret word of drawings*. Boston, MA: Sigo.
- Garai, J. (1987). A humanistic approach to art therapy. W: J. Rubin (red.), *Approaches to art therapy* (s. 188-207). New York: Brunner/Mazel.
- Giddens, A. (2009). Życie w społeczeństwie posttradycyjnym. W: U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna* (s. 79-144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzesiuk, L. (2002). Zjawiska w psychoterapii, W: L. Grzesiuk (red.). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy* (s. 137-193). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejmej, A. (2007). Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne. *Wielogłos*, 1, 35-53.
- Kargul, J. (2012). *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kasai, A. (2008). *Images of Pain, Images of Pain Relief: Multimodal Expressive Arts Therapy and Pain Management*. San Francisco: California Institute of Integral Studies.
- Konieczna, E.J. (2003). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopczyńska, M. (1993). *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: Centrum Animacji Kulturalnej.

- Kossak, J., Krzemień-Ojak, S., Pielasińska, W. (red.). (1987). *Program wychowania estetycznego młodego pokolenia*. Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki.
- Kostrubiec, B., Mirucka, B. (2004). *Rysunek projekcyjny w badaniach obrazu siebie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kruczkowska, Z., Stano, B. (2013). *Artysta nauczycielem i animatorem kultury: wybrane problemy kultury plastycznej XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krzyńska, S. (2011). Edukacja artystyczna w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej w Polsce, W: S. Krzyńska, R. Kubicki, D. Michałowska (red.). *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej* (s. 57-69). Poznań; wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Łaguna, M., Lachowska, B. (red.). (2003). *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Łobocki, M. (1990). *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A., Rudowski, T. (red.). (2013). *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Malchiodi, C.A. (2014a). Wprowadzenie W: C.A. Malchiodi (red.), *Arteterapia. Podręcznik* (s. 19-21). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Malchiodi, C.A. (2014b). Arteterapia rozwojowa W: C.A. Malchiodi (red.), *Arteterapia. Podręcznik* (s. 144-161). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Malchiodi, C.A. (2014c). Krótki przegląd metod diagnostycznych opartych na sztukach wizualnych. W: C.A. Malchiodi (red.), *Arteterapia. Podręcznik* (s. 504-514). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Malchiodi, C.A. (red.). (2014). *Arteterapia. Podręcznik*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moon, B.L. (1997). *Art and soul: Reflections on an artistic psychology*. Springfield, IL: Thomas.
- Moon, B.L., Schoenholtz, R. (red.). (2004). *Word pictures. The Poetry and Art of Art Therapists*. Springfield, IL: Thomas.
- Moon, C.H. (2002). *Studio art Therapy. Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Olbrycht, K., Sieroń-Galusek, D. (red.). (2010). *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oster, G.D., Gould, P. (2005). *Rysunek w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pąchalska, M. (1999). *Afazjologia*. Warszawa, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pankowska, K. (red.). *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z póź. zm.).
- Rembowski, J. (1986). *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży: zarys technik badawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Robbins, A. (1994). *A Multi-modal Approach to Creative Art Therapy*. London and Bristol: J. Kingsley.
- Rogers, N. (2016). Person-Centered Expressive Arts Therapy. W: J. A. Rubin (red.), *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique* (s. 230-248). New York: Routledge.
- Rubin, J.A. (2016). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. New York: Routledge.
- Rutkowiak, J. (1995). *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13-52). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Spaniol, S., Spieser, P i Cattaneo, M. (1999). Multimodal expressive arts therapy. W: N. Allison (red.), *Illustrated encyclopedia of body-mind disciplines* (s. 363-366). New York: Rosen.
- Stachowski, R. (2002). Historia psychologii: od Wundta do czasów najnowszych. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 23-66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stasiakiewicz, M. (2006). Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej* (t. 2, s. 475-510). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suchodolski, B. (1980). Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym – w perspektywie). W: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka* (s. 9-39). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szuman, S. (1990). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie) zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 169-198.
- Trzebińska, E. (2002). Ogólna charakterystyka przygotowania i przebiegu procesu psychoterapii. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy* (s. 109-136). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkiewicz, M. (1975). *Malarstwo i rysunek chorych psychicznie: analiza psychiatryczno-malarska*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tyszkiewicz, M. (1981). *Wypowiedzi plastyczne młodocianych pacjentów psychiatrycznych: (analiza psychiatryczno-malarska)*. Wrocław: Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tyszkiewicz, M. (1987). *Psychopatologia ekspresji: twórczość artystyczna chorych psychicznie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkiewicz, M. (1994). *Psychopatologia ekspresji: stymulacja twórczości pacjentów psychiatrycznych*. Gdańsk: GTN.
- Vick, R.M. (2014). Krótka historia arteterapii. W: C.A. Malchiodi (red.), *Arteterapia. Podręcznik* (s. 22-35). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Wojnar, I. (1971). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku: w poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.