

Karolina Prymas-Józwiak*  <https://orcid.org/0000-0003-1012-0607>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Liceum Plastyczne w Poznaniu

Komfort wyboru czy wybór komfortu? O strategiach edukacyjnych w szkole artystycznej (na przykładzie własnych doświadczeń nauczycielskich)

Streszczenie: Jedną z metafor współczesnego świata jest metafora supermarketu. Zара-
zem supermarket to synonim sklepu gorszej jakości. Ale supermarket niesie ze sobą także
komfort wyboru. Supermarket jako przestrzeń wyboru winien być inspiracją dla edukacji.
Mam na myśli takie konstruowanie przez nauczyciela procesu, by pozwalał uczniowi na
faktyczny wybór obszarów czy metod pracy. Owszem, nadal kluczową rolę w tym uję-
ciu pełni nauczyciel, ale jako pomysłodawca i animator atrakcyjnych zadań, z których
uczeń wybiera te dla niego najbardziej pociągające. I to on – uczeń jest de facto głównym
aktorem w tym procesie. W taki supermarketowy paradygmat wpisują się przedsięwzię-
cia, które opracowałam i wdrożyłam w Liceum Plastycznym w Poznaniu. Są to warszta-
ty „Uczeń bierny – uczeń aktywny”, innowacja pedagogiczna „Osobowość przedmiotu”,
a także działanie projektowe „Barokowy supermarket” wieńczące kolejną innowację pe-
dagogiczną „Gra o sztukę”.

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna, innowacje pedagogiczne, sztuka, dydaktyka, hi-
storia sztuki

* Karolina Prymas-Józwiak – mgr historii sztuki, nauczyciel dyplomowany, edukator, trener, absolwentka studiów podyplomowych z Wiedzy o Kulturze, Akademii Trenera oraz Neurodydaktyki. Praktyk metodologii design thinking i myślenia wizualnego w edukacji. Autorka innowacji pedagogicznych pt. „Osobowość przedmiotu” oraz „Gra o sztukę. Educatorium barokowe”. Pomyśłodawczyni i koordynatorka projektów edukacyjnych. Członek Stowarzyszenia Historyków Sztuki. Zainteresowania badawcze dotyczą dydaktyki historii sztuki, edukacji artystycznej, metodologii uczenia się – nauczania i pedagogiki twórczości.

Wprowadzenie

Jedną z metafor współczesnego świata, jaka funkcjonuje w obiegu współczesnej kultury za sprawą Gordona Mathewsa jest metafora supermarketu¹. Tutaj wszystko jest na sprzedaż, w zasięgu ręki, dostępne od świtu do nocy. Możesz dotknąć, przymierzyć, powąchać, nawet zdegustować, możesz przeczytać ulotki, zanim coś kupisz. A kupisz na pewno, jeśli nie ten, to inny towar. Jednocześnie supermarket to synonim produktu gorszej jakości, gigant, który wchłania to, co jednostkowe i unikatowe. Obiecuje dostępność towaru „do wyczerpania zapasów”, ale także liczne okazje, promocje i korzystne raty 0%. A mimo to nie kojarzy się najlepiej... Choć w XX wieku supermarkety zrewolucjonizowały sposób robienia zakupów oraz odmieniły oblicze miast i przedmieść², to przyniosły ze sobą ważną jakość – komfort wyboru, który jest wartością samą w sobie. I choć dokonywanie go nie zawsze jest łatwe, wymaga namysłu, oceny, rozważenia potencjalnych zysków i strat, daje jednak ogromną satysfakcję, uczy samodzielności oraz odpowiedzialności i to nie tylko wtedy, gdy przynosi dobre owoce. Niekiedy wymaga odwagi. Poza tym korzystny wybór wzmacnia i buduje zaufanie do własnych osądów. Nie można przy tym zapominać, co podkreśla Mathews, że niektóre wybory mają głębokie znaczenie osobiste dla tego, kto je podejmuje. Trzeba też podkreślić za autorem, że nie oznacza to, iż w „supermarkecie wybiera się w sposób wolny”, bowiem wybory te są wielorako ograniczone³. W rzeczywistości szkolnej najpoważniejszymi determinantami są uwarunkowania wynikające z przepisów oświatowych i zwyczajów panujących w danej szkole.

Przyznać należy, że konteksty generowane przez metaforę supermarketu mogą mieć dla nauczyciela duży potencjał pozytywny, który warto wykorzystać. I to nie dlatego, by przydać nieciekawej i banalnej masowości supermarketowych towarów znamion czegoś unikatowego, luksusowego, ale żeby znaleźć skuteczne antidotum na nudną prozę szkolnej codzienności. To, co jest pociągające w supermarketowym uniwersum, to fakt, że jego klient ma wybór, może kupić lub nie kupić, włożyć do koszyka ten czy inny towar. To on narzuca tempo zapełniania wózka, decyduje czy stać w kolejce czy nie, powiedzieć „dzień dobry” pani kasjerce czy współpracować z kasą samoobsługową. Komfort wyboru jest tutaj sprawą kluczową, podobnie jak świadomość jego konsekwencji.

¹ G. Mathews, *Supermarket kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.

² R. Arp (red.), *1001 idei, które odmieniły nasz sposób myślenia*, Elipsa Publicat S.A., Poznań 2013, s. 646.

³ G. Mathews, dz. cyt., s. 42.

Teoretyczne fundamenty działań

Lata poszukiwań optymalnej dydaktycznej formuły i praktyka dydaktyczna niejednego twórczego pedagoga doprowadziły do wniosku, że idea edukacji bankowej, o jakiej pisał Paulo Freire, jest w dłuższej perspektywie nieefektywna i nużąca. W myśl tej koncepcji rolą nauczyciela jest uczenie, rolą uczniów bycie nauczonym, i to nauczyciel ma dokonywać wyboru za swoich podopiecznych, a im pozostaje jedynie poddać się tej decyzji⁴. To sposób edukacyjnego działania osadzonego w koncepcji szkoły tradycyjnej, herbartowskiej, której środki – kierowanie dziećmi, karność i nauczanie wychowujące, stają się mało skuteczne w konfrontacji z wyzwaniami współczesności⁵. Tym bardziej metafora supermarketu może nadać perspektywiczny kierunek edukacyjnym działaniom, które winny polegać na budowaniu nowatorskiej przestrzeni edukacyjnej w ramach systemu publicznej oświaty. W niej to nastoletni uczeń, licealista – główny adresat nauczycielskich przedsięwzięć, ma dokonywać wyborów, które nie tylko przekładają się na pozyskiwanie wiedzy przedmiotowej, ale zarazem na świadome samokształcenie i tworzenie interesującej ścieżki własnego rozwoju. Bowiem jedynie w obliczu zaproponowanej – szerszej niż standardowa – oferty działań uczeń może poznać smak namysłu nad tym, co jest mu prezentowane, zmierzyć się z ryzykiem popełnienia błędu i ponoszeniem konsekwencji tej pomyłki, ale także ma szansę doświadczyć satysfakcji z trafności swojego wyboru lub jego zaniechania. Wszystko to składa się na bezcenne osobiste doświadczenie młodego człowieka, które buduje jego samodzielność i wydatnie wspiera poczucie odpowiedzialności za własną naukę. Tego rodzaju podejście wpisuje się w koncepcję pedagogiczną Celestyna Freineta, która – choć stworzona dla edukacji na poziomie elementarnym, może być przydatna w edukacji ponadpodstawowej, co podkreśla Sławomir Sztobryn⁶. Freinet wyznaczył pewne zręby, a jego założenia opierają się w dużej mierze na otwartości wobec działań wpisujących się w ten paradygmat. Samodzielna praca, namysł nad problemem, kooperacja obok samokształcenia, wykorzystanie manualnych zdolności ucznia w pracy nad określonymi zagadnieniami teoretycznymi (ogólnokształcącymi) bliskie są freinetowskiemu doświadczeniu poszukującemu⁷. To z kolei ingeruje w rzeczywistość szkolnych przyzwyczajęń i rozpowszechnia wartościowe propozycje lekcji, przekonując, że świat szkolny ma szansę nie tylko wyglądać atrakcyjniej, ale i być bardziej frapujący. O podobnym mechanizmie pisze Caroline Levine w odniesieniu do potencjału kultury masowej, która jej zdaniem „nie tylko uprzystępnia idee

⁴ H. Kostiło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 89.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 38.

⁶ S. Sztobryn, *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 356.

⁷ Tamże, s. 359.

i informacje, ale też rozprzestrzenia wpływowe obrazy, tym samym przekonuje nas, że świat wygląda tak a nie inaczej. I w taki właśnie sposób wspiera powstawanie »wspólnego pojęcia« i »głównego nurtu«, które z kolei [...] kształtują nasze wartości, wybory i przekonania dotyczące tego, co możliwe, a co nie»⁸. Próbę wykreowania „głównego nurtu” przy założeniu, że praca ucznia może przebiegać „tak a nie inaczej” opisano w dalszej części artykułu.

Nauczyciel w wielu rolach

W kontekście metafory supermarketu lekcyjne kadry to pewna rama, w której istnieje równolegle wiele procesów angażujących tak uczniów, jak nauczycieli. Podobnie jak w pedagogice Freineta, w zależności od rodzaju zadania i potrzeb uczniów, lekcja, jak i sala lekcyjna, zmieniają swoje oblicze. Tym samym, tak często jak to możliwe dochodzi do zerwania z rutyną szkolną herbartystów, powszechną zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych. Jest tu zatem miejsce na chwile zatrzymania się, spojrzenia na świat za oknem czy też na estetycznie i inspirująco zaaranżowane otoczenie sali, istnieje też obszar bezpośredniej współpracy młodzieży i prowadzącego, a wreszcie przestrzeń, w której można działać całkowicie samodzielnie, może nawet w pewnej izolacji (także dźwiękowej) od otoczenia. Kluczową rolę w tym ujęciu pełni nauczyciel, jednak nie jako „przekaznik” gotowej i zamkniętej wiedzy, ale pomysłodawca i animator atrakcyjnych zadań, to z nich uczeń wybiera te dla niego najbardziej pociągające, przy tym takie, które pozwalają mu wiedzę zdobywać i poszerzać. Pedagog nie jest kimś, kto pełni funkcję pośrednika między uczniem a światem nauki, choć nie da się zaprzeczyć, że w przypadku wychowania estetycznego przewodnik (a o takim aspekcie też można mówić w odniesieniu do działań opisywanych poniżej), który ułatwia najpełniejsze percypowanie artystycznego utworu jest nieodzowny⁹. Nauczyciel winien zatem widzieć siebie w trzech rolach: jako kreatora procesu uczenia się, inspiratora i badacza „edukacyjnego pulsu” swoich uczniów.

Początku kreacji optymalnego środowiska dydaktycznego należy szukać jeszcze przed właściwym spotkaniem z uczniami, kiedy w umyśle nauczyciela rodzą się pomysły i strategie, następnie powstają pomoce szkolne, zostają odkryte źródła i różnorodne narzędzia, jakimi dysponuje współczesny pedagog. W głównym nurcie edukacyjnych działań pozostaje jednak bezpośrednia współpraca nauczyciela z uczniem, która winna mieć wiele wymiarów. Mam tu na myśli tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i wspólnego dochodzenia do wymaganego celu. Dalej – życzliwej obecności, ale też przybliżania tematu, cierpliwego wyjaśniania jego zawichości lub snucia fascynują-

⁸ C. Levine, *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym, dlaczego potrzebna nam sztuka*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2013, s. 38.

⁹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 122.

cej opowieści, która zapada w pamięć do tego stopnia, że uczeń nie tylko zainteresuje się zagadnieniem i wróci do niego samodzielnie, ale także sięgnie po zaproponowane źródła i wejdzie na drogę pracy indywidualnej (nie chodzi o odrabianie narzuconych zadań domowych, choć i te mogą stać się elementem pracy własnej ucznia, zwłaszcza w ramach przedmiotów ścisłych). Nauczyciel-kreator procesu to także ktoś, kto co jakiś czas demonstruje uczniom możliwe wykonanie zadania, pokazuje jak organizować pracę, proponuje optymalną technikę uczenia się. Podpowiada, co jest ważne, gdzie położyć akcenty. Jednocześnie swoim podopiecznym stwarza przestrzeń do dzielenia się dotychczasową wiedzą, ich wątpliwościami, pomysłami i opiniami. Przez to nie tylko prezentuje swój kunszt, ale tym bardziej wtedy wzmacnia poczucie bezpieczeństwa ucznia, kiedy ten może widzieć w nim autorytet w danej dziedzinie. Sergiusz Hessen postulował, by nauczyciel uczył przez własne myślenie naukowe i „zarażał” nim swych uczniów, a w konsekwencji doprowadzał do takiego stanu, w którym poszczególne metody poznawcze staną się dla uczniów czymś zarazem osobistym i obiektywnym. „Opanowanie przez ucznia metody poznania naukowego polegać ma na umiejętności jej stosowania w rozwiązywaniu różnych zagadnień, na zdolności dochodzenia samemu do nowego poznania, a na najwyższym szczeblu nauki – na rozszerzaniu zakresu wiedzy przez badania własne” – twierdzi Wincenty Okoń¹⁰. Pedagog musi być też gotów swobodnie pracować z młodzieżą w różnych konfiguracjach – indywidualnie, w grupach kilkusobowych czy też z całą klasą, w centrum działań, jak i z boku, zachowując przy tym jak najlepsze panowanie nad wpływającym czasem lekcji.

W supermarkecie pracuje wyspecjalizowany personel, któremu podlegają określone obszary, nierzadko zazębiające się. Natomiast w czasie lekcji to nauczyciel musi pełnić różne role, stwarzając uczniom szerokie pole do wyboru aktywności. O funkcji kreatora procesu, pomysłodawcy rozwiązań w obrębie swojego przedmiotu była już mowa. W tym miejscu trzeba podkreślić drugi status nauczyciela jako inspiratora do rozwoju i zmiany ucznia. Osobowość, która nie tylko dysponuje aktualną wiedzą i umiejętnością jej przekazania, ale nie ukrywa też faktu bycia pasjonatem czy nawet koneserem swojej dziedziny. Jako animatora myślącego i działającego nieszablono-wo, częściej szukającego własnych metod niż wykorzystującego gotowe rozwiązania. Kogoś, kto nie boi się eksperymentów, słucha pomysłów uczniów i odważnie patrzy im w oczy. Pyta o ich ocenę ujęcia prezentowanego tematu, skuteczności zaproponowanej metody, atrakcyjności zadań, powodów trudności w ich podjęciu. Informacje od nich uzyskane stają się tym samym istotną przesłanką do doskonalenia wspólnej pracy.

Trzecią rolą nauczyciela jest ta mało wdzięczna, choć najbardziej rozpowszechniona w systemie szkolnym, bo wiąże się z kontrolą wiedzy i umiejętności uczniów. Jednak i na tym poziomie metafora supermarketu może pomóc w przedefiniowaniu

¹⁰ W. Okoń, dz. cyt., s. 44.

nauczycielskich zadań. Chodzi o spojrzenie na obszar przygotowywania i przeprowadzania sprawdzenia kompetencji uczniów jako na swego rodzaju badanie „edukacyjnego pulsu” ucznia. To od tego badania zależy rozpoznanie sytuacji i przyjęcie określonej, dalszej strategii pracy. Z tą rolą wiąże się opracowanie różnorodnych form sprawdzania wiedzy, nadawanie im określonego znaczenia w toku całego procesu nauczania, a także przygotowanie adekwatnej, pełnej informacji zwrotnej, która ma pomóc uczniowi zweryfikować dotychczasową pracę własną oraz określić jej mocne i słabe strony.

Zatem w dydaktycznym procesie elementem kluczowym jest zbudowanie interesującej i różnorodnej oferty edukacyjnej, przy czym poziom jej atrakcyjności winien przewidywać możliwy sposób jego odbioru przez ucznia. I nie chodzi tu o banalizowanie treści czy metod pracy z młodzieżą, by trafić do każdego i przypodobać się najbardziej opornym i niezaangażowanym. Mam na myśli takie konstruowanie przez nauczyciela procesu, by dawał on jak najszerszy wybór obszarów czy metod pracy, z których może skorzystać jego wychowanek. To ważny aspekt relacji między pedagogiem i uczniem. W każdym z omówionych wymiarów, choć nastolatek ma być postacią kluczową lekcyjnego *universum*, to jednak nauczyciel w tak zarysowanej przestrzeni edukacyjnej jest jej twórcą i animatorem. I to on winien szybko interpretować postawę uczącego się, wiedzieć, czy ten jest zaintrygowany czy znudzony proponowanymi wyzwaniami oraz reagować na ów stan. Wagę stałej obserwacji uczniów podkreślał wielokrotnie S. Hessen, bowiem wtedy można prześledzić jak myślą uczniowie, „jak formułują zagadnienia, jak odrzucają proponowane rozwiązania, jak sami rozwiązują zagadnienia i uzasadniają swoje rozwiązania, czy wreszcie jak wykorzystują wyniki swych własnych dociekań w pracy poznawczej”¹¹.

Z drugiej strony kreowanie edukacyjnych procesów wymaga szczególnego podejścia do budowania zadań, które mają nie tylko umożliwić poznanie konkretnych treści przedmiotowych czy umiejętności z nimi związanych, ale stymulować uczenie się ucznia, a to wymaga zaangażowania i głębszego przetwarzania informacji. A proces ten przebiega – jak pisze Manfred Spitzer – zarówno w samotności, jak w społeczności i zawsze jest ściśle powiązany z ciekawością i radością¹². Rozwiązaniem, które sprawdza się w pracy, jest spojrzenie na jednostkę 45–90 minut jako ogniwo pewnego cyklu działań, a nie zamkniętą skończoną całość. Dlatego warto zobaczyć własne lekcje i wszelkie działania z nimi związane jako metaforyczny „szwedzki stół”, w którym rolą nauczyciela jest surowo jego zastawienie, a zadaniem ucznia korzystanie z tego nakrycia w określonym czasie¹³. Jeśli uczeń odmawia – podejmuje pewną de-

¹¹ Tamże.

¹² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 290.

¹³ Ta inspirująca i jakże trafna analogia pochodzi z listu przesłanego do redakcji jednej z gazet, którego nadawcą jest nauczyciel akademicki opisujący swoje zmagania ze studentami: http://wyborcza.pl/1,95891,12391237,Studia_to_rodzaj_szwedzkiego_stolu_Niektorzy_nie.html (dostęp: 27.04.2018).

czyżę i wybiera stan braku, nienasycenia. W efekcie musi się zmierzyć z konsekwencjami, bo po zamknięciu „kuchni” nic już nie dostanie. Procentuje tu świadome stwarzanie odbiorcom różnorodnych możliwości działania, takich jak: uczenie pracy z celami i kryteriami sukcesu, notowania, zarówno liniowego, jak i wizualnego¹⁴ czy graficznego¹⁵, współpraca przy pomocy metody portfolio, w którym widać efekty doskonalenia notatek i budowania przez młodzież zindywidualizowanych pomocy naukowych oraz strategii własnej pracy, przygotowanie autorskich testów, które osważają z formułą egzaminu maturalnego, co pozwala je wzbogacić o elementy, których na zewnętrznych egzaminach brakuje. Pomocne i bardzo angażujące są sprawdziany w formie krótkich kartkówki, które uczniowie nawzajem sobie sprawdzają i formułują informację zwrotną, motywując siebie do pracy i sprawdzając swoje przygotowanie, ciekawe i frapujące tematy esejów (wypracowań) – nieliczne mogą być obligatoryjne, inne tylko dla tych, którzy chcą pisać¹⁶. Poszerzanie horyzontów i obszarów uczniowskich poszukiwań może rozwijać się za pośrednictwem poczty elektronicznej, dzięki której uczniowie otrzymują dodatkowe materiały do lekcji¹⁷, linki do wartościowych i ciekawych źródeł dostępnych w sieci. Nieocenionym medium i pomocą dydaktyczną stają się autorskie prezentacje multimedialne, wokół których buduje się lekcje wraz z różnorodnymi formami dzielenia się wiedzą, tj.: wykłady, dyskusje, ćwiczenia, warsztaty, tworzenie posterów, moodboardów, pytania (zadania) otwarte. Nie bez znaczenia w procesie rozwoju osobowości i kompetencji społecznych uczniów jest stwarzanie okazji do pracy o charakterze projektowym przy samodzielnym przygotowaniu referatów i prezentacji wizualnych do wygłoszenia na forum, po których uczniowie otrzymują informację zwrotną – od nauczyciela i od swoich kolegów. Bardzo wartościowym elementem lekcji są audycje na podkastach, a także fragmenty filmów fabularnych, przy których uczniowie podzieleni na grupy wychwytyują określone informacje, którymi dzielą się w czasie omawiania filmu po jego projekcji. W tryb budowania procesu nauczania – uczenia się warto włączyć przygotowanie uczniów do przedmiotowej olimpiady artystycznej, traktując ją z jednej strony jako rodzaj diagnozy rozległości wiedzy uczniów, z drugiej – jako czynnik mobilizujący i ukierunkowujący tych najbardziej ambitnych do dodatkowej pracy oraz pomocny w poznaniu własnych reakcji w sytuacji egzaminacyjnej.

¹⁴ W. Pillars, *Visual note-taking for educators. A teacher's guide to creativity*, W.W. Norton & Company, New York–London, 2016; N. Roßa, *Sketchnotes. Visuelle Notizen für Alles*, Frechverlag GmbH, Stuttgart 2017.

¹⁵ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 346.

¹⁶ M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005, s. 82.

¹⁷ Wykorzystanie potencjału Internetu – jak pisze Sławomir Sztobryn – z powodzeniem można wkomponować w pedagogikę Freineta, a w jej elastyczne ramy współpracownicy mają pełne prawo włożyć treść adekwatną do miejsca i warunków, w których przyszło im pracować. Por. S. Sztobryn, dz. cyt., s. 359.

Jak widać, już ta podstawowa oferta dla uczniów jest bardzo różnorodna. Warto przy tym pamiętać, że zupełnie naturalnym zjawiskiem jest fakt, że nie ze wszystkich działań korzysta cała klasa. Poza tym każdy uczestnik do pewnego stopnia podejmuje się niektórych zadań we własnym tempie, za to w szerokich ramach, które jednak umożliwiają rozwój i wiążą się z budowaniem świadomości własnego procesu pracy. Fundamentalną sprawą dla młodego człowieka jest pielęgnowanie możliwości wyboru, ale i niekiedy akceptacja faktu jego reagowania na ostatnią chwilę, co często prowadzi do efektów słabszych niż oczekiwane. To dla nauczyciela jest zawsze bardzo trudne. Dlatego trzeba jak najczęściej stwarzać uczniom okazję do poddania się autorefleksji i przeanalizowania sposobu realizacji danego zadania, co najczęściej prowadzi do ciekawych wniosków na przyszłość, a nierzadko pomaga uniknąć kolejnych błędów w zaplanowaniu pracy własnej.

Wśród naszych uczniów są tacy, którzy preferują wygodną pasywność i bierne dryfowanie z głównym nurtem przetrwania, inni wybierają reprodukcję zamiast interpretacji, jeszcze inni domagają się zamkniętej wiedzy, którą przyswoją i zaliczą. Są też jednostki poszukujące, dociekliwe, choć tych niestety nie widać w pierwszym szeregu i nie zawsze stają się dla kolegów inspiracją do pracy. Pozwalają się odkrywać stopniowo, w miarę osvajania szkolnego otoczenia i głębszego wchodzenia w przygotowane lekcje. W zbudowanej, jak opisana wyżej przestrzeni edukacyjnej, w tych szczelinach wolności – mimo sztywnych ram szkolnego systemu – to *de facto* uczeń jest głównym aktorem, dodajmy, aktorem uczestniczącym, aktywnym na wielu obszarach. Takim, który coraz częściej wychodzi ze strefy swego komfortu i podejmuje decyzję o uczestnictwie lub wycofaniu się, najczęściej świadomy konsekwencji każdego z wyborów. I to też należy potraktować jako podjęcie decyzji, którą nauczyciel-kreator procesu winien uszanować.

Rozwiązania praktyczne

W ramach dość schematycznej struktury, jaką jest organizacja szkolna, z całą pewnością można i trzeba projektować zadania na tyle różnorodne, by stały się dla odbiorców frapującymi wyzwaniem edukacyjnymi od strony merytorycznej oraz przyczyniały się do rozwoju osobowości ucznia i jego samoświadomości. Mam na myśli sytuacje dydaktyczne, które pozwalają nauczycielowi pełnić role opisane na początku niniejszego artykułu, uczniowi natomiast umożliwiają dokonywanie wyborów i doświadczenie ich konsekwencji, co prowadzi do przejęcia kontroli nad własnym procesem uczenia się.

W ten paradygmat, zainspirowany metaforą supermarketu, wpisują się działania, jakie podjęto w jednej z wielkopolskich szkół artystycznych. Niektóre z nich są już zamknięte, choć wypracowane dzięki nim rozwiązania służą w pracy z kolejnymi grupami młodych adeptów sztuki, inne natomiast organizowane są nieprzerwanie.

Inicjatywą, od której warto zacząć pracę z uczniami w klasach pierwszych szkoły średniej, są warsztaty pt. „Uczeń bierny – uczeń aktywny”. Uczestnicy pracują wów-

czas z matrycą Eisenhowera i dokonują wyboru „swojej” ćwiartki, poznając zarazem style działania różnych ludzi. Dowiadują się o sposobach myślenia i podejścia do zadań uczniów proaktywnych i reaktywnych. Równocześnie poddają refleksji własne strategie pracy. W finale zajęć muszą też podjąć decyzję, w której wyznaczonej części sali lekcyjnej stanąć – czy po stronie uczniów aktywnych, czy biernych. Nierzadko to rozstrzygnięcie wiąże się z pewnym wyzwaniem, bowiem wybór możliwości jest mocno spolaryzowany. To działanie jest celowe, wyostrza bowiem myślenie krytyczne, a w danym momencie prowokuje młodych ludzi do autodiagnozy i doświadczenia określonych emocji. Nierzadko dodatkowym walorem ćwiczenia jest dyskusja, która wywiązuje się zwłaszcza w gronie uczniów niezdecydowanych czy sceptycznych – ci chętnie zostaliby pośrodku. Opisane działanie ma także walor poznawczy, bowiem nowi uczniowie klas pierwszych jeszcze niemal się nie znają, uważnie obserwują innych kolegów z grupy i budują sobie ich aktualny obraz. Nierzadko dyskusja wokół wyboru określonego miejsca przenosi się na korytarz, zajmuje przerwę, co jest dowodem silnego zaangażowania młodzieży w zaproponowane zadanie. Trzeba jednak podkreślić, że rozeznanie stanu wyjściowego, choć uproszczone, nie jest jedynym walorem tych zajęć. W dalszej części spotkania uczniowie mają stanąć po tej stronie, po której chcieliby się znaleźć, o ile miejsce pierwotnie wybrane im nie odpowiada. Mimo że klasy znacznie się różnią, co widać podczas wykonywania ćwiczenia, to jednak zdecydowana większość uczniów biernych nie jest zadowolona z obecnego stanu i pragnęłaby przejścia do grupy aktywnych, bo to oni najczęściej czerpią satysfakcję ze swojego sprawstwa, mają lepsze wyniki, a jednocześnie dostrzegają obszary do udoskonalenia.

Kolejnym działaniem w „supermarketowym” paradygmacie edukacyjnym, zaproponowanym w ramach omawianego zagadnienia może być innowacja pedagogiczna o charakterze programowo-metodycznym pt. „Osobowość przedmiotu”. Wdrożono ją w czasie trwania jednego roku szkolnego w formie ośmiu nieobowiązkowych, pozalekcyjnych spotkań organizowanych raz w miesiącu. Miały one charakter dobrowolny, przy czym przed zajęciami uczniowie pisemnie deklarowali swoje przybycie, dzięki czemu można było zaplanować odpowiednią ilość materiałów potrzebnych do pracy. Każde spotkanie poświęcono innemu dziełu sztuki, którego omawianie miało charakter wielogłosu pozwalającego zaprezentować różne interpretacje tego samego obiektu. Każdorazowo dzieło omawiane było z perspektywy historyka sztuki, które to spojrzenie wzbogacone zostało punktem widzenia zaproszonego gościa – specjalisty (artysty grafika, malarza, projektanta, rzeźbiarza, historyka, psychologa oraz architekta wnętrz), a także grupy uczestniczących w spotkaniu uczniów. Możliwość wyboru uczestnictwa w comiesięcznych zajęciach, które nigdy nie musiały być odwoływane z powodu braku zainteresowania, spowodowała pojawienie się zróżnicowanego grona odbiorców. Niekiedy uczniowie przychodzili cyklicznie, innym razem zjawiali się powodowani zainteresowaniem tematem, osobą współprowadzącego czy dziedziną sztuki (nauki), którą reprezentował. Praca przebiegała w oparciu o przygotowane

przez prowadzącego filmy, teksty źródłowe, grafy i karty do uzupełnienia wraz z odсылaczami do dodatkowych materiałów. Wszelkie notatki i otrzymane materiały wędrowały do uczniowskich skoroszytów, które – wpisując się w metodę portfolio – były narzędziem doskonalącym pracę własną ucznia, uczyły organizacji oraz personalizacji narzędzi uczenia się. Ponadto ich otwarta formuła pozwalała na wykorzystanie ich na innych przedmiotach związanych z poznawaniem kultury i sztuki.

W opinii odbiorców innowacji „Osobowość przedmiotu” ciekawym zadaniem, które zaplanowano na ostatnie zajęcia, było zaprezentowanie przez każdego uczestnika wybranego przez siebie przedmiotu o charakterze artystycznym. Prezentacja miała na celu pokazanie go z wielu perspektyw, wykorzystanie przez ucznia metod pracy wdrażanych na poprzednich spotkaniach oraz umożliwienie mu podzielenia się z innymi uczestnikami zajęć subiektywnymi kryteriami wyboru. Następnym krokiem było wspólne przygotowanie posteru, który stał się nie tylko wizualnym podsumowaniem innowacji, ale także okazją do wykorzystania potencjału plastycznego uczestników projektu.

Jak wielokrotnie podkreślano, beneficjenci wspomnianych w niniejszym artykule inicjatyw mieli wielokrotnie okazję wyrazić subiektywną ocenę zarówno przedmiotowych zjawisk czy dzieł sztuki, jak i własnego procesu pracy. Na kanwie tych rozważań niekiedy rodziły się uwagi pod adresem proponowanych aktywności, ich przeprowadzenia i pomysłów nauczyciela. Te stały się istotnym elementem informacji zwrotnej, jaka pozwalała nauczycielowi rozwijać się i doskonalić swój warsztat pracy. Podkreślano wartość konfrontacji różnych punktów widzenia, szukanie korespondujących ze sobą dzieł – plastycznych i literackich, możliwość niczym niezakłóconego poznawania epok innych niż omawiane na lekcji w danym miejscu oświatowego harmonogramu oraz komfort uczenia się poza twardym rygorem szkolnego dzwonka. Szybkość i duże tempo realizacji codziennych zadań w szkole wyraźnie odbierane są, także przez uczniów, jako przeszkoda w efektywnej pracy. Trudno nie zgodzić się z Thomasem Hillardem Ericksenem, który uważa, że „pewne myśli mogą funkcjonować wyłącznie w trybie powolnym, a niektórymi drogami rozumowania podążać da się tylko w spójny i ciągły sposób, bez przerywania [...]”¹⁸. Innowacja pedagogiczna „Osobowość przedmiotu” miała również szansę uświadomić jej odbiorcom i beneficjentom, że element czasu jest niezmiernie istotny, żeby kogoś lub coś poznać. I nie ma tu znaczenia, czy chodzi o człowieka, czy o dzieło sztuki.

„Gra o sztukę. Edukatorium barokowe” było kolejnym projektem, który został zrealizowany – tym razem w ramach cotygodniowych lekcji historii sztuki z młodzieżą w klasie trzeciej liceum. I także on miał charakter innowacji pedagogicznej, która została opracowana na bazie wniosków płynących z neuronauk. To przedsięwzięcie również bazowało na koncepcji stworzenia uczniom szerokiego pola do aktywności oraz –

¹⁸ T.H. Ericksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003, s. 162.

tam, gdzie było to możliwe – zaoferowania im ich wyboru. Już na samym początku wspólnej z uczestnikami pracy zbudowany został system punktów przyznawanych im za wszelkie działania, tak lekcyjne, jak i pozalekcyjne, o ile wiązały się z przedmiotem nauki. To bardzo istotne posunięcie uczyniło z uczniów aktywnych współtwórców systemu, w jakim przyszło im pracować przez kolejne miesiące. Wiele uwagi poświęcono zbudowaniu katalogu różnorodnych działań dla uczniów oraz myśleniu w kategoriach pracy w perspektywie semestru, w tym zadań domowych do wyboru. Skupiono się też na budowaniu świadomości znaczenia pracy własnej ucznia, tej poza kadrem lekcyjnym. Dlatego też jednym z istotnych komponentów innowacji, a zarazem ważnym obszarem wspólnej pracy była zamknięta grupa na Facebooku, dla której publikowane były dodatkowe materiały audiowizualne, notatki, pliki z narzędziami do pracy, zadania do wykonania i ich efekty. Ponadto inicjowano tam dyskusje oraz zaproszenia do dzielenia się materiałami. Przez moment, tuż przed sprawdzianem, grupa stała się nawet platformą wsparcia dla uczennic przygotowujących się do tego zadania. Dzięki temu nauczyciel mógł odnotować, że w odniesieniu do ponad połowy klasy można było mówić o świadomym wejściu w proces samodzielnej nauki¹⁹.

Początek każdej cotygodniowej lekcji stawał się szybką intelektualną rozgrzewką i błyskawiczną rekapitulacją tego, co uczniom zapadło w pamięć po poprzednim spotkaniu. Dzięki neuronaukom wiadomo, że start dydaktycznych działań ma kluczowe znaczenie w procesie budowania efektywnej atmosfery pracy. Wykorzystanie wiedzy na temat neuronów lustrzanych, o których pisze Joachim Bauer, w opisywanych działaniach przynosiło bardzo dobre rezultaty. Pozytywne nastawienie nauczyciela, jego głos, zachęta, humor i życzliwość, za pomocą zjawiska odzwierciedlenia często doprowadzały do podobnej reakcji podopiecznych, tym samym pomagały im przełamać obawy przed aktywnym wejściem w zadania i dzieleniem się tym, co już wiedzą na dany temat²⁰. Odpowiedzi i zaangażowanie uczniów dla nauczyciela stanowiło natychmiastową informację zwrotną na temat najbardziej atrakcyjnych fragmentów pracy w szkole lub własnych odkryć uczestników, bo te zazwyczaj zapamiętane były najmocniej²¹. Młodzież uczyła się w oparciu o materiały przygotowywane przez nauczyciela. Każde spotkanie lekcyjne było okolicznością do pracy indywidualnej, zespołowej²², w ciszy i na forum, wyboru rodzaju treści do opracowania, ćwiczenia notowania graficznego, wykonywania plakatów, komentowania ich oraz wspólnego oglądania przygotowanych filmów poświęconych szerokiemu, kontekstualnemu i formalnemu ujęciu słynnych dzieł i ich twórców. Niezmiernie ważnym rozwiązaniem stało się przygotowanie przez nauczyciela wizualnych kart do pracy nad tekstami źródłowymi czy filmami oraz nakreślenie kilku perspektyw ich oglądu, by dać

¹⁹ G. Petty, dz. cyt., s. 327.

²⁰ J. Bauer, *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 63.

²¹ M. Harmin, dz. cyt., s. 27.

²² G. Petty, dz. cyt., s. 213.

asumpt do wspólnej wymiany spostrzeżeń²³, konfrontacji opracowanych materiałów i zainspirować uczniów do zastosowania myślenia wizualnego w procesie nauki. To wykorzystanie mocnych stron ucznia szkoły plastycznej, który swobodnie posługuje się rysunkiem i liternictwem, było okazją integrującą różne sposobów przyswajania wiadomości, ćwiczenia umiejętności selekcjonowania i syntetyzowania informacji oraz mocno angażowało uczestników zadania. Finalna dyskusja, której punkt wyjścia stanowiły wnioski z pracy i notatki wizualne, pozwalała na ponowne, głębokie przetwarzanie wiedzy oraz personalizowanie jej, a przez to lepsze jej zapamiętanie²⁴. Niekiedy echa tych rozważań pojawiały się w zadaniach domowych czy we wpisach na facebookowej grupie. Proponowane uczniom ćwiczenia (np. wykonywanie memu dla barokowego człowieka), pomyślane były w taki sposób, aby wykorzystać poczucie humoru młodych ludzi i ośmielić ich do wypracowania osobistego stosunku do epoki baroku. Efekty tych prac bywały upubliczniane, nie tylko w wirtualnej grupie projektowej, ale również w wersji dostępnej w przestrzeni szkoły, dzięki temu uruchomiony został proces „oswajania” omawianych zagadnień, które przez swą złożoność i bogactwo mogłyby onieśmielać.

Jedną z aktywności przypadającą na koniec tej kilkumiesięcznej innowacji były podsumowujące epokę sprawdziany, których nie można było pominąć, co zrozumiałe w istniejącym systemie szkolnym. Jednak za najlepsze zwieńczenie przedsięwzięcia uznać należy jednodniowy ogólnoszkolny projekt „Barokowy supermarket”. To on najpełniej wpiszał się w paradygmat wspierania uczniowskich wyborów i dał wyraz idei postulowanej przez Celestyna Freineta, która dla wielu w szkolnej rzeczywistości jest nadal rodzajem luksusu – swobody uczniowskiego wyboru i podążania za swymi zainteresowaniami. Być może ta możliwość selekcji treści i metod pracy w „Grze o sztukę” może wydawać się znacznie ograniczona, lecz nie można zaprzeczyć jej istnieniu. Poza tym, jak uważa Gordon Mathews, „nie jesteśmy niewolnikami otaczającego świata, lecz mamy (w sensie społecznym, jeśli nie filozoficznym) pewien stopień wolności wyboru tego, kim jesteśmy”²⁵. Warto dodać: kim jesteśmy i jak pracujemy.

Po wcześniejszej kilkutygodniowej diagnozie potrzeb i zainteresowań społeczności szkolnej powstał swego rodzaju „asortyment” w barokowym supermarkecie, obejmujący trzygodzinny blok symultanicznych warsztatów, z których każdy trwał 30 minut i dedykowany był innej dziedzinie nauki wiążącej się z omawianą epoką. Zaproponowano uczniom do wyboru udział w ćwiczeniach z historii sztuki, matematyki, fizyki, języka angielskiego, historii i projektowania przestrzennego. Niektóre zajęcia zostały powtórzone dwukrotnie ze względu na duże zainteresowanie uczniów. Uczestnicy wpisali się w konwencję „programu lojalnościowego” inspirowanego systemem pozyskiwania klientów przez ogólnosiwiatowe sieci sklepów i otrzymali wejściówki do zbierania stempli od nauczycieli prowadzących spotkania. Trzy pieczątki za udział w zaję-

²³ M. Harmin, dz. cyt., s. 44.

²⁴ G. Petty, dz. cyt., s. 205.

²⁵ G. Mathews, dz. cyt., s. 45.

ciach uprawniały do wzięcia udziału w loterii z nagrodą. Losowanie natomiast stało się okazją do podsumowania projektu i uzyskania od uczniów ankiet zwrotnych na temat pojedynczych warsztatów i projektu jako całości. W rzeczy samej, cytując Mathewsa, „nie można [...] powiedzieć, że w supermarkecie kultury nie ma miejsca na indywidualne wybory”²⁶, tak też w projekcie „Barokowy supermarket” to uczniowie decydowali, w jakich trzech spośród pięciu spotkań wezmą aktywny udział.

Podsumowanie – ku wielostronności kształcenia

Jak wykazano na przykładzie zrealizowanych działań, metafora supermarketu jest bardzo dobrym odniesieniem dla edukacyjnych przedsięwzięć. Rodzi przy tym napięcia, co wydaje się oczywiste, gdy nieszablonowa propozycja rości sobie prawo zaistnienia w schemacie organizacji szkolnej. Jednak mimo przeciwności, skutecznie inspiruje zarówno nauczyciela-kreatora procesu uczenia się, jak i jego współtwórcę, czyli ucznia. Ośmiela swoją atrakcyjnością i dostępnością, czasem wprowadza humor i kolorowy wielogłos liter, znaków, dźwięków i obrazów, pozwalając na artykułowanie własnych opinii, ujawnianie osobistych reakcji na temat prezentowanych treści przedmiotowych. Uczeń ma poczucie, że choć w kadrze szkolnym zdecydowaną większość zadań mu się narzuca, to stworzenie przestrzeni do własnych wyborów nie jest utopią, ale może z powodzeniem zaistnieć w ramach cyklu zajęć lekcyjnych czy pozalekcyjnych. Różnorodność oferty, jaką opracowuje nauczyciel dla swoich podopiecznych, choć jest owocem czasochłonnego procesu przygotowań, to z całą pewnością wpisuje się w ścieżkę budowania nowej kultury pracy, zrywa z rutyną „przerabiania” kolejnych tematów i stawia na wzmacnianie uczniowskiej odpowiedzialności za własny rozwój. Nastoletniemu uczestnikowi tej drogi pozwala na dokonywanie osobistych wyborów, eksperymentowanie z określonymi modelami zachowań, zaniechań i mierzenie się z ich konsekwencjami. Zrealizowane działania stają się próbą konkretyzacji ideału kształcenia wielostronnego, koncepcji zaproponowanej przez Wincentego Okonia w drugiej połowie lat 60. XX wieku – tym bardziej aktualnej, bo wzbogaconej wnioskami płynącymi z badań nad mózgiem.

Rozważając proces przenikania nowatorskich postaw do zbiorowej świadomości, Caroline Levine przywołuje figurę pętli zwrotnej, która uświadamia mechanizm stawiania się znajomym tego, co jeszcze do niedawna było obce. „Tak samo jak szokująca sztuka awangardy potrafi w kilka dekad stać się gładkim mainstreamem (jak malarstwo impresjonistyczne czy montaż filmowy), innowacje intelektualne przedostają się stopniowo do kultury masowej i mogą nawet przerodzić się w coś na kształt drugiej natury mas”²⁷. Można zatem spodziewać się podobnego stanu rzeczy w odniesieniu do nowatorskich działań, o których była mowa. Opisane innowacje i projekty – ów

²⁶ Tamże.

²⁷ C. Levine, dz. cyt., s. 294.

„szkolny supermarket” – były nade wszystko okazją do głębszego spotkania zainteresowanych stron, do wymiany doświadczeń, do nawiązania dialogu z bohaterami dziejów sztuki, jak i ze sobą. Dla wszystkich zainteresowanych stały się niecodzienną przestrzenią twórczej aktywności i doskonalenia procesu uczenia/nauczania. Ale to od uczestników i „klientów edukacyjnego supermarketu” zależy, czy docenią **komfort posiadania wyboru** czy też **wybiórą komfort** i biernie poddadzą się przewidywalnemu nurtowi szkolnego życia, w którym niewiele od nich zależy.

Bibliografia

- Arp R. (red.), *1001 idei, które odmieniły nasz sposób myślenia*, Elipsa Publicat S.A., Poznań 2013.
- Bauer J., *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Ericksen T.H., *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005.
- Kosyło H., *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Levine C., *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym, dlaczego potrzebna nam sztuka*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2013.
- Mathews G., *Supermarket kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Pillars W., *Visual note-taking for educators. A teacher’s guide to creativity*, W.W. Norton & Company, New York–London, 2016.
- Roßa N., *Sketchnotes. Visuelle Notizen für Alles*, Frechverlag GmbH, Stuttgart 2017.
- Sztobryn S., *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Studia to rodzaj szwedzkiego stołu. Niektórzy nie biorą nic, a potem narzekają, że są głodni*, http://wyborcza.pl/1,95891,12391237,Studia_to_rodzaj_szwedzkiego_stolu_Niektorzy_nie.html (dostęp: 27.04.2018).
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

The comfort of choice or the choice of comfort? On educational strategies in a school of fine arts (based on the author's own teaching experiences)

Abstract: One of the metaphors of the modern world is the supermarket metaphor. On the one hand, a supermarket is synonymous the lesser quality. On the other hand, a supermarket brings with it the comfort of choice. The supermarket as a space for choice should be inspirational for education. I'm talking about construction, by the teacher, of a process that would allow the pupil real choice of areas or methods of work. The teacher still plays the key role in this scenario, but as an idea-giver and animator of attractive tasks, from which the pupil chooses those most appealing to him/her. And it is the pupil who is de facto the main actor in this process. The enterprises I developed and put into practice at the Liceum Plastyczne (High School of Fine Arts) in Poznan fit into such a supermarket paradigm. These were: "Passive pupil – active pupil" workshops, the pedagogical innovation "Personality of a subject", and also "Baroque supermarket" project activities which completed another pedagogical innovation – "Playing for Art".

Keywords: artistic education, pedagogical innovations, art, teaching, history of art

About the author: Karolina Prymas-Józwiak – Master's degree in the history of arts, certified teacher, educator, coach, completed postgraduate studies in the Knowledge of Culture, "Akademia Trenera" ("Coach Academy") and Educational Neuroscience. Practitioner of design thinking and visual thinking in education. Author of pedagogical innovations: "Osobowość przedmiotu" ("Subject Identity") and „Gra o sztukę. Educatorium barokowe" ("The Game of Arts. Baroque Educatorium"). Initiator and coordinator of educational projects. Member of the Association of Art Historians. Her research interests include teaching the history of art, artistic education, learning-teaching methodology, the pedagogy of creativity.