

Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży



Projekt „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu
praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚĆ



UMCS
UNIVERSYTET MEDYCyny I NAUK O ŻYCIU
W ŁUBLINIE



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży

POD REDAKCJĄ

Anny Boguszewskiej i Anny Mazur

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

LUBLIN 2013

Recenzent
prof. zw. dr hab. Krystyna Ferenz

Redakcja
Barbara Paprocka

Redakcja techniczna
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych
Marta Kwiatkowska

Na okładce wykorzystano zdjęcie
z plenerowych praktyk pedagogicznych
w Ustrzykach Dolnych 2011 r.

Skład
Agnieszka Muchowska

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013

ISBN 978-83-7784-272-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5
tel. 81 537 53 04
www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy: tel./faks 81 537 53 02
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Drukarnia „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Spis treści

Wstęp	7
-----------------	---

Część I Z teoretycznych podstaw edukacji plastycznej

<i>Marek Mariusz Tytko</i> Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna	11
--	----

<i>Anna Boguszevska</i> Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności.	19
---	----

<i>Urszula Szuścik</i> Semantyczność rysunku dziecka.	33
--	----

<i>Romuald Tarasiuk</i> Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej.	43
--	----

<i>Anna Mazur</i> Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki.	61
---	----

<i>Małgorzata Stępnik</i> Forma jako symptom relacji społecznych w kontekście Adolfa Loosa rozważań nad ornamentyką.	69
--	----

Część II

Z poszukiwań praktycznych rozwiązań kształcenia plastycznego

Nowa podstawa programowa przedmiotu „plastyka”.	
Komentarz Urszuli Szuścik	81
<i>Romuald Tarasiuk</i>	
Analiza rodzajów, cech i sposobów pracy wyobraźni niezbędnych w twórczości plastycznej (teoria i praktyka)	91
<i>Anna Boguszevska</i>	
Podstawy planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży	119
<i>Katarzyna Bauer</i>	
„Aha! Rozkosz łapania wyobraźni”. Propozycje scenariuszy lekcji zajęć artystycznych w gimnazjum, które może połączyć myśl Godarda „Nieważne, skąd czerpiesz pomysły – ważne, dokąd cię zawiodą”	127
<i>Barbara Niścior</i>	
Projekty artystyczno-edukacyjne jako przedmiot kształcenia na studiach plastycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela.	151
<i>Anna Boguszevska</i>	
Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych	165

Wstęp

W pełny rozwój osobowości wpisana jest sfera rozwoju estetycznego również w zakresie kultury plastycznej. Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży w wieku szkolnym należy do podstawowych zadań szkoły. Zadanie nauczyciela plastyki, zajęć artystycznych w szkole to wprowadzanie uczniów do świata, w którym wszystko jest możliwe, odkrywanie świata sztuk plastycznych dla siebie i innych. Stwarzanie możliwości rozwijania wrażliwości na świat i ludzi przez okazywanie własnej wrażliwości. Sztuka poprzez zanurzenie w kulturową przestrzeń dziejów i współczesności oddziałuje na ucznia, formuje jego widzenie rzeczywistości, tożsamość i katalog wartości. Wprowadza go w kulturowy ciąg działań człowieka i odbioru jego efektów. Stąd wielka odpowiedzialność nauczyciela. Obecnie wykonanie tego zadania w praktyce szkolnej jest trudne.

Niniejsze opracowanie jest zbiorem szkiców na temat edukacji artystycznej dzieci i młodzieży wychodzącym naprzeciw potrzebom nauczycieli prowadzących nauczanie w zakresie plastyki w szkole podstawowej i gimnazjum, studentów przygotowujących się do takiej roli oraz naprzeciw potrzebom rodziców, opiekunów i wychowawców. Struktura opracowania jest dwudzielna, w pierwszej części znalazły się analizy teoretycznych podstaw edukacji plastycznej oraz związanych z nią badań. W części drugiej następuje przełożenie analiz teoretycznych na praktykę.

Wprowadzając w kluczowe zagadnienie publikacji, Marek Mariusz Tytko analizuje teoretyczny i praktyczny wymiar kultury plastycznej i jej miejsca w wychowaniu artystycznym dzieci i młodzieży. Autor wskazuje na rozległość badanego zagadnienia. Kontynuując niejako podjęty temat, Anna Boguszewska przedstawiła analizy dotyczące rozwoju myśli o polskiej edukacji plastycznej w kontekście jej znaczenia dla współczesnego kształcenia. Urszula Szuścik podjęła oryginalne zagadnienie semantyczności rysunku dziecka. Autorka poddaje w badaniach własnych analizie twórczość rysunkową dziecka poprzez pryzmat wiedzy semiotycznej, jako tworzenie przez nie znaku plastycznego, dochodzi do stwierdzenia, że: „W miarę rozwoju dziecko tworzy za pomocą rysunku struktury

systemów znaczących. Znak ukierunkowuje zmiany reakcji i zachowań dziecka, w tym jego język i rysunek”. Romuald Tarasiuk w opracowaniu *Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej* przybliżył założenia i realizację trzech eksperymentów, przeprowadzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Eksperymenty dotyczące roli wyobraźni w procesie kreacji plastycznej podejmowane były przez W. Limont, M. Łuszczak i R. Tarasiuka. Powyższe eksperymenty wykazały, iż wyobraźnia odgrywa doniosłą rolę w twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Anna Mazur w tekście *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki* dowodzi zasadności i znaczenia świadomego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, które wyraża się kompetencjami w zakresie odbioru dzieł sztuki. Autorka analizuje szczegółowo jeden z elementów długofalowego i złożonego procesu przygotowania do odbioru dzieła sztuki, wskazując na możliwości jego realizacji. Małgorzata Stępnik zawarła analityczną refleksję „Co ma większą moc? Sztuka otwarcie zaangażowana, działania zarazem mocne i ulotne, niekiedy wymykające się definicjom twórczości, czy może raczej niema, zastygła, uparcie trwająca i namacalna forma?” w eseju *Forma jako symptom relacji społecznych w kontekście Adolfa Loosa rozważań nad ornamentyką*.

Część druga opracowania to dzielenie się doświadczeniem w dziedzinie edukacji plastycznej, poparte wieloletnimi doświadczeniami zawodowymi i poszukiwaniami optymalnych rozwiązań. Znalazły się tam refleksje dotyczące przekładania się teorii na praktykę, propozycje zajęć dydaktycznych. Otwiera tę część komentarz Urszuli Szuścik na temat nowej podstawy programowej przedmiotu „plastyka”. Romuald Tarasiuk prezentuje rodzaje, cechy i sposoby pracy wyobraźni niezbędne w twórczości plastycznej w teorii i praktyce, obudowane w interesujący materiał ilustracyjny. Podstawowe, tradycyjne i sprawdzone zasady planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży przedstawia w opracowaniu własnym Anna Boguszevska. Katarzyna Bauer prezentuje propozycje scenariuszy lekcji zajęć artystycznych w gimnazjum, „*Aha! Rozkosz łamania wyobraźni*”, oparte na zawodowym doświadczeniu własnym autorki. Podobnie Barbara Niścior w opracowaniu *Projekty artystyczno-edukacyjne jako przedmiot kształcenia na studiach plastycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela* dzieli się własnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Anna Boguszevska zwraca uwagę na znaczenie poszerzania plastycznych zajęć szkolnych innymi formami pozalekcyjnymi, prezentując scenariusze takich zajęć.

Autorzy opracowania żywią nadzieję, że będzie ono przydatne wszystkim, którzy uczestniczą w procesie kulturowego kształtowania dzieci i młodzieży w zakresie plastyki.

Część I

Z teoretycznych podstaw edukacji plastycznej

Marek Mariusz Tytko

Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna

Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży jest częścią wychowania ogólnego, zarazem jednak przynależy do wychowania szczególnego, szczegółowego, cząstkowego, można powiedzieć niejako specjalistycznego, ponieważ wymaga specjalnych, szczególnych rodzajów podejścia wychowawczego z udziałem nauczyciela-specjalisty. Przez „wychowanie artystyczne” rozumiemy tu ogół czynności związanych z procesem wychowawczym w związku ze sferą sztuki, przy uwzględnieniu rozmaitych dziedzin sztuki. Wychowanie artystyczne należy odróżnić od kształcenia artystycznego oraz od opieki artystycznej. Kształcenie artystyczne to formowanie zawodowe przyszłych artystów, kształcenie do bycia artystą profesjonalnym, a nie amatorem sztuki. Kształcenie artystyczne oczywiście na etapie podstawowej szkoły i gimnazjum (na I, II i III stopniu organizacyjnym) jest w gruncie rzeczy pewnym wstępem do dalszej nauki.

Charakterystyczną cechą kształcenia w podstawowej szkole artystycznej I stopnia (plastycznej lub muzycznej) jest zatem propedeutyczność, wprowadzenie w elementarne zagadnienia teoretyczne sztuki (plastyki lub muzyki – w zależności od charakteru szkoły). W warunkach polskich przeważają podstawowe szkoły muzyczne, podstawowych szkół plastycznych jest zaś zdecydowanie mniej. O kształceniu artystycznym *sensu stricto* mającym na celu nabycie pewnych uprawnień zawodowych możemy mówić w zasadzie, począwszy od etapu kształcenia w średniej szkole artystycznej i w czasie wyższych studiów artystycznych.

Wychowanie artystyczne w zakresie plastyki stanowi część wychowania artystycznego w ogóle. W odniesieniu do wychowania artystycznego dzieci i młodzieży tzw. elementy kształcenia artystycznego pełnią faktycznie funkcję wychowawczą. Możemy zatem mówić o wychowaniu kształcącym artystycznie (np. plastycznie) lub o kształceniu wychowującym artystycznie (np. plastycznie). Dzieci w okresie przedszkolnym oraz szkolnym (zwłaszcza wczesnoszkolnym) przejawiają spontanicznie zainteresowanie plastyką, np. rysunkiem, a jeśli w sposób umiemytny zaznajomi się z różnymi typami technik plastycznych, które

dzieciom nie sprawiają problemu (gwasz, ołówek, kredki, wycinanki, wydzie-ranki, *origami*, collage, lepienie z plasteliny lub modeliny, a nawet tzw. rzeźba lodowa, tj. lepienie różnych postaci lub brył ze śniegu zimą etc.), to wtedy dzieci na ogół chętnie podejmują wyzwanie, a twórcza swobodna ekspresja wyobraźni dziecięcej sprawia im wielką radość i przyjemność, ponieważ dziecko mimochodem uczy się i wychowuje również przez zabawę plastyczną. Mowa tu o tzw. okazjonalnym wychowaniu, ale także o wychowaniu zorganizowanym celowo – tzn. dla osiągnięcia pewnych określonych celów wychowawczych.

Wychowanie artystyczne dzieci i kultura plastyczna to dwie sfery, które przenikają się nawzajem, zachodzą na siebie. Nie każde wychowanie artystyczne należy do kultury plastycznej. Na przykład wychowanie muzyczne nie jest częścią kultury plastycznej, ale kultury muzycznej, to oczywiste. Sfera kultury plastycznej i sfera wychowania artystycznego spotykają się w części wspólnej, która nosi nazwę wychowania plastycznego. Termin „wychowanie plastyczne” jest słowem właściwym dla określenia całej sfery skoncentrowanej na udziale plastyki w procesie wychowania człowieka. Kultura plastyczna w procesie artystycznego wychowania człowieka jest kwestią wartą osobnego poruszenia i ponownego zbadania. Kultura artystyczna i wychowanie artystyczne mają swoje odpowiedniki w węższym zakresie odpowiednio w kulturze plastycznej i wychowaniu plastycznym.

Kultura plastyczna, ogólnie biorąc, jest pojęciem bliskim terminowi „wychowanie plastyczne” o tyle, o ile kultura i wychowanie są synonimami w znaczeniu starogreckiej *paidei*. *Paideia* jako termin oznaczający m.in. zarówno kulturę, jak i wychowanie, ma swój łaciński odpowiednik w postaci terminów: *humanitas* (człowieczeństwo) i *cultura* (nie tylko ‘uprawa’ [czegoś]). Dyskusja rozmaitych znaczeń i zakresów terminów *cultura*, *paideia*, *humanitas* jest odrębnym zagadnieniem. W odniesieniu do kultury plastycznej i wychowania plastycznego możemy ogólnie powiedzieć, w duchu starogreckiej „*paidei*”, że plastyka wychowuje, a zarazem ukulturalnia, przyczynia się do wzrostu człowieczeństwa w pewnym wymiarze dotyczącym wrażliwości na piękno, wyobraźni płaszczyznowej i przestrzennej, tj. kultura plastyczna wychowuje, a wychowanie plastyczne ukulturalnia nie tylko w zakresie percepcji wzrokowej, ale głębiej, na poziomie duchowym, ponieważ większość (nawet lub wszystkie) pojęć ze sfery duchowej ma swoje odpowiedniki w konkretnej sferze plastycznego obrazowania. Człowiek jest istotą symboliczną, używa symboli, alegorii, znaków itd., zatem sfera plastyki jest tu przekaznikiem nie tylko powierzchownej kultury wizualnej, estetycznej, ale i kultury duchowej, np. religijnej, moralnej. Trzeba przypomnieć dla porządku, że termin „estetyczny” („estetyka” pochodzi od greckiego źródłosłowa *áisthesis*) oznacza „zmysłowy”, dotyczący zmysłów. Termin „wychowanie estetyczne” w tym sensie jest dość nieodpowiedni, ponieważ kieruje naszą uwagę na „wychowanie zmysłowe”, „wychowanie wrażliwość”, a przecież w wychowaniu artystycznym nie chodzi tylko o powierzchowny, wrażliwość, zmysłowy odbiór bodźców np. wzrokowych czy słuchowych.

Moim zdaniem należy unikać terminu „wychowanie estetyczne”, jakkolwiek przy pewnych założeniach można go użyć. Nie może jednak być on synonimem „wychowania artystycznego”, w którym chodzi o coś więcej, niż tylko proste wrażenia zmysłowe czy percepcję czysto zmysłową wrażeń z zewnątrz. Łacińskie *ars* (w dopełniaczu – *artis*, stąd w języku polskim termin „artystyczny”) jest synonimem starogreckiego *techne*, czyli umiejętności. Z tego względu w XIX wieku próbowano spolonizować „sztukę” (umiejętność), a ściślej rzecz biorąc ‘sztuki piękne’ w postaci terminu „umnictwo piękne” (umiejętność w zakresie piękna)¹. *Per analogiam* można by mówić o sztukach plastycznych jako o „umnictwie plastycznym”, ale archaizm ten jest dość trudny do przyjęcia w XXI wieku.

Kultura plastyczna jako sfera związana ze sztukami plastycznymi (architekturą, urbanistyką, rzeźbą, malarstwem, grafiką, rzemiosłem artystycznym, filmem, fotografią, multimediami wizualnymi) jest pojęciem szerszym niż same te sztuki plastyczne czy sztuki wizualne. Jednakże wychowanie plastyczne korzysta z zasobów rozmaitych sztuk plastycznych, także z nowych technik przekazu wizualnego.

Kultura i wychowanie plastyczne niewątpliwie w XXI wieku rozporządza ją większymi możliwościami technik artystycznych niż dawniej. Wychowanie artystyczne dzieci w ramach transmisji wartości (dóbr) kultury plastycznej jest wprowadzeniem dzieci w sferę kultury plastycznej, kształtowaniem duchowości dziecięcej przy wykorzystaniu dziedziny plastyki. Z dużą dozą pewności możemy powiedzieć, że okres dzieciństwa jest istotny w życiu dziecka, rzutuje na przyszłość każdego człowieka w jego życiu dorosłym. Sposoby wychowania człowieka nie są więc obojętne. Wychowanie plastyczne jako część wychowania artystycznego ma za zadanie wprowadzić człowieka w sferę kodu wizualnego. W szczególności, w myśl Jakobsonowskiej teorii komunikacji, zastosowanej tu szczegółowo, dysytrybutywnie do sfery plastyki, nadawca plastyczny tworzy pewien komunikat dla odbiorcy plastycznego. Komunikat jest zawarty w pewnym języku plastycznym, wykorzystującym pewne znaki plastyczne, czyli pewien znakowy kod plastyczny, użyty w pewnym kontekście plastycznym. Kod plastyczny w komunikacji plastycznym jest ważny, ponieważ odbiorca jest w stanie odczytać go i przyswoić, w ten sposób zachodzi komunikacja w jedną stronę, od nadawcy plastycznego (twórcy) do odbiorcy plastycznego. Dziecko jest szczególnym typem nadawcy, a zarazem odbiorcy plastycznego, ponieważ samo jest często jedynym odbiorcą swoich własnych komunikatów plastycznych, tworzy samo dla siebie, ale też często dla innych (np. w szkole na prośbę nauczyciela). Wychowanie plastyczne (szerzej: artystyczne) dzieci w kontekście kultury plastycznej jest zagadnieniem rozbudowa-

¹ Na temat znaczenia greckich i łacińskich terminów „kultura”, „humanitas”, „paidea”, „aisthesis” itd. por. źródłowo, systematycznie, merytorycznie właściwie opracowane odpowiednie hasła w *Powszechnej encyklopedii filozofii*, Wyd. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. 1–10, Lublin 2000–2009.

nym, tu tylko zasygnalizowano propedeutycznie problematykę kultury plastycznej w sferze wychowania. Plastyczna aktywność (plastyczna ekspresja) dziecka była wielokrotnie badana, opisywana, analizowana, wyjaśniana ze zrozumieniem. Jednak zawsze można jeszcze dookreślić pewne kwestie, ukazać nowe aspekty zagadnienia, wiążąc kwestie filozoficzne (teoretyczne), przy Hessenowskim rozumieniu pedagogiki jako filozofii stosowanej do sfery wychowania albo kultury. Przy czym w szczególności chodziłoby tu o realistyczną filozofię stosowaną do sfery kultury plastycznej i do sfery wychowania plastycznego, aby ukazać plastykę w perspektywie antropologii filozoficznej, etyki, estetyki, epistemologii i metafizyki, skoro w wychowaniu plastycznym chodzi – zgodnie z założeniami pedagogiki kultury (prawda, dobro, piękno) – o wychowanie człowieka dobrego (moralnego), wrażliwego na piękno (pięknego, a nie tylko „estetycznego”), umięającego rozpoznać prawdę sztuki (prawdziwego). Prawda to zgodność poznania z rzeczywistością, zatem prawda w sztukach plastycznych jest zgodnością poznania sztuki plastycznej przez odbiorcę plastyki z rzeczywistością, jaką nadał dziełu plastycznemu konkretny nadawca (twórca) w jakimś języku plastycznym. Plastyka istnieje w świecie realnym, w bycie rzeczywistym, dlatego do wyjaśnienia jej podstaw jest niezbędna metafizyka, jako filozofia bytu. Filozofia sztuki, filozofia kultury – mają wiele do powiedzenia w zakresie wychowania, zwłaszcza artystycznego wychowania dziecka w kulturze plastycznej. Można wspomnieć kilku polskich, „historycznych” autorów przedwojennych: Stefana Szumana², Karola Homolacsa, Ludwika Misky’ego, J. B. Konstantynowicza, a z powojennych np. Irenę Wojnar, Zofię Krawczyk czy Stefana Kościeleckiego i in., którzy próbowali dookreślić teoretycznie sferę plastyki w wychowaniu. Z kolei różni pedagodzy – artyści plastycy próbowali pokazać sferę wychowania plastycznego od strony praktycznej³.

Plastyka nie wymaga słów, dziecku łatwiej się wypowiedzieć twórczo, „obrazowo”, lecz sama ekspresja plastyczna to jeszcze nie wszystko. Pedagogika kultury⁴, zwłaszcza w ujęciu aksjologicznym⁵ jest teoretycznie zbyt mało wykorzystaną w sferze określenia wychowania plastycznego i kultury plastycznej. Uczestnictwo ucznia

² M. M. Tytko, *Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę*, Kraków 2006, s. 398, sygn. Archiwum UJ, Dokt. 0048/2007.

³ Np. A. Boguszewska, A. Weimer, *Edukacja plastyczno-muzyczna – 160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I–III*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 112.

⁴ D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 288; J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków 2006, s. 320; tenże, *Antropologia kulturowa*, cz. I, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 132; tenże, *Antropologia kulturowa*, cz. II, *Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 202.

⁵ B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury — wychowanie do wyboru wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 326; tenże, *Godność człowieka w centrum problematyki pedagogiki kultury*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3 (5), s. 272–281; J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 354.

w kulturze plastycznej można ująć od strony pedagogiki kultury⁶ w zakresie edukacji artystycznej (wychowania plastycznego). Kreatywna, plastyczna aktywność ucznia⁷, procesy plastycznej twórczości indywidualnej i grupowej, także plastycznej, wśród dzieci są warte nowych ujęć pedagogiki kultury, na które wciąż czekamy. Nauczyciele plastyki powinni mieć merytoryczne przygotowanie do podjęcia odpowiedzialności⁸ za wychowanie drugiego człowieka, bo chodzi o dobro dziecka⁹.

Plastyka jest dziedziną twórczej ekspresji dziecka, która umożliwia w sposób naoczny ukazanie własnych marzeń w postaci rysunku, ukazuje jego emocjonalne przeżycia wewnętrzne, wyobraźnię i poznanie świata zewnętrznego przez uwagę intelektu, pamięć gromadzącą dane o świecie. Różne formy ekspresji pozwalają na samorealizację w połączeniu z wychowaniem moralnym i kształceniem charakteru. Sama twórczość plastyczna nie doprowadzi do powstania u dziecka tzw. do-

⁶ M. M. Tytko, *Kilka uwag o udziale ucznia niepełnosprawnego w kulturze*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2008, nr 4, s. 67–72.

⁷ B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 192; B. Dyrda (red.), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 164; M. Karwowski, *Konstelacja zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 288; D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 248; E. Dombrowska, A. Niedźwiecka (oprac.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, praca zbiorowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 164; E. Dzionek, M. Gmosińska, *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio-sześcioletnich. Scenariusze zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 3, Kraków 2004, s. 56; M. Jäder, *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy — ćwiczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 76; też, *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 3, Kraków 2007, s. 52; J. Madej, *Ceramika w edukacji szkolnej. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 176; A. Kalbarczyk, *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli. Praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach. Grupy wiekowe 5–7 lat, 7–9 lat, 9–13 lat (ponad 100 tematów plastycznych)*, wyd. 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 100; też, *Kolorowe szybki, czyli jak małym dzieciom mówić o sztuce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 68; J. Tomczak, *Maluję, czytam i piszę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków 2007, s. 52; K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 380; K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 352; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków 2005, s. 160; K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków 2005, s. 248; M. Tocka, *Kolorowe zadania*, cz. 1 i 2, *Ćwiczenia wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, cz. 1, s. 54, cz. 2, s. 60.

⁸ B. Niemiec, *Odpowiedzialność społeczna jako kategoria współczesnej teorii i praktyki wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3 (5), s. 17–48.

⁹ M. Sowisło, *Dla dobra dziecka. O warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków 2008, s. 188.

bręgo charakteru. Czysto funkcjonalnie ujmowane wychowanie plastyczne przez twórczość (czysta kreacja) nie spowoduje ukształtowania się moralności, dobrego obyczaju, zwyczaju u dziecka. Natomiast można próbować realizować program wykorzystania plastyki jako sfery dla budowania dobra czy budowania piękna w pozytywnym kontekście, także w kontekście religii (dobroci Boga wobec ludzi), miłości rodzinnej, przyjaźni, ukochania krajobrazu swojej Ojczyzny itd., o ile dzieci rozumieją ww. kwestie. Należy jednak ostrożnie postępować, bo narzucanie dziecku sposobu wyrażenia tematu nie jest wskazane. Elementy aktywności plastycznej można próbować łączyć z prostymi działaniami typu dramy czy happeningu¹⁰ w związku z przygotowanymi przez dzieci dziełami plastycznymi.

Pedagogika kultury rozumiana jako pedagogika aksjologiczna, czyli pedagogika filozoficzna ujmująca wychowanie w aspekcie teorii dóbr i teorii wartości, nie może zapomnieć o plastyce u dzieci i młodzieży. Pedagogika kultury plastycznej musi być obecna w szkole. Lekcje plastyki są jedną z okazji dla pokazania kultury plastycznej na prostych przykładach prezentowanych naocznie. Godność osoby powinna być zachowana w każdych warunkach, bo każdy człowiek jest obdarzony z natury godnością bycia osobą ludzką, posiada godność tzw. przyrodzoną. Nauczyciel, w szczególności nauczyciel plastyki, powinien mieć w sobie wiele miłości (czyli roztropnej troski o dobro innego człowieka), wiele życzliwości, ciepła do drugiego człowieka, dostrzegając w każdym uczniu ową godność ludzką i mając ją na względzie, mimo różnych trudnych sytuacji wymagających ze strony nauczyciela cierpliwości, poświęcenia, roztropności, altruizmu a nawet heroizmu. Tu warto przypomnieć aktywność twórczą młodego człowieka w różnych aspektach właściwych dla problematyki wychowania estetycznego (wychowania przez sztukę, edukacji przez sztukę), arteterapii (terapii przez sztukę), terapii zajęciowej, edukacji artystycznej (wychowania plastycznego, kształcenia plastycznego), edukacji kulturalnej, pedagogiki kultury. Z punktu widzenia pedeutologii najlepiej byłoby, aby nauczyciel plastyki łączył w sobie zarazem walory pedagoga i artysty¹¹.

¹⁰ M. Królica, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 152; T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 300.

¹¹ S. Jakubiec, *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 224; J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 246; W. A. Sacher (red.), *Sacrum – sztuka – wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 192; G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 216; E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, wyd. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 160; M. Kapłon, *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 152; A. Górniok-Naglik, *Sztuka w treściach nauczania — na tropie korelacji i integracji w liceum*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 332; B. Borowska-Beszta, *Echa ekspresji*.

Kultura plastyczna w wychowaniu stanowi odrębną sferę badawczą¹². Po-szczególne zagadnienia kultury plastycznej w wychowaniu należy stawiać także w kontekście procesu twórczego w plastyce, a tą kwestią zajmuje się psychologia

Kulturoterapia w andragogice specjalnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 150; W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2, *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 624; K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała–Katowice 2009, s. 436. M. M. Tytko, *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, [w:] *Intersubiektywność...*, dz. cyt., s. 304–309; M. Stokłosa, *Stymulowanie twórczej aktywności plastycznej dziecka – wyzwanie dla nauczyciela*, [w:] *Intersubiektywność...*, dz. cyt., s. 319–328; B. Kunat, *Nauczyciel plastyki jako inspirator twórczych działań uczniów – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] *Intersubiektywność...*, dz. cyt., s. 329–334.

¹² M. M. Tytko, *Problemy kultury plastycznej w edukacji*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 23–45; tenże, *O problemach kultury plastycznej w edukacji* (Część 1), „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe Elektroniczne Czasopismo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi”, r. 1: 2011, nr 2, s. 146–165, http://www.czasopismo.wsp.lodz.pl/kiw_02/kiw_2.html [wyświetlono 31 XII 2011], (Część 2), tamże, r. 2; 2012, nr 4 (w druku, tamże bardzo obszerna bibliografia przedmiotu); tenże, *Teatr dla dzieci i młodzieży w koncepcji Stefana Szumana*, „Kultura i Edukacja. Kwartalnik. Culture and Education” 2011, nr 2 (81), s. 144–154. Por. także m. in. L. Turos, *Sztuka i wychowanie dorosłych (wybrane zagadnienia)*, Nowe Wydawnictwo Polskie, Warszawa 1999, s. 224; *Studia pedagogiczne*, t. XVIII, B. Suchodolski (red.), *Z problemów aktywnego uczestnictwa w kulturze*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 606; Z. Krawczyk, *Wprowadzenie do kultury plastycznej – kształtowanie percepcji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 231; S. Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1977, s. 219, por. także wyd. 3, Warszawa 1979; B. Dziemidok (red.), *Integracyjna i dezintegracyjna rola artystycznych środków przekazu w kształtowaniu tożsamości narodowej i jednoczeniu Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 234; W. Limont i K. Nielek-Zawadzka (red. nauk.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 499; M. Petry-Węclawowicz, *Edukacja plastyczna dawniej. Programy, metody, inicjatywy pozaszkolne do 1914 roku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 250; T. Szkołut (red.), *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 208; T. Szkołut (red.), *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 275; A. Natorff, K. Wasiluk, *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990, s. 104; D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna. raca zbiorowa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1996, s. 192; E. Piwowarska, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2003, s. 213; J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 554; tenże (red.), *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Rzeszów 1994, s. 160; tenże (red.), *Sztuka a świat dziecka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie. Instytut Pedagogiki, Rzeszów 1996, s. 437; tenże (red.), *Problemy kształcenia literackiego w edukacji*

twórczości plastycznej, która jest dość silnie rozwiniętą dziedziną wiedzy w ramach kreatywistyki¹³.

wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997, s. 183; tenże (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001, s. 273; tenże (red.), *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001, s. 527; tenże (red.), *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 411; E. M. Nieduziak (red.), *Twórczość i terapia. Materiały pokonferencyjne*, Sandomierskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu, Warsztat Terapii Zajęciowej przy Stowarzyszeniu *Integracja*, Sandomierz 2003, s. 92; D. Gazińska, *Piękno wokół nas. Program nauczania plastyki w gimnazjum. Nr dopuszczenia DKW 4014-7/01*, Wydawnictwo eMPI². Materiały i Podręczniki Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2001, s. 20; H. Hehense-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1976; J. Lewicka, *Zajęcia plastyczne w klasach V–VIII*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966; S. Sheybal, *Kompozycja plastyczna – podstawy wiedzy*, PZWS, Warszawa 1964; J. Czubek, *Program nauczania plastyki w gimnazjum*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000, s. 30; *Edukacja plastyczna, III, Fotografia. VII Sympozjum Dydaktyki Fotografii „Miejsce (w) fotografii”*. Częstochowa-Koniecpol, 18–20 września 2003. Międzynarodowe Sympozjum „Polska i słowacka fotografia regionów Tatr”. Zakopane, 16–18 września 2004. Materiały konferencyjne, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2005; M. Tyszkowa i B. Żurkowski, *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce. Praca zbiorowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 1989, s. 383.

¹³ S. L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 489; S. Popek, *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 294; S. L. Popek (red. nauk.), *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach we współczesnej szkole*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej im. Jana Zamoyskiego z siedzibą w Zamościu”, Zamość 2004, s. 204; S. Popek (red.), *Twórczość – zdolności – wychowanie. Materiały z sympozjum naukowego. Konferencja zorganizowana przez Oddział IBPM w Lublinie w dniach 18–19 września 1987 r.*, Instytut Badań Problemów Młodzieży w Lublinie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Oddział w Lublinie, Warszawa 1988, s. 145; tenże (red. nauk.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996, s. 211; *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Psychology of creativity. New Approaches*, red. naukowa: S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. M. Zawadzka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 504; S. Popek (red.), *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII*, wyd. 1, WSiP, Warszawa 1989, s. 232; tenże (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985, s. 192; tenże (red.), *Prawidłowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Lublin 1983, s. 101; tenże (oprac.), *Materiały metodyczne dla nauczycieli wychowania plastycznego liceów ogólnokształcących (do użytku służbowego)*, Lublin 1972, s. 96; tenże, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Wydawnictwo UMCS, Lublin [1989], s. 91; tenże (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, Wydział Pedagogiki, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987, s. 183; Ł. Bobrowska, K. Karipidis, S. Popek, *Plastyka w klasach początkowych. Materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1975, s. 95; S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978, s. 146; tenże, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 224; tenże i R. Tarasiuk, *U podstaw edukacji plastycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 224.

Anna Boguszewska

Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności

Zarys koncepcji wychowania estetycznego

Wizja artystyczna, jej idea przez kreacyjne działanie człowieka z pokolenia na pokolenie złożyły się na współczesny obraz sztuk plastycznych w kulturze. Sztuka bardzo głęboko wiąże z innymi, twórczymi działaniami człowieka. W niej wyraża się jego człowieczeństwo, w sposób pełny odzwierciedla się zakorzenienie w kulturę oraz identyfikacja z różnymi procesami kulturotwórczymi.

Rola sztuki, jaką spełnia ona sama w życiu człowieka, jak zwraca uwagę Bogdan Suchodolski, przemawia, za pojmowaniem go jako „stworzenia estetycznego – homo aestheticus”¹. Rozumienie pojęcia według autora oznacza, iż w samej naturze człowieka zakorzeniona jest potrzeba piękna, potrzeba artystycznej twórczości i artystycznej ekspresji. Człowiek zatem nie jest stworzeniem, które dodatkowo i przypadkowo zdolne jest do przeżyć estetycznych jako luksusu życia czy rozrywki.

Sztuka w wielorakości swoich funkcji i różnorodności form istnienia jest reprezentatywna dla kultury, stwarzając szansę edukacyjną pojętą jako wychowanie estetyczne². Polska koncepcja wychowania estetycznego kształtująca się na przełomie XIX i XX wieku oraz w okresie międzywojennym uwzględniała wpływy zachodniej myśli estetycznej i pedagogicznej³. Podkreślała potrzebę estetycznego

¹ B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?* Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 131. Taką koncepcję człowieka rozwijał Fryderyk Schiller, stwierdzając, że „piękno jest naszym drugim stwórcą”, upatrując w nim możliwość do rozwoju ludzkości ku człowieczeństwu.

² Przyjęto węższe rozumienie wychowania estetycznego rozumianego jako „»kształcenie do sztuki« czyli kształtowania wrażliwości i kultury koniecznej do przeżywania, poznawania i oceny zjawisk estetycznych”, za: I. Wojnar, *Humanistyczne idee wychowania*, „Żak”, Warszawa 2000, s. 164.

³ U źródeł współczesnej praktyki wychowania estetycznego tkwią poglądy Johna Ruskina oraz pedagogów i wychowawców związanych z ruchem Nowego Wychowania; zagadnienia te przedstawia M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo (dalej Wyd.) UŁ, Łódź 2001. Zob. K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku*

rozwoju jednostki uwzględniającej możliwości kreacyjne aktywności plastycznej. Pedagog i psycholog Stefan Szuman pisał w opracowaniu wydanym w 1928 roku: „[...] dziecko samo stwarza zasadnicze elementy i podstawowe formy graficznej naśladowanej, a także ekspresyjnej i ornamentacyjnej wytwórczości. Nie wytworzyłoby ich, nie mając popędu do twórczości graficznej i sił do ewolucyjnego samodzielnego osiągnięcia pewnego szczebla rozwoju na tym polu. Liczymy się zatem z złymi siłami, chcąc dziecko wychować dziecko pod względem rysunkowym, szanujemy jego samorozwój, opieramy się na jego naturze”⁴. Badania z zakresu psychologii twórczości rozwijające się równolegle do wychowania estetycznego wskazały na szeroki wachlarz potrzeb kreacyjnych i terapeutycznych zaspakajanych również poprzez sztuki plastyczne.

Wychowanie estetyczne po drugiej wojnie światowej zyskało wyraz w pismach pedagogicznych Bogdana Suchodolskiego, Wincentego Okonia⁵, Ireny Wojnar. Koncepcja przedstawiona przez Irenę Wojnar obejmuje kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, koniecznej do poznawania i przeżywania wartości sztuki⁶. Autorka proponuje „kształcenie pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej (wzbogacenie wiedzy i uczenie myślenia osobistego), moralno-społeczne (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej”⁷. Wychowanie estetyczne w sensie szerszym rozumiane jest jako „wychowanie przez sztukę”, czyli trwający całe życie proces kształcenia i samokształcenia dzięki przyswajaniu sobie wartości sztuki oraz w wąskim rozumieniu „wychowanie do sztuki”, czyli kształcenie kultury estetycznej⁸. Istotne znaczenie dla rozwoju koncepcji wychowania plastycznego miały poglądy Marii Gołaszewskiej⁹, Stefana Szumana¹⁰. W latach 70. i 80. rozwinęły się koncepcje wychowania estetycznego w zakresie plastyki¹¹. Była to koncepcja pedagogiki formy Stefana Kościeleckiego, inspirowana nowoczesnymi nurtami artystycznymi w sztuce, która znalazła później rozwinięcie i ży-

w Krakowie w latach 1950–1914, Wyd. IHN PAN, Warszawa 1998; A. Boguszewska, *Kształcenie nauczycieli rysunku do szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

⁴ S. Szuman, *Sztuka dziecka; Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990.

⁵ W. Okoń, *Sztuka dziecka*, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1948.

⁶ I. Wojnar adaptuje i przeszczepia na grunt polski koncepcję Herberta Read’a, Etienne Souriau, Victora Lowenfeld’a, Celestyna Fieneta oraz Stefana Szumana i Bogdana Suchodolskiego.

⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1984, s. 13.

⁸ Tamże, s. 20–21.

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986.

¹⁰ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975 (wyd. I 1962).

¹¹ Analizy rozwoju nauczania rysunku i wychowania plastycznego dokonała A. M. Żukowska, *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym po II wojnie światowej*, Wyd. UMCS, Lublin, 2009; tejsze, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli na potrzeby szkół ogólnokształcących w II Rzeczypospolitej*, Wyd. UMCS, Lublin, 2003.

wotność w badaniach Urszuli Szuścik¹². Anna Trojanowska natomiast preferowała koncepcję swobodnej twórczości i ekspresji¹³. Koncepcja integracyjna, która skupiała elementy zarówno pedagogiki formy, twórczości i ekspresji, szeroko pojętego kształcenia artystycznego, jak i „wychowania przez sztukę” oraz „wychowania do sztuki”, bliska była natomiast Stanisławowi Popkowi¹⁴.

Współcześnie Bogusław Żurkowski wykazuje celowość doprecyzowania pojęcia *kultura artystyczna* z szerokiego kręgu znaczeniowego *kultury estetycznej*, oraz jej znaczenia w edukacji. Wskazuje jednocześnie: „[...] podstawą w edukacji jest sfera arcyzmu. Doznawanie wartości artystycznych oraz arcyzmu wywiera wpływ na osobowość odbiorcy, ale wartości muszą być wcześniej przez niego rozumiane”¹⁵. Autor podkreśla, że niezbędne jest wprowadzanie w sferę wychowania kultury artystycznej już na poziomie przedszkola i pierwszych lat nauczania szkolnego, wymieniając „[...] estetyczną ekspresję i umiejętność tworzenia wypowiedzi, rozumienie i przeżywanie dzieł sztuki, przyswajanie wiedzy o sztuce oraz uczestnictwo w warsztatach artystycznych” jako podstawę edukacji artystycznej w zakresie sztuk w tym plastyki¹⁶.

Zainteresowania badaczy budziło zagadnienie percepcji mające kluczowe znaczenie w kształceniu plastycznym¹⁷. Dla efektywności edukacji plastycznej ważnym aspektem jest kryterium rozwojowe, dlatego tak ważnymi były badania rozwoju rysunkowego dzieci i młodzieży¹⁸. Badania wykazujące wpływ mediów na strukturę rysunków dziecięcych rozpoczęła Bernadeta Ditkowska¹⁹. Doczekały się badań naukowych psychologiczne uwarunkowania twórczości plastycznej²⁰.

¹² S. Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1979.

¹³ A. Trojanowska-Kaczmarska, *Dziecko i twórczość*, Zakład im. Ossolińskich, Warszawa 1971; A. Trojanowska, *Dziecko plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.

¹⁴ S. Popek, *Metodyka plastyki klas V–VIII*, WSiP, Warszawa 1989, s. 27–28, tenże, *Twórczość w wychowaniu artystycznym dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.

¹⁵ B. Żurkowski, *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 8. Zob. B. Muchacka, *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, Wyd. AP, Kraków 2008; też, R. Ławrowska, *Kultura artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wyd. Nauk. UP, Kraków 2009.

¹⁶ Tamże, s. 9.

¹⁷ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym...*; T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, NK, Warszawa 1976; U. Szuścik, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyn, 1999.

¹⁸ I. Borzym, *O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci*, [w:] L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii*, Warszawa, 1969; A. Ligocki, *Malarstwo dzieci*, Katowice 1962; B. Hornowski, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław 1982; S. Popek, *Psychologiczna analiza twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978.

¹⁹ B. Ditkowska, *Czy kij basebalowy może być atrybutem zabawy?* [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej*, Impuls, Kraków 2005, t. 2.

²⁰ S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wyd. UMCS, Lublin 1996; tenże, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wyd. UMCS Lublin 2001; tenże,

Nowe aspekty artystycznej działalności dzieci i jej znaczenia dla rozwoju dziecka poddały badawczej analizie Hanna Krauze-Sikorska²¹ i Maria P. Stasiakiewicz²², Urszula Szuścik²³. W tym czasie w Polsce zainteresowano się również znaczeniem i możliwościami rozwijania wyobraźni w procesie edukacji plastycznej²⁴. Doceniono możliwości terapeutycznego oddziaływania warstwy wizualnej świata oraz znaczenia aktywności plastycznej²⁵. Animacja kultury plastycznej odnośnie do dzieci i młodzieży stanowi istotny zakres ogółu oddziaływań kulturowych²⁶.

Z przeszłości polskiej edukacji plastycznej

W polskiej szkole po drugiej wojnie światowej opierano się na programach do nauczania przedmiotu *rysunek* z okresu międzywojennego. Wydane programy w roku 1950 i 1956 opowiadały się za treściami mającymi charakter sprawnościowy, był to głównie rysunek z pamięci, pokazu i natury, traktowany schematycznie, geometrycznie. Obowiązywał rysunek pomocniczy zawierający elementy rysunku technicznego oraz również ćwiczenia liternicze i kompozycyjne. Od 1950 roku wprowadzono elementy historii sztuki przybierające formy pogadanek o sztuce. Autorami takiej koncepcji kształcenia byli: Nina Bobieńska, Bolesław Kiernicki, Edward Kurzyński, Feliks Roliński. Program nauczania z roku 1963 zmieniał nazwę przedmiotu *rysunek* na *wychowanie plastyczne*, podnosił znacznie rangę przedmiotu, poszerzając zakres treści²⁷. Założenia przedmiotu stanowiły o ważnej jego roli dla wszechstronnego rozwoju osobowości oraz przygotowaniu uczniów

Psychologia twórczości, Nowe horyzonty, Wyd. UMCS, Lublin 2009; tenże, *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010; R. Popek, *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 1988; tenże, *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.

²¹ H. Krauze-Sikorska, *Graficzny świat dziecka*, Wyd. Eruditus, Poznań 1998; tenże, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wyd. UAM, Poznań 2006.

²² M. P. Stasiakiewicz, *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Poznań 2000.

²³ U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wyd. UŚ, Katowice 2006.

²⁴ J. Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989; tenże, *Wstęp do pedagogicznej problematyki analizy wyobraźni*, UMK, Toruń 1991; tenże, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, WN, Praksis, Warszawa Toruń 1992; W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Wyd. UMK, Toruń 1996; W. Limont, B. Ditkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Wyd. UMK, Toruń 2008.

²⁵ S. Popek, *Barwa i psychika*, Lublin 1999; A. Weyssenhoff, *Preferencje barw w diagnozowaniu stanów emocjonalnych osób zdrowych i chorych*, Wyd. UMCS, Lublin 1991.

²⁶ Zob. K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej*, UZ, Zielona Góra 2003; *Standardy edukacji kultury. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Polska Rada Muzyczna, Warszawa 2008.

²⁷ *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1962

do czynnego i świadomego uczestnictwa w życiu kulturalnym. Znacznie poszerzone zostały zadania edukacyjne (np. wprowadzenie w szerokim zakresie dzieł sztuki) oraz wychowawcze. Przewidziano podręcznik dla ucznia. Opracował go Stanisław Krzysztof Stopczyk. Realizacja założeń programowych zbliżyła kształcenie plastyczne do zakresu wychowania estetycznego i powszechnej edukacji plastycznej²⁸. Powstaje wiele pomocniczych książek dla nauczycieli²⁹ oraz pismo metodyczne „Plastyka w Szkole”.

W roku 1981 został wprowadzony udoskonalony program, uwzględniający doświadczenia z roku 1977³⁰. Przedmiot przyjął nową nazwę *plastyka*. Postawione cele przedmiotu *plastyka* odpowiadały współczesnemu rozumieniu funkcji sztuki i wychowania estetycznego. Odnoszą się one do kształcenia postaw i doskonalenia wrodzonych dyspozycji psychicznych, w pełni doceniały kształcącą rolę plastyki dla rozwoju osobowości ucznia. Zalecały nowe sposoby realizowania aktywności plastycznej, kształcenie postawy estetycznej oraz upowszechniania sztuki, w szeroko rozumianym pejzażu kulturowym. Postawione wymagania wobec nauczycieli gwarantować miały wysoki poziom realizacji zamierzeń. Opracowano nową szatę graficzną podręczników dla ucznia autorstwa Stanisława Krzysztofa Stopczyka. Szczególne zasługi w rozwój metodyki plastyki tego okresu wniósł Stanisław Popek³¹. Nowe opracowania poradników metodycznych Włodzimierza Goriszowskiego, P. Kowolika, Czesławy Gierak stanowiły cenną pomoc, świadczyły o wysokiej randze przedmiotu³². Podjęło działalność Polskie Stowarzyszenie Edukacji Plastycznej (PSEP) oraz Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (InSEA)³³. Aktywnie działały ośrodki metodyczne, służąc nauczycielowi pomocą w zakresie metodyki, jak również wspierając rozwój własnej aktywności plastycznej. Dobrze funkcjonowało pismo metodyczne „Plastyka w Szkole”, w latach dziewięćdziesiątych zmienio-

²⁸ Zob. H. Hohensse-Ciszewska, *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1976; też, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa 1979.

²⁹ C. Karp, *Wychowanie plastyczne w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 1969; T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1978; Z. Lewicka, J. Czajkowski, *Zajęcia plastyczne w klasach V–VIII*, Warszawa 1966; I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.

³⁰ *Program nauczania w dziesięcioletniej szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1977.

³¹ S. Popek, *Metodyka plastyki w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1984; tenże, *Metodyka plastyki klas V–VIII*, ...; Liczne artykuły w czasopiśmie: „Plastyka w Szkole” Zob. A. M. Żukowska, *Rysunek i wychowanie plastyczne...*, (biogram) s. 289 i n.

³² W. Goriszowski, P. Kowolik, *Z metodyki i metodologii wychowania plastycznego. Skrypt dla studentów wychowania plastycznego, nauczania początkowego oraz wychowania przedszkolnego*, Wyd. UŚ, Katowice 1990; ciż, *Testy osiągnięć plastycznych dla młodzieży szkolnej*, Wyd. WSP, Kielce 1994.

³³ Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę powstał w 1989 roku.

no formułę i tytuł „Plastyka i Wychowanie”. Program nauczania obowiązujący w szkole stanowił spójną całość celów i treści, na podstawie których można było kształtować pełne kompetencje plastyczne ucznia. Zatem zakres programowy od roku 1963 do 1999 można uważać za najświetniejszy w dziejach polskiej edukacji plastycznej dzieci i młodzieży.

Po 1999 roku zastąpiono przedmiot *plastyka* przedmiotem *sztuka*, który łączył jednocześnie treści edukacji plastycznej i muzycznej. Zabieg ten nie miał charakteru interesującej koncepcji integracji sztuk proponowanej w latach 60. i 70. przez Marię Przychodzińską i Annę Trojanowską. Następnie przywrócono merytoryczną autonomię plastyki i muzyki, znacznie ograniczając limit godzin do realizacji. Sytuacja taka nie miała wcześniej tego typu precedensów, wpłynęła niekorzystnie zarówno na status przedmiotu, jak i jego efektywność.

Również eksperymenty prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu w zakresie ofert programowych wpłynęły niekorzystnie na aktualny stan realizacji wychowania estetycznego w szkole, które wymaga ponownego budowania, często nierealne jest ich realizowanie z racji znikomego czasu przeznaczonego na plastykę³⁴.

Kompetentny nauczyciel plastyki

Nauczyciel podejmujący nauczanie przedmiotu *plastyka* jest odpowiedzialny za proces dydaktyczno-wychowawczy prowadzonego przedmiotu. Pośrednio jest sprawcą sukcesów i niepowodzeń swoich podopiecznych. Sytuacja ta jest wyjątkowo trudna po roku 1999. W wyniku przeprowadzonej reformy szkolnej przedmiot *plastyka* uległ poważnej zmianie organizacyjnej, nastąpiły zmiany programowe. Mimo że wycofano degradującą przedmiot *plastyka* koncepcję przedmiotu *sztuka*, nadal „odczuwa się” niekorzystne skutki niefortunnego posunięcia ministerstwa. Niefachowcom często wydaje się, że praca nauczyciela plastyki ogranicza się do rozdania farb czy kredek, proponowania tematu, a potem już tylko pilnowania, by dzieci pracując, niczego nie pobrudziły, jednocześnie wykonały prace, którymi można udekorować szkołę.

Znaczne ograniczenie limitu godzin do realizacji przedmiotów artystycznych w szkole wymusiło istotne zmiany w zatrudnieniu kadry nauczającej plastyki. Zmiany te bardzo niekorzystne, wpłynęły na wyeliminowanie z zawodu wielu doświadczonych nauczycieli plastyki. Zatem zatrudnienie nauczycieli specjalistów plastyki zmniejszyło się, nie wpłynęło to na wyższą jakość ich kwalifikacji. Liczna bowiem grupa nauczycieli uzupełniła kwalifikacje w ra-

³⁴ Por. U. Szuścik, *Przedmiot sztuka a reforma nauczania*, [w:] D. Klus-Stańska, M. S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

mach licencjackich studiów dwukierunkowych lub kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z zakresu plastyki, będąc specjalistą innego zakresu wiedzy. Podejmują oni nauczanie plastyki jako przedmiotu dodatkowego, uzupełniającego wymogi pensum. Bywało tak, że nauczyciel plastyki posiadający kierunkowe studia z zakresu edukacji plastycznej musiał uzupełniać pensum godzin pracą w bibliotece, w świetlicy czy nauczając innego szkolnego przedmiotu. Sytuacja taka powoduje duże obciążenie tej grupy nauczycieli, najczęściej obarczonych obowiązkiem dbałości o estetykę szkoły i oprawę plastyczną szkolnych uroczystości. Nauczycielom plastyki, poprzez szeroki i zróżnicowany zakres zawodowych obowiązków brakuje czasu na własny artystyczny rozwój, który często warunkuje rozwój i satysfakcję zawodową. Nauczyciele, u których prowadzenie lekcji plastyki stanowi dodatkową specjalność, potrzebują wsparcia merytorycznego, metodycznego, a nierzadko brakuje im też pewności i przekonania co do wartości i zasadności nauczania plastyki. Odżył na nowo stereotyp myślenia, według którego plastyka odczytywana jest jako mniej wartościowy i potrzebny przedmiot pośród innych dziedzin nauczania. Tymczasem złożoność kompetencji nauczyciela edukacji plastycznej jest szeroka. Konieczne są uzdolnienia specjalistyczne. Kompetencje nauczyciela plastyki można pogrupować, wskazując na zagadnienia obejmujące wiedzę:

- ogólnopedagogiczną w zakresie edukacji i wychowania oraz komunikacji interpersonalnej,

- psychologiczną w tym z zakresu psychologii twórczości,
- merytoryczną z zakresu plastyki,
- metodyczną,
- animacji kultury plastycznej.

Stanisław Popek już w latach siedemdziesiątych wyłonił z praktyki nauczycielskiej cztery typy funkcjonowania nauczyciela plastyki. Warto przypomnieć, są to nauczyciele o przewadze cech nauczyciela:

- pedagoga,
- plastyka,
- historyka sztuki,
- psychologa sztuki³⁵.

W zależności od przewagi wymienionych cech mogą dominować style dydaktyczne o cechach podająco-encyklopedycznych, utylitarnych, stymulujących postawy twórcze lub spontaniczno-intuicyjnych.

Wiedza z zakresu prawidłowości procesu wychowania i edukacji stanowi niezbędny składnik budujący kompetencje nauczycielskie. Aktualnie bardziej jeszcze aniżeli dawniej wydaje się ona niezbędna dla nauczyciela z racji trudnych

³⁵ S. Popek, *Spór o współczesny model nauczyciela wychowania plastycznego*, „Plastyka w Szkole” 1974, nr 6 i 7.

wychowawczo sytuacji obecnych coraz liczniej na terenie szkoły, które często mają źródła w środowisku domowym i rówieśniczym ucznia. Pokonywanie razem z uczniem barier utrudniających naukę szkolną jest również udziałem nauczyciela plastyki, wykorzystującego arteterapeutyczne właściwości przedmiotu, często przy współpracy ze szkolnym pedagogiem.

Pożądane są wysokie kompetencje społeczne i osobiste nauczyciela budujące jego autentyczność i autorytet. Konieczne są również umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, które często bywają wyznacznikiem powodzenia w pracy zawodowej. Kompetencje osobiste rozumiane jako ocena własnej osoby (świadomość własnych wad i zalet) sumienność, odpowiedzialność za własne działania, elastyczność, otwartość na osoby i nowe sytuacje, innowacyjność, umiejętność panowania nad emocjami, pomysłowość, optymizm pedagogiczny (wytrwałość w pracy mimo ewentualnych przeszkód). Kompetencje społeczne obejmują przede wszystkim, autentyczność, nastawienie empatyczne, prawdziwe zainteresowanie uczniami, dostrzeganie ich możliwości rozwojowych, zdolności, talentów i ewentualnych braków i zaniedbań, wspieranie przy zachowaniu umiejętności krytykowania i przyjmowania informacji zwrotnych, umiejętności diagnozowania problemów, tworzenia i podtrzymywania więzi z innymi. Nastawienie nauczyciela do ucznia nacechowane powinno być humanistycznym podejściem do jego osoby, szanowaniem godności osobistej ucznia wyrażającym się również poprzez szacunek do jego wytworów plastycznych, z którymi uczeń zawsze utożsamia się.

Podobnie niezbędne i ważne jest przygotowanie psychologiczne z zakresu podstaw psychologii rozwojowej i społecznej. Dla nauczyciela plastyki znacząca jest znajomość podstaw psychologii twórczości, a także specyfiki rozwoju psychofizycznego ucznia, która obejmuje przede wszystkim: rozwój percepcji i twórczości plastycznej, zjawisko kryzysu plastycznego, kształtowanie zainteresowania, diagnozowanie uzdolnienia oraz prace z uczniem uzdolnionym i mającym trudności rozwojowe.

Akceptacja różnorodności i indywidualności ucznia szczególnie ważna jest przy tworzeniu klimatu wspólnoty klasowej oraz zaufania niezbędnego dla prawidłowo przebiegającego procesu twórczego. Podtrzymywanie korzystnych stanów psychicznych, oddziaływanie terapeutyczne poprzez działalność plastyczną, zdolność do inspirowania i wspierania aktywności ucznia znajduje szczególne miejsce w kompetencjach społecznych nauczyciela plastyki. Osobowość nauczyciela plastyki ze względu na charakter prowadzonego przedmiotu na znaczenie wyjątkowo istotne.

Wiedza merytoryczna nauczyciela dotyczy znajomości treści materiału wykładanego przedmiotu. Obejmuje znajomość roli i funkcji sztuki jako elementu kultury. Dotyczy dziejów dyscyplin sztuk plastycznych postrzeganych na tle przemian kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem roli artysty, innowacji w zakresie użytego materiału, sposobu jego opracowywania oraz zastosowania nowych mediów w twórczości artystycznej. Dysponowanie wiedzą odnośnie do warsztatu pla-

stycznego dotyczy zarówno wiedzy, jak i umiejętności własnych oraz możliwości kreatywnych. Znajomość szerokiego zasobu technik plastycznych z różnych gałęzi plastyki: malarstwa, grafiki, rysunku kształtowania przestrzennego jest warunkiem nie tylko atrakcyjności lekcji, ale skuteczności realizacji założeń przedmiotu. Powodzenie procesu dydaktycznego obejmującego kreację plastyczną spleta się z warunkowaniami rozwojowymi uczniów oraz swoistością każdej klasy.

Ważna jest znajomość polskiego dziedzictwa kulturowego obejmującego obiekty architektury, malarstwa, rzeźby, grafiki, rysunku oraz sztuk użytkowych, zarówno sztuki ludowej, jak i elitarnej i popularnej oraz odniesienia do rozwoju sztuki w Europie. Istotną jest znajomość plastyki warunkująca właściwy sztukom plastycznym język opisujący dzieło plastyczne na płaszczyźnie tematycznej, warsztatowej, formalnej i symbolicznej. Stosowanie przez nauczyciela specyficznego języka charakterystycznego dla sztuk plastycznych warunkuje bierne a następnie czynne nabywanie go przez ucznia.

Wiedza metodyczna wiąże się ściśle z potencjałem pedagogicznym nauczyciela, który przekłada się na umiejętności dydaktyczne: planowania i realizacji zajęć szkolnych i pozalekcyjnych, oceniania procesu twórczego i jego efektów oraz pracy z uczniem uzdolnionym i mającym trudności w realizacji szkolnego programu plastyki. Obejmuje również umiejętność oceny efektywności i jakości nauczania. Istotne są też zagadnienia związane z rozwijaniem zainteresowań i stwarzania uczniowi możliwości ich realizacji.

Nauczyciel plastyki posiadając kompetencje obejmujące wiedzę pedagogiczną, psychologiczną, najczęściej jest na terenie szkoły, a nierzadko i środowiska pozaszkolnego, animatorem kultury plastycznej. Jest to rola bardzo ważna, ze względu na promowanie uczestnictwa w kulturze oraz kształtowanie umiejętności spędzania czasu, jednocześnie bardzo trudna, w której nauczyciel niejednokrotnie doświadcza osamotnienia.

Wymagania postawione zakresem programowym, jaki zarysowuje obowiązująca podstawa programowa, wymagają od nauczyciela dużej sprawności organizatorskiej i metodycznej, aby nie pominąć ważnych edukacyjnie aspektów zarówno w przekazywaniu wiedzy, jak i kształtowaniu percepcji, umiejętności artystycznych oraz postaw wychowawczych sprzężonych z procesem dydaktycznym nauczania plastyki.

Dla nauczyciela ważne są warunki realizacji procesu dydaktycznego w szkole, których jest współtwórcą. Obejmują one miejsce zajęć plastycznych, pracownię plastyczną będącą laboratorium doświadczeń warsztatowych oraz miejsce prezentacji efektów artystycznych działań. Brak właściwych warunków lokalowych oraz braki w wyposażeniu pracowni w pomoce dydaktyczne rzutują bezpośrednio na organizację procesu dydaktycznego. Kolejnym warunkiem wpływającym na jakość pracy jest możliwość realizowania etatu w jednej szkole. Skąpa ilość godzin przedmiotu plastyka powoduje niemożność realizacji obowiązującego pen-

sum w zakresie jednego przedmiotu czy w zakresie jednej placówki. Dla wysokiej jakości procesu dydaktycznego ważne jest rozumienie wartości edukacji artystycznej przez rodziców, grono nauczycieli oraz wsparcie dyrekcji szkoły. Zdarza się, że obciążenie innymi pracami w szkole (dekoracje szkolne) jest bardzo duże, co również powodować może nieefektywność w realizacji programu. Natomiast możliwość prowadzenia przedmiotowych zajęć pozalekcyjnych zawsze stwarzała dodatkowe, wartościowy atut dla pracy nauczycielskiej.

Wieloaspektowość procesu dydaktycznego nauczania plastyki obejmująca zarówno przekaz wiedzy z zakresu historii kultury i sztuki, jak i kształtowanie umiejętności percepcyjnych i wyobraźni, stosowania myślenia i postawy twórczej w rozwiązywaniu problemów plastycznych, stwarzania warunków do kreacji artystycznej oraz działań animacyjnych w zakresie sztuk plastycznych wymaga wielkiej sprawności organizatorskiej oraz umiejętności merytorycznych i metodycznych od nauczyciela. A zatem bardzo wysokie kompetencje nauczyciela są ważne w sytuacji okrojonego limitu godzin nauczania plastyki zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum. Dla nauczyciela specjalisty obejmującego nauczanie w klasie czwartej istotny jest poziom wiedzy i umiejętności nabyty w pierwszym etapie nauczania szkolnego, który w zakresie plastyki w ostatnich latach uległ znacznemu obniżeniu³⁶.

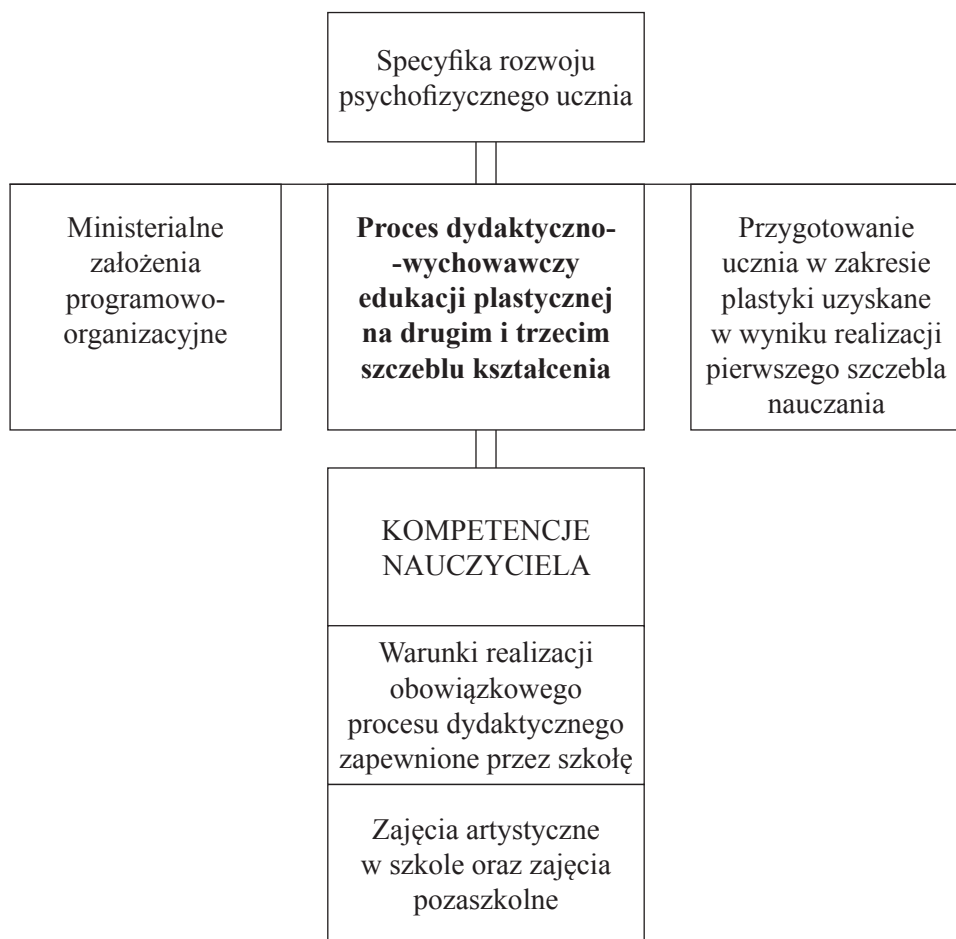
Uczniowie oczekują na wspierającego ich rozwój akceptującego i twórczego kreatora, artysty pozwalającego im cieszyć się twórczością, ekspresyjnością własną, uaktywniającego widzenie piękna konsekwentnego edukatora i życzliwego przewodnika wprowadzającego ich w świat kultury, pozwalającego poznać i zakorzenić się w kulturze najbliższej, narodowej dającej poczucie przynależności, a więc bezpieczeństwa.

Zależności i uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w edukacji plastycznej w szkole na drugim i trzecim etapie kształcenia prezentuje schemat 1.

W procesie wychowania estetycznego dzieci i młodzieży zaangażowane są liczne podmioty i struktury społeczne, zorganizowane formy edukacji, wychowania i opieki, fundacje i stowarzyszenia oraz personalnie: nauczyciele, wychowawcy, filozofowie-estetycy, artyści i rodzice. Mimo iż współcześnie uznawana jest ogólnorozwojowa rola wychowania estetycznego, budującego sferę psychiczną, społeczną i emocjonalną osobowości człowieka, rozwijająca go poznawczo i sprawnościowo, obserwowane jest znaczne obniżenie znaczenia wychowania estetycznego w działaniach szkoły³⁷.

³⁶ Por. R. Tarasiuk, *Osiągnięcia uczniów klas I–III z plastyki*, [w:] M. Cackowska, (red. zb.) *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*, t. 3, Wyd. UMCS, Lublin 1991; A. Boguszewska, *Efektywność nauczania plastyki w dwóch pierwszych latach nauki szkolnej*, Zeszyty Naukowe IWA, UMCS, 1995, tom 1, nr 1; też, K. Kusiak, *Plastyka zapomniana?*, „Życie Szkoły” 2004, nr 9.

³⁷ Zob. I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, WSiP, Warszawa 1990; A. Broszczyk, *Nauczyciel wobec świata wartości dziecka*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.),



Schemat 1. Uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego edukacji plastycznej w szkole na drugim i trzecim etapie organizacji szkolnej

*

W dobie kultury wizualnej w obecnej polskiej szkole tak niekorzystnie zaplanowano humanistyczną edukację plastyczną. Obecnie można mówić o degradacji edukacji plastycznej w polskiej szkole. Mimo cennych tradycji z okresu międzywojennego i lat Polski Ludowej, nie powiodły się próby konsolidacji środowisk twórczych, naukowych i nauczycielskich, nie powiodły się również próby obrony miejsca plastyki w polskiej szkole na wszystkich etapach kształcenia. Nie zdołano

Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim, Wyd. UŁ, Łódź, 2005; Por. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej*, Impuls Kraków 2005, t. 1, 2; A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005.

ograniczyć destruktywnych działań, chociażby w zakresie planowania liczby godzin obowiązkowej nauki plastyki w szkole. Dotkliwie odczuwalny jest brak forum dla komunikacji i wymiany doświadczeń zawodowych – nie istnieje bowiem pismo metodyczne dla nauczycieli plastyki.

Bibliografia

- Broszczyk A., *Nauczyciel wobec świata wartości dziecka*, [w:] M. Zalewska Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Wyd. UŁ, Łódź 2005.
- Borzym I., *O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci*, [w:] L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii*, Warszawa 1969.
- Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku do szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, UMCS, Lublin 2010.
- Boguszewska A., *Efektywność nauczania plastyki w dwóch pierwszych latach nauki szkolnej*, *Zeszyty Naukowe IWA, UMCS*, 1995, tom 1, nr 1.
- Boguszewska A., K. Kusiak, *Plastyka zapomniana?*, „Życie Szkoły” 2004, nr 9.
- Dormus K., *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1950–1914*, Wyd. IHN PAN, Warszawa 1998.
- Ditkowska B., *Czy kij baseballowy może być atrybutem zabawy?* [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2, Impuls, Kraków 2005.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej*, UZ, Zielona Góra 2003.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986.
- Górniewicz J., *Sztuka i wyobrażenia*, WSiP, Warszawa 1989.
- Górniewicz J., *Wstęp do pedagogicznej problematyki analizy wyobraźni*, UMK, Toruń 1991.
- Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, WN, Praksis, Warszawa Toruń 1992.
- Goriszowski W., P. Kowolik, *Z metodyki i metodologii wychowania plastycznego. Skrypt dla studentów wychowania plastycznego, nauczania początkowego oraz wychowania przedszkolnego*, Wyd. UŚ, Katowice 1990.
- Goriszowski W., P. Kowolik, *Testy osiągnięć plastycznych dla młodzieży szkolnej*, Wyd. WSP, Kielce 1994.
- Hohensse-Ciszewska H., *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1976.
- Hohensse-Ciszewska H., *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa 1979.
- Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław 1982.
- Karp J., *Wychowanie plastyczne w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 1969.
- Kościelecki S., *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1979.
- Krauze-Sikorska H., *Graficzny świat dziecka*, Wyd. Eruditus, Poznań 1998.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wyd. UAM, Poznań 2006.
- Lewicka Z., Czajkowski J., *Zajęcia plastyczne w klasach V–VIII*, Warszawa 1966.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Wyd. UMK, Toruń 1996.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K., *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, 2, Impuls, Kraków 2005.
- Limont W., Ditkowska B. (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Wyd. UMK, Toruń 2008.
- Ligocki A., *Malarstwo dzieci*, Katowice 1962.
- Muchacka B., *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, Wyd. AP, Kraków 2008.
- Muchacka B., Ławrowska Ł., *Kultura artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wyd. Nauk. UP, Kraków 2009.

- Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*, NK, Warszawa 1976.
- Okoń W., *Sztuka dziecka*, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1948.
- Popek R., *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 1988.
- Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1962.
- Program nauczania w dziesięcioletniej szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1977.
- Popek S., *Metodyka plastyki w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1984.
- Popek S., *Barwa i psychika*, Lublin 1999.
- Popek S., *Metodyka plastyki klas V–VIII*, WSiP, Warszawa 1989.
- Popek S., *Twórczość w wychowaniu artystycznym dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Popek S., *Psychologiczna analiza twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978.
- Popek S. (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wyd. UMCS, Lublin 1996.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wyd. UMCS Lublin, 2001.
- Popek S., *Psychologia twórczości*, Nowe horyzonty, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.
- Popek S., *Spór o współczesny model nauczyciela wychowania plastycznego*, „Plastyka w Szkole” 1974, nr 6 i 7.
- Sajdak A. (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005.
- Stasiakiewicz M. P., *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Poznań 2000.
- Standardy edukacji kultury. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Polska Rada Muzyczna, Warszawa 2008.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek? Wiedza Powszechna*, Warszawa 1976.
- Szuman S., *Sztuka dziecka; Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975 (wyd. I 1962).
- Szuścik U., *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyń 1999.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wyd. UŚ, Katowice 2006.
- Szuścik U., *Przedmiot sztuka a reforma nauczania*. [w:] D. Klus-Stańska, M. S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Tarasiuk R., *Osiągnięcia uczniów klas I–III z plastyki*, [w:] M. Cackowska (red. zb.), *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*, t. 3, Wyd. UMCS, Lublin 1991.
- Trojanowska-Kaczmarek A., *Dziecko i twórczość*, Zakład im. Ossolińskich, Warszawa 1971.
- Trojanowska A., *Dziecko plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.
- Wojnar I., *Humanistyczne idee wychowania*, „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1984.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.
- Wojnar I., Pielasińska W. (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, WSiP, Warszawa 1990.
- Weyssenhoff A., *Preferencje barw w diagnozowaniu stanów emocjonalnych osób zdrowych i chorych*, Wyd. UMCS Lublin 1991.
- Zalewska-Pawlak M., *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wyd. UŁ, Łódź 2001.
- Żukowska A. M., *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym po II wojnie światowej*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Żukowska A. M., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli na potrzeby szkół ogólnokształcących w II Rzeczypospolitej*, Wyd. UMCS, Lublin 2003.
- Żurkowski B., *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wyd. UJ, Kraków 2011.

Urszula Szuścik

Semantyczność rysunku dziecka

Praca plastyczna dziecka jest od zawsze analizowana jako przejaw jego ogólnych zmian rozwojowych, osobowościowych i zdolnościowych. W praktyce pedagogicznej ogląd rysunku dziecka obejmuje podobieństwo, czytelność, adekwatność rysunku przedmiotu do przedmiotu spostrzeganego i nazywanego. Biorąc pod uwagę analizę literatury z zakresu badań nad rysunkiem dziecka, można dokonać następującej klasyfikacji badań nad twórczością plastyczną dziecka:

- reakcja na bodźce i interioryzacja doświadczeń oraz wiedzy dziecka (G. H. Luquet, S. Szuman, R. Arnheim, S. Kościelecki, H. Krauze-Sikorska, U. Szuścik, M. P. Stasiakiewicz),

- przejaw rozwoju wyższych funkcji psychicznych odnoszących się do działań artystycznych (L. S. Wygotski, J. Piaget, J. S. Bruner, V. Lowenfeld, W. L. Brittain, H. Gardner),

- specyficzna forma zachowań manualnych (S. Szuman, L. S. Wygotski, J. Bruner),

- jedna z wielu form ekspresji przeżyć dziecka (H. Read, R. Gloton, C. Clero, I. Wojnar, A. Trojanowska, T. Marciniak, W. Limont, B. Didkowska),

- niewerbalny wskaźnik twórczego rozwoju dziecka (testy rysunkowe, J. P. Guilford, W. Limont, S. Popek, R. Popek).

- reakcja na bodźce i interioryzacja doświadczeń oraz wiedzy dziecka (G. H. Luquet, S. Szuman, R. Arnheim, S. Kościelecki, H. Krauze-Sikorska, U. Szuścik, M. P. Stasiakiewicz),

- przejaw rozwoju wyższych funkcji psychicznych odnoszących się do działań artystycznych (L. S. Wygotski, J. Piaget, J. S. Bruner, V. Lowenfeld, W. L. Brittain, H. Gardner),

- specyficzna forma zachowań manualnych (S. Szuman, L. S. Wygotski, J. Bruner),

- jedna z wielu form ekspresji przeżyć dziecka (H. Read, R. Gloton, C. Clero, I. Wojnar, A. Trojanowska, T. Marciniak, W. Limont, B. Didkowska, R. Tarasiuk, A. Boguszevska),

– niewerbalny wskaźnik twórczego rozwoju dziecka (testy rysunkowe, J. P. Guilford, W. Limont, S. Popek, R. Popek).

Jednak propozycja analizy twórczości rysunkowej dziecka poprzez pryzmat wiedzy semiotycznej jako tworzenie przez nie znaku plastycznego stwarza nową perspektywę badawczą, która rozszerza metody stymulacji twórczości dziecka. Wcześniej na kształtowanie się znaczeniowości w rysunku dziecka zwrócił uwagę Stefan Szuman¹, badając rozwój zdolności rozumienia i stosowania symboli przez dzieci i młodzież. Myślenie symboliczne według S. Szumana polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem. Z kolei Maria Tyszkowa² uważa, że twórczość rysunkową dziecka można badać jako ewolucję znaków rysunkowych i ich znaczeń oraz jako formę komunikowania się dziecka z otoczeniem. Jest to ujęcie czynności rysunkowych (graficznych) dziecka w kategoriach rozwoju czynności znakowych³. Takie podejście badawcze wiąże się z uwzględnieniem wiedzy z zakresu językoznawstwa, semiologii i semantyki, na tyle, na ile jest to potrzebne (wiedza o znakach).

Analizę twórczości rysunkowej dziecka 6-letniego w aspekcie aktywności semiotycznej podjęła także Maria P. Stasiakiewicz⁴. Celem jej badań było określenie możliwości wizualnych wzorców prototypowych oraz ich semantycznej lokalizacji przestrzennej w pracy rysunkowej dziecka.

Twórczość plastyczną dziecka rozpatruję jako proces, którego wynikiem jest kształtowanie przez dziecko w toku jego rozwoju znaku plastycznego i nadawanie właściwego mu znaczenia⁵. Przyjmuję w pedagogice twórczości dziecka podejście psychologiczne, ponieważ akcentuje ono dynamikę i rozwój jego procesów poznawczych. Z takim ujęciem wiąże się pojęcie rozwoju, co oznacza zmianę. Zmianę ujmuje się jako różnicę w stanie danego obiektu lub organizacji struktury, obserwowaną wraz z upływem czasu. Pojęciem zmiany rozwojowej obejmuje się na ogół „zmiany jednokierunkowe (monotoniczne), nieodwracalne, trwałe i autonomiczne (tzn. spowodowane działaniem czynników tkwiących w całości lub w dominującej części wewnątrz danego układu ewoluującego). Zmiany rozwojowe mają zarazem charakter ilościowy i jakościowy”⁶.

¹ S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Lwów 1931.

² M. Tyszkowa, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] Ph. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993, s. 6–11.

³ Tamże, s. 9.

⁴ M. P. Stasiakiewicz, *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Wyd. EDYTOR, Toruń–Poznań 2000.

⁵ U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wyd. UŚ, Katowice 2006.

⁶ M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 1996, s. 49.

Przyjmuję:

1. Założenie o istnieniu związku procesów poznawczych z procesami kompetencji rysunkowych dziecka w procesie kształtowania się związku między znaczeniem słowa i znaczeniem rysunku.

2. Założenie o istnieniu dynamiki rozwojowej dziecka w konstruowaniu formy rysunkowej obrazu przedmiotu.

Proces tworzenia znaku przez dziecko wiąże się z opanowaniem adekwatnych dla znaku narzędzi, w związku z czym L. S. Wygotski⁷ ujmuje rozwój dziecka w aspekcie „kulturowych form zachowań”, które wchodzą w zakres „strefy najbliższego rozwoju”. Są to złożone procesy zachowań, które ujmuje Wygotski jako naturalną historię znaków.

S. Szuman⁸ również uważa, że twórczość rysunkowa dziecka jest pewną odmianą aktywności, ale już na bardziej złożonym poziomie rozwoju działania. Jest ona związana z użyciem narzędzi rysunkowych i wykorzystaniem ich możliwości. Działanie manipulacyjne jest niezbędne w rozwoju i kształtowaniu się spostrzeżeń oraz obrazu przedmiotu w umyśle dziecka.

Wygotski sformułował tezę, że „w wyższej strukturze funkcjonalnie determinującym całość i centralnym ogniwem całego procesu jest znak i sposób jego użycia”⁹. Formy działań symbolicznych (mowa, rysowanie), które warunkują rozwój wyższych funkcji psychicznych człowieka są systemami kategorii psychologicznych. Powstają nowe specyficzne formy, „jako nowa jedność strukturalna, charakteryzująca się nowymi stosunkami funkcjonalnymi”¹⁰, które wiążą się, zdaniem Wygotskiego, z działalnością symboliczną – znakową.

Z językiem i znakiem związane jest zagadnienie znaczenia. Znaczenie znaku jest nośnikiem określonej informacji. Składają się na nie cechy charakterystyczne przedmiotów, zjawisk czy osób, które są danymi treściami nazywane. Znaczenie jest zależne od kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, od nadawcy i odbiorcy. Przekazuje nam informacje o przedmiocie, zjawisku, osobie, pojęciu¹¹. Znak występuje w określonych i różnorodnych kontekstach, które są nazywane polami semantycznymi.

W sferze poznania język jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi przetwarzania i przeobrażania świata przez człowieka, jest narzędziem rozwoju i socjalizacji człowieka. „Językiem nazywamy jakiś uporządkowany system znaków słownych (inaczej werbalnych) wraz z regułami używania tych znaków”¹².

⁷ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

⁸ S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, WSiP, Warszawa 1990.

⁹ L. S. Wygotski, dz. cyt., s. 97.

¹⁰ Tenże, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978, s. 95.

¹¹ Por. D. Podlaska, I. Plóciennik, *Słownik wiedzy o języku*, PARK, Bielsko-Biała 2004, s. 316.

¹² U. M. Żegleń, *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*, Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 160.

Znak werbalny – językowy, słowo jest elementem języka¹³. Znaki słowne to najważniejsze rodzaje znaków. Tworzą one odrębne systemy (znakowe), którymi posługują się ludzie, tworząc różne języki. Treścią wyrazu – słowa, są wszystkie istotne cechy tego, co wyraz nazywa. Zakres znaczeniowy wyrazu jest to ogół przedmiotów nazywanych danym słowem. Znak werbalny – słowo wyznacza znaczenie rysunku. Dziecko nadaje znaczenie rysunkowi, dzięki znaczeniom słów, których używa, określając jego treść.

Według Wygotskiego¹⁴ znaczenie wyrazu jest jednostką określającą jedność myślenia i mowy. Jest to niepodzielna jednostka obu procesów. Wygotski wyjaśnia sens słowa jako kompleks faktów psychologicznych, które powstają w naszej świadomości dzięki słowu. Proces ten ma charakter dynamiczny, złożony i otwarty.

Mowa stanowi więc podstawę rozwoju umysłowego dziecka i jest czynnikiem, który reguluje jego zachowania. Budowanie przez dziecko wiedzy o świecie związane jest z rozwojem pamięci semantycznej. Problemy te wiążą się ściśle z rozwojem języka i myślenia. Wzbogacanie słownictwa i rosnąca zdolność do budowy struktur semantycznych dostarczają dziecku środków językowych do urzeczywistnienia intencji semantycznych „tu i teraz” oraz z czasem niezależnych od kontekstu, a będących wyrazem ogólnej wiedzy dziecka o świecie.

Znaczenie jest jedną ze stref sensu, którą słowo uzyskuje w kontekście mowy. Znaczenie jest stałe, mimo zmian sensu słowa w różnych kontekstach. Znaczenie jest cechą konstytuującą słowa. Badania nad rozwojem pojęć ujął Wygotski jako semantyczne i systemowe kształtowanie świadomości. Za ważne w tworzeniu się pojęć uważał funkcjonalne użycie słowa lub innego znaku.

Mowę określa Wygotski jako „drabinę rozwojową” dziecka, która przebudowuje działalność i zachowania dziecka, jego „pole psychiczne.” Słowo spełnia funkcję upośrednioną między spostrzeganiem dziecka, jego działaniem a językiem osób dorosłych. Zarówno w rysunku, jak i w mowie następuje upośrednienie informacji, co wiąże się z użyciem znaków. Powoduje to pojawienie się nowych form zachowania i wpływa na proces operowania narzędziami. **Znak ukierunkowuje zmiany reakcji i zachowań dziecka, w tym jego język i rysunek.**

Znaczeniowość w rysunku dziecka przyjmuję jako nadawanie określonych treści obrazom przedmiotów rysowanych przez dziecko i adekwatnych ze znaczeniem słowa, które je określa.

Ewolucję formy rysunkowej w twórczości dziecka ujmuję jako powstawanie znaków ikonicznych o określonych znaczeniach. W twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym ma miejsce proces plastycznej projekcji języka (słowa), odzwierciedlonej w jego twórczości rysunkowej. Jest to okres zarazem intensywnego rozwoju mowy i rysunku dziecka.

¹³ Tamże, s. 13.

¹⁴ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku, a tym samym określa jego treść. Przyjmuję w tej pracy, że rysunek dziecka tworzy system znaków ikonicznych i jest zapisem znaków graficznych, które są upośrednieniem znaczenia słów, dzięki czemu formą komunikowania się dziecka z otoczeniem i z samym sobą. W toku rozwoju twórczości rysunkowej dziecka rysunek znaczy „coś”, a słowo dopowiada przeżycie, które buduje formę rysunku. Słowo określa kontekst semantyczny, czyli znaczeniowy rysunku. Przebudowuje jego strukturę. **Mowa jest systemem znaków konwencjonalnych, które wpływają na budowanie strony znaczeniowej obrazu przedmiotu w rysunku dziecka.** Znak rysunkowy jest znakiem ikonicznym, stanowi obraz rysowanego przedmiotu o uproszczonym stopniu podobieństwa, jakim jest schemat rysunkowy¹⁵.

W wieku przedszkolnym dziecko stopniowo poszerza swój słownik i operuje coraz sprawniej regułami fonetyki i gramatyki języka. W wieku 6–7 lat swobodnie posługuje się już mową potoczną, mową zależną i niezależną. Porozumiewa się bez trudu z innymi ludźmi. Rozwija się symboliczna funkcja języka i coraz bardziej ścisły staje się związek z myśleniem, następuje przekształcanie się mowy dialogowej w mowę wewnętrzną.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku. Przyjęłam, że w takim rozwoju formy rysunkowej dziecko dąży do uzyskania adekwatności znaczeniowej słowa i rysunku, co znajduje wyraz w ewolucji formy rysunkowej przedmiotu. Elementy rysunku dziecka przyjmuję jako znaki niewerbalne, a słowa jako znaki werbalne. W jednym i drugim rodzaju znaków wyróżniam stronę znaczoną i znaczącą. Rozróżnienie to przyjęłam za F. de Saussure’em¹⁶ i tak w rysunku dziecka słowo – znak werbalny określa stronę znaczoną, czyli treść, a rysunek stronę znaczącą – formę, kształt, znak plastyczny.

Wyjaśnienie znaku związane jest z dziedziną nauki, rodzajem aktywności i wytworem. Definicje znaku zwracają uwagę, że znak niesie ze sobą informację semantyczną, wskazuje coś poza sobą i zależy od interpretacji. Znak wiąże się z zagadnieniem znaczenia, które jest nośnikiem określonej informacji. Język i komunikacja wizualna stosują znaki, które określają znaczenia. Jak zauważa K. Ajdukiewicz¹⁷ różne sposoby interpretacji „znaczenia” wiążą się z różnymi koncepcjami języka. Obrazy i słowa są specyficznymi kodami charakterystycznymi dla aktywności poznawczej człowieka w procesie poznania, uczenia się i komunikowania¹⁸.

W podjętych badaniach zwróciłam uwagę na znaczenie w kontekście budowy warstwy znaczeniowej rysunku przez dziecko.

¹⁵ U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w rozwoju twórczości rysunkowej dziecka*, Wyd. UŚ, Katowice 2006.

¹⁶ F. De Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, WN PWN, Warszawa 1961, 2000.

¹⁷ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. II, PWN, Warszawa 1965.

¹⁸ A. Paivio, *Mental Representationis*, Oxford University Press, New York 1986.

Przyjęłam, że w wyniku rozwoju twórczości rysunkowej dziecko wypracowuje system znaków plastycznych, które różnicuje stylistycznie zależnie od poziomu rozwoju swoich ogólnych umiejętności, zdolności, w tym zdolności plastycznych oraz ogólnej wiedzy o świecie, przedmiotach. W przypadku rysowania przez dziecko przyjmuję różnicowanie w określonych fazach rozwoju rysunku struktur form poszczególnych przedmiotów rysowanych przez dziecko.

Złożone desygnaty słów, które oznaczają dane przedmioty, z czasem stają się znakami rysunkowymi przedmiotów i odzwierciedlają poziom doświadczeń i koncepcję przedmiotu w psychice dziecka.

Zależnie od przedmiotu, związki między przedmiotem a znakiem mogą być różne. W związku z tym między znakiem a jego przedmiotem może zachodzić relacja o charakterze konwencjonalnym (sztucznym) lub naturalnym. Znaki naturalne są układami rzeczy lub zjawisk, które powstają w wyniku wiązania z nimi treści przez poznającego na podstawie związków naturalnych, przyczynowych, mimo że nie istnieją żadne reguły znaczeniowe, które określałyby takie, a nie inne powiązania treści z danym znakiem. Charakter konwencjonalny relacji między znakiem a przedmiotem ustalają reguły funkcjonujące m.in. w języku, sztuce, religii (reguły znaczeniowe) – kultura symboliczna, w jakiej wychowuje się dziecko, w prawie (odpowiednie normy prawne) lub w tradycji¹⁹.

Odnosząc podział znaków na naturalne i konwencjonalne do twórczości plastycznej, można przyjąć, że w okresie bazgrot dziecięcych od (1,6–3 roku życia) mamy do czynienia ze znakami naturalnymi – śladami tworzonymi przez dziecko spontanicznie o zasięgu monosubiektywnym (czytelny dla pojedynczej osoby, np. samego dziecka lub osoby z jego otoczenia). Te pierwsze struktury rysunkowe w rozwoju wyższych funkcji psychicznych dziecka nazywam za Wygotskim prymitywnymi. Są one zabarwione emocjonalnie i cechuje je prymat całości względem części. Bazgrołę cechuje synkretyzm w ujęciu rysunkowym przedmiotu. Są to bazgroły niekontrolowane i kontrolowane. Następuje w tym czasie u dziecka rozwój mowy właściwej, od 1,6–1,9 roku życia – stadium wyrazu, powyżej tego wieku – stadium zdania; opanowanie elementarnego zasobu słów oraz podstaw systemu gramatycznego języka ojczystego. W 2 i 3 roku życia dziecko staje się istotą mówiącą, która komunikuje się z innymi ludźmi, nawiązując z nimi kontakt werbalny. Dziecko odkrywa sygnifikatywną funkcję słowa i nazywa swoje bazgroły. Nadaje znaczenie bazgrocie, mimo że narysowane linie nie przedstawiają adekwatności formy rysunkowej do znaczenia werbalnego. W 2 roku życia dziecko odkrywa, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. Jest to fakt bardzo ważny dla jego rozwoju. Od tego momentu mowa stopniowo intelektualizuje się, a myślenie werbalizuje, jak podaje M. Kielar-

¹⁹ U. M. Żegleń, *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*, Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 41.

Turska²⁰. Rysunki dzieci cechuje duża ekspresyjność – dynamika rysowania. Są to formy graficzne o charakterze synkretycznym i spontanicznym. Zaczynają się pojawiać formy graficzne bazgroły z cechami przedmiotu, o którym mówi dziecko, jak kolor, faktura, fragment kształtu itp. Nazwałabym je pseudoschematy, tzn. posiadają jeszcze cechy graficzne bazgroły i już elementy przyszłego schematu przedmiotu. Od strony funkcjonalnej mowa w tym wieku ma charakter sytuacyjny i synpraktyczny, tzn. dziecko nie przekracza w swych wypowiedziach kręgu bezpośrednio wykonywanych czynności i przedmiotów oraz osób, z którymi pozostaje w danej chwili w bezpośrednim kontakcie. Dziecko tworzy coraz bardziej uświadomione rysunkowo i nazywane formy graficzne: głowonogi i głowotułowie. Głowonóg jest graficznym obrazem zmysłów, dzięki którym dziecko zdobywa informacje o najbliższym środowisku i o sobie, rysuje głowę i zaznacza oczy (zmysł wzroku), nos (zmysł węchu), usta (zmysł smaku), uszy (zmysł słuchu), ręce i nogi (zmysł dotyku), pomijając tułów w rysunku. Z wszystkich tych doznań dziecko buduje obraz świata i przedmiotu, np. duży, mały, szorstki, gładki, czerwony, żółty itp. Dziecko nie rysuje tułowia postaci, ponieważ pojmuje je całościowo w rysunku. Umysłowo go wyróżnia, ale w tym momencie w rysunku nie jest on ważny, tak uważa R. Arnheim²¹, a S. Szuman twierdzi, że dziecko nie uświadamia sobie jeszcze tułowia jako części ciała. Przychylam się do stanowiska R. Arnheima. Proponuję tę fazę rozwoju rysunkowego nazwać konkretyzacją uogólnioną.

Następnie w wieku od 5–6 lat pojawiają się uproszczone schematy rysunkowe (przekształcenia afektywne, uproszczone symbolicznie, uogólnione – całościowe ujmowanie formy). Od 5–7 roku życia przestrzeń egocentryczna występuje się w rysunku; a w 6 roku życia odrębność płci w rysunku. Proponuję nazwać ten okres rysunku dziecka jako konkretyzację uszczegółowioną w kierunku schematu uproszczonego. W wieku od 6, 7–11 lat dziecko rysuje schematy wzbogacone przedmiotów, tzn. obrazy przedmiotów z akcydensami typowymi, czyli cechami dla nich charakterystycznymi. Dziecko dąży do coraz pełniejszego uzyskania adekwatności między znaczeniem znaku werbalnego a znaczeniem znaku rysunkowego. Dopiero w okresie schematycznym zaczyna ono dążyć do tworzenia znaku konwencjonalnego. Proste schematy rysunkowe a szczególnie wzbogacone schematy rysunkowe przedstawiane przez dziecko są znakami konwencjonalnymi. Znaki konwencjonalne – dziecięce schematy rysunkowe są komunikatywne dla innych osób – np. rodziców bądź nauczycieli dziecka. Schematy te określone są przez reguły znaczeniowe w przedstawieniu rysunkowym obrazu przedmiotu, mówią one, że tak a nie inaczej wygląda obraz przedmiotu, pozwalający adekwatnie zinterpretować formę przedmiotu i jej znaczenie oraz treść rysunku.

²⁰ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

²¹ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, WAF, Warszawa 1978.

Uważam, że w miarę rozwoju dziecka słowo wspomaga restrukturyzację jego formy rysunkowej od kształtów prostych do coraz bardziej złożonych. Słowo oznacza, a percepcja przedmiotu przekształca i ukierunkowuje aktywność rysunkową dziecka oraz określa i utrwała treść rysunku. Z kolei rysunek w rozwoju mowy pobudza narrację dziecka zarówno na początku procesu rysowania, jak i w jego trakcie, a także po wykonaniu rysunku, kiedy dziecko opowiada o nim. Tak więc rysunek i słowo oddziałują na siebie wzajemnie stymulująco. **W miarę rozwoju dziecko tworzy za pomocą rysunku struktury systemów znaczących.** Staje się ono coraz bardziej zdolne do dogłębnych analiz semantycznych, nie zdejmuje sobie z tego sprawy. Rysunek dziecka może więc być traktowany jako specyficzna organizacja znakowa.

Można zatem uznać, że wartości znaczeniowe w rysunku dziecka kształtują się w wyniku integracji systemu znaków werbalnych – słów ze znakami ikonicznymi (obrazowymi).

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie. Wybór pism*, t. II. PWN, Warszawa 1965.
- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, WAiF, Warszawa 1978.
- Boguszewska A., Weiner A., *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I–III. Edukacja plastyczno-muzyczna*, „Impuls”, Kraków 2004.
- Boruta A., *Semiotyczne i logiczne spojrzenie na język*, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- Borzym I., *O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 3, PWN, Warszawa 1968.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press 1982.
- Bruner J. S., *Szkice na lewą rękę*, PIW, Warszawa 1971.
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa 1982.
- Buczyńska-Garewicz H., *Słowo wstępne*, [w:] M. Bense, *Świat przez pryzmat znaku*, PIW, Warszawa 1980.
- Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Cybulska-Piskorek J., *Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1976.
- Czerwosz Z., *Dzieci lubią rysować*, NK, Warszawa 1986.
- Debesse M., Mialaret G. (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1, PWN, Warszawa 1988.
- De Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa 1995.
- De Saussure F., *Kurs językoznawstwa ogólnego*, WN PWN, Warszawa 1961.
- De Saussure F. (2000), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, PWN, Warszawa 2000.
- Didkowska B., *Wpływ mediów elektronicznych na twórczość rysunkową dzieci i młodzieży*, [w:] Polskie Towarzystwo Dysleksji. Biuletyn informacyjny oddziału warszawskiego. Nr 30 (czerwiec). Red. W. Brejak. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., *Wychowanie*, t. 1, 2, GWP, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej*, UZ, Zielona Góra 2003.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.

- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, WN PWN SA, Warszawa 2000.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, WP, Warszawa 1990.
- Kościelecki S., *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1976.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, WN UAM, Poznań 2006.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, 2005.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK, Toruń 1994.
- Lowenfeld V., Brittain W. L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Luquet G. H., *Le dessin enfantin*, Alcan, Paris 1927.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Paivio A., *Mental Representations*, Oxford University Press, New York 1986.
- Parnowska-Kwiatowska, *Bazgrota i rysunek dziecka*, NK, Warszawa 1960.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, PWN, Warszawa 1981.
- Podlaska D., Płociennik I., *Słownik wiedzy o języku*, PARK, Bielsko-Biała 2004.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978.
- Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Warszawa Wrocław 1976.
- Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, PWN, Warszawa 1976.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, WN UAM, Poznań 1999.
- Stasiakiewicz M. P., *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań 2000.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, WL, Kraków 1983.
- Strzalecki A., *Wybrane zagadnienia z psychologii twórczości*, PWN, Warszawa 1967.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szuman S., *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Lwów 1931.
- Szuman S., *Geneza przedmiotu*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, WSiP, Warszawa 1985.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, UŚ, Katowice 2006.
- Tarasiuk R., *Wpływ wyobraźni na twórczość plastyczną dzieci i młodzieży w okresie szkoły podstawowej*, [w:] S. Popek, R. Tarasiuk (red.), *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 1995.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przełożyła J. Rączaszek, PWN, Warszawa 2002.
- Torrence E. P., *Education and Creative potencial*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1963.
- Torrence E. P., *Creativity in the classroom*, National Education Association, Washington DC 1977.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.
- Tyszkowa M., *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996.
- Tyszkowa M., *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] Ph. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, tłumaczył R. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1993.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D., *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.
- Żegleń U. M., *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*, UMK, Toruń 2000.

Romuald Tarasiuk

Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej

Wstęp

Głównym motywem podjęcia tematyki niniejszego artykułu było przekonanie, iż wyobraźnia odgrywa doniosłą rolę w twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. A zatem nauczyciel plastyki powinien znać nie tylko etapy rozwoju formy plastycznej ucznia, ale również mieć wiedzę, jakie czynniki mają pozytywny wpływ na proces twórczy wychowanków. Eksperymenty dotyczące roli wyobraźni w procesie kreacji plastycznej realizowane na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku – przez R. Tarasiuka, M. Łuszczak i W. Limont – z wykorzystaniem aktywności plastycznej dzieci i młodzieży są w znikomym stopniu znane nauczycielom plastyki, jak sądzę głównie ze względu na mały nakład publikacji naukowych. Stąd treści o powyższych eksperymentach w tym opracowaniu są bardzo zbliżone do materiału zamieszczonego w oryginalnych publikacjach wyżej wymienionych autorów i zawierają założenia metodologiczne badań oraz ich wyniki. Sądzę, iż taka struktura opracowania zachęci wielu pedagogów plastyki do analizy opracowań z zakresu eksperymentalnych badań rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem ekspresji plastycznej.

Wprowadzenie

W miarę rozwoju filozofii i psychologii w znacznym stopniu ulegał zmianie stosunek uczonych do problemu wyobraźni. Starożytni filozofowie wiele uwagi poświęcali szczegółowej charakterystyce wyobraźni. Również tradycja przedchrześcijańska i chrześcijańska traktowała wyobraźnię na równi z innymi władzami duszy i ciała. Filozofowie racjonalisci – Kartezjusz i Spinoza – wiązali zdolności twórcze z myśleniem logicznym, nie zaś z przedstawianiem obra-

zów¹. Hume i Kant twierdzili, iż treść życia psychicznego człowieka sprowadza się do złożonego systemu obrazów, a aktywność twórcza jest wynikiem działania „praw asocjacji”².

Przedstawiciele skrajnych systemów idealistycznych, które przypisywały podmiotowi całkowitą niezależność od obiektywnego świata, widzieli w wyobraźni szczególną, spontaniczną siłę twórczą. W systemach mechanicznych, gdzie jednostka uważana była za całkowicie bierną, zależną od otaczającego ją świata, nie pozostawiono miejsca dla wyobraźni jako odrębnego pojęcia psychologicznego, mimo podejmowanych prób wyjaśnienia faktów z nią związanych.

Dopiero począwszy od drugiej połowy XIX wieku, ukazało się wiele prac naukowych, w których podkreślano, iż wyobraźnia jest elementem aktywności twórczej.

W Polsce na przełomie XIX i XX wieku ukazały się liczne, interesujące opracowania z tego zakresu, głównie o charakterze studiów psychologiczno-pedagogicznych. Do najbardziej ciekawych teoretycznych koncepcji, traktujących na temat wyobraźni, a zwłaszcza wyobraźni twórczej, na przełomie XIX i XX wieku należy opracowanie Th. Ribota *O wyobraźni twórczej* z roku 1901³.

J.M.L. Hunter pisze, że psychologiczne studia nad wyobraźnią miały w ubiegłym półwieczu interesującą historię. Począwszy od pionierskiej pracy F. Galtona *Studia nad psychicznymi władzami człowieka i ich rozwojem*, budziła ona wiele zainteresowania. Później, poczynając mniej więcej od lat dwudziestych, poświęcano wyobraźni coraz mniej uwagi, aż stała się ona przedmiotem, którym powieściopisarze i inni autorzy zajmują się więcej niż psychologowie⁴.

W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku postaciowy M. Wertheimem i K. Duncker publikowali prace dotyczące aktywności twórczej, nie używając terminu „wyobraźnia”, tylko „myślenie twórcze”. W tym też okresie czyniono próby likwidacji terminu „wyobraźnia”, mimo że nie przeprowadzano w tej problematyce specjalnych badań. Ignorowanie tak ważnego problemu przez wiele lat wycisnęło swoje piętno na terminologii przyszłych prac z tego zakresu oraz na wyniki badań.

Zwrócenie uwagi na twórczość i wyobraźnię w latach pięćdziesiątych XX wieku było spowodowane uświadomieniem sobie przez badaczy społecznego znaczenia tej problematyki oraz rozwoju psychologii jako nauki. „W miarę poznawania istoty psychiki ludzkiej nieuniknione było zetknięcie się badaczy ze szczególną klasą faktów, których nie można wyjaśnić za pomocą prawidłowości rządzących percepcją, pamięcią ani też za pomocą zasad funkcjonowania procesów myślenia”⁵.

¹ G. S. Brett, *Historia psychologii*, Warszawa 1969, s. 352.

² M. Warnock, *Imagination*, London–Boston 1976, s. 21–22.

³ Th. Ribot, *O wyobraźni twórczej*, Warszawa 1901.

⁴ J. M. L. Hunter, *Pamięć, fakty i złudzenia*, Warszawa 1963, s. 166.

⁵ I. M. Rozet, *Psychologia fantazji*, Warszawa 1982, s. 11.

Analiza literatury psychologiczno-pedagogicznej, dotyczącej aktywności twórczej, wskazuje, iż obecnie istnieje wielopłaszczyznowe zainteresowanie teoretyków i badaczy problematyką wyobraźni⁶.

Eksperyment I

Romuald Tarasiuk, Wpływ wyobraźni na twórczość plastyczną dzieci i młodzieży

1. Przedmiot i cele badań

Zasadniczym motywem skłaniającym autora do podjęcia badań będących przedmiotem niniejszego eksperymentu były potrzeby wynikające z charakteru pracy zawodowej. W trakcie prowadzenia zajęć ze studentami, przyszłymi nauczycielami przedmiotu „plastyka”, problem wyobraźni twórczości plastycznej powracał w większości zajęć z zakresu dydaktyki szczegółowej przedmiotu.

Wśród celów programów plastyka dla dzieci i młodzieży znajdujemy liczne sformułowania typu:

- stymulowanie procesów wyobraźni i twórczego działania;
- kształcenie wyobraźni i rozwijanie umiejętności konkretyzowania wyobrażeń w formie plastycznej;
- kształcenie umiejętności twórczego działania w celu wyrażania własnych myśli i przeżyć.

Celem eksperymentu: było usystematyzowanie wiedzy teoretycznej i empirycznej z zakresu wyobraźni, ustalenie zależności zachodzącej pomiędzy poziomem wyobraźni a jej dynamiką a charakterem twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, a także dostarczenie informacji o możliwościach stymulowania wyobraźni poprzez ekspresję plastyczną.

⁶ Patrz opracowania J. Bronowski, *Potęga wyobraźni*, Warszawa 1988; W. Dobrołowicz, *Problemy wyobraźni w twórczości naukowej i technicznej*, [w:] S. Popek (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży*, Lublin 1989, s.181–197; J. Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, Warszawa 1989; *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa–Toruń 1991; *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni*, Toruń 1991; R. Tarasiuk, *Problematyka wyobraźni w programach szkół średnich po II wojnie*, [w:] S. Popek (red.), *Colloquium Artisticum*, Lublin 1993, s. 67–73; J. Górniewicz, *Rozwój wyobraźni dziecka jako cel działalności szkoły „Nowa Szkoła”* 1994, nr3, s. 144–149; W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994; *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996; M. Łuszczak, *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*, Cieszyń 1997; R. Tarasiuk, *Rodzaje i cechy wyobraźni niezbędne w twórczości plastycznej*, [w:] A. Białkowski, R. Tarasiuk (red.), *Edukacja estetyczna* 1/1998 Lublin; D. Jastrzębska, *Rola zdolności i wyobraźni twórczej dzieci w edukacji*, [w:] W. Borowicz (red.), ... *sztuka/twórczość... edukacja...*, Lublin 2010.

2. Problematyka badań własnych

We współczesnych opracowaniach głównie psychologicznych coraz więcej uwagi poświęca się twórczości, w tym także twórczości plastycznej. Niektóre z nich obok znacznego wkładu w rozwój teorii i praktyki psychologicznej zawierają także wnioski dla praktyki pedagogicznej. Wydaje się, że zarówno potrzeby teorii, jak i praktyki przemawiają za określonym sformułowaniem problemów i hipotez badawczych.

Opierając się na dość bogatej literaturze, głównie psychologicznej, a także na własnych doświadczeniach – metodyka plastyki – autor postanowił zaprojektować następujące problemy badawcze:

Problem 1.

Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem wyobraźni i jej dynamiką a charakterem wytworów plastycznych dzieci i młodzieży?

W ramach problemu głównego wyodrębniłem następujące problemy szczegółowe:

Problem 2.

Czy istnieje związek pomiędzy poziomem wyobraźni twórczej a charakterem wytworów plastycznych?

Problem 3.

W jaki sposób wyobraźnia przekształca (transponuje) dane pochodzące z percepcji rzeczywistości wykorzystane w wytworach plastycznych?

Problem 4.

Jaki jest udział wyobraźni twórczej, a jaki odtwórczej w powstawaniu wytworów plastycznych?

Wśród tak sformułowanych problemów zostały wyodrębnione problemy diagnostyczne oraz wyjaśniająco-opisowe. Tak więc dwa pierwsze problemy miały charakter diagnostyczny i dotyczyły poziomu rozwoju interesujących nas zdolności i umiejętności tworzenia; efektem ich wyświetlania mogły być odpowiednie standardy rozwojowe. Problemy trzeci i czwarty miały charakter wyjaśniająco-opisowy, a efektem ich rozstrzygnięcia były stwierdzenia o charakterze psychologicznym, a także pedagogicznym.

3. Metody badań

W wyniku analizy poszczególnych zmiennych dokonałem doboru i określenia metod badawczych. Do poziomu zmiennej zależnej, a więc ogólnego poziomu estetycznego wytworów dzieci i młodzieży, zastosowałem jako metodę analizę wytworów. Na przestrzeni lat stosowano w bardzo różnorodny sposób metodę analizy wytworów plastycznych, stąd liczne badania stanowią materiał nieporównywalny.

W celu złagodzenia subiektywności oceny, analizę wytworów prowadziłem przy pomocy „komisji ekspertów”, w której skład oprócz mnie wchodził czterech nauczycieli plastyki z pełnymi kwalifikacjami artystyczno-pedagogicznymi. Komisja ekspertów oceniała wytwory za pomocą rangowania.

Za zmienną niezależną (określoną jako poprzednik) przyjąłem poziom i dynamikę wyobraźni dzieci i młodzieży. Dla zmiennej zależnej (czyli następnika) wyznaczyłem skutek działania ujawniający się w poziomie i charakterze wytworów plastycznych. Powyższą charakterystykę przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Pomiar i określenie zmiennych

Zmienne	Określenie zmiennych	Pomiar
Zmienna niezależna	Poziom i dynamika wyobraźni	Test Rorschacha Test Kólek Torrance Test Cate Franck Barwny Test Kontynuacyjny Analiza wytworów plastycznych: – poziom wyobraźni twórczej – poziom wyobraźni odtwórczej
Zmienna zależna	Poziom i charakter wytworów plastycznych	Analiza wytworów plastycznych: – poziom treści – poziom formy

Wybór Testu Rorschacha do badania wyobraźni dzieci i młodzieży został podyktowany tym, że w takich badaniach, bardziej niż w badaniach osób dorosłych, istotna jest rola wymagań stawianych przed samą techniką. Test ten stanowi interesującą i oryginalną od strony wizualno-graficznej technikę badań, a więc jej wyniki mogą być porównywalne z innymi technikami o tym charakterze. Informacje uzyskane za pomocą tej techniki (w wypadku badania wyobraźni) można interpretować przez analizę formalną, bardziej zobiektywizowaną, ponieważ pozwala na ustalenie stosunków liczbowych⁷.

Drugą grupę technik, którą zastosowałem do badania wyobraźni dzieci i młodzieży, możemy zaliczyć do technik graficznych. „Techniki graficzne: tworzą testy wymagające od badanego przedstawienia z pomocą ołówka, kredki, mazaka itp. jego przeżyć, doświadczeń, pragnień w postaci »rysunku«, wykresu, stanowią łatwiejszą [...] formę ekspresji”⁸.

⁷ M. Stasiukiewicz, *Podmiotowe i sytuacyjne wyznaczniki badania testowego na przykładzie testu Rorschacha*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychometrii i diagnostyki psychologicznej*, Poznań 1984.

⁸ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, s. 81–82.

Wzorem analizy wytworów plastycznych w odniesieniu do wszystkich czterech technik wizualno-graficznych zastosowano metodę „komisji ekspertów”.

4. Analiza poziomu treści i formy, wyobraźni twórczej i odtwórczej w wytworach plastycznych badanych grup wiekowych

Tematy wytworów plastycznych, które zostały zrealizowane z badanymi grupami dzieci i młodzieży uszeregowano według następującego kryterium: od tematu poobserwacyjnego „Martwa natura” poprzez tematykę pamięciowo-wyobrażeniową „Uroczystość szkolna” do tematyki typowo wyobrażeniowej „Mój kolorowy sen”, „Kompozycja fantastyczna” i „Radość”.

Do dalszej interpretacji poziomu zmiennych mierzonych metodą analizy wytworów plastycznych zastosowałem stałą kolejność tematów.

Oto ona:

Martwa natura;

Uroczystość szkolna;

Mój kolorowy sen;

Kompozycja fantastyczna;

Radość.

Z wyżej wymienionych względów wprowadziłem również symbole dla analizowanych zmiennych.

Oto one:

OPEW – ogólny poziom estetyczny wytworów plastycznych;

PTW – poziom treści wytworu;

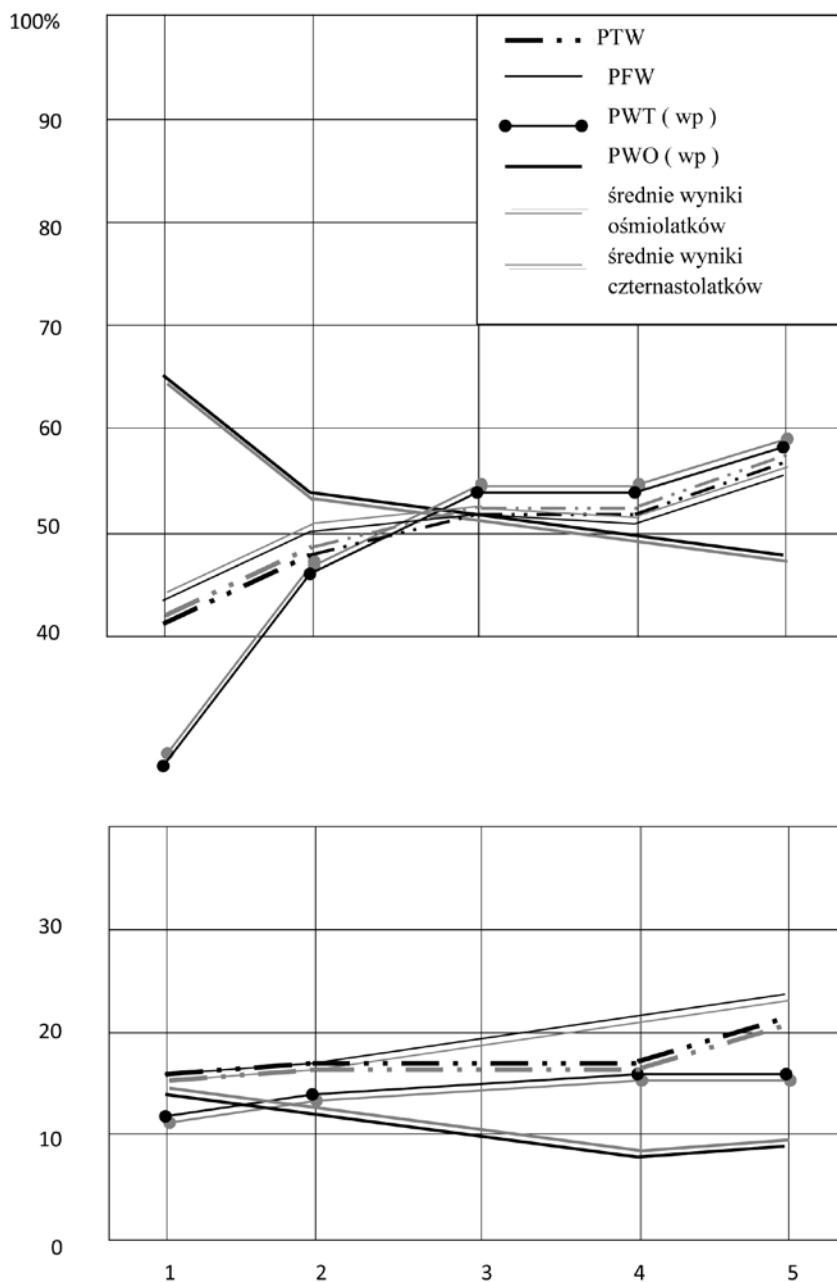
PFW – poziom formy wytworu;

PWT (mt) – poziom wyobraźni twórczej mierzonej testami;

PWT (wp) – poziom wyobraźni twórczej mierzonej za pomocą analizy wytworów plastycznych;

PWO (wp) – poziom wyobraźni odtwórczej mierzonej za pomocą analizy wytworów plastycznych.

Wykres nr 1 porównuje poziom wyników ujawnionych w analizie ośmiolatków z wynikami czternastolatków. Porównanie to wskazuje, że poziom estetyczny wytworów, a więc zarówno treść, jak i forma uzyskuje zdecydowanie wyższe wartości u ośmiolatków i obniża się znacznie u czternastolatków. Bardzo istotną różnicę między tymi poziomami stanowi krzywa wyobraźni twórczej oraz odtwórczej. Ta pierwsza najwyższy poziom osiąga u ośmiolatków, najniższy zaś u czternastolatków, druga natomiast wykazała tendencję odwrotną. Tak więc możemy stwierdzić, że wraz z rozwojem dzieci, następuje dynamiczny rozwój wyobraźni odtwórczej, która wywiera negatywny wpływ na charakter twórczości plastycznej, hamując jednocześnie śmiałe i spontaniczne wizje wyobrażeniowe towarzyszące twórczości plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym.



Numerы od 1 do 5 dotyczą podanych uprzednio tematów zrealizowanych podczas badań.

Wykres 1. Porównanie średnich wyników treści i formy, wyobraźni twórczej oraz odtwórczej w wytworach plastycznych ośmiolatków i czternastolatków

5. Podsumowanie badań

Wyniki badań oraz ich statystyczna analiza potwierdziły hipotezę główną, która zakładała, że pomiędzy poziomem wyobraźni, jej dynamiką a charakterem wytworów plastycznych dzieci i młodzieży istnieje statystycznie istotna zależność. Statystycznie potwierdzony został również wysoki stopień zależności pomiędzy poziomem wyobraźni twórczej i jej dynamiką a ogólnym, poziomem estetycznym wytworów plastycznych. Analiza wyników testowych oraz wytworów plastycznych w kategoriach indywidualnych przypadków potwierdziła hipotezę zakładającą, iż źródłem inspiracji twórczej dzieci i młodzieży jest poznawana oraz przeżywana rzeczywistość. Również została potwierdzona – pod względem wyjaśniająco-opisowym – hipoteza czwarta, zakładająca, iż wyobraźnia twórcza zwiększa liczbę i efektywność elementów wyobrażeń w wytworach, co wpływa na ogólny poziom estetyczny wytworów plastycznych, natomiast wyobraźnia odtwórcza dokonuje bardziej obiektywnych transformacji elementów rzeczywistości i prowadzi do twórczości w kierunku tendencji realistycznej.

Wyniki badań ujawniły, iż zależność pomiędzy wyobraźnią twórczą i odtwórczą a ogólnym poziomem estetycznym wytworów plastycznych jest ściśle uwarunkowana wiekiem dzieci i młodzieży. Badania wykazały, że w tym zakresie istnieje wysoki poziom istotności, natomiast nie wywierają istotnego wpływu zmienne pośredniczące, takie jak płeć oraz środowisko osób badanych.

Najwyższy poziom wyobraźni twórczej charakteryzuje ośmiolatków, co stanowi o wysokiej wartości estetycznych wytworów dzieci tej grupy. Najwyższy poziom wyobraźni odtwórczej osiągnęła grupa czternastolatków, a to wpłynęło w sposób bezpośredni na obniżenie się poziomu wytworów plastycznych w tej grupie wiekowej, zarówno w zakresie treści, jak i formy prac. Wyniki badań potwierdziły fakt występowania zjawiska kryzysu w twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, które to zjawisko zaczyna się nasilać w wieku około 10 roku życia. Badania wykazały, że możliwy jest wpływ na jakość procesu twórczego przez modyfikowanie motywów inspirujących pracę wyobraźni. W tym zakresie zależności są następujące: a) tematyka angażująca proces spostrzegania oraz pamięci natychmiastowej – np. klasyczna już „Martwa natura” – wpływa negatywnie (hamująco) na proces wyobraźni twórczej, co w konsekwencji ujawniło się niższym poziomem treści i formy wytworów plastycznych wszystkich badanych; b) tematyka dotycząca mniej bezpośrednich niż poprzednio elementów rzeczywistości, sięgająca do stanów emocjonalnych (przeżyć, marzeń, pragnień) i angażująca proces wyobrażeń, pamięci odroczonej, myślenia twórczego oraz fantazji – np. „Kompozycja fantastyczna”, „Mój kolorowy sen”, „Radość” – wywiera pozytywny wpływ na proces wyobraźni twórczej, a tym samym na efektywność ekspresji twórczej. Uogólniając wnioski, należy stwierdzić, iż na

każdym poziomie wieku, niezależnie od płci i środowiska, tematyka wyobrażeniowa wpłynęła w sposób inspirujący na ogólny poziom estetyczny wytworów plastycznych badanych uczniów.

Eksperyment II

Małgorzata Łuszczak, Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów

1. Wyjaśnienie pojęcia wyobraźni przestrzennej

Autorka opracowania pisze: Używane pojęcie „wyobraźni przestrzennej” wymaga wyjaśnienia, ponieważ „pełne” określenie wyobraźni, o której mówimy, powinno składać się z następujących rodzajów: plastyczna, rysunkowa, twórcza, odtwórcza, przestrzenna.

W *Słowniku psychologicznym* W. Szewczuka znajdują się informacje dotyczące rodzajów wyobraźni, z których wynika, że w zależności od rodzaju działalności jakiej dotyczą wyobrażenia, jaka część rzeczywistości jest przedmiotem wyobrażeń – można wyróżnić wyobraźnię kinetyczną, wyobraźnię konstrukcyjną, wyobraźnię logiczną, wyobraźnię operacyjną, wyobraźnię przestrzenną. Taki podział, wydawać by się mogło bardzo szczegółowy, niestety, niewiele wyjaśnia. Jeżeli przyjrzymy się bliżej proponowanej również przez ten sam słownik definicji wyobraźni przestrzennej, to okaże się, że problem jest nadal bardzo szeroki.

„Wyobraźnia przestrzenna, to sprawność wyobrażania sobie układów przestrzennych oraz operowania przestrzennego nimi bez ich spostrzegania w zależności od rodzaju materiału przestrzennego (twory geometryczne, konstrukcje techniczne, konstelacje gwiazdne, pokłady geologiczne) wyobraźnia przestrzenna będzie przybierała postać swoistą dla każdego materiału”. W tej definicji zawiera się również **przestrzenna wyobraźnia plastyczna**. Założono, że można mówić o wyobraźni przestrzennej nie tylko w związku z działalnością plastyczną, której efektem jest fizycznie przestrzenny wytwór, np. rzeźba, ale również w związku z rysunkiem, czyli z techniką plastyczną, która określana jest jako technika płaska. Faktem jest, że płaszczyzna papieru, na której powstaje rysunek, w sensie fizycznym pozostaje płaska, ale **rzeczywistość, z której wyobraźnia się wywodzi, która wyobraźnię inspiruje i jest z nią w wieloraki sposób związana, jest przestrzenna. Obraz powstający na płaszczyźnie jest odbierany przestrzennie. Złudzenie doznania przestrzeni powstaje w wyniku możliwości percepcyjnych odbiorcy w zakresie umiejętności przestrzennego wyobrażenia sobie przedstawionej na płaszczyźnie rzeczywistości oraz dzięki zastosowaniu przez autora – rysującego odpowiednich środków**

rysunkowych, które pośredniczą między innymi w doznawaniu przestrzenności. Jest to oczywiście również możliwe w innych technikach plastycznych zwanych płaskimi, ale każdorazowo wymaga działań warsztatowych, specyficznych dla danej techniki plastycznej. Wynika z tego, że wyobraźnię, której odbicie znajdujemy w wytworach plastycznych, bez względu na rodzaj techniki, w jakiej są wykonane, należy traktować jako wyobraźnię przestrzenną. Jest to założenie, które autorka pracy przyjęła, opierając się na własnym doświadczeniu i intuicji oraz własnym doznaniu przestrzenności przechowywanych obrazów czy wyobrażeń.

Przytoczone wyżej argumenty zadecydowały o podkreśleniu przestrzennego charakteru wyobraźni i używanie terminu: „wyobraźnia przestrzenna”.

Wyobraźnia przestrzenna, to tworzenie nietypowych obrazów plastycznych przedstawionych na płaszczyźnie za pomocą formy przestrzennej (imitacji przestrzeni), na którą składają się dwa elementy: treść ideowo-przedstawieniowa i forma plastyczna oraz ich wzajemny stosunek określany jako jedność treści i formy obrazu plastycznego tworzonego w ramach określonego tematu.

Powyższa definicja akcentuje przede wszystkim problem nietypowości (nowości i oryginalności) w proponowanych rozwiązaniach plastycznych, pomijając wiele problemów, o których wspomniano w poprzednich rozdziałach, a które nie były poddane stymulacji i kontroli w badaniach własnych ze względu na trudności i ograniczenia, zarówno formalne, jak i metodologiczne. Należy jednak zaznaczyć, że aby w wyobraźni mogło dochodzić do tworzenia nietypowych obrazów plastycznych, muszą zaistnieć odpowiednie warunki wewnętrzne i zewnętrzne, które umożliwiają ekspresję twórczą⁹.

2. Przedmiot i cele opracowania

Według autorki zasadniczym motywem, który spowodował podjęcie badań dotyczących problemu wyobraźni, a właściwie pedagogicznych możliwości jej stymulowania, będących przedmiotem niniejszej pracy, były potrzeby wynikające z realizacji założeń programowych pracowni rysunku w Instytucie Kształcenia Plastycznego i charakteru prowadzonych przez autorkę zajęć ze studentami pierwszego roku.

Celem przeprowadzonych badań własnych autorki było:

– określenie związku między dobrem metod i środków aktywizujących wyobraźnię przestrzenną studentów pierwszego roku, a efektem działań plastycznych związanych z realizacją określonych zadań plastycznych, traktowanych jako

⁹ M. Łuszczak, *Pedagogiczne możliwości...*, s. 62–65.

odbicie wyobraźni przestrzennej – opracowanie metody stymulowania wyobraźni przestrzennej studentów kierunku pedagogicznego-artystycznego oraz sprawdzanie przydatności i możliwości stosowania wybranych testów psychologicznych do badania wyobraźni przestrzennej na tymże kierunku¹⁰.

3. Pytania i hipoteza badawcza

Pytanie główne opracowania było następujące:

Jakie są pedagogiczne możliwości stymulowania wyobraźni przestrzennej studentów w toku zajęć z rysunku?

Pytania szczegółowe:

Jaką formę przestrzenną wyrażoną za pomocą rysunku przyjęły treści wyobrażone bez stymulacji (grupa kontrolna) w porównaniu z treściami wyobrażonymi przy zastosowaniu stymulacji w zakresie:

- treści ideowo-przedstawieniowej,
- formy plastycznej (grupa eksperymentalna).

2. Czy działania stymulujące miały wpływ na poziom zgodności zachodzący między tematem, treścią ideową i użytymi środkami wyrazu plastycznego, czyli na jedność treści i formy wytworu plastycznego?

3. Czy działania odhamowujące wyobraźnię i emocje wpłynęły na wytworzenie w pracowni atmosfery sprzyjającej pracy twórczej?

4. Jakie są możliwości zastosowania i przydatność dla pedagogów przy ocenie studentów pierwszego roku istniejących testów do badania wyobraźni przestrzennej (na przykład trzech wybranych narzędzi).

Hipoteza badawcza główna:

Założono, że zastosowane metody stymulujące wyobraźnię przestrzenną studentów w toku zajęć z rysunku spowodują większy rozwój wyobraźni przestrzennej studentów grupy kontrolnej i znajdzie to odbicie w jakości wytworów plastycznych¹¹.

Pomiar zamiennych

Do pomiaru zmiennych autorka zastosowała :

- test Kwadratów
- test Wyobraźni przestrzennej
- test Cate Franck
- skalę ocen wytworów plastycznych
- obserwację uczestniczącą

¹⁰ Tamże, s. 66.

¹¹ Tamże, s. 67.

4. Podsumowanie badań

M. Łuszczak na podstawie przeprowadzonego eksperymentu oraz analizy wyników badań własnych doszła do wniosku, że wprowadzenie w toku zajęć z rysunku działań stymulujących rozwój wyobraźni przestrzennej studentów spowodowało wyższy poziom rozwoju wyobraźni przestrzennej u studentów grupy eksperymentalnej w stosunku do studentów grupy kontrolnej. Potwierdziła więc, że istnieje zależność pomiędzy jakością proponowanych rozwiązań plastycznych a zastosowanymi metodami pedagogicznymi. Działania stymulujące polegały na:

- a) zmianie relacji nauczyciel – student,
- b) wspólnej grupowej aktywności twórczej, w trakcie której „rozwijano” pomysł, dostarczano wskazówek i inspiracji, a głównie uświadamiano autorowi, że jego pomysł jest dobry. Taka stymulacja intensyfikowała pracę wyobraźni, a przy okazji udzielano pomocy merytorycznej studentowi,
- c) pomocy metodycznej w zakresie pracy umysłowej (myślenia heurystycznego), na którą składały się techniki i metody opisane w eksperymencie,
- d) udzielaniu indywidualnych wzmocnień i zachęt wszelkim przejawom poszukiwania nietypowych rozwiązań w zakresie treści i formy plastycznej, twórczych zachowań. Zakładano, że akceptacja takiej postawy może doprowadzić do tego, że stanie się ona zachowaniem typowym w grupie, że stanie się pożądaną normą zachowania,
- e) dostarczeniu wiedzy z zakresu teorii widzenia (głównie w zakresie budowy przestrzeni obrazu za pomocą rysunkowych środków wyrazu),
- f) odwołaniu się do emocji i przeżyć. Stwarzaniu sytuacji, w których dochodzi do poznawania poprzez przeżywanie. Takie poznanie pozostawia inny „ślad w duszy”, ma inną wartość,
- g) „uczeniu” fascynowania się, zachwycania się „rzeczą” drobną, błahą, codzienną i tworzenia z niej autentycznego źródła inspiracji twórczych poszukiwań i działań plastycznych,
- h) „uczeniu” wyrażania siebie i swojego stosunku do problemu za pomocą rysunkowych środków wyrazu,
- i) uczeniu spostrzegania, ponieważ sposób spostrzegania wpływa na interpretację plastyczną, np. spostrzeganie selektywne uczy widzenia, „wychwytywania” problemów plastycznych.

Na kolejne pytanie szczegółowe autorka uzyskała następujące odpowiedzi:

Można powiedzieć, że forma przestrzenna rysunków poprzedzonych działaniami stymulującymi (czyli w grupie eksperymentalnej) charakteryzowała się częstszym występowaniem elementów nietypowych zarówno w zakresie treści ideowo-przedstawieniowej, jak i formy plastycznej.

Wydłużony czas poszukiwania pomysłów przez studentów grupy eksperymentalnej, rozpatrywanie różnych inspiracji, czyli przemyślana odpowiedź na py-

tanie „co chcę narysować?”, dała projekty, które pełniły rolę modelu i pozwalały na pełniejszą kontrolę zgodności treści z proponowaną formą.

Działania odhamowujące umożliwiały wgląd we własną osobowość, we własne możliwości twórcze. Stworzone zostały odpowiednie warunki, z jednej strony do samorealizacji, a z drugiej do akceptacji twórczości kolegów z grupy.

Uzyskano odpowiedź, że wybrane testy do badania wyobraźni mogą być stosowane jako narzędzia uzupełniające i wzbogacające dotychczas stosowane metody oceny poziomu rozwoju wyobraźni. Wyniki testów dają nowe informacje o wyobraźni przestrzennej kandydatów na studia¹².

Eksperyment III

Wiesława Limont, Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej

1. Założenia i problemy badawcze

Badania eksperymentalne omawiane w niniejszym opracowaniu są kontynuacją badań autorki z 1986/1987 roku, w których wykorzystano myślenie metaforyczne oraz ekspresję plastyczną do pobudzania rozwoju zdolności twórczych dzieci i młodzieży. Badania te wykazały, że zastosowana metoda jest skuteczna w stymulowaniu rozwoju zdolności twórczych, o czym świadczyły efekty badań testowych uzyskane bezpośrednio po eksperymencie oraz po upływie roku.

W badaniach referowanych w opracowaniu interesowała autorkę efektywność dwóch metod w stymulowaniu rozwoju wyobraźni i zdolności twórczych dzieci i młodzieży. Jedna z nich oparta jest na treningu z wykorzystaniem metody werbalnej, druga zaś na ćwiczeniach, w których użyto ekspresji wizualnej. Badania zostały przeprowadzone w naturalnych warunkach środowiskowych, w losowo dobranych szkołach podstawowych. Takie warunki eksperymentu wiążą się z trudnymi do przewidzenia i precyzyjnego kontrolowania zmiennymi niezależnymi. Niewątpliwą jednakże ich zaletą jest obserwacja zachowań w naturalnym otoczeniu jednostki, co – jak wiadomo – zwiększa wiarygodność otrzymanych wyników w kontekście możliwości bezpośredniego przeniesienia doświadczeń eksperymentalnych do naturalnego środowiska edukacyjnego.

Drugim problemem badawczym postawionym przez W. Limont było pytanie o mechanizmy leżące u podstaw funkcjonowania wyobraźni twórczej. Dane zawarte w literaturze przedmiotu wykazują, że wyobraźnia twórcza ma charakter obrazowy, wizualno-przestrzenny, a mechanizmami odpowiedzialnymi za przekształcanie wyobrażeń są procesy angażujące myślenie metaforyczne. Hipoteza

¹² Tamże, s. 121–122.

ta wymagała jednakże empirycznej weryfikacji. Alternatywną tezą było twierdzenie o pojęciowym charakterze wyobraźni twórczej. Jak wiadomo, przez wiele lat podnoszono i udowodniano wyższość myślenia pojęciowego nad myśleniem obrazowym. Myślenie obrazowe, które w tej pracy łączone jest z myśleniem metaforycznym, wiązano z wczesnym okresem rozwoju poznawczego dziecka bądź z pewnego typu aktywnością człowieka (na przykład plastyczną)¹³.

2. Cel i hipotezy badawcze

Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie, na ile metody zastosowane w eksperymencie są skuteczne w pobudzaniu rozwoju wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży. Cel ten był szczególnie ważny ze względu na ciągły brak programów edukacyjnych opartych na empirycznie zweryfikowanych założeniach. Dane z literatury przedmiotu związane z problematyką wyobraźni i zdolności twórczych wskazują na to, że myślenie biorące udział w twórczym rozwiązywaniu problemów ma charakter wyobrażeniowy i metaforyczny. Opierając się na wynikach przeprowadzonych badań przez W. Limont, (1994) założono, iż ćwiczenia, w których zostanie wykorzystane metaforyczne myślenie, wpłyną pozytywnie na rozwój wyobraźni twórczej. Spodziewano się także, że treningi z przewagą ekspresji plastycznej będą skuteczniejsze w stymulowaniu rozwoju wyobraźni twórczej w porównaniu z zajęciami opartymi na ekspresji werbalnej¹⁴.

3. Opis eksperymentu

Badania zostały przeprowadzone w latach 1992/1993 w siedmiu losowo dobranych szkołach podstawowych Polski w klasach od I do VII. Składały się one z czterech etapów: badań selekcyjnych, pretestowych, eksperymentu właściwego, badań posttestowych. Badaniami selekcyjnymi objęto dzieci w wieku od siódmego do czternastego roku życia. W każdej grupie wiekowej znalazło się po sto osób. Do badań testowych eksperymentu dotyczącego wyobraźni twórczej zdecydowano się wykorzystać testy myślenia twórczego. Na związek wyobraźni twórczej ze zdolnościami twórczymi wskazywano w wielu badaniach, podkreślając zbieżność cech charakterystycznych dla wytworów zarówno wyobraźni, jak i zdolności twórczych, którymi są nowość i oryginalność. Chociaż trudno zgodzić się ze stawianiem znaku równości między tymi dwiema właściwościami człowieka, jednak należy uznać, że między nimi istnieją ściśle związki.

¹³ W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów...*, s. 64–65.

¹⁴ Tamże, s. 66.

Do badań testowych wykorzystano dwa zadania: rysunkowy test twórczego myślenia (TCT-DP) Klausa K. Urbana i Hansa G. Jellena (Jellen, Urban, 1989; Potyrała, 1991) oraz werbalny test myślenia twórczego Klausa K. Urbana (1990/1992). Oba testy mają analogiczną strukturę formalną.

Wyniki otrzymane z badań testowych zostały ocenione przez trzech sędziów kompetentnych. Oceny tej dokonali sędziowie niezależnie od siebie. Średnia z każdego testu została przyjęta jako ostateczny wynik dla indywidualnych rezultatów¹⁵.

4. Podsumowanie badań

Badania nad charakterem obrazów umysłowych, które pojawiają się w procesie rozwiązywania problemów, wykazały ich duże zróżnicowanie: począwszy od konkretnych wręcz ikonicznych przedstawień, przez symboliczne reprezentacje, aż do wyobrażeń mających charakter ulotnej mgły lub barw powierzchniowych.

Na podstawie literatury przedmiotu dotyczącej metaforycznego i wyobraźniowego charakteru wyobraźni twórczej oraz typów umysłu człowieka została sformułowana hipoteza o korzystniejszym wpływie na rozwój wyobraźni twórczej ćwiczeń, w których będzie wykorzystane metaforyczne myślenie i ekspresja plastyczna, w porównaniu z metodą, której zasadą jest ekspresja werbalna i myślenie metaforyczne.

Opracowanie wyników jakościowych badań połączono z analizą prac plastycznych oraz przebiegu prowadzonych zajęć. Analizy te ujawniły trzy ważne zjawiska związane wyobraźnią twórczą. Jednym z nich było pojawienie się w pracach plastycznych form mandalicznych z dużą liczbą symbolicznych znaków, drugim częste występowanie metafory obrazowo-wizualnej, trzecim zaś ujawniona w badaniach „zasada przekształceń” obrazów umysłowych, która została zauważona w czasie zajęć związanych z transformacją obrazów. Formy kolistne, mandaliczne obrazów umysłowych pojawiają się jako ekspresja nieświadomych procesów integracyjnych osobowości człowieka oraz jako ważny element procesu powstawania twórczego rozwiązania. Mandaliczne formy, które odnotowano w ćwiczeniach związanych z autoidentyfikacją, wskazują na związek wyobraźni twórczej z podświadomymi procesami myślenia. Występująca w ćwiczeniach dzieci metafora obrazowo-wizualna (określenie „obrazowa” odnosi się do procesów umysłowych) świadczy, że ten rodzaj metafory jest ważny w funkcjonowaniu wyobraźni twórczej. Natomiast proces przekształcania obrazów umysłowych, jak wynika z naszych badań, dokonuje się zgodnie z określoną zasadą, którą można ująć jako regułę jednoczenia przeciwieństw – *coniunctio oppositorum*. Przeciwności związane są ze znaczeniami, które generowane są na podstawie podobnych, bardzo prostych cech wyobrazonego

¹⁵ Tamże, s. 66–68.

obiekту. Cechy te występują w kolejnych, następujących po sobie wyobrażeniach, zawierają one w sobie zręby nowych sensów i znaczeń. Zjednoczenie przeciwieństw opiera się na myśleniu metaforycznym i myśleniu przez analogię, które, jak sądzi W. Limont, stanowią oś operacyjną wyobraźni twórczej¹⁶.

Zakończenie

Analiza literatury związanej z problematyką wyżej przedstawionych eksperymentów pozwala na sformułowanie kilku ogólnych wniosków. Oto one:

Istnieje obszerna literatura, głównie psychologiczna, poświęcona w większości teoretycznym (intuicyjnym) rozważaniom nad wyobraźnią.

Zarówno w polskiej, jak i obcej literaturze istnieją znaczne różnice terminologiczne wokół problemu wyobraźni.

Mimo iż dotychczasowe teorie psychologiczne nie wyświełają do końca problemu wyobraźni, to zainteresowanie tą problematyką wciąż rośnie.

Znaczna liczba metod badania wyobraźni świadczy o różnorodności faktów będących przejawem jej pracy, jak również o tym, że można badać różne populacje i stosować różne procedury eksperymentalne z wykorzystaniem dowolnego materiału czy rodzaju aktywności.

Badania R. Tarasiuka wykazały, iż możliwy jest wpływ na jakość procesu twórczego przez różnicowanie motywów inspirujących pracę wyobraźni. Autor dokonał pomiaru stopnia rozwoju zdolności twórczych dzieci i młodzieży oraz ich niektórych uwarunkowań, co wydaje się sprawą dużej wagi, gdyż wyniki tych badań mogą być pomocne pedagogom plastyki w skuteczniejszym i efektywniejszym inspirowaniu zamierzeń twórczych swoich wychowanków. Nauczyciel bowiem powinien znać nie tylko prawidłowości psychologiczne i pedagogiczne w zakresie rozwoju procesów psychicznych, lecz również powinien wiedzieć, jakie są możliwości kształcenia określonych cech, jak je najskuteczniej można rozwijać oraz jakie czynniki działają hamująco na dalszy ich rozwój.

Badania M. Łuszczak ujawniły, iż możliwy jest wpływ na jakość procesu twórczego poprzez odpowiedni dobór działań inspirujących wyobraźnię, czyli że istnieje zależność pomiędzy jakością proponowanych rozwiązań plastycznych a zastosowanymi metodami pedagogicznymi. Jest to istotne zarówno dla praktyki, jak i teorii, zwłaszcza dla dalszych badań pedagogicznych poszukujących nowych metod stymulacji wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży z przeprowadzonych badaniach, ale może stanowić uzupełnienie każdego innych zajęć związanych z działalnością plastyczną młodzieży, z uwzględnieniem jedynie różnic warsztatowych poszczególnych technik plastycznych i wynikających z tego kon-

¹⁶ Tamże, s. 143–146.

sekwencji związanych z wykorzystywaniem różnych środków wyrazu i tworzywa plastycznego.

Badania W. Limont przybliżyły nam próbę określenia mechanizmów umysłowych odpowiedzialnych za funkcjonowanie wyobraźni twórczej oraz opracowanie metody kształcenia umożliwiającą pobudzenie jej rozwoju. Wyniki badań empirycznych autorki wskazują, że wyobraźnia twórcza jest procesem umysłowym o silnym podłożu afektywnym, ma charakter metaforyczny, w procesie tym wykorzystywane są wizualno-przestrzenne reprezentacje umysłowe. Cechą charakterystyczną wyobraźni twórczej jest także antynomiczność w zakresie formy, treści i procesów. *Coniunctio oppositorum* to, jak sądzę, uniwersalne prawo rządzące wyobraźnią twórczą, a jednocześnie jest to następne prawo badawcze, domagające się rozwiązania w kontekście znacznie szerszej refleksji teoretycznej niż to uczyniono w niniejszej książce.

Badania nad rolą wyobraźni w procesie kreacji plastycznej są nadal problemem otwartym, dlatego na wiele pytań nie znajdujemy dzisiaj zadowalających odpowiedzi.

Bibliografia

- Brett G. S., *Historia psychologii*, PWN, Warszawa 1969.
Białkowski A., Tarasiuk R. (red.), *Edukacja estetyczna*, UMCS, Lublin 1998.
Bronowski J., *Źródła wiedzy i wyobraźni*, PWN, Warszawa 1984.
Bronowski J., *Potęga wyobraźni*, PWN, Warszawa 1988.
Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1980.
Górniewicz J., *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989.
Górniewicz J., *Wstęp do pedagogicznej problematyki analizy wyobraźni*, UMK, Toruń 1991.
Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, WN, Praksis, Warszawa Toruń 1992.
Hunter J. M. L., *Pamięć – fakty i złudzenia*, PWN, Warszawa 1963.
Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK, Toruń 1994.
Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, UMK, Toruń 1996.
Łuszczak M., *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*, UŚ, Cieszyn 1997.
Popek S. red., *Colloquium Artisticum*, UMCS, Lublin 1993.
Popek S., *Prawidłowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania*, UMCS, Lublin 1983.
Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.
Ribot Th., *O wyobraźni twórczej*, Głos, Warszawa 1901.
Rozet J. M., *Psychologia fantazji*, PWN, Warszawa 1982.
Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.

Anna Mazur

Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki

Edukacja plastyczna jest jednym z ogniw działań dydaktyczno-wychowawczych, które mają przygotować do czynnego uczestnictwa w kulturze. Ten aspekt kształcenia był podkreślany we wszystkich programach edukacyjnych, realizowanych w polskich szkołach, jest też obecny w aktualnie obowiązujących podstawach programowych.

Warunkiem świadomego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, jest nabycie kompetencji kulturowych w zakresie odbioru dzieł sztuki. Niestety, nie są one kształcone w sposób zadowalający. Świadczą o tym nie tylko pustki w galeriach sztuki (które wypełniają się jedynie w dniach wernisaży, traktowanych bardziej jako wydarzenie towarzyskie, a nie artystyczne). Bardziej znamienne jest powszechne wręcz przyznawanie się do braku kompetencji odbiorczych, braku zrozumienia – szczególnie dla form, którymi posługuje się sztuka współczesna. Stwierdzenie „nie znam się”, pozwala na rezygnację z formułowania własnych sądów, na manifestowanie obojętności wobec wydarzeń artystycznych. Ma to negatywne skutki w wymiarze społecznym i jednostkowym.

Rozwijanie umiejętności odbioru wartości dzieł sztuki ma znaczenie społeczne, ponieważ wychowuje się w ten sposób świadomego i kompetentnego odbiorcę przekazów kulturowych. W wymiarze jednostkowym natomiast osobisty kontakt z dziełem sztuki ma wpływ na jakość życia człowieka, na zaspokajanie specyficznych potrzeb emocjonalnych.

Analizując uwarunkowania kształtujące kompetencje odbiorcze w zakresie dzieł sztuki plastycznej, należy odnieść się do tych elementów osobowości, które decydują o sposobie percepcji dzieła. Tadeusz Marciniak (wzorując się częściowo na schemacie stworzonym przez B. Munariego) wyodrębnia trzy takie elementy, które nazywa filtrami. Każdy z nich jest formowany w toku naszego życia i ma wpływ na odbiór różnych warstw dzieła plastycznego. Filtr sensoryczny odpowiada za odbiór wartości formalnych, zmysłowo ujmowanych jakości wizualnych, filtr operacyjny pozwala na odbiór wartości semantycznych, wspomaga intelektu-

alne ujęcie, odczytanie sensu, znaczenia przekazu artystycznego i ideowego, filtr kulturowy wreszcie, to nabyte w toku społecznego oddziaływania postawy wobec zjawisk kulturowych, upodobania, gusty wpływające na oceny, zachowania, a także na aktywność poznawczą jednostki¹.

Każdy człowiek ma oczywiście ukształtowane te filtry w indywidualny sposób, uzależniony od osobistych doświadczeń, własnej ścieżki edukacyjnej, wpływów środowiskowych. Trzeba też pamiętać, że nie działają one w izolacji od siebie. Wręcz przeciwnie – ich działanie jest komplementarne, uzupełniają się i oddziałują nawzajem na swoją sprawność. Sprawnie działający filtr nie blokuje odbioru żadnej z wartości dzieła sztuki i jednocześnie pozwala na ich prawidłową i wszechstronną analizę.

Przy odbiorze dzieła sztuki plastycznej, jakoś filtru sensorycznego uwarunkowana jest rozwojem wrażliwości percepcyjnej na wszystkie cechy świata form wizualnych. Działanie filtru operacyjnego zależy od posiadanej wiedzy, doświadczenia, świadomości, umiejętności tworzenia i stosowania reguł klasyfikacyjnych. Wiedza pozwalająca na adekwatne odczytanie znaczenia przekazu semantycznego dzieła dotyczy nie tylko znajomości dzieł sztuki i faktów z życia artystów, ale też podłoża historycznego, filozoficznego, obyczajowego. Jakość tej wiedzy i jej zawartość merytoryczna zależy od wielu czynników – od tego kto i w jaki sposób ją nam przekazuje, jaki kontekst interpretacyjny stosuje. To już jest związane z filtrem kulturowym, który przez działanie specyficznej perswazji społecznej może ograniczać dostrzeganie wartości niezgodnych z przekazywanym schematem poznawczym. Filtr ten ma znaczenie dla kształtowania naszego stosunku do zjawisk sztuki, upodobań estetycznych, gustu i smaku. Jego formowanie w osobowości uzależnione jest od swoistej promocji społecznej określonych wartości, ich upowszechniania i nadawania im rangi przez grupę społeczną, w której żyjemy. To wpływa na nasz system wartości, oceny, sposób postrzegania sztuki i artysty.

Przygotowanie do odbioru dzieła sztuki to proces długofalowy i równie złożony, jak samo dzieło. W niniejszym szkicu chcę skupić się na tych aspektach edukacji plastycznej, które są związane z formowaniem się filtra sensorycznego. Fundamentalnym bowiem warunkiem nabycia osobistych kompetencji odbiorczych w wypadku dzieła plastycznego jest rozwinięta wrażliwość na elementy formalne tego dzieła. Bez umiejętności dostrzegania całej różnorodności środków wyrazu plastycznego, gotowości poddania się ich działaniu możemy zostać tylko odbiorcą wtórnym (jak mówi M. Gołaszewska – „nieautentycznym”). Taki odbiorca nie odczuwa wartości dzieła, tylko wie, że dzieło ma wartość, bo taką opinię zna z przekazu społecznego². Poprzez formę docierają do nas wszystkie

¹ T. Marciniak, *Struktura obrazów*, [w:] W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki artystycznej*, Zeszyt 1, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 40.

² M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986, s. 292–294.

wartości dzieła. To zauważalne i pociągające dla nas cechy formy sprawiają, że chcemy z dziełem obcować, zgłębić jego przesłanie, zbliżyć się do niego. Jeśli cechy formy dzieła do nas nie przemówią, to raczej pozostaniemy głusi na wszelkie inne jego aspekty.

Wrażliwość spostrzeżeniowa jest rozwijana przez całe życie, ale największe szanse na sprawne działanie filtra sensorycznego są wtedy, gdy rozpocznie się stymulowanie wrażliwości percepcyjnej we wczesnym dzieciństwie. Dziecko jest gotowe na odbiór całej różnorodności świata, który dopiero poznaje, wszystko jest dla niego nowe i jednostkowe, wszystko jest ciekawe i możliwe do zaakceptowania.

Psychologia podkreśla, że sprawność spostrzeżeniowa na poziomie operacyjnym jest uwarunkowana społecznie i związana mocno z rozwojem mowy, możliwością nazywania spostrzeganych zjawisk³. Zatem poznawanie rzeczywistości przez dziecko musi być połączone z poznawaniem pojęć, określających cechy tej rzeczywistości. Tworzenie struktury pojęciowej, dotyczącej zjawisk wizualnych, jest niezbędne dla świadomego odbierania takich jakości i dostrzegania ich w nowych sytuacjach. Dzieci powinny poznawać nazwy, które pozwolą określić odcienie i temperaturę barw, różnorodne kształty, wielkości, faktury, walory, plamy, kreski, bryły itp. Często naprawdę trudno jest znaleźć pojęcia werbalne, które oddałyby właściwie cechy zjawisk wizualnych. Jak wiele możemy dostrzec odcieni barw, jak wiele rodzajów faktur, kształtów, które bardzo ciężko nam nazwać. Próbuje się wówczas tworzyć określenia odwołujące się do innych skojarzeń – odcień gołębi, popielaty, turkusowy, zgnięj zieleni, wiśniowy, malinowy itp. Takie określenia, nawet niedoskonałe podkreślają różnorodność jakości wizualnych. Kiedy dziecko pokazuje swoje „skarby” zebrane w czasie zabawy, powinno usłyszeć, że jeden kamyk jest np. szarozielony, drugi brunatny a inny jasnożółty, że jeden jest gładki, inny chropowaty albo kanciasty. Dziecko uzyska wtedy potwierdzenie tego, co samo dostrzega – że każda z tych rzeczy ma własne, niepowtarzalne cechy, że rzeczywistość jest różnorodna, ciekawa i inspirująca.

Należy odpowiedzieć na pytanie: Co najbardziej sprzyja kształtowaniu u dziecka świadomości istnienia tak wielu wartości w świecie form wizualnych? Wydaje się, że odpowiedź od dawna znana jest psychologom i pedagogom (choćby twórcy kolejnych reform oświatowych zdają się o niej nie pamiętać). Najlepiej wrażliwość i świadomość percepcyjna rozwija się w kontaktach z naturą oraz w interakcjach, które dzięki zmysłom zachodzą między dzieckiem i jego otoczeniem.

Tylko w osobistych kontaktach z różnymi zjawiskami naszej rzeczywistości można poznać ich cechy. Natura jest niezastąpionym źródłem różnorodnych bodźców wizualnych. Nie znajdziemy wszak dwóch identycznie zabarwionych

³ T. Tomaszewski, *Procesy spostrzegania*, [w:] tenże (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1979, s. 227–246.

jesiennych liści, dwóch takich samych konarów, skał. Natura pozwala też obserwować te same elementy w zmieniających się warunkach. Drzewo rosnące za oknem domu, przedszkola czy szkoły można obserwować obsypane śniegiem, w pełnym rozkwicie zieleni i nagie, pozbawione liści, można je oglądać w różnym oświetleniu, w zmieniających się porach roku i warunkach pogodowych. Osobiste doświadczenia dają też możliwość prawidłowej oceny wielkości, poczuć skali, położenia i oddalenia w przestrzeni (ekran komputera i telewizora zaburzają odbiór tych cech). Ważne jest, żeby w takim eksplorowaniu rzeczywistości stymulowane były wszystkie zmysły. Polisensoryczna stymulacja jest warunkiem sprawności procesów percepcji, uczenia się i poznawania rzeczywistości przez dziecko. Już w siedemdziesiątych latach XX wieku V. Lowenfeld ubolewał nad zubożeniem doznań zmysłowych społeczeństwa amerykańskiego przez pozbawienie możliwości fizycznego kontaktu z twórcami natury. Autor wspominał dawne sklepy kolonialne i małe targi, gdzie można było poczuć zapach przypraw i owoców, usłyszeć szelest przesypywanych ziaren i dostrzec ich zmienne odcienie⁴. Dzisiaj zaczyna brakować takich bodźców również polskiemu społeczeństwu. W supermarketach w sztucznym świetle widzimy wyselekcjonowane owoce o identycznych niemal wielkościach i kształtach. Większość towarów jest przetworzona i szczelnie zapakowana – nie można poczuć ich zapachu, dotknąć faktury, zobaczyć naturalnej barwy. Tworzy się rodzaj fałszywej rzeczywistości o zunifikowanych cechach. To stępień wrażliwość spostrzeżeniową.

Na rozwój procesów percepcji mają też wpływ inne elementy otoczenia, z którymi dziecko styka się na co dzień: zabawki, filmy, książki. W tym wypadku potrzebna jest świadomość rodziców i wychowawców, żeby do dzieci trafiły rzeczy wartościowe pod względem wychowawczym i estetycznym. Film animowany i ilustracja książkowa to były cenione w świecie elementy polskiej kultury. Warto może przypomnieć książki z ilustracjami polskich artystów, żeby uświadomić, jak powinna wyglądać sztuka dla dzieci. Ilustracje te były zróżnicowane pod względem formalnym, różny był sposób obrazowania (od rozbudowanych, realistycznych, narracyjnych form, przez ekspresyjne deformacje, po metaforyczne, lapidarne i syntetyczne ujęcia), różne były też techniki (było malarstwo wykorzystujące transparentne efekty akwareli i mocne plamy tempery, rysunki piórkiem, grafiki itd.). Jest szansa, że dziecko, oglądając takie wytwory, rozwinie wrażliwość na różne środki wyrazu, nabędzie też doświadczenia w dostrzeganiu celowości ich użycia. Obserwując indywidualne cechy stylistyczne w pracach artystów, mały odbiorca szybciej zrozumie, że każdy inaczej maluje i rysuje, że każdy ma prawo na swój sposób przedstawiać rzeczywistość. Może to też przekonać dziecko o wartości jego prac plastycznych, jego własnych, autentycznych

⁴ V. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977, s. 11–13.

wypowiedzi. Skoro każdy tworzy inaczej, nie ma pokusy, żeby kogoś naśladować, powielać narzucające się wzory. Niestety wiele filmów i książek dla dzieci, które obecnie zdobywają popularność, ma powtarzającą się, zunifikowaną formę, opartą na podobnej stylistyce. Stykając się wciąż z takimi wytworami, dziecko może uznać, że te formy są szczególnie wartościowe. Nie wróży to dobrze dla kształtującego się u młodego odbiorcy gustu i smaku.

Bardzo istotnym elementem kompetencji kulturowych jest język, jakim posługujemy się, opisując zjawiska kultury. O roli języka w procesie percepcji sztuki pisali m.in. Władysław Tatarkiewicz i Maria Gołaszewska⁵. Wspominaliśmy już o trudnościach w znalezieniu adekwatnych pojęć dla zjawisk wizualnych. Niestety, obserwowane obecnie społeczne tendencje do upraszczania przekazów werbalnych prowadzą do ubożenia języka w każdej dziedzinie rzeczywistości. Jest to konsekwencją zmian w stylu naszego życia, sposobach komunikowania się, form spędzania czasu z rodziną i znajomymi. Coraz częściej rozmowę zastępuje wymiana wiadomości tekstowych za pomocą mediów elektronicznych. Te przekazy budowane są ze skrótów i umownych, stereotypowych znaków.

Rodzice coraz rzadziej opowiadają dzieciom bajki, coraz rzadziej czytają książki. A przecież zawarty w tych przekazach świat fikcji od pokoleń służył kształtowaniu kulturowych wzorców osobowościowych, przygotowywał do zrozumienia świata realnego i radzenia sobie z wewnętrznymi problemami człowieka⁶. To dziedzictwo kultury, ubrane w formę opowiadań, baśni, utworów literackich, tworzonych specjalnie z myślą o dzieciach, miało też duży wpływ na kształcenie językowe. Barwny, obrazowy język tradycyjnych baśni był pełen sugestywnych określeń, które odnosiły się do cech wizualnych i cech charakteru postaci. Henryk Zygmunt opisuje efekty swoistego eksperymentu pedagogicznego, który przeprowadzono w przedszkolu w Szczecinie w latach siedemdziesiątych XX wieku. Dzieciom czytano bajki pełne pojęć określających zjawiska barwne. Zgodnie z tradycyjnymi zasadami kompozycji utworów literackich dla dzieci pojęcia były w toku narracji powtarzane, wyraźnie związane z postacią lub zjawiskiem. Wyniki badań wykazały bardzo wysoką efektywność zapamiętywania i identyfikowania ponad 20 barw przez 5-letnie dzieci, które brały udział w eksperymencie⁷. To dowodzi, jak istotną sprawą jest budowanie struktury pojęciowej, która rozwija świadomość niezbędną dla uzyskania sprawności percepcyjnej. Jakie są efekty ubożenia języka literackiego, widzimy na przykładzie disneyowskiej „kontynuacji” Kubusia Puchatka. Specyficzny język, podszyty niepowtarzalnym, wyrafinowanym humorem, został zastąpiony prostym (można wręcz powiedzieć

⁵ Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1988; M. Gołaszewska, *Rola języka w przeżyciu estetycznym dzieła sztuki*, „Studia Filozoficzne” 1967, nr 3 (50).

⁶ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*, t. 1, Warszawa 1985.

⁷ H. Zygmunt, *Kształcenie widzenia*, WSiP, Warszawa 1979, s. 60–63.

– prostackim) komunikatem. A oryginalne, pełne staroświeckiego wdzięku ryciny, które podkreślały klimat powieści, zastąpiono krzykliwymi rysunkami w zbyt dobrze znanej manierze.

Cały system edukacyjny powinien umożliwiać dzieciom kontakt z wartościowymi pod względem artystycznym i estetycznym lekturami, zabawkami, utworami muzycznymi itd. W przedszkolach i szkołach obok wspomnianych książek i zabawek powinny być pomoce dydaktyczne, umożliwiające rozwijanie wrażliwości i świadomości percepcyjnej. Takie pomoce nie wymagają wcale nakładów finansowych, jedynie pewnej inwencji pedagogów. Wrażliwość na jakości barwne doskonale można ćwiczyć, mając pudło kartoników we wszelkich możliwych odcieniach barw z podstawowej systematyki oraz barw neutralnych (od bieli do czerni) i brązów. Takie kartoniki można wykonać ze starszymi uczniami, dla których to też będzie dobre ćwiczenie na uzyskiwanie jak największej liczby odcieni danej barwy w określonej technice malarskiej. Tę pomoc wykorzystujemy w pracy z młodszymi dziećmi, dzieląc je na zespoły, z których każdy ma odnaleźć wszystkie odcienie jednego, podanego im przez nauczyciela, koloru. Potem mogą na przykład ułożyć swój zbiór, starając się utrzymać zasadę stopniowania waloru (oczywiście najpierw używamy określenia „najjaśniejszy”, „ciemniejszy”, „najciemniejszy”). W trakcie zabawy może się okazać, że po ten sam kartonik sięgną dzieci z dwóch zespołów i będą się spierać, czy jest to kolor np. zielony czy niebieski. Wtedy będzie możliwość opowiedzenia o kolorach granicznych – żółtozielonych, zielononiebieskich itd. Dzieci powinny próbować nadawać nazwy wszystkim odnalezionym kolorom (potrafią być w tym niezwykle kreatywne). Można potem szukać najbardziej podobnych i najbardziej różniących się kolorów. Mamy wówczas wstęp do rozważań o kontrastach. Jeśli kartoniki będą w różnych kształtach i rozmiarach, możemy również szukać kontrastów i podobieństw w obrębie tych jakości. Tę samą pomoc użyjemy, tłumacząc zasady budowania kompozycji symetrycznej, rytmicznej, wertykalnej, horyzontalnej, statycznej, dynamicznej. Wykorzystamy ją podczas zajęć o temperaturze barw, nasyceniu, relatywizmie. Ważne jest, żeby opierać ćwiczenia na aktywności dziecka – nie mówimy mu: te kolory są poważne, smutne, a te wesołe. Prosimy, żeby samo wybrało barwy, które wywołują u niego takie wrażenie, żeby wskazało kolory np. „hałaśliwe” i „ciche”, „spokojne” i „aktywne”. Kiedy uczniowie zaczną dostrzegać oddziaływanie różnych gam kolorystycznych, różnych układów kompozycyjnych, wprowadzamy fachowe pojęcia, żeby trwale wpisywały się w świadomość dzieci (trzeba tylko pamiętać, że dzieci zaczną w ten sposób rozumieć te pojęcia i wiązać je z określonymi zjawiskami wizualnymi, natomiast same zaczną ich używać trochę później ok. 9 – 10 roku życia). Werbalizacja ma znaczący wpływ na rozwój świadomości percepcyjnej, jak i na efektywność i trwałość procesu uczenia się⁸.

⁸ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 258–263.

Wprowadzanie dziecka w świat wartości wizualnych powinno się realizować od pierwszych lat nauki w przedszkolu i szkole. Przebiega to na kilku płaszczyznach równolegle. Jedna służy tworzeniu struktury pojęciowej dotyczącej zjawisk plastycznych, druga kształci umiejętność dostrzegania i wyróżniania tych zjawisk w naturze i w dziełach rąk ludzkich, trzecia prowadzi do uświadomienia i doświadczenia możliwości celowego stosowania środków wyrazu plastycznego, natomiast czwarta pozwala na zrozumienie wszystkich procesów kulturowych warunkujących rozwój sztuki.

Należy dostosowywać zakres treści i formy zajęć do wieku dzieci, ich możliwości poznawczych. Uczniowie powinni poznać podstawowe dziedziny sztuk plastycznych oraz formy istnienia dzieł w tych dziedzinach. Powinni również zrozumieć specyfikę środków wyrazu stosowanych w poszczególnych działach plastyki. W kształceniu wrażliwości na działanie środków wyrazu plastycznego istotne jest własne doświadczenie w ich celowym używaniu. Tylko stawiając samemu kreskę różnymi narzędziami, możemy odczuć jej miękkość lub twardość, jej delikatność lub moc. Kładąc płamę na różnym podłożu – mokrym, suchym, gładkim, porowatym, widzimy, jak zmienia się jej charakter. Zmysłowe doznania towarzyszące ugniataniu i formowaniu gliny, plasteliny, masy papierowej czy wybieraniu ścinków tekstylnych do kompozycji kolażowej dają pojęcie o charakterze bryły i faktury⁹. W ten sposób przekazujemy też wiedzę na temat technik i technologii używanych w plastyce. Wykonując kolejne prace, dziecko powinno mieć zasugerowany kierunek poszukiwań formalnych przez temat sformułowany w sposób na tyle otwarty, aby każdy mógł podążać w tym kierunku własną ścieżką i tworzyć własną, oryginalną wypowiedź. Dla uzyskania właściwego efektu edukacyjnego i wychowawczego należy po wykonaniu prac analizować je ze wszystkimi uczniami, dając każdemu szansę swobodnej wypowiedzi na temat swoich odczuć i wartości, jakie dostrzeże w poszczególnych realizacjach. Uczeń zaczyna wówczas rozumieć, jaki wpływ na formę wytworu ma sposób użycia różnorodnych środków wyrazu oraz zastosowana technika i materiały. Tylko w osobistym zmaganiu z materią plastyczną można w pełni uświadomić sobie możliwości i zasady stosowania określonych środków dla uzyskania oczekiwanych efektów. Powinno to również prowadzić do umiejętności dostrzegania, jak funkcjonują te zasady w profesjonalnych dziełach sztuki.

Podane w tym szkicu sposoby pobudzania wrażliwości percepcyjnej na różnorodność cech wizualnych opierają się na dyskretnym kierowaniu obserwacją dziecka i stymulowaniu go do aktywności poznawczej, do samodzielnego szukania tych jakości i wartości. Pedagodzy (i wszyscy biorący udział w procesach wychowania) powinni tworzyć warunki sprzyjające świadomemu stykaniu się dziecka ze zjawiskami, które kształtują wrażliwość spostrzeniową oraz rozwi-

⁹ Por. V. Lowenfeld, W. L. Brittain, dz. cyt.

jają elementy kultury plastycznej. To powinno też rozwijać umiejętność odczucia ekspresji struktur wizualnych w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadawał Rudolf Arnheim¹⁰. A wrażliwość na ten rodzaj ekspresji jest warunkiem zrozumienia, czyli odbioru wszystkich wartości dzieła sztuki.

Bibliografia

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*, t. 1., Warszawa 1985.
- Gołaszewska M., *Rola języka w przeżyciu estetycznym dzieła sztuki*, „Studia Filozoficzne” 1967, nr 3 (50).
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986.
- Lowenfeld V., Brittain W. L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Marciniak T., *Struktura obrazów*, [w:] Limont W. (red.), *Z teorii i praktyki artystycznej*, Zeszyt 1, Wyd. UMK, Toruń 2004.
- Tomaszewski T., *Procesy spostrzegania*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1979.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1988.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Zygner H., *Kształcenie widzenia*, WSiP, Warszawa 1979.

¹⁰ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978, s. 442–458.

Małgorzata Stępnik

Forma jako symptom relacji społecznych w kontekście Adolfa Loosa rozważań nad ornamentyką

W samym sercu Wiednia, przy Michaelerplatz 3 wznosi się Loos-Haus, onegdaj – na poły żartobliwie, na poły pogardliwie – nazwany przez mieszkańców miasta „domem bez brwi”. Do najzagorzalszych krytyków architektonicznego dzieła Adolfa Loosa, które stanowi doskonałą egzemplifikację tez zawartych w eseju *Ornament i zbrodnia* (1908), należał Franz Josef. Najjaśniejszy Cesarz irytował się, a może wręcz lękał owej beczelnie prostej jak na owe czasy bryły, syntetycznej i pozbawionej zdobień, wieszczącej wszakże nadejście nowej epoki. (Tak jak kiedyś Fiodora Dostojewskiego przerażały szklane ściany Crystal Palace; symbolizowały one bowiem, zdaniem Rosjanina, społeczeństwo poddane powszechnej inwigilacji¹.)

W rzeczonym, stosunkowo szczupłym tekście opatrzonym tytułem *Ornament und Verbrechen* trzydziestoosmioletni Loos wymierza ostrze krytyki przeciwko architekturze ciężkiej od zdobień, bujnej ornamentyką, napuchłej pod brzemieniem dekoracji, co istotne – jemu współczesnej. Inteligentnie i ze swadą pisany esej – choć wybrane frazy brzmią dziś niepokojąco, jako że godzą w zasadę *political correctness* – stał się swoistym credo nowoczesnego budownictwa². Dotyczy on nie tylko semiotyki dzieła architektonicznego, ale też wprowadza czytelnika w obszar szerszych rozważań nad kulturą.

¹ Zob. R. Salvadori, *Mitologia nowoczesności*, tłum. H. Kralowa, Wyd. Zeszytów Literackich, Warszawa 2004, s. 9–17.

² Wspominają o tym aspekcie Bernie Miller i Melony Ward. We wstępie zbiorowego wydawnictwa poświęconego teoretycznym i praktycznym konsekwencjom słynnego eseju Loosa czytamy: „Written in 1908, it grates on our contemporary sensibilities because of the racist and misogynist descriptions that sit so boldly on its surface. But in its day, the text captured the vehemence directed against ornament that was to become one of the central preoccupations of modern architecture”. *Crime and Ornament. The Arts and Popular Culture in the Shadow of Adolf Loos*, red. B. Miller i M. Ward, XYZ Books, Toronto 2002, s. 19.

„Skrainy ikonoklazm Loosa” (*Loos's intense iconoclasm*, Miller i Ward),³ wyrasta z prezentowanej przezeń linearnej, ewolucyjnej wizji dziejów kultury, jak wspomniałam – wizji niewolnej od wartościowań, które dziś mogą budzić pewne kontrowersje. Austriak stwierdza bowiem już na wstępie, iż poszczególne społeczeństwa znajdują się na różnych poziomach rozwoju moralnego i intelektualnego (o drugim z aspektów mówi jedynie *implicité*), niczym dziecię, które: „W wieku dwóch lat rozumuje jak Papuas, w wieku czterech jak Teutończyk, sześciu jak Sokrates, zaś w wieku ośmiu lat jak Voltaire”⁴.

Pozostawiając tego rodzaju analogie, istotnie – nie dość zręcznie przeprowadzone (w każdym razie, z perspektywy współczesnego czytelnika), należy uznać przemożną wagę obserwacji poczynionych przez Loosa, także wątków socjologicznej natury. Lektura eseju o ornamencie, nawet już sam złowieszco brzmiący tytuł, przekonuje nas o tym, że w sztuce nie istnieją formy neutralne, „przezroczyste”, czy pozbawione wewnętrznej treści. Nie ma form „niewinnych”. Każda z nich stanowi symptom jakiegoś systemu aksjologicznego i zarazem, w każdą ów system jest poniekąd wdrukowany. Wreszcie, rzec by można – każda forma jest znacząca. O tym również, niewiele później, pisał genialny Wasyl Kandinsky (*O duchowości w sztuce*, 1912).

Gniewne pióro Loosa nie rozprawia się z ornamentem jako takim, towarzyszącym przecież sztuce od jej zarania. Przeciwnie, przyznaje on, iż chęć dekorowania otoczenia jest naturalnym impulsem dla wszelkiej twórczości. Jak powiada: „Dążność do zdobienia ornamentem twarzy i wszystkiego, co tylko pozostaje w ludzkim zasięgu stanowi genezę sztuki”. Owa myśl z kolei, prowadzi go ku stwierdzeniu, iż „Cała sztuka jest erotyczna”⁵. (Do tego tropu powrócę jeszcze w stosownym miejscu).

Loos dopatruje się znamion złego w bujnej ornamentyce charakteryzującej architekturę *jego czasów*, stanowiącej dlań symbol „wstecznictwa lub nawet degeneracyjnych tendencji” (*backwardness or even a degenerative tendency*)⁶. Ornament, jak podkreśla, nie jest już stosowną manifestacją nowoczesnej kultury, nie wyraża jej ducha, w żadnej mierze nie przystaje do wytworów, jak rzekł-

³ Tamże, s. 22.

⁴ Wszystkie cytowane wypowiedzi Loosa pochodzą z anglojęzycznej wersji jego eseju, znajdującej się w podanym wyżej wydawnictwie. „At the age of two, he sees like a Papuan, at four, like a Teuton, at six like Socrates, at eight like Voltaire”. A. Loos, *Ornament and Crime*, [w:] *Crime and Ornament. The Arts and Popular Culture in the Shadow of Adolf Loos*, red. B. Miller i M. Ward, XYZ Books, Toronto 2002, s. 29. [tłum. M.S.]

⁵ „The urge to ornament one's face, and everything in one's reach, is the origin of fine art. (...) All art is erotic.” (W oryginale ostatnie, często cytowane zdanie brzmi: *Alle Kunst ist erotisch*.) Tamże. [tłum. M.S.]

⁶ „In a highly productive nation ornament is no longer a natural product of its culture, and therefore represents backwardness or even a degenerative tendency”. Tamże, s. 32.



Fot. 1. Loos-Haus w Wiedniu, fot. M. Stępnik

by Herbert Spencer – społeczeństwa produkcyjnego. Autor eseju przepowiada zmierzch architektury spod znaku Wiener Secession – jako poniekąd nieosadzonej naturalnie w żadnym innym metaporządku – pytając prowokująco:

Gdzie są dziś wytwory Otto Eckmanna? Gdzie za dziesięć lat znajdą się prace Olbricha? Nowoczesny ornament nie ma ani rodziców, ani potomków; nie ma żadnej przeszłości, ani przyszłości⁷.

Znamienne, iż Loos wydaje się człowiekiem szczęśliwym w swej terażniejszości, w czasie, w jakim przyszło mu żyć, (co wyraża *explicité* w swej znakomitej książeczce poświęconej modzie: *Warum ein Mann gut angezogen sein soll. Enthüllendes über offenbar Verhüllendes*). Z pewnością też z nadzieją patrzy w przyszłość. Modernizm przynosi właśnie to wspaniałe zaufanie – jakże boleśnie zweryfikowane przez historię – w możliwość dokonania

⁷ „Where are Otto Eckmann's products today? Where will Olbrich's work be, ten years from now? Modern ornament has no parents and no offspring, it has no past and no future”.

Tamże, s. 33. [tłum. M.S.]

pozytywnych zmian, a nawet rewolucji w obrębie kultury. Konstruuje też artystyczno-społeczne utopie, których bohaterem jest „nowy człowiek”, wytwór społeczeństwa idealnego.

Nie bez przyczyny wspomniałam wyżej nazwisko Herberta Spencera, wybitnego filozofa i teoretyka ładu społecznego. Spencer bowiem, jako ewolucjonista, zdeklarowany zwolennik koncepcji darwinizmu społecznego, dokonał w swoim czasie niezwykle istotnej dystynkcji pomiędzy dawnym typem „społeczeństwa militarnego”, a „społeczeństwem przemysłowym, (industrialnym)” – zgodnie z klarowną definicją George’a Ritzera – opartym na „przyjaźni, altruizmie, daleko posuniętej specjalizacji, uznaniu osiągnięć, a nie cech wrodzonych, a także dobrowolnej współpracy jednostek”⁸. Wrażliwy artysta Loos – wszak również prezentujący ewolucjonistyczne stanowisko – zdaje się pragnąć takiego właśnie ładu, opartego na społecznej sprawiedliwości, wyrugowanego z wszelkich antagonizmów. Wierzy też w społeczeństwo nieskupiające się niepotrzebnie na przeszłości. (Stąd też, jego zachwyt budzi młoda Ameryka, rzec by można – ziemia obiecana nowej sztuki.) W podobnym czasie także i Kandinsky, jeden z największych rewolucjonistów sztuki XX wieku, konstruować będzie pozytywną wizję przyszłości, dostrzegając pierwsze symptomy wielkiego „zwrotu duchowego” i „duchowej przemiany”. Ojciec abstrakcjonizmu pokłada przy tym szczególną nadzieję w teozofii rozwijanej przez Helenę Bławatską; (wspominając też na marginesie o pismach Rudolfa Steinera)⁹.

Powrócę jednak do koncepcji Loosa. Otóż, jego zdaniem ornament występujący w nadmiarze, zresztą zarówno w architekturze, jak i w modzie, łączy się z olbrzymim marnotrawstwem materiałów, społecznego kapitału, energii i pracy, z czymś, co przynależący do lewicowych frakcji określiliby mianem „wyzysku”. Jak konstatuje:

Rozległe szkody i spustoszenia, jakie renesans ornamentu poczynił w perspektywie ewolucji estetycznej, mogą zostać z łatwością przezwyciężone, ponieważ nikt, nawet autorytet państwa,

⁸ G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, tłum. H. Jankowska, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 34.

⁹ Kandinsky żywił przekonanie, że żyje w dobie budzącej się świadomości, nowej duchowości, jednocześnie jednak w czasach, gdy jeszcze przeważa materialistyczny pogląd na świat. Powołuje się przy tym kilkakrotnie na nazwisko Bławatskiej (*Klucz do teozofii*, 1907). Wyraźnie zauroczony pseudonaukowymi twierdzeniami teozofii, dostrzega w nich usterki i pęknięcia. Mimo to, jego zdaniem teozofia „... pozostaje wielkim spirytualistycznym ruchem, będącym już w tej formie zapowiedzią rychłego wyzwolenia duchowego, nadzieją docierającą do wątpiących serc, ogarniętych ciemnościami nocy.” [Cytując słowa artysty, jego nazwisko zapisuję w ogólnie przyjętej formie (Kandinsky), natomiast w adresie bibliograficznym stosuję zapis przyjęty przez wydawcę (Kandyński)]. W. Kandyński, *O duchowości w sztuce*, tłum. S. Fijałkowski, Państwowa Galeria Sztuki w Łodzi, Łódź 1996, s. 43.

nie może powstrzymać ewolucji ludzkości! (Ornament) reprezentuje zbrodnię przeciwko narodowej ekonomii, i, co za tym idzie, rujnuje ludzką pracę, pieniądze oraz sferę materialną¹⁰.

Ornament nie może być już wytwarzany w łonie nowoczesnego, industrialnego społeczeństwa, którego funkcjonowanie opiera się na racjonalnych zasadach¹¹. W przeciwnym wypadku, tchnie czymś archaicznym i nieledwie hipokrytycznym. „Ewolucja kultury – ciągnie Loos – oznacza zarazem usunięcie ornamentyki z przedmiotów codziennego użytku”¹².

W *Ornamentie i zbrodni* odnaleźć można wiele rysów zbieżnych z poglądami wyrażonymi przez Charlesa Baudelaire’a w słynnym esej *Malarz życia nowoczesnego* (*Le Peintre de la Vie Moderne*, 1863)¹³. Co zresztą nie dziwi, jako że dzieło francuskiego poety stanowi tekst programowy, bodaj najistotniejszy w procesie konstituowania się pojęcia nowoczesności (*modernité*). U Baudelaire’a przejawia się ten sam swoisty kult intelektu, ta sama wiara w możliwość zwycięstwa rozumu nad naturą (także w planie makrospołecznym), podobne umiłowanie dla mody (najlepiej wyrażającej duchowość *fin de siècle*’u) i wreszcie... uwielbienie dla maski. W tym kontekście najbardziej charakterystyczną jest następująca wypowiedź Loosa:

Staliśmy się bardziej wyrafinowani, bardziej subtelni. Ludzie pierwotni (prymitywni) musieli odróżniać się od siebie za pomocą rozmaitych barw, człowiek nowoczesny zaś potrzebuje swych ubrań jako maski. Jego indywidualność jest tak silna, że nie może już być wyrażana poprzez elementy ubioru. **Brak ornamentu jest oznaką władzy intelektu**¹⁴.

Zdaniem Loosa również męski garnitur tworzy swego rodzaju „maskę”. Prosty uniform, pozbawiony niepotrzebnych zdobień, stanowi paradoksalne „przebranie” (*disguise*) skrywające indywidualność nowoczesnego mężczyzny. Loos, anglofil rozmiłowany w „narodzie Bacona i Wspaniałego Williama - Łabędzia z Avonu”, łączy fakt pojawienia się w świecie mody formy garnituru z początkami wielkich brytyjskich podbojów. Jednocześnie Anglicy są, jego zdaniem, nacją

¹⁰ „The immense damage and devastation which the revival of ornament has caused to aesthetic development could easily be overcome because nobody, not even the power of the state, can stop the evolution of humanity! It represents a crime against the national economy, and, as a result of it, human labour, money and material are ruined”. A. Loos, *Ornament and Crime...*, s. 31. [tłum. M.S.] [podkr. M.S.].

¹¹ „Ornament can no longer be borne by someone who exists at our level of culture. It is different for people and nations who have not reached this level”. Tamże, s. 35.

¹² „The evolution of culture is synonymous with the removal of ornament from objects of daily use”. Tamże, s. 30. [tłum. M.S.]

¹³ Wydanie polskie: Ch. Baudelaire, *Malarz życia nowoczesnego*, przeł. J. Guze, Wyd. słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 1998.

¹⁴ „We have become more refined, more subtle. Primitive man had to differentiate themselves by various colours, modern man needs his clothes as a mask. His individuality is so strong that it can no longer be expressed in terms of items of clothing. The lack of ornament is a sign of intellectual power”. A. Loos, *Ornament and Crime...*, s. 36. [tłum. M.S.] [podkr. M.S.]

w najwyższym stopniu hołdującą indywidualizmowi, (z czym trudno się nie zgodzić). Jak stwierdza na stronach swej szczupłej rozmiarem, acz wielce inspirującej książeczki o modzie: „Oto strój Anglika. To ubiór właściwy narodowi, który pośród innych narodów może poszczycić się największą liczbą silnych osobowości w swej populacji”¹⁵.

A zatem, mamy tu do czynienia z apoteozą uniformu, przywodzącą znów na myśl Baudelaire’owską *Pochwałę makijażu* (najistotniejszy rozdział słynnego eseju), w którym poeta opiewa zalety pudru ryżowego „tak głupio wyklętego przez prostodusznych filozofów”¹⁶. Czy nadal można twierdzić, że istnieje jakaśkolwiek „niewinna”, uwolniona od znaczenia forma?

Warto odnotować, iż z ogromnego znaczenia „przebrania” i „maski” zdają sobie sprawę nie tylko poeci i artyści, lecz także socjologowie, zwłaszcza przedstawiciele orientacji interakcjonistycznej – na przykład Erving Goffman eksplorujący dramaturgiczne reguły życia społecznego (*Człowiek w teatrze życia codziennego*, *Relacje w przestrzeni publicznej* i in.). Zresztą o oszustwie maski, pamiętajmy jednak – oszustwie w zbożnym celu, pisali już klasycy dziedziny, między innymi Alfred Louis Kroeber i Charles Horton Cooley. W intrygującej wizji Goffmana: „świat jest w istocie uroczystością, w której wszyscy bierzemy udział”, a każdy nasz „występ” bardziej niż naturalne zachowanie „jako całość ucieleśnia i odzwierciedla wartości oficjalne danego społeczeństwa”¹⁷. Zatem, czyżby noszenie maski mogło nas uwznioślać? Pozytywną odpowiedź na to pytanie formułuje Robert Ezra Park:

Nie jest chyba wyłącznie dziełem historycznego przypadku, że pierwszym znaczeniem słowa „osoba” (person) jest „maska”. Jest to uznanie faktu, że każdy zawsze i wszędzie, bardziej lub mniej świadomie, odgrywa jakąś rolę [...] To właśnie w tych rolach znamy się nawzajem i znamy samych siebie.

I dalej:

W pewnym [...] maska ta jest naszym najprawdziwszym „ja”, tym „ja”, którym pragnęlibyśmy być. W końcu taki obraz własnej roli staje się naszą drugą naturą i integralną częścią naszej osobowości. Przychodząc na świat jako jednostki, kształtujemy stopniowo charakter i stajemy się osobami. (Race and Culture, 1950)¹⁸.

¹⁵ „It is the attire of the Englishman. It is the dress of a nation that, of all nations, counts the strongest personalities among its population”. A. Loos, *Why a Man Should be Well-dressed. Appearances can be revealing*, Metroverlag, Wien 2011, s. 15. [tłum. M.S.]

¹⁶ Ch. Baudelaire, dz. cyt., s. 46.

¹⁷ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. Helena i Paweł Śpiewakowie, PIW, Warszawa 1981, s. 75.

¹⁸ Za. E. Goffman, dz. cyt., s. 57.

Wasył Kandynski postulujący powrót do głębin duchowości,¹⁹ dostrzegający jutrzenkę nowych, lepszych czasów w retoryce modnych ezoterycznych nurtów, także sporo uwagi poświęcał formie, którą raz to definiował jako kształt (realnych i nierealnych) przedmiotów,²⁰ raz to, jako „linię odgraniczającą jedną powierzchnię od drugiej”²¹. W perspektywie niniejszych rozważań najistotniejszą kategorię stanowi „zasada wewnętrznej konieczności”²², zgodnie z którą każda forma zawiera wewnętrzną treść. W rozdziale poświęconym *Językowi form i barw* czytamy:

Forma, w ścisłym znaczeniu tego słowa, jest przede wszystkim linią odgraniczającą jedną powierzchnię od drugiej. Tak wygląda to z zewnątrz. Ponieważ jednak wszystko, co zewnętrzne zawsze kryje w sobie i to, co wewnętrzne (ujawniając to mocniej, lub słabiej), także więc i każda forma posiada swoją własną treść. Forma jest bowiem wypowiedaniem wewnętrznej treści. Takie jest jej duchowe znaczenie²³.

Artysta rozwija ową myśl w jednym z przypisów, konstatując:

Jeżeli jakaś forma działa obojętnie, jak to się mówi „niczego nie wyraża”, to nie trzeba tego brać dosłownie. **Nie ma takiej formy, jak w ogóle żadnej rzeczy na świecie, która by niczego nie mówiła.** Jednak jej głos nie zawsze do naszej duszy dochodzi, szczególnie wtedy, kiedy to, co mówi, jest nam obojętne, lub lepiej powiedziaławszy – nie jest umieszczone na właściwym miejscu²⁴.

Również zagadnienie ornamentyki zajmuje uwagę malarza. Otóż, w jego ujęciu ornament jest czymś więcej niż tylko stylizowanym elementem natury. Jest zanurzony w duchowości, stanowi symptom określonej, wewnętrznej treści. „Ornament nie musi być zresztą rzeczą całkiem martwą – może i on również mieć swoje życie wewnętrzne”²⁵. Nawet jeśli nie rozpoznajemy owego życia, nawet jeśli zdaje się nam on jedynie chaotycznym, przypadkowym zbiorem form, to, jak pisze Kandynski „jakoś na nas działa”²⁶. Bo też i:

Nie bez podstaw używa się także w odniesieniu do wzorzystych tkanin takich określeń, jak wesoła, poważna, smutna, żywa itd., tych samych więc przymiotników, którymi posługują się muzycy (allegro, serioso, grave, vivace itd.). O większości ornamentów można powiedzieć, że powstały kiedyś

¹⁹ „Gdy chwieję się podstawy i grożą zawaleniem się filary, na których opierają się religia, nauka i moralność (ta ostatnia wstrząsana silną ręką Nietzschego), człowiek odwraca swój wzrok od tego, co zewnętrzne i skierowuje go na samego siebie”. W. Kandyński, dz. cyt., s. 43.

²⁰ Zob. tamże, s. 64.

²¹ Tamże, s. 67.

²² Zob. tamże, s. 67, 75, 76 i in. Mówiąc o mówiąc o malarzach, którzy „w zewnętrznym poszukują wewnętrznego” Kandynski, powołuje się kolejno m.in. na Rossettiego, Böcklina, Cézanne’a i Matisse’a. Zob. tamże, s. 50.

²³ Tamże, s. 67. [podkr. W.K.]

²⁴ Tamże, s. 67. przyp. 25. [podkr. M.S.]

²⁵ Tamże, s. 108.

²⁶ Tamże, s. 109.

z natury [...]. Jednak nawet gdybyśmy założyli, że nie wzorowano się na niczym innym prócz natury, trzeba by przyjąć, że w dobrym ornamencie naturalne barwy i kształty nie zostały potraktowane tylko zewnętrznie, lecz użyte raczej jako symbole, a zastosowane prawie jak hieroglify. I właśnie dlatego stały się z wolna niezrozumiałe; dziś nie może już do nas dotrzeć ich wewnętrzna treść²⁷.

Wewnętrzną „treść” ornamentu stanowią stosunki społeczne. Jest on odwzorowaniem rozmaitych relacji zapisanych w zbiorowej nieświadomości: wzorów międzyludzkich zachowań, układów władzy, także wzorów związanych z płciowością, dziś, za Carlem Gustavem Jungiem rzeklibyśmy – archetypowych (*vide Anima i Animus*).

Loos twierdzi, iż pierwszy ornament w dziejach tworzyło skrzyżowanie dwóch prostych linii: horyzontalnej i wertykalnej. Ów znak, malowany lub wydrapywany na ścianach jaskiń, kreślony dla – korzystając z psychoanalitycznej nomenklatury – rozładowania libidalnego napięcia, symbolizować miał kobietę i mężczyznę w akcie seksualnym, („*A horizontal line: the reclining woman. A vertical line: the man who penetrates her.*”).²⁸ W ten sposób słynny architekt znów przekonuje czytelnika, iż „cała sztuka jest erotyczna”. Jego intuicje zbiegają się w czasie ze sformułowaną przez Junga teorią archetypów, (a nawet, o kilka lat ją wyprzedzają, zważywszy na datę wydania *The Psychology of the Unconscious*, 1912).

Nader interesujący tekst znalazł się w zbiorowym tomie pt. *Crime and Ornament*, wydanym w 2002 roku niejako dla upamiętnienia, a zarazem zweryfikowania wagi teoretycznego dorobku Loosa. Jacques Solillou w artykule zatytułowanym *Ornament and Order (Ornament i porządek)*, po raz pierwszy zaprezentowanym z okazji *Manifestation internationale d'art de Québec* (2000), utrzymuje, że ornament może być pomocny dla zrozumienia określonej kultury socjetalnej, że – oparty zawsze na jakiejś „matrycy”²⁹ – ujawnia mapę społecznych zależności, (wszelkich stosunków poddaństwa i władzy). Spełnia on tedy, zdaniem Solillou, „funkcję porządkującą” (*ordering function*)³⁰.

Co jednak najistotniejsze, zwłaszcza w kontekście wychowania estetycznego, ornament nie powstaje w próżni, lecz w rzeczywistości międzyludzkiej. Jest tekstem kultury i znakiem/znamieniem procesu socjalizacji. Jak stwierdza autor artykułu:

²⁷ Tamże.

²⁸ A. Loos, *Ornament and Crime...*, s. 29.

²⁹ Solillou: „The appearance of order in ornament is produced according to what I would call a ground plan (or original matrix), traversed by a double polarization: transversal in one respect, as in the male/female opposition, and vertical in another, as in the superior/inferior opposition”. J. Solillou, *Ornament and Order*, [w:] B. Miller i M. Ward (red.), *Crime and Ornament. The Arts and Popular Culture in the Shadow of Adolf Loos*, XYZ Books, Toronto 2002, s. 88.

³⁰ „What is the purpose of ornament? Above all, it has an ordering function. (...) If ornament has an ordering function, it is in the sense of allowing the order to appear, as one says that something appears in the light”. Tamże, s. 87.

Istnienie ornamentu wymaga dwojga. Ornament rodzi się pod spojrzeniem drugiej osoby, tak jak kwiat zakwita w pełni światła. Jest oznaką socjalizacji. Słowo „oznaka” powinno być rozumiane w sensie czegoś, co jest odbite (nadrukowane) na ciele, ponieważ, w toku dziejów, to nie jednostka zawłaszcza ornament, wprost przeciwnie – to ornament zawłaszcza jednostkę po to, by wyznaczyć jej miejsce w społecznym lub kosmicznym porządku³¹.

Gdy piszę te słowa, dom przy Michaelerplatz 3 na pewno rozświecila już pierwsze promienie słońca. W Moskwie natomiast wąż się losy rebeliantek z grupy Pussy Riot. Co jest bardziej „niebezpieczne”? Co ma większą moc? Sztuka otwarcie zaangażowana, działania zarazem mocne i ulotne, niekiedy wymykające się definicjom twórczości, czy może raczej niema, zastygła, uparcie trwająca i namacalna **forma**?³²

Jakkolwiek odpowie na owe pytania Czytelnik, uznać należy, iż każda forma w sferze sztuki jest oznaką, nośnikiem i symbolem relacji społecznych. Zgodnie z tezą Jeana Duvignaud: „... dynamika społeczna znajduje kontynuację w sztuce, która ją realizuje za pomocą swoich własnych środków”³³. Każda forma stanowi, jak rzekłby z pewnością Roland Barthes, interesujący „materiał semiologiczny”. W każdej zakodowany jest polityczny potencjał, bez względu na to, czy podąża za „funkcją” (Sullivan) czy, jak chcieliby postmoderniści – za „fikcją”³⁴.

Należy jednak uznać także moc sprawczą formy. Nie jest ona jedynie refleksem, odwzorowaniem czynników zewnętrznych. Przypada jej przemożna rola w *budowaniu i utrwalaniu* porządku społecznego. Jak powiada Pierre Francastel, sztuka jest „... **konstrukcją, władzą porządkującą i przedustawną**”. Wszak bowiem: „Artysta nie tłumaczy, lecz wynajduje”³⁵.

³¹ „To ornament there must be two. Ornament is born under the gaze of another; as a flower blossoms under the light. It is the mark of *socialization*. The word >mark< should be taken in the sense of something impressed (imprinted) on the flesh because, for epochs past, it is not the individual who appropriates the ornament but, on the contrary, the ornament that appropriates the individual with the purpose of assigning **a place in a social or cosmic order**”. Tamże, s. 89. [tłum. M.S.] [podkr. M.S.]

³² Interesujący pogląd w tej materii prezentuje Jacques Rancière, twierdząc iż: „**Dzieło, które niczego nie chce**, jest pozbawione swojego punktu widzenia, nie niesie ze sobą żadnego przesłania i nie dba ani o demokrację, ani o antydemokrację, jest >egalitarne< ze względu na tę samą obojętność, która zawiesza wszelkie preferencje i hierarchie. Jest ono **wywrotowe**, jak odkryją to przyszłe pokolenia, przez sam fakt radykalnego oddzielenia sensorium sztuki od sensorium zestetyzowanego życia codziennego. Sztuce, która uprawia politykę, unicestwiając siebie jako sztukę, przeciwstawia zatem sztukę, która jest polityką, pod warunkiem, że absolutnie powstrzyma się od jakiegokolwiek interwencji politycznej”. J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyla i P. Mościcki, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2007, s. 36. [podkr. M.S.]

³³ J. Duvignaud, *Socjologia sztuki*, tłum. I. Wojnar, PWN, Warszawa 1970, s. 156.

³⁴ Słynne hasła: *Form follows function* oraz *Form follows fiction*.

³⁵ P. Francastel, *Sztuka a technika w XIX i XX wieku*, tłum. M. i S. Jarocińscy, PWN, Warszawa 1966, s. 27. [podkr. M.S.]

Część II

Z poszukiwań praktycznych rozwiązań kształcenia plastycznego

Nowa podstawa programowa przedmiotu „plastyka”.

Komentarz Urszuli Szuścik

PODSTAWA PROGRAMOWA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W ZAKRESIE *PLASTYKI*

I etap edukacyjny: klasy I–III

Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej

Edukacja plastyczna. Poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu. Uczeń kończący klasę I:

- 1) wypowiada się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni; posługuje się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura;
- 2) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką; korzysta z narzędzi multimedialnych;
- 3) wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystuje je w małych formach teatralnych; tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej regionu, w którym mieszka;
- 4) rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę (także architekturę zieleń), malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej

Edukacja plastyczna. Uczeń kończący klasę III:

- 1) w zakresie percepcji sztuki:
 - a) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokal-

nym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz,

b) korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);

2) w zakresie ekspresji przez sztukę:

a) podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),

b) realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);

3) w zakresie recepcji sztuki:

a) rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,

b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej).

PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU *PLASTYKA*

II etap edukacyjny: klasy IV–VI

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.

II. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę.

III. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki. Uczeń:

1) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym,

a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska (zna placówki kultury działające na jego rzecz);

2) korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora).

1. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę. Uczeń:

1) podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografika, film) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki);

2) realizuje projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu wizerunku i otoczenia człowieka oraz upowszechnianiu kultury w społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne).

2. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki. Uczeń:

1) rozróżnia określone dyscypliny w takich dziedzinach, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz w innych dziedzinach sztuki (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, Internet);

2) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki).

ZALECANE WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI

Nauczyciel w realizacji przedmiotu powinien dążyć do rozwijania myślenia twórczego uczniów oraz poprzez odpowiednio dobrane metody przygotowywać ich do uczestnictwa w kulturze i do stosowania nabytych umiejętności w życiu codziennym.

Szkoła powinna stwarzać możliwości czynnego uczestnictwa uczniów w kulturze, w wystawach i wydarzeniach artystycznych, organizowanych w szkole i poza szkołą. Zalecane jest odpowiednie wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne, w tym reprodukcje dzieł sztuki. Nauczyciel powinien uwzględniać możliwości uczniów i dostosować do nich wymagania edukacyjne.

PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU *PLASTYKA*

III etap edukacyjny: gimnazjum

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.

II. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę.

III. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.

Uczeń:

1) uczestniczy w kulturze poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, mając poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych (zna wybrane krajowe i zagraniczne placówki kultury i instytucje artystyczne);

2) korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności (przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności intelektualnej).

2. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę. Uczeń:

1) podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu sztuk plastycznych, innych dziedzin sztuki (fotografia, film) i elementami formy przekazów medialnych, w kompozycji na płaszczyźnie oraz w przestrzeni rzeczywistej i wirtualnej (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki i przekazów medialnych);

2) realizuje projekty w zakresie sztuk wizualnych, w tym służące przekazywaniu informacji dostosowanej do sytuacji komunikacyjnej oraz uczestnictwu w kulturze społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory mediów środowiska cyfrowego).

3. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki. Uczeń:

1) rozróżnia style i kierunki architektury i sztuk plastycznych oraz umieszcza je w odpowiednim porządku chronologicznym i w centrach kulturotwórczych, które miały zasadnicze znaczenie dla ich powstania;

2) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisuje związki zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki).

ZALECANE WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI

Nauczyciel w realizacji przedmiotu powinien dążyć do rozwijania myślenia twórczego uczniów i poprzez uczestnictwo w zajęciach przygotować ich do świadomego udziału w kulturze oraz do stosowania nabytej wiedzy w innych dziedzinach życia. Szkoła powinna stwarzać możliwości czynnego uczestnictwa uczniów w kulturze poprzez ich udział w wystawach stałych i czasowych organizowanych przez muzea i instytucje kulturalne, uczestnictwo w ważnych wydarzeniach arty-

stycznych organizowanych w szkole i poza szkołą oraz stwarzać warunki do prezentacji ich własnej twórczości i do upowszechniania kultury plastycznej. Szkoła powinna stwarzać warunki do realizacji zajęć poprzez odpowiednie wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne, takie jak: reprodukcje dzieł sztuki na różnych nośnikach oraz zestawy narzędzi medialnych z oprogramowaniem. Nauczyciel powinien uwzględniać możliwości uczniów i dostosować do nich wymagania edukacyjne.

KOMENTARZ DO PODSTAWY PROGRAMOWEJ PRZEDMIOTU *PLASTYKA*

Wojciech Czapski, Kinga Łapot-Dzierwa

Podstawa programowa dla przedmiotu plastyka jest opisana za pomocą wymagań ogólnych oraz wymagań szczegółowych.

Wymagania ogólne wyznaczają zasadnicze cele kształcenia.

Są to:

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystywanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.

2. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę.

3. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki.

Wymagania szczegółowe precyzują zakres treści kształcenia, które służą dla osiągnięcia ogólnych celów kształcenia.

Podstawa programowa dla plastyki uwzględnia też europejskie zalecenia dotyczące kompetencji kluczowych. Wśród kompetencji kluczowych, rozwijanych na zajęciach plastycznych, na szczególną uwagę zasługuje świadomość kulturowa, obejmująca:

– poczucie związku z tradycją narodową (w tym postawa szacunku i tolerancji wobec jej różnorodności),

– przekonanie o konieczności uczestnictwa w życiu kulturalnym,

– wyrażanie siebie przez środki rozwijające predyspozycje twórcze (na podstawie wiedzy pozwalającej na posługiwanie się nimi w innych sferach aktywności),

– docenianie znaczenia estetyki w życiu codziennym,

– znajomość najważniejszych dzieł stanowiących o dziedzictwie kultury (jako umiejętność przyswajania sobie wartości i operowania symbolami),

– posługiwanie się językiem sztuki.

Podstawa programowa dla przedmiotu plastyka poświęca też sporo uwagi mediom. Korzystanie z mediów w sferze kultury jest koniecznością, gdyż są nośnikiem zmian w sposobie uczestnictwa w kulturze i w jej upowszechnianiu. Stosowane tu narzędzia, konstruowane na gruncie technologii medialnych, wnoszą interaktywną formułę tworzenia i udostępniania dzieł sztuki i zjawisk

artystycznych oraz umożliwiającą ich nieograniczoną multiplikację w przestrzeni wirtualnej w wymiarze globalnym.

Dlatego korzystanie z mediów wymaga zdobycia elementarnej wiedzy i umiejętności w zakresie odbioru przekazów medialnych, w tym oceny ich treści i form kierowanych za pośrednictwem telewizji i Internetu. Wymaga także kształtowania właściwych zachowań uczniów, w tym poszanowania prawa do własności intelektualnej w związku z wykorzystywaniem przez nich przekazów i wytworów medialnych.

Podstawa programowa dla przedmiotu plastyka opiera się na założeniu, iż kształcenie w tej dziedzinie edukacji to proces nauczania-uczenia się, podczas którego kształtują się postawy twórcze nastawione na nabywanie wiedzy i umiejętności, który powinien prowadzić do wychowania człowieka innowacyjnego, uczestniczącego w kulturze i w jej upowszechnianiu.

W procesie tym wzorcem osobowym jest „sprawca” rozwiązujący problemy w toku myślenia twórczego, a najwyższą rangę przypisuje się wiedzy i umiejętnościom proceduralnym, typu „wiem jak”.

Ważnym czynnikiem tego procesu jest transfer, polegający na tym, że nabywanie wiedzy i umiejętności w jednej dziedzinie wpływa na ich nabywanie w innej sferze aktywności ucznia, czyli na przenoszeniu tego, czego „uczy szkoła” na sytuacje poza nią.

Istotną rolę w tym procesie, szczególnie na I i II etapie edukacji, pełni spostrzeganie znaczeń oraz sensu odbieranych pojęć oraz budowanie wyobrażeń ich postaci wizualnych, wykraczających poza posiadane informacje. Można to osiągnąć, rozwijając myślenie twórcze, na które składają się operacje umysłowe o charakterze:

a) dywergencyjnym (rozbieżnym, indukcyjnym, heurystycznym), polegającym na poszukiwaniu logicznych możliwości, założeń wymagających sprawdzenia; jest to rozpatrywanie wielu pomysłów ze wszystkich możliwych punktów widzenia;

b) konwergencyjnym (zbieżnym, dedukcyjnym, algorytmicznym), polegającym na poszukiwaniu logicznych konieczności, które muszą być określane dokładnie; jest to wybór spośród wielu pomysłów jednego koniecznego kierunku działania.

Realizacja podstawy wymaga stworzenia odpowiednich warunków do prowadzenia zajęć dydaktycznych, odpowiedniego wyposażania pracowni plastycznej w sprzęty i środki dydaktyczne: w zestawy pomocy wprowadzające wiedzę z teorii sztuki o środkach wyrazu plastyki, innych dziedzin, jak fotografika i film, w postaci pakietów dydaktycznych, pozwalających na prowadzenie zajęć o charakterze interaktywnym, z zastosowaniem mediów oraz wprowadzające wiedzę z historii sztuki w formie reprodukcji dzieł sztuki. Szkoła, zapewniając wyposażenie niezbędne do realizacji podstawy programowej (w tym szczególnie te, służące wprowadzaniu elementarnej wiedzy w zakresie środków wyrazu plastycznego

i wiedzy o sztuce), tworzy warunki do zaopatrzenia klas w środki dydaktyczne z możliwością pozostawiania ich w szkole.

Najważniejszy okres w edukacji plastycznej to kształcenie dzieci na poziomie elementarnym.

Edukacja plastyczna pełni na tym poziomie rolę integrującą wobec większości dziedzin edukacji, ponieważ w tym okresie rozwoju psychicznego plastyka (obok mowy) staje się dla dzieci podstawową formą wypowiedzi i czynnikiem rozwoju myślenia twórczego. Dlatego plastyka powinna być także stałym elementem wszystkich zajęć dydaktycznych oraz wychowawczych i opiekuńczych. Jest to szczególnie ważne na poziomie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, kiedy u dzieci dokonuje się przełom natury psychicznej i następuje intensyfikacja procesów poznawczych, co sprawia, że większość z nich jest gotowa do nauki, która staje się stopniowo ich podstawową formą działalności.

Ten okres rozwoju psychicznego dzieci nazywa się wiekiem rozumowania, ze względu na bardzo duże możliwości rozumienia otaczającej rzeczywistości oraz wiekiem ekspresji, w związku z silną potrzebą wyrażania siebie poprzez twórczą działalność plastyczną.

Rozumowanie staje się wtedy czynnością poznawczą, a ekspresja plastyczna podstawową formą wypowiedzi.

Temu okresowi rozwoju dzieci odpowiada stadium ewolucji plastycznej, ideoplastyka i faza schematu nazwana tak, ponieważ w tym czasie w twórczości plastycznej dzieci istotną rolę odgrywa schemat. Staje się on reprezentacją: osoby, rzeczy, zjawiska i ich cech przedstawianych w uproszczonej formie symbolicznej. Rozumienie rzeczywistości i wyrażanie siebie poprzez działalność twórczą, w formie symbolicznej, staje się wówczas podstawowym mechanizmem poznawczym.

Na tym etapie edukacji treści nauczania powinny narastać w układzie spiralnym, tzn. że wiadomości i umiejętności nabyte w danym roku powinny być powtarzane i poszerzane w kolejnym roku, z uwzględnieniem możliwości uczniów i dostosowując do nich wymagania.

Szczególnie dotyczy to treści wynikających z wymagań szczegółowych, wskazanych w podstawie programowej edukacji plastycznej.

„Prowadzenie zajęć w zakresie przedmiotu edukacja plastyczna należy powierzać nauczycielowi plastyki, który jest zobowiązany do znajomości podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (w zakresie klas I–III)”¹.

¹ Podstawa programowa z przedmiotu „plastyka” [w:] *Nowa podstawa nauczania*, MEN, Warszawa 2011, t. 7.

Komentarz Urszuli Szusćik²

Treści programowe w zakresie edukacji plastycznej na poszczególnych etapach kształcenia są określone: I, II, III etap edukacyjny. Na I etapie edukacji są zarysowane treści nauczania plastyki i wymagania szczegółowe wobec ucznia na koniec klasy trzeciej szkoły podstawowej. Na II i III etapie edukacji są określone w nauczaniu plastyki: cele kształcenia – wymagane treści, treści nauczania – wymagania szczegółowe i zalecane warunki i sposób realizacji. Na końcu zamieszczono komentarz do podstawy programowej przedmiotu plastyka Wojciecha Czapskiego i Kingi Łopot-Dzierwa.

Nowa Podstawa Programowa zawiera treści plastyczne w klasie I do realizacji również w klasie II, które dobiera nauczyciel. Zostały określone treści nauczania, które uczeń powinien znać, kończąc klasę III, tym samym powinny być doświadczane przez dzieci w poszczególnych klasach. Na II i III etapie edukacji przedstawiono wymagania ogólne – cele kształcenia, które winien wynieść uczeń w wyniku edukacji plastycznej. Następnie treści nauczania – wymagania szczegółowe do realizacji z uczniami, które dobiera nauczyciel samodzielnie w poszczególnych klasach oraz warunki do rozwoju działania twórczego ucznia. Inne programy nauczania wczesnoszkolnego i włączanie w nie programów edukacji plastycznej dzieci – U. Szusćik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszy wieku szkolnym (klasy I–III)*, Muza Szkolna Warszawa 2000. Nr dopuszczenia: DKW-4014-29/1999. Programy nauczania sztuki S. Stopczyka, W. Chmielewskiego i inne. Rozwijanie samodzielności uczniów, zalecane stosowanie metod aktywnych, twórczych, problemowych. Łączenie różnych metod nauczania w czasie jednej jednostki metodycznej (lekcji).

Kontrola przygotowania nauczyciela do prowadzenia zajęć poprzez opracowanie przez niego na bazie podstawy programowej planu pracy dydaktycznej, a w nim zwrócenie uwagi na stopniowanie stopnia trudności zadań, utrwalanie wiadomości, opracowanie scenariuszy zajęć.

Na I etapie edukacyjnym nauczyciel według ustalonego przez siebie planu wprowadza zajęcia plastyczne z dziećmi w każdym tygodniu. Na II i III etapie edukacyjnym nauczyciel prowadzi zajęcia plastyczne w ramach jednej jednostki lekcyjnej w każdym tygodniu na przedmiocie plastyka. Realizacja treści edukacji plastycznej w ramach przedmiotu plastyka w edukacji wczesnoszkolnej powinna odbywać się w każdym tygodniu nauki. Przedmiotu tego może nauczać nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej lub specjalista z zakresu edukacji artystycznej z plastyki. Na II etapie edukacyjnym realizacja treści plastycznych w ramach przedmiotu

² U. Szusćik, W oparciu o opracowanie w zakresie oceny nowej podstawy programowej dla Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON Sp. z o.o. Gdańsk 2011.

nauczania plastyka, którego naucza specjalista w tym zakresie w ramach jednej jednostki metodycznej (lekcji) co tydzień.

Na III etapie edukacyjnym realizacja treści plastycznych w ramach przedmiotu nauczania plastyka, którego naucza specjalista w tym zakresie w ramach jednej jednostki metodycznej (lekcji) co tydzień. Treści edukacji plastycznej zawarte w starej podstawie programowej miały charakter ogólny. Stanowiło to znaczny stopień trudności dla skutecznego i wartościowego edukacyjnie opracowania planu pracy dydaktycznej, a często pomijania treści kształcenia plastycznego w toku edukacji ucznia szczególnie na etapie kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej. Nauczyciel, który w klasach IV–VI szkoły podstawowej uczył sztuki, to jest plastyki i muzyki, często nie posiadał tak pełnego przygotowania do prowadzenia obu przedmiotów nauczania, był najczęściej specjalistą w jednej dziedzinie sztuki.

Nowa podstawa programowa bardziej szczegółowo określa cele edukacji plastycznej, ale ma jeszcze charakter zbyt ogólny. W klasach młodszych szkoły podstawowej zwraca się szczególną uwagę na wsparcie i indywidualizację pracy twórczej z dzieckiem. Plastyka jest odrębnym przedmiotem nauczania, którego może nauczać specjalista – nauczyciel plastyki. Na II i III etapie edukacyjnym plastyka jest również wyodrębniona jako przedmiot nauczania, którego naucza specjalista w tym zakresie, lekcje odbywają się w każdym tygodniu. Na wszystkich etapach kształcenia ucznia zwraca się uwagę na wykorzystanie narzędzi multimedialnych i mediów w nauczaniu oraz kształcenie świadomości kulturowej.

Romuald Tarasiuk

Analiza rodzajów, cech i sposobów pracy wyobraźni niezbędnych w twórczości plastycznej (teoria i praktyka)

Już na początku wieku XX Th. Ribot wymienia różne rodzaje wyobraźni, w tym między innymi: *intuicyjną, samorzną, kombinującą i rozumowaną, a także twórczą*, której poświęca najwięcej uwagi¹. Rozróżnienie rodzajów wyobraźni przedstawione przez Th. Ribota zasługuje głównie na uwagę ze względu na rolę, jaką przypisuje wyobraźni twórczej w procesie kreacji. Poniżej przedstawiam przykłady definiowania rodzajów i cech wyobraźni, ich różnorodność, a także strony pozytywne, jak i negatywne, wynikające z rozróżnień prezentowanych przez poszczególnych autorów.

Według P. E. Vernona w strukturze zdolności ludzkich należy wymienić między innymi czynnikami ogólnymi również *wyobraźnię wzrokową, ruchową i słuchową*. Wśród rozróżnienia zaproponowanego przez P. E. Vernona, dotyczącego rodzajów wyobraźni, nie ma wyobraźni dotykowej, smakowej, węchowej itd., natomiast z punktu widzenia procesu twórczego w kreacji plastycznej na uwagę zasługuje rodzaj wyobraźni wzrokowej.

B. M. Tiepłow rozróżnia wyobraźnię „bierną, czynną, twórczą oraz kierowaną: Wyobraźnią kierowaną nazywa się budowanie obrazu przedmiotu odpowiednio do podanego opisu, zarysu, schematu – tego przedmiotu [...] Wyobraźnia kierowana musi być [...] wierna i dokładna, musi dać obrazy odpowiadające rzeczywistości”.

Zdaniem M. Przetacznikowej i G. M. Jarży „o wyobraźni kierowanej mówimy wówczas, gdy nasze wyobrażenia wytwórcze powstają pod wpływem określonych bodźców. Ich przebiegiem kieruje np. nauczyciel, lektura, ilustracja”².

¹ Th. Ribot, *O wyobraźni twórczej*, Warszawa 1901, s. 112.

² M. Przetacznikowa, G.M. Jarża, *Psychologia ogólna*, Warszawa 1975, s. 102.

Rodzaje wyobraźni według W. Witwickiego

Największy eklektyczny zestaw rodzajów wyobraźni wymienia W. Witwicki. Oto one: *konkretna, oderwana, węchowa, słowna, przekonaniowa – supozycyjna, gorąca – chłodna, spontaniczna – świadomie kierowana, własna – naśladowcza*³. Patrząc krytycznie na podział zaprezentowany przez Witwickiego co do rodzajów wyobraźni, trudno ustalić, według jakiego kryterium autor dokonał podporządkowania. Autor przypisuje „wyobraźnię oderwaną” jedynie naukowcom, co w dzisiejszych czasach nie może być uznane, ponieważ przedstawiciele wielu współczesnych kierunków w sztuce (minimal-art, sztuka konceptualna) również muszą operować tym rodzajem wyobraźni. Niemniej rozróżnienie wyobraźni „konkretniej” oraz oderwanej wydaje się istotne. Wyobraźnię wzrokową W. Witwicki przypisuje twórczości malarskiej, natomiast dotykową widzi jako wynikającą z konieczności kontaktu człowieka z otaczającym światem. Określenie wyobraźni wzrokowej jako „plastycznej” wydaje się oczywiste, natomiast możemy również mówić o wyobraźni dotykowej w tworzeniu niektórych dzieł sztuki współczesnej oraz w ich odbiorze. Kryterium odróżniające wyobraźnię bogatą i ubogą oraz lotną i pospolitą wydaje się zbudowane na zasadzie analogii, jednak w pierwszym przypadku jest ona zupełna, natomiast wyobraźni „lotnej” bardziej odpowiadałoby określenie „ociężała”, a wyobraźni „pospolitej” jako przeciwieństwo – „oryginalna”. Jednak oba te rozróżnienia ze współczesnego punktu widzenia bardziej są cechami wyobraźni niż rodzajami. Kolejne rozróżnienie dokonane przez autora to wyobraźnia „realistyczna” i jako jej przeciwieństwo „senna”, pierwsza „daje wytwory łudzące [...] dające się odtworzyć rysunkiem lub modelem, z czym należy się zgodzić, natomiast »senna« daje wytwory mgliste, majaczące, sprzeczne, nie do odtworzenia” – zdaniem W. Witwickiego. Jednak należy stwierdzić, iż są ludzie, którzy sny przeżywają jako obrazy bardzo realistyczne i są w stanie odtworzyć wizje senne z dokładnością kopii filmowej, a więc wyobraźnia „senna” może być „realistyczna”. Wyobraźnia „gorąca” i „chłodna” to przykład rozróżnienia, które wskazuje na nienaukowe traktowanie wiedzy w powyższej problematyce. Wyobraźnia „spontaniczna” i „naśladowcza” to kolejne rozróżnienie istotne z punktu widzenia zarówno świadomości umysłu, jego możliwości wyobrażeniowych, jak i stosunku do rzeczywistości. Tak więc rozróżnienia rodzajów wyobraźni zaprezentowane przez W. Witwickiego stanowią przykład małej spójności teoretycznej w poruszanej problematyce, mimo to autor jako jedyny analizuje aż 23 rodzaje wyobraźni.

³ W. Witwicki, *Psychologia*, t. I, Warszawa 1962, s. 336–340.

Rozróżnienia rodzajów wyobraźni według innych autorów

Rozróżnienia wyobraźni na mimowolną i dowolną dokonuje m.in. M. Przetacznikowa i G. M. Jarża. Do wyobraźni mimowolnej autorki zaliczają marzenia na jawie oraz marzenia sennie, do wyobraźni dowolnej zaś wyobraźnię kierowaną, twórczą oraz marzenia. H. Kaja rozróżnia wyobraźnię jedynie dowolną w identycznym zakresie, uzupełniając jednak swoje rozróżnienie o takie wartości, jak świadoma i spontaniczna. Oto schemat prezentujący rozróżnienie rodzajów wyobraźni według autora:

Rodzaje wyobraźni ⁴		
świadoma	kierowana	spontaniczna
twórcza		
marzycielska		

T. Troskołański uważa, że do twórczości w dziedzinie techniki niezbędna jest „wyobraźnia kinematyczna”, polegająca na wywoływaniu w myśli obrazu ruchu, oraz wyobraźnia dynamiczna, polegająca na uzmysłowieniu sił i momentów działających na poszczególne człony mechanizmu⁵. T.W. Nowacki sądzi, że dla twórczości technicznej „wartość ma ten rodzaj wyobraźni, który nazywa się wyobraźnią przestrzenną i techniczną. Jest to umiejętność przedstawiania sobie przedmiotów w przestrzeni i ruchu, funkcjonowaniu i oddziaływaniu wzajemnym”⁶.

Wyobraźnia twórcza oraz odtwórcza

Zdaniem I. Rozeta badanie wyobraźni nie powinno ograniczać się do wyjaśnienia aktywności psychicznej jako wyłącznie odtwórczej ani wyłącznie twórczej. Autor sądzi, że na obecnym etapie rozróżnienie na wyobraźnię twórczą oraz odtwórczą „pozwala wyznaczyć zakres faktów i problemów podlegających badaniu”⁷.

Według Th. Ribota „wyobraźnia twórcza jest procesem nadzwyczaj złożonym. W wyobraźni twórczej mamy wiele współdziałających wyobrażeń, które w różnorodny sposób układają się i porządkują. Dla wyobraźni twórczej regulatorem jest świat wewnętrzny, przeważa w niej strona wewnętrzna nad zewnętrzną”.

Zdaniem S.L. Rubinsztejny, aby dokonać analitycznego spojrzenia na wyobraźnię pod kątem jej rodzajów, powinny być spełnione następujące warunki: a) *podział*

⁴ H. Kaja, *Materiały do nauczania psychologii*, Bydgoszcz 1979, s. 74.

⁵ A. T. Troskołański, *O twórczości – piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa 1982.

⁶ T. W. Nowacki, *Zarys psychologii*, Warszawa 1979, s. 92.

⁷ J. Rozet, *Psychologia fantazji*, Warszawa 1982, s. 20.

wyobraźni według jej stosunku do rzeczywistości; b) w zależności od charakteru obrazów jakimi wyobrażenia operuje; c) w zależności od poziomu wyobraźni, stopnia aktywności oraz świadomości umysłu; d) w zależności od dominacji emocjonalności, efektywności i roli intelektu w procesie wyobraźni⁸. Należy przyznać, że jest to jedyna konstruktywna propozycja spotkana w analizowanej literaturze psychologicznej, ujmująca problematykę w sposób rozróżniający, a także wartościujący.

Co interesującego z owej analizy wynika dla problematyki twórczości plastycznej? Sądzę, że w zakresie rozróżnienia dotyczącego struktury zdolności ludzkich na główną uwagę zasługuje wyobrażenia „wzrokowo-percepcyjna”; w zakresie stanu świadomości umysłu wyobrażenia „dowolna”, w której skład wchodzi „spontaniczna” oraz „świadomie inspirowana”; w zakresie stosunku wyobraźni do rzeczywistości oraz możliwości twórczych jednostki wyobrażenia „twórcza” oraz „odtwórcza”; ze względu na charakter wytwarzanych obrazów wyobrażenia „formalna” oraz „tematyczna”. Rozróżnienie to należy brać pod uwagę, uwzględniając granice płynności, tj. możliwość przechodzenia z jednego rodzaju wyobraźni w inny, co być może stanowi jeden z warunków jej rozwoju.

Cechy wyobraźni

W literaturze psychologicznej dotyczącej cech wyobraźni istnieje nieco mniej-
szy chaos teoretyczny. Th. Ribot uważa, że „wszelkie odtwarzanie jest powtarzaniem, podczas gdy wyobrażenia twórcza tworzy coś nowego, i to stanowi istotną, odrębną jej cechę”. „Jeśli odtwarzanie jest główną cechą pamięci, to przekształcanie i tworzenie stanowi główną cechę wyobraźni” – S.L. Rubinsztein.

Według T.W. Nowackiego ważną cechą wyobraźni jest jej retrospektywny oraz prospektywny charakter, co z punktu widzenia zarówno procesu wyobraźni, jak i wytworu zasługuje na uwagę. H. Kaja wymienia dodatnie, a także ujemne cechy wyobraźni. Cechy dodatnie to: oryginalność, bogactwo, pomysłowość oraz istotność wyobraźni, ujemne zaś – to ociężałość i ubogość. A oto braki w rozróżnieniu cech wyobraźni wg H. Kai:

Cechy wyobraźni	
dodatnie	ujemne
oryginalna	?
bogata	uboga
pomysłowa	?
lotna	ociężała ⁹

⁸ S. L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1964, s. 438.

⁹ H. Kaja, *Materiały...*, s. 74.

M. Przetacznikowa i G.M. Jarża uważają, że cechą bogatej wyobraźni jest przede wszystkim łatwość i szybkość, a także oryginalność w tworzeniu nowych obrazów. W poglądach H. Kai oraz M. Przetacznikowej i G. M. Jarży nie istnieją sprzeczności merytoryczne, a jedynie terminologiczne.

Koncepcję uznającą płynność, giętkość i oryginalność wyobraźni za cechy charakteryzujące jej pracę potwierdzają J. P. Guilford oraz W. Dobrołowicz i M. Zelina. Miejsce rodzajów cech i sposobów pracy wyobraźni w kontekście edukacji szkolnej szerzej opisuje K. J. Szmidt,¹⁰ o wyobrażeniach zaś i sposobach pracy wyobraźni twórczej pisze E. Nęcka¹¹.

Wybrane sposoby pracy wyobraźni

Poniżej zaprezentowano sposoby tworzenia obrazów w wyobraźni. Zestaw ten nie jest oczywiście kompletny, dotyczy bowiem prezentowanych w tym opracowaniu wytworów plastycznych. Oto one:

- *reintegracja* – łączenie naturalnych elementów i indywidualnych, według nietypowych lub nienaturalnych zasad. Przykładem mogą być wszelkie hybrydy,
- *multiplikacja* – zwielokrotnienie elementów jednego rodzaju w tym samym obrazie,
- *hiperbolizacja* – nienaturalne, przesadne, świadome, zaburzające proporcje wyeksponowanie jakiegoś elementu obrazu. Przykładem może być karykatura,
- *litota* – odwrotność hiperbolizacji,
- *schematyzacja* – uproszczenia kształtów na obrazie możliwie konsekwentne oparcie na schemacie,
- *metamorfoza* – ukierunkowana ewolucyjna zmiana początkowego kształtu centralnej figury wyobrażenia, której efektem jest nowy, autonomiczny kształt,
- *przenikanie* – stopniowa wymiana obrazów, która polega na powolnym słabnięciu natężenia jasności w wyobrażeniu poprzedzającym,
- *animacja* – nadawanie elementom wyobrażenia reprezentującym faktycznie nieruchome obiekty, właściwości dynamicznych względem pozostałych części obrazu,
- *petryfikacja* – odwrotność poprzednio wspomnianej operacji,
- *inwersja barwna* – świadomą niekoniecznie konsekwentną zmianę barw niektórych elementów wyobrażenia,
- *akcentowanie lub podkreślanie* – w procesie tworzenia obrazu dokonuje się wyróżnienia któregoś z jego elementów,
- *typizacja* – wyróżnienie istotnego elementu w jednolitych faktach, przedmiotach i wcielenie tego w konkretne obrazy,

¹⁰ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 213–216.

¹¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 61–65.

– *metaforyzacja* – przypisywanie komuś lub czemuś nienaturalnych cech, właściwości,

– *dopełnianie* – dodawanie do podstawowego przedmiotu elementu od drugiego przedmiotu.

Podsumowanie

Analiza materiału teoretycznego pozwoliła na wyodrębnienie wielu rodzajów wyobraźni, istotnych w twórczości plastycznej, przy przyjęciu za podstawę różniczenia następujących kryteriów:

- a) struktury zdolności ludzkich;
- b) możliwości twórczych jednostki;
- c) stanu świadomości umysłu;
- d) stosunku do rzeczywistości;
- e) charakteru wytwarzanych obrazów.

W zakresie cech wyobraźni psychologowie są bardziej zgodni, w rezultacie czego powstało stwierdzenie, iż wyobraźnię jednostki charakteryzuje zdolność „tworzenia obrazów”, a czynnikami warunkującymi poziom wyobraźni są takie cechy, jak: płynność (patrz il. 1–4), giętkość (patrz il. 5–8) oraz oryginalność wyobrażeń (patrz il. 9–12).

*

Załączony materiał ilustracyjny przedstawia wytwory plastyczne wykonane przez studentów kierunków pedagogicznych w trakcie zajęć z metodyki edukacji plastycznej. Zdjęcia wykonała Katarzyna Bauer.

1. Rysunek słonia i co z tego wyniknie ? (techniki różne; patrz il. 13–24)¹²
2. Ukryć pierwotny kształt (tusze – stempel; patrz il. 25–28)
3. Z jednej strony na drugą (techniki różne; patrz il. 29–36)¹³
4. Plama atramentowa (tusze + techniki różne; patrz il. 37–44)¹⁴.

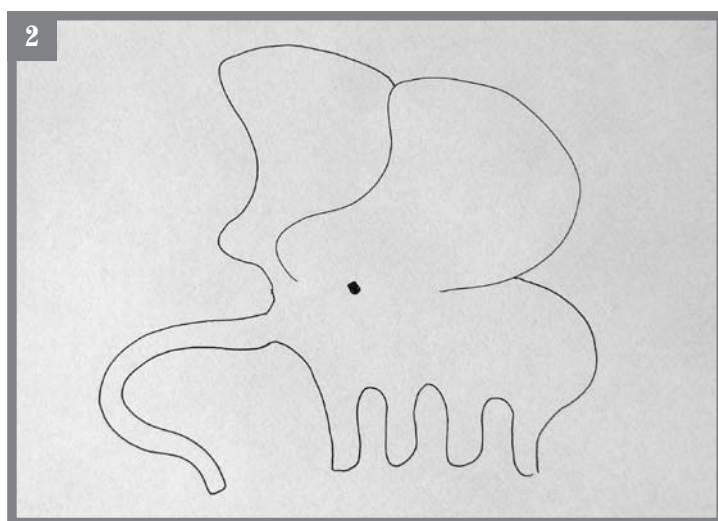
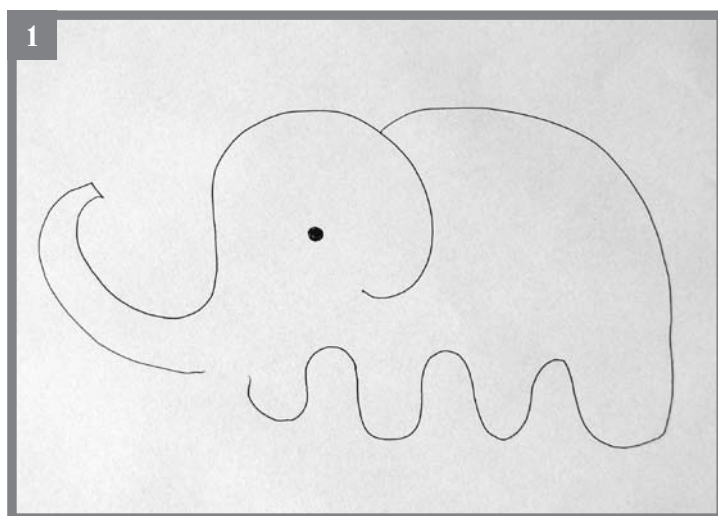
¹² W metodyce niemieckiej ćwiczenie to nosi tytuł „Słoń i jego przyjaciele”. Wersja polska metodyki S. Heilborn, K. Schafer, H. Weinrebe, K. Weinrebe, *Stwórz sobie kolorowy świat*, Jedność, Kielce 2007, s. 176.

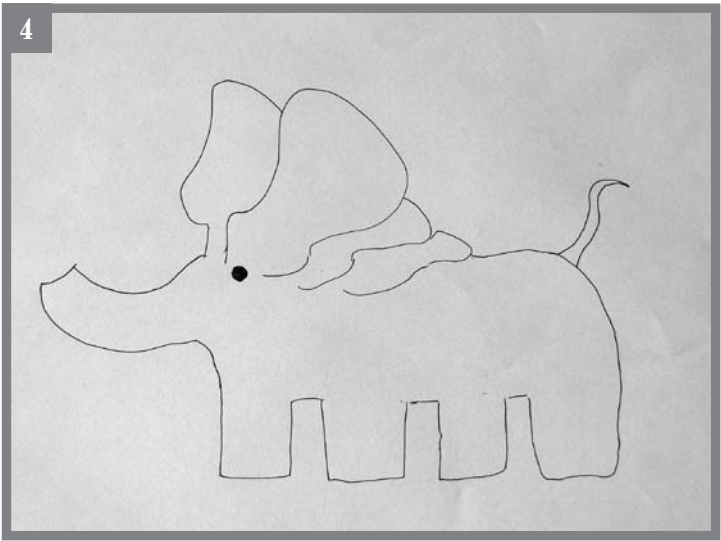
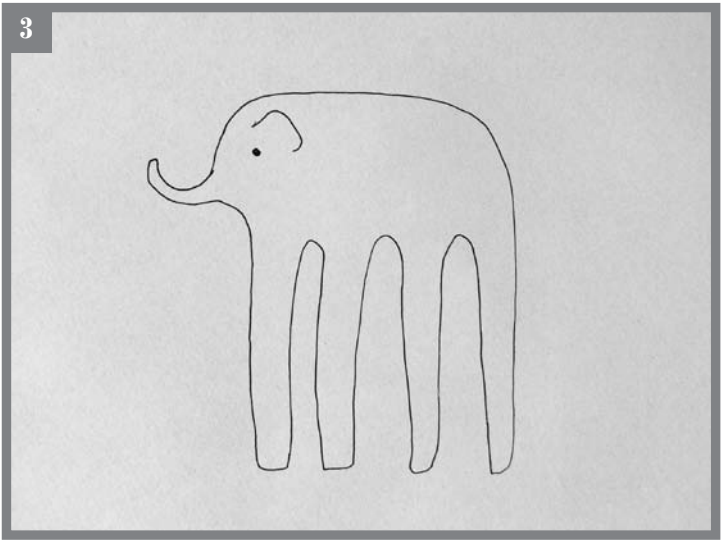
¹³ Tamże, s. 175.

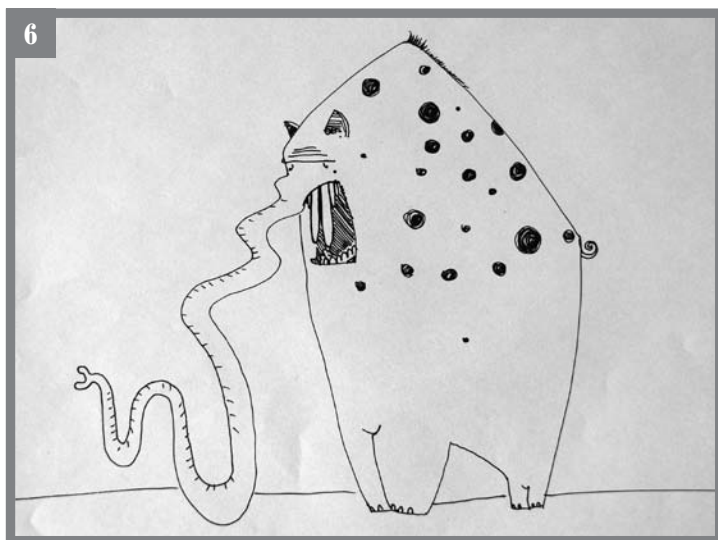
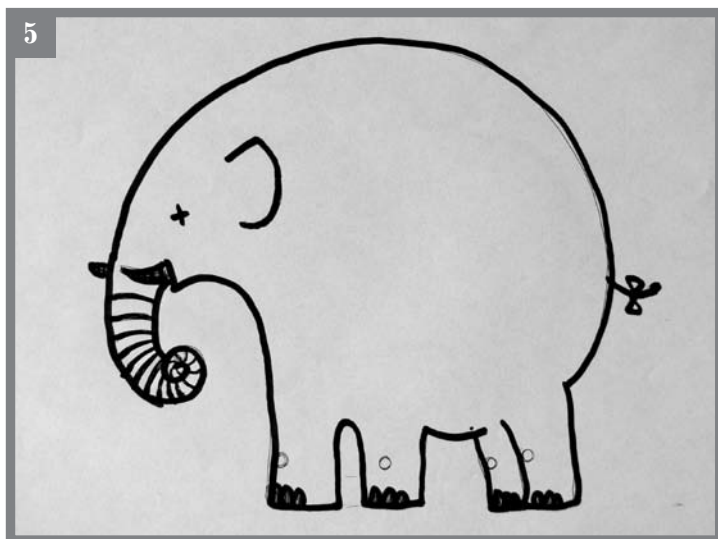
¹⁴ Patrz podobne propozycje: J. Tomaszewska, W. Kołyszko, *Zeszyt ćwiczeń dla klas 4–6*, Część 1. *Zagadnienia plastyczne*, Operon, Gdynia 2008, s. 43; O. Majer, *Księga zabaw i aktywności*, Jedność, Kielce 2009, s. 211.

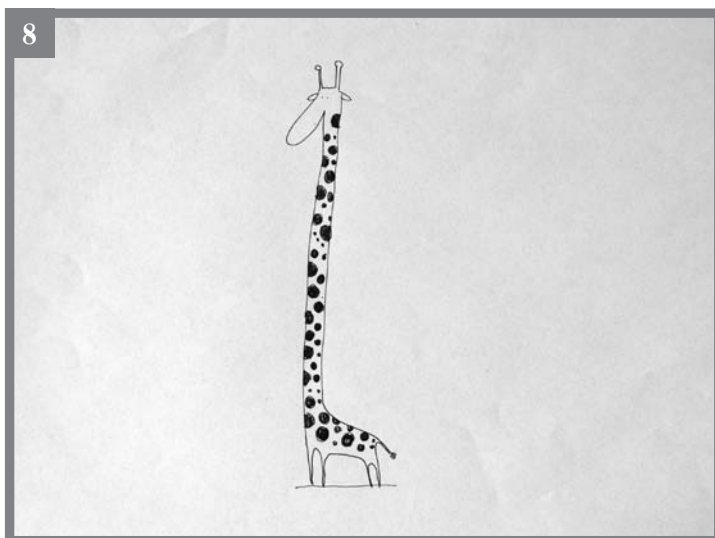
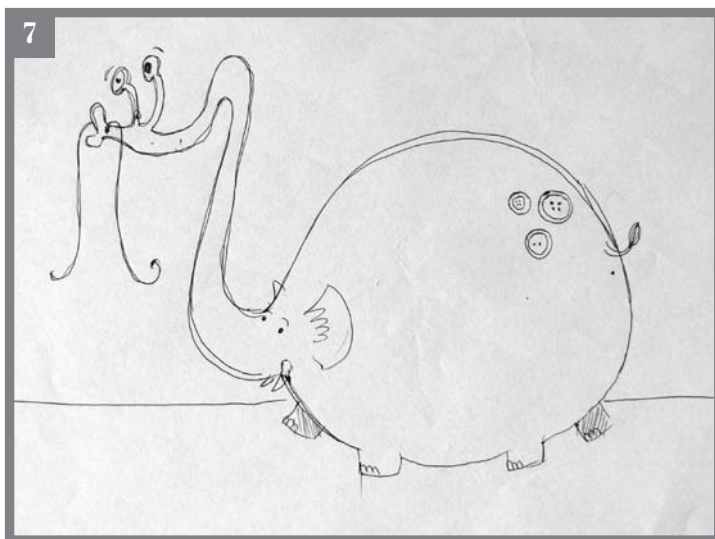
Bibliografia

- Kaja H., *Materiały do nauczania psychologii*, WSP, Bydgoszcz 1979.
Nęcka E., *Psychologia twórczości*, WP, Gdańsk 2005.
Nowacki T. W., *Zarys psychologii*, WSiP, Warszawa 1979.
Przetacznikowa M., G. M. Jarża, *Psychologia ogólna*, WSiP, Warszawa 1975.
Ribot Th., *O wyobraźni twórczej*, Głos, Warszawa 1901.
Rozet J., *Psychologia fantazji*, PWN, Warszawa 1982.
Rubinsztejn S. L., *Podstawy psychologii ogólnej*, KiW, Warszawa 1964.
Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
Troskoleński A. T., *O twórczości – piśmiennictwo naukowo-techniczne*, PWN, Warszawa 1982
Witwicki W., *Psychologia*, t. I, PWN, Warszawa 1962.

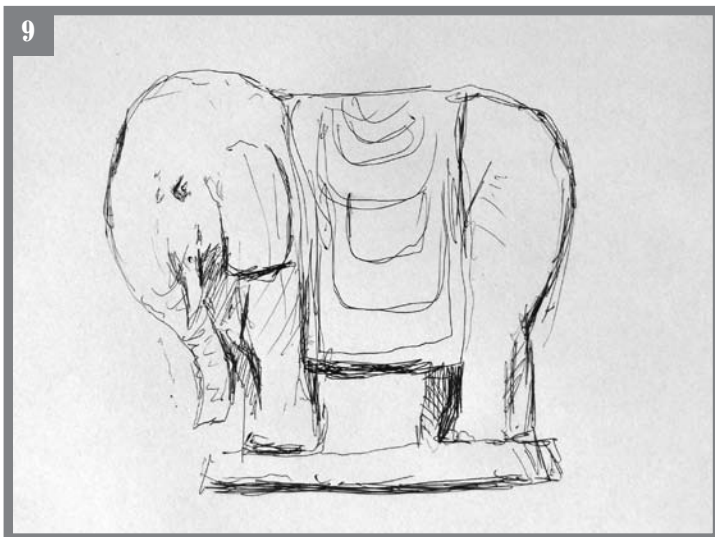




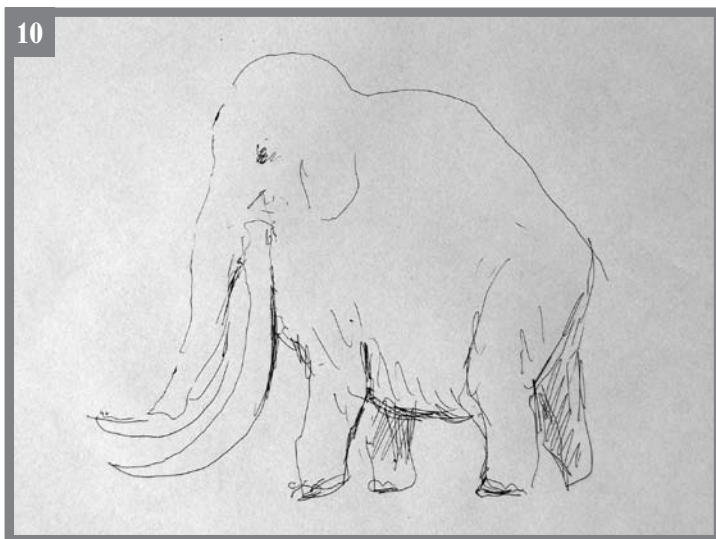




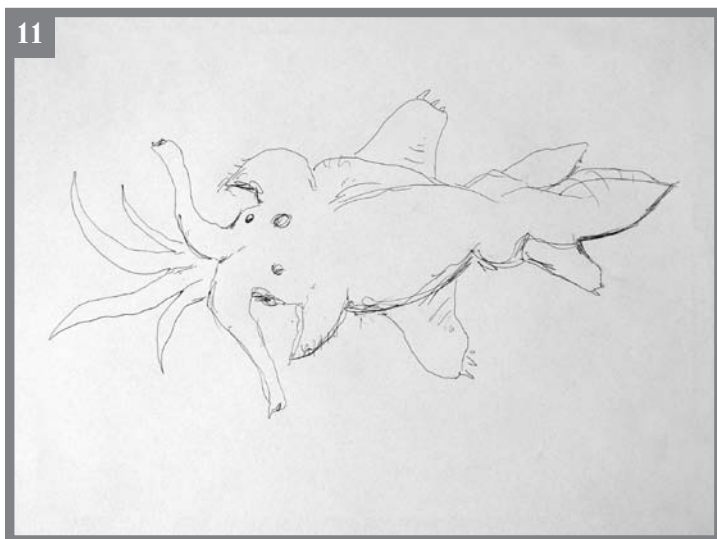
9



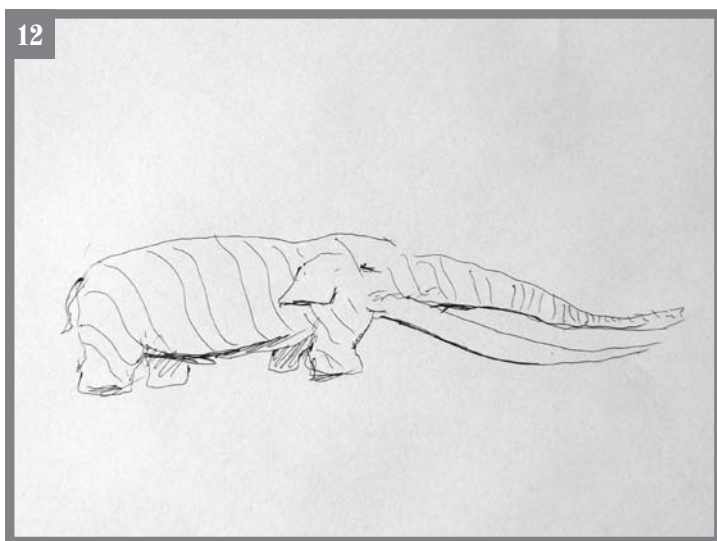
10



11



12



13



14



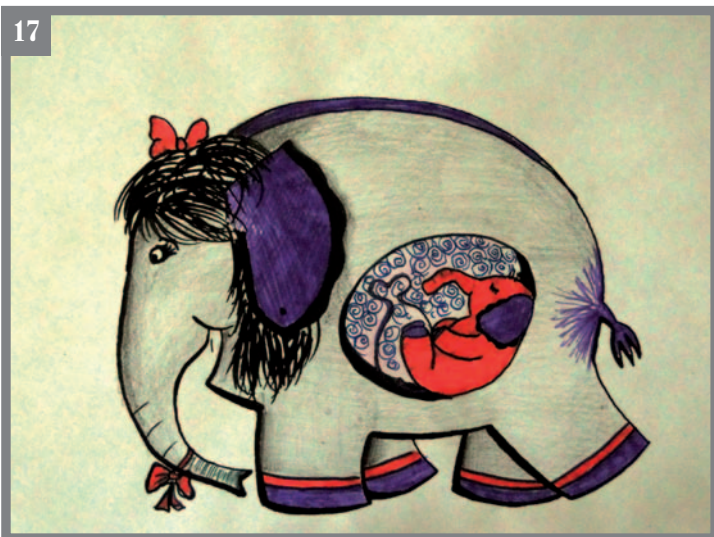
15



16



17



18



19



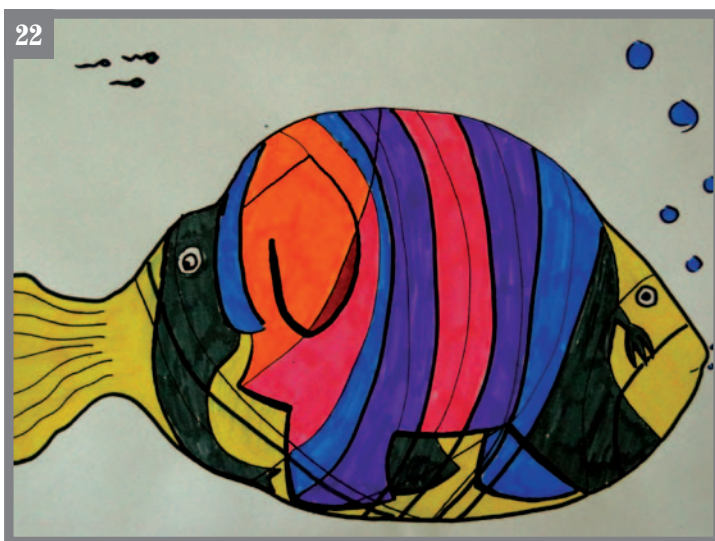
20



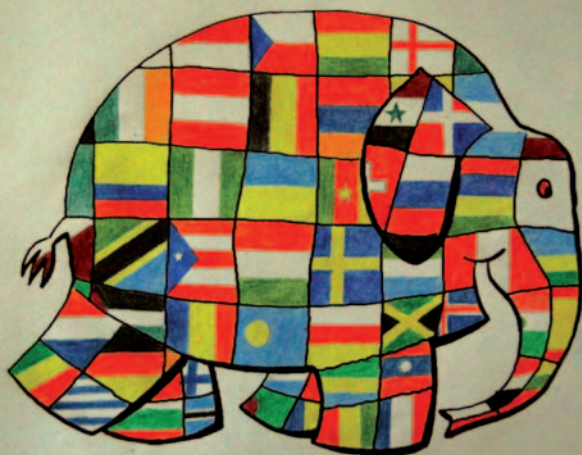
21



22

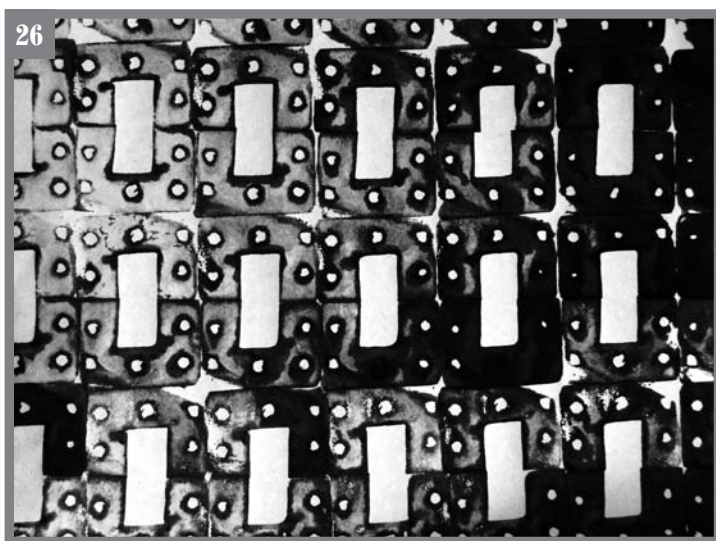
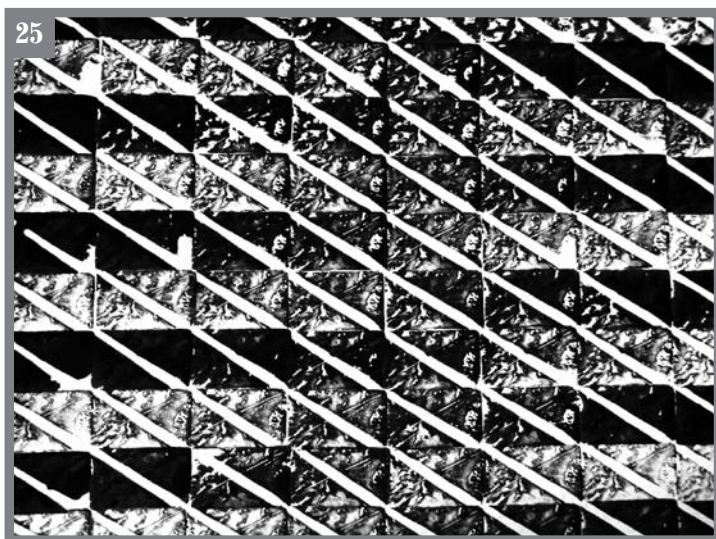


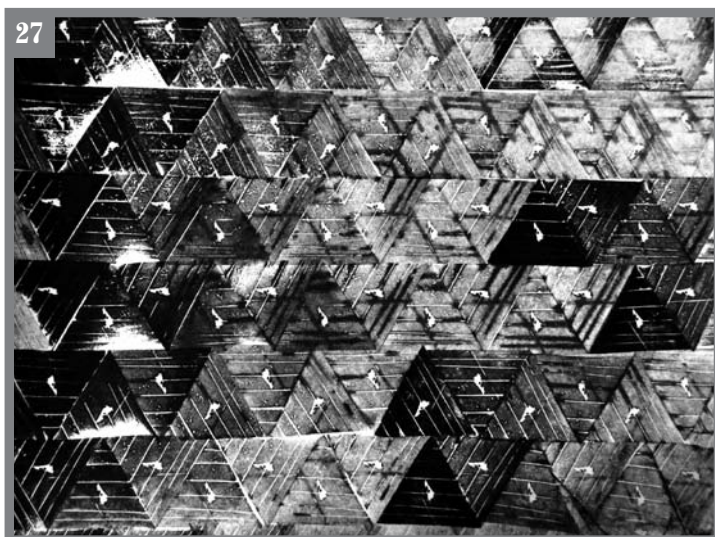
23

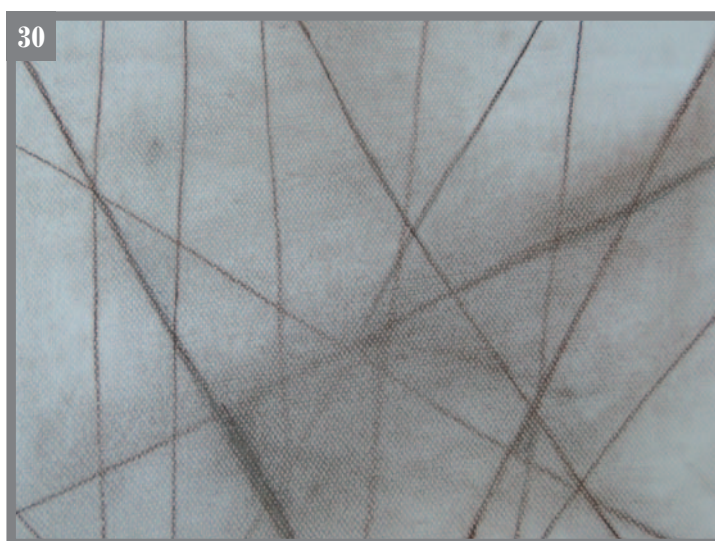
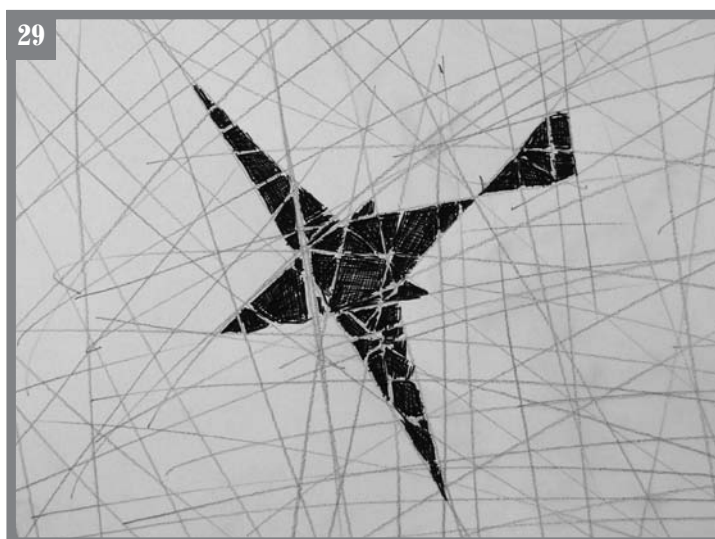


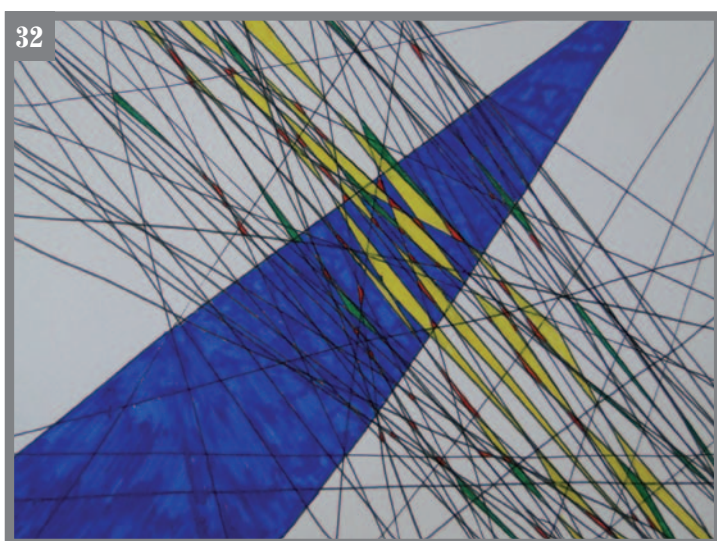
24

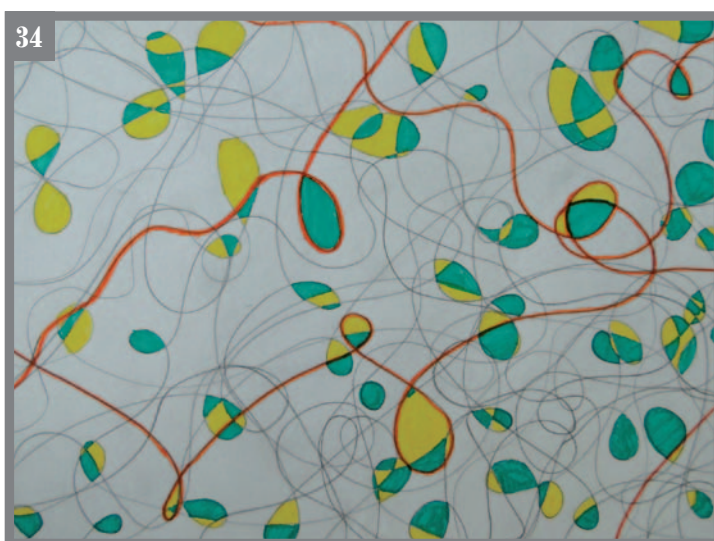


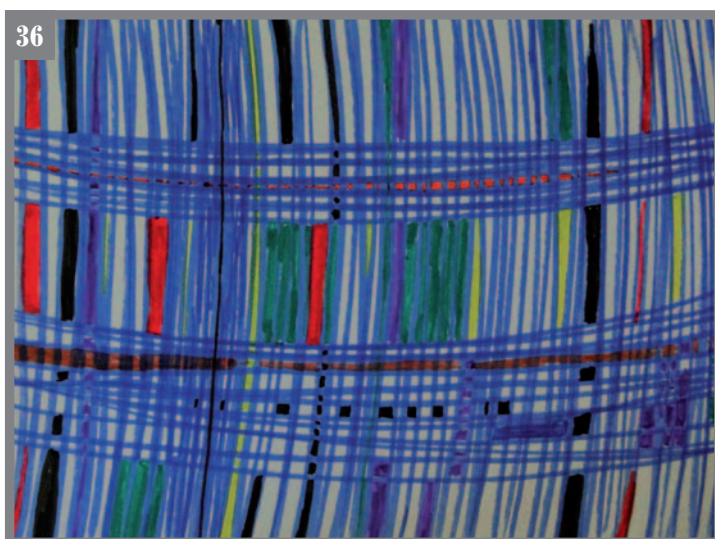
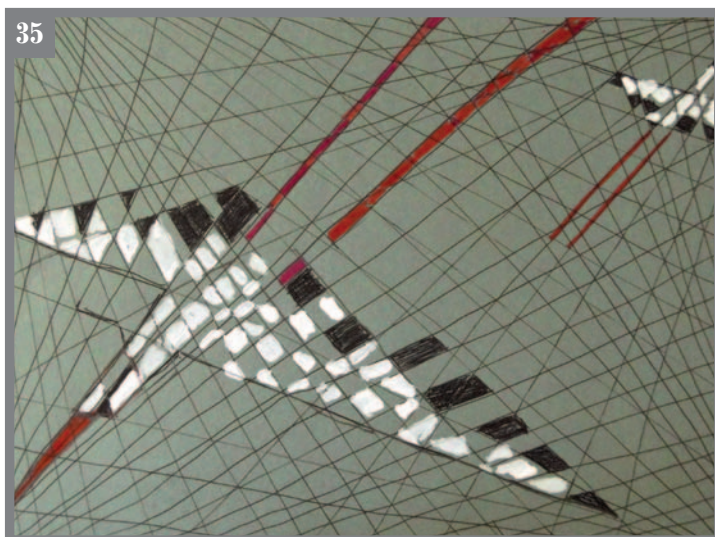




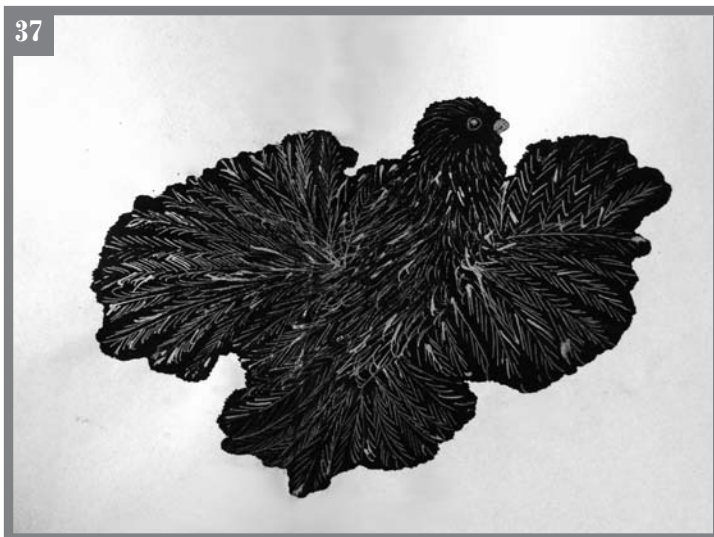








37



38

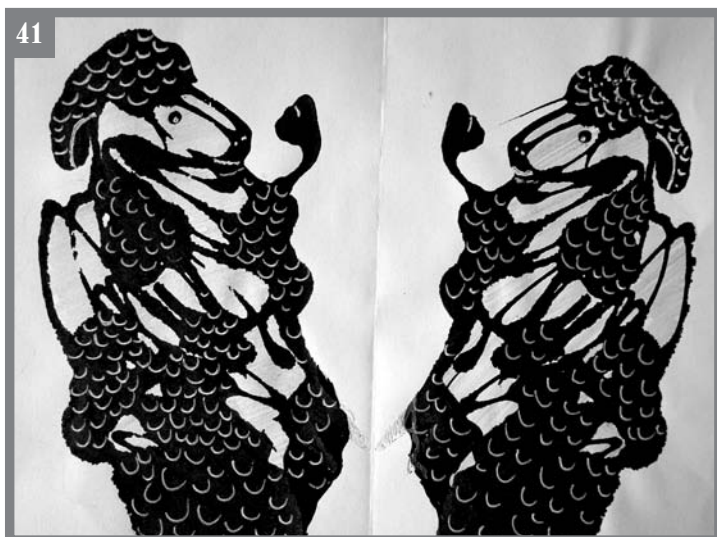


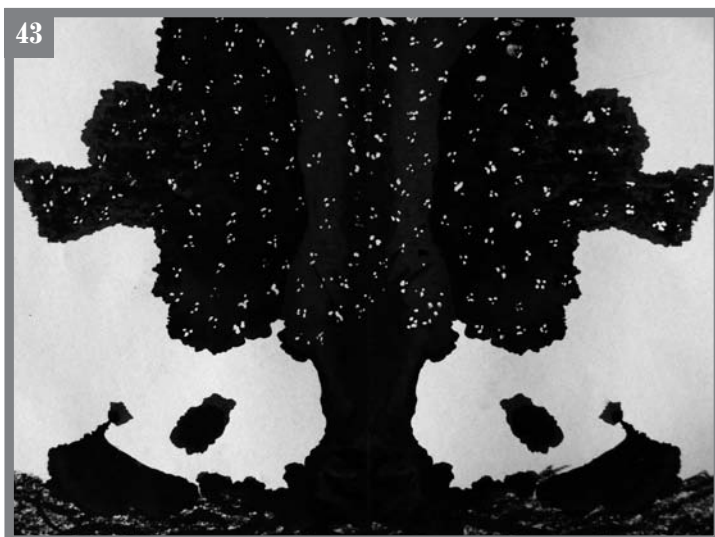
39



40







Anna Boguszevska

Podstawy planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży

Przynależność przedmiotu *plastyka* do twórczej sfery kultury stwarza możliwość oddziaływania na sferę poznawczą, emocjonalną i społeczną osobowości ucznia. Podobnie jak inne sztuki plastyka może spełnić funkcję wychowawczą, poznawczą, ludyczną, czy terapeutyczną. Plastyka ma znaczenie ogólnorozwajowe. Dostarcza wiedzy, poszerzając jej zakres z historii kultury, tak ważny w kształceniu humanistycznym. Rozwijając umiejętności praktyczne, doskonalimy sprawność percepcyjną, manualną oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Aktywność plastyczna niweluje napięcia emocjonalne, rozładowuje ich nagromadzenie w ekspresyjnych formach aktywności.

W planowaniu procesu dydaktycznego z zakresu plastyki istotna jest struktura lekcji, za którą odpowiada nauczyciel. W latach osiemdziesiątych XX wieku wartościową propozycję modeli lekcji opracował Stanisław Popek na podstawie teoretycznych założeń Konstantego Lecha i Wincentego Okonia. Klasyfikacja ta jest nadal aktualna i warta przypomnienia. Tworzy bowiem podstawę do różnicowania edukacyjno-wychowawczego postępowania nauczyciela¹.

Model lekcji oparty na cyklu organizacyjnym

Zastosowanie: praca ćwiczeniowa uczniów związana z realizacją wszystkich rodzajów ćwiczeń programowych. Ogniwa zajęć:

- uświadomienie zagadnienia plastycznego, ustalenie z uczniami tematu lekcji,
- analiza zagadnienia plastycznego pod względem zadania plastycznego (kolorystyki, waloru, kompozycji, faktury lub innych wybranych środków formalnych),

¹ Zob. A. M. Żukowska, *Sugestie dotyczące metod prowadzenia zajęć plastycznych*, „Plastyka w Szkole” 1988, nr 3.

- ekspozycja, demonstracja, pokaz materiału dydaktycznego-dostarczenie wiedzy i inspiracja ucznia,
- przygotowanie do samodzielnej pracy,
- samodzielna praca uczniów, korekta indywidualna i zbiorowa prowadzona przez nauczyciela,
- omówienie prac pod kątem realizacji zadania plastycznego; wnioskowanie końcowe,
- ocena i kontrola prac; organizacja ekspozycji (ewaluacja zajęć),
- zakończenie lekcji.

Model lekcji problemowej

Zastosowanie: praca ćwiczeniowa wymagająca prezentowania przez uczniów wiedzy związanej z określonym zagadnieniem; możliwość stosowania zróżnicowanych form pracy. Ogniwa zajęć:

- sprawdzenie wiadomości wiążących się z planowanymi nowymi treściami,
- stworzenie sytuacji problemowej; sformułowanie problemu głównego, ewentualne opracowanie problemów szczegółowych,
- ustalenie planu pracy; wysunięcie pomysłów do rozwiązywania hipotez,
- sprawdzenie hipotez; możliwość stosowania ćwiczeń praktycznych (praca twórcza lub odtwórcza) – sprawdzanie praktyczne lub stosowanie sprawdzenia opartego o teorię, wiedzę z określonego zakresu (wiedza o sztuce, wiedza o problemach plastycznych) przy wykorzystaniu dostępnych mediów (czasopismo, książka, film, Internet),
- ustalenie wniosków końcowych opartych na analizie, porównywaniu, wnioskowaniu, klasyfikowaniu, definiowaniu (definicje poprzez przykład), abstrahowaniu. Często zapis wniosków mający na celu uporządkowanie i utrwalenie opracowanego zagadnienia,
- zastosowanie nabytej wiedzy w sytuacjach typowych,
- zastosowanie nabytej wiedzy w nowych sytuacjach, wymagających oryginalności i nowości w myśleniu, kształcenie myślenia twórczego; często stosuje się zadanie pracy domowej o zróżnicowanym poziomie trudności,
- zakończenie zajęć (różne formy ewaluacji, ocena).

Model lekcji ekspresyjnej

Zastosowanie: praca ćwiczeniowa wymagająca łączenia teorii i umiejętności praktycznych oraz poznawania racjonalnego i przeżywania emocjonalnego.

Ogniwa zajęć:

- przypomnienie i utrwalenie znanych treści będących podstawą do dalszego procesu poznania,
- ekspozycja dzieła sztuki, wytworu kultury materialnej; wywołanie niezbędnych informacji o utworze (uczeń–nauczyciel),
- analiza i interpretacja utworu oparta na bezpośrednim lub pośrednim spotkaniu, kontakcie nacechowanym emocjonalnie,
- analiza literacka, warsztatowa, formalna, ewentualnie dostrzeżenie warstwy symbolicznej; osadzenie utworu w kontekście historycznym, struktura dzieła a cechy indywidualne twórcy; funkcje dzieła w zamierzeniu twórcy; funkcje współczesne,
- rozmowa, omówienie, dyskusja o charakterze wartościującym,
- praca uczniów inspirowana oglądem i uprzystępnieniem utworu; utrwalenie istotnych idei lub cech warsztatowych, formalnych, semantycznych,
- podsumowanie zajęć; analiza wytworów uczniów (prace plastyczne, projekty, prace pisemne, inne), ewaluacja i ocena.

Tadeusz Marciniak w zapomnianym dzisiaj opracowaniu wyróżnił kilka zasad dydaktycznych mających szczególne znaczenie w metodyce plastyki:

- indywidualizacji
- aktywnych poszukiwań
- integracji
- konfrontacji i kontrastów².

T. Marciniak za ważną w aktywności nauczyciela uznaje zasadę indywidualizacji w zakresie doboru metod, form pracy proponowanych wychowankom, uwzględniających ich indywidualne działania. Podkreśla, że zasada ta ma szczególne znaczenie w kształceniu plastycznym ze względu na specyfikę wypowiedzi autorskich między innymi uzewnętrznianie emocji i poglądów.

Zasada aktywnych poszukiwań polega na równoległym poszukiwaniu zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia satysfakcjonujących rozwiązań zadań plastycznych. Wymaga refleksji, eksperymentowania formalnego i warsztatowego, dokonywania wyborów i pokonywania trudności.

Zasada integracji w ujęciu Marciniaka ma na celu łączenie: ekspresji z percepcją, analitycznego oraz syntetycznego ujmowania treści, łączenia teorii z praktyką. Ujmowanie plastyki w kontekście środowiskowym zakłada współpracę nauczyciela z muzeum, teatrem, galerią, biblioteką i innymi instytucjami krzewiącymi kulturę w środowisku. Zasada ta odnosi się również do łączenia procesu dydaktycznego plastyki z innymi przedmiotami szkolnymi. Natomiast zasada konfrontacji i kontrastów rozumiana jest jako aktywizacja myślenia uczniów oraz

² T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, NK, Warszawa 1976, s. 121–123.

kształtowania pojęć języka sztuki, rozszerzanie ich zakresów. Zestawianie ich przeciwnych znaczeń (typu: statyka – dynamika, barwy czyste – barwy złamane itp.) pozwala uczniowi na łatwiejsze ich przyswojenie. Zasada ta ma zastosowanie również przy doborze technik plastycznych, dla angażowania różnych umiejętności np. po technice kształtowania przestrzennego wprowadzamy technikę malarską lub graficzną. Zestaw tych zasad niewątpliwie należy uzupełnić klasycznymi zasadami stosowanymi w procesie dydaktycznym: zasadą pogłębłości, przystępności nauczania, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się, systematyczności, operatywności, trwałości wiedzy uczniów oraz łączności teorii z praktyką³.

W zajęciach artystycznych ważna jest świadomość nauczyciela i ucznia dotycząca głównego zadania plastycznego, jakie ma być realizowane. Obejmuje ono wybrany zakres środków formalnych, jakie mają znaleźć zastosowanie w pracy plastycznej. Dotyczą kompozycji, barwy, faktury, działania kreski i plamy i innych elementów ekspresji plastycznej.

W aktywności dydaktycznej nauczyciela istotne znaczenie ma znajomość i dobór technik plastycznych adekwatny do realizowanego zadania i tematyki, dostosowany do możliwości rozwojowych uczniów oraz ich poziomu doświadczeń plastycznych. Czasopismo „Plastyka w Szkole” potem „Plastyka i Wychowanie” przez wiele lat dostarczało nauczycielowi nowych pomysłów do stosowania technik plastycznych w klasie szkolnej oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Aktualnie nauczyciele plastyki nie mają możliwości konfrontacji i wymiany doświadczeń na łamach pisma metodycznego. Należy sięgać do dobrych wzorów wcześniejszych doświadczeń. Wartościowa w bibliotece nauczycielskiej okazuje się seria książek zatytułowana *Techniki plastyczne* opublikowanych przez Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Autorzy tomików Małgorzata Daszyńska, Krystyna Michejda-Kowalska, Anna Misiurka, Krystyna Marcinkowska, Stanisław Ostrowski w przyjazny nauczycielowi sposób prezentują wiele sposobów pracy w zakresie malarstwa, rzeźby, grafiki i innych rodzajów działań plastycznych. Inspiracja plastyki i muzyki obecna w koncepcji korelacji, którą zapoczątkowały Anna Trojanowska-Kaczmarek i Maria Przychodzińska, może być cenna. Wiele publikacji na ten temat pojawiło się między innymi na łamach czasopisma „Wychowanie Muzyczne w Szkole”⁴.

³ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980.

⁴ Por. A. Boguszewska, R. Gozdecka, *Dialog muzyki i plastyki na płaszczyźnie dydaktycznej*, cz. I, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 5; cz. II, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 1; R. Gozdecka, A. Boguszewska, *Motywy zwierząt wybranych ścieżkach edukacyjnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2002, nr 5, s. 120–137. A. Boguszewska, A. Weiner, *Kategoria rytmu w aktywności muzycznej i plastycznej w kształceniu zintegrowanym*, „Szkoła i Nauczyciel” 2003, nr 1–2; A. Weiner, A. Boguszewska, *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane, Edukacja plastyczno-muzyczna*, Impuls, Kraków 2008, wyd. IV. A. M. Żukowska, *Wątki mitologiczne inspi-*

Całościowy przegląd technik plastycznych wymaga osobnego aktualnego opracowania, jednak ważna jest choćby częściowa prezentacja technik plastycznych szczególnie atrakcyjnych dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum. Techniki plastyczne stosowane w tym czasie mają znaczenie terapeutyczne, gwarantujące łagodne przejście kryzysu plastycznego.

W zakresie rysunku do takich należy frottage, różne sposoby malowania tużem będącym z kolei na granicy rysunku i malarstwa. Z zakresu technik malarskich dekoracyjnych jako przykład posłużyć może: rysowanie patykiem na mokrej klejówce, dekalkomania, dekalkomania z uzupełnianiem (przekształcanie). Oprócz technik terapeutycznych istotne są techniki stwarzające możliwość ćwiczenia, doskonalenia techniki plastycznej. Techniki płaszczyznowe mają duże znaczenie w kształtowaniu umiejętności komponowania oraz wykorzystywania różnorodnych materiałów papierniczych, przyrodniczych i tekstylnych.

Techniki graficzne są wyjątkowo lubiane przez uczniów, mają wartość dydaktyczną, wychowawczą i często niedocenianą wartość terapeutyczną. Można je wykorzystywać jako poddruk, naddruk wraz z inną techniką plastyczną. Szczególnie wartościowe jest ich zastosowanie jako poddruk i punkt wyjścia do różnorodnych przekształceń formalnych. Techniki z zakresu rzeźby i kształtowania przestrzeni z racji zalet dydaktycznych powinny być stosowane na równi z inną działalnością plastyczną. Przykładowy zestaw technik plastycznych prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Wybór technik plastycznych dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum z przykładowym zadaniem plastycznym⁵

Kategoria	Nazwa techniki plastycznej (wybór)	Przykładowe zadanie plastyczne
Techniki rysunkowe	węgiel drzewny	kontrast kreski i plamy
	miękki ołówek grafitowy (B4)	różnorodność walorów
	tusz (piórko)	kreska dekoracyjna
	tusz (sposób mokre w suchym)	kreska konturowa
	tusz (sposób mokre w mokrym)	różnice fakturalne, miękka granica plamy
	tusz (patyk)	synteza formy
	flamastry	kontrast barw czystych
	Pastele tłuste (kredki świecowe)	kontrast kreski konturowej (np. białej lub czarnej) i plam barwnych
	frottage	różnice walorowe, fakturalne

rujące działania plastyczno-muzyczne w zakresie przedmiotu „sztuka”, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2002, nr 5.

⁵ Opracowanie własne.

Techniki malarskie	gwasz biały	rozbielona gama barw
	pastele tłuste (kredki świecowe)	szeroka gama barw, różne zadania w obrębie kompozycji
	malowanie białą farbą na ciemnym podobraziu	kreska konturowa, kreska jako tworzywo faktury
	pastele na barwnym podobraziu	tworzenie nowych jakości barwnych
	klejówka	różnice fakturalne
	klejówka –malowana z rożka	kreska jako kontur i dekoracja
	kolaż	faktura jako podkreślenie cechy istotnej formalnie
	tusze barwne	plama laserunkowa
	tusz czarny	kontrast kreski i plamy, kontrast czerni i bieli, plama laserunkowa
	akwarela	różne zadania w obrębie kompozycji, plama laserunkowa
	batik świecowy	kontrast kreski i plamy
	batik klejowy	kontrast czerni plam barwnych, zróżnicowanie faktur
	malowanie farbami plakatowymi	wąska gama barwna, szukanie wielości natężeń barw (np. czerwony, pomarańczowy, żółty)
	malowanie z użyciem szablonu (wykorzystanie topowania).	komponowanie (kompozycja rytmiczna / statyczna / dynamiczna)
	dekalkomania	tworzenie nowych jakości barwnych i fakturalnych
Techniki kształtowania przestrzennego	płaskorzeźba – wykorzystanie materiałów odpadowych i farby emulsyjnej	różnorodność kompozycji, kontrast faktury
	kształtowanie z papieru	kształt i wielkość, forma i funkcjonalność
	masa solna	uzyskiwanie formy poprzez dodawanie materiału
	plastelina	synteza formy, różnice faktur i barw
	materiały przyrodnicze	oryginalności formy, wykorzystanie w kompozycji plastycznej naturalnych kształtów
	głina	uzyskiwanie formy poprzez odejmowanie materiału
	tekstura falista	konstruowanie formy, wykorzystanie ażuru
	kształtowanie z miękkiego drutu folii aluminiowej, folii plastikowej i innych materiałów odpadowych	oryginalności formy, różnorodność faktury
	kształtowanie z miękkiego drutu	synteza formy

Techniki płaszczyznowe	montaż	tworzenie układu z gotowych elementów, wykorzystanie humoru sytuacyjnego
	wycinanka/ wydzieranka z papieru gazetowego	stosowanie układu drukarskiego do różnicowania faktury i waloru
	wydzieranka z szarych papierów	różnice walorowe i temperaturowe
	wycinanka/ wydzieranka wielowarstwowa	uzyskiwanie barw złożonych (kompozycja otwarta /zamknięta / statyczna / dynamiczna)
	wydzieranka/wycinanka syntetyczna	synteza formy
	wycinanka z wykorzystaniem elementów literniczych	tworzenie znaku plastycznego
	mozaika	kontrast waloru, kontrast temperatury
Techniki graficzne	oddruk naturalny	wykorzystanie faktur do komponowania
	druk strukturalny	(kompozycja otwarta /zamknięta / statyczna / dynamiczna)
	kolografia (matryca wykonana z tektury falistej)	(kompozycja otwarta /zamknięta / statyczna / dynamiczna)
	kolografia (matryca wykonana z papieru)	synteza formy, znak graficzny
	monotypia	szeroka gama barw
	stemple	rytm z dominantą
	stemple strukturalne	rytm wielowątkowy
	linoryt	wykorzystanie faktur, linii do komponowania

Dobór techniki plastycznej zależy od postawionego zadania plastycznego, zawartego w nim języka opisującego formę plastyczną. Do zadań plastycznych należy wracać w różnych technikach i tematach. W procesie planowania aktywności plastycznej tematyka pracy plastycznej uczniów dla nauczyciela ma znaczenie drugoplanowe, chociaż często dla ucznia, szczególnie najmłodszego, ma znaczenie najważniejsze. Uwzględniać ma ona jego zainteresowania i poziom rozwoju.

Reasumując, w planowaniu zajęć artystycznych z zakresu plastyki najważniejsze jest kształcenie percepcji i specjalistycznego języka opisującego formę (wartości merytoryczne), odbywającego się zarówno w sferze działalności praktycznej (umiejętności), jak i działań poznawczych (wiedza, język czynny). Celowi temu podporządkowanie są działania metodyczne poparte kunsztem nauczyciela. Zajęcia plastyczne mają wartość stymulacyjną w zakresie rozwoju i wprowadzania ucznia w świat kultury.

Bibliografia

- Boguszevska A., Gozdecka R., *Dialog muzyki i plastyki na płaszczyźnie dydaktycznej*, cz. I, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 5; 2001, nr 1.
- Boguszevska A. Weiner A., *Kategoria rytmu w aktywności muzycznej i plastycznej w kształceniu zintegrowanym*, „Szkola i Nauczyciel” 2003, nr 1–2.
- Gozdecka R., Boguszevska A., *Motywy zwierząt wybranych ścieżkach edukacyjnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2002, nr 5.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980.
- Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*, NK, Warszawa, 1976.
- Weiner A., Boguszevska A., *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane, Edukacja plastyczno-muzyczna*, Impuls, Kraków 2012, wyd. V.
- Żukowska A. M. *Wątki mitologiczne inspirujące działania plastyczno-muzyczne w zakresie przedmiotu „sztuka”*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2002, nr 5.
- Żukowska A. M., *Sugestie dotyczące metod prowadzenia zajęć plastycznych*, „Plastyka w Szkole” 1988, nr 3.

Katarzyna Bauer

„Aha! Rozkosz łamania wyobraźni”.

Propozycje scenariuszy lekcji zajęć artystycznych w gimnazjum,
które może połączyć myśl Godarda

„Nieważne, skąd czerpiesz pomysły – ważne, dokąd cię zawiodą”

Plutarch wiele setek lat temu stwierdził, iż umysł nie jest naczyniem, które należy napęlić, lecz ogniem, który trzeba rozpałić. Dodałabym za Weberem, że jeśli chcemy, ucząc, pomóc uczniom, musimy zająć się ich mózgami – w końcu nie tworzą nerkami.

Wiele dziś dyskutuje się o pragnieniu posiadania szkół doskonałych, a jesteśmy zadowoleni, że mamy przeciętne – tymczasem reformy zadziwiają nas coraz bardziej.

Proponuję ćwiczenia niewymagające skomplikowanych materiałów, praktyczne, do wykonania nawet w trudnych warunkach / nagły brak sali, uczniowie zapomnieli materiałów – każdemu zdarzyła się nieprzewidziana sytuacja/.

Oparte są na dość ulubionych w gimnazjum działaniach graficznych a chodzi w nich o łamanie pewnych stereotypów. Znów podam przykład Andre Kertesza, który w latach 30. sfotografował zwiędły tulipan. Kiedy się go zobaczy, nie można go zapomnieć a przecież wykonał powierzone zadanie zrobienia zdjęcia kwiatom. Karl Blossfeldt ujmował rośliny tak, że przypominały części architektury, wręcz drapacze chmur. W obydwu przypadkach zdjęcia łamały zasady, ale jednocześnie świetnie rozwiązywały problem.

Interesujący rysunek nie zawsze musi być „ładny” i odwrotnie.

Ważne, żebyśmy w zaproponowanych zajęciach nie oceniali rysunku jedynie według kryteriów estetyki. Nie chodzi o to, by uczeń spełnił nasze oczekiwania, nie naciskajmy na idealne wykonanie formalne. Zaoszczędzimy mu poczucia niepowodzenia w czasie, gdy jedną z częstych deklaracji, jaką słyszymy, jest to „ja nie umiem rysować”.

Jeśli nie umie, to może chociaż polubi :)

Oczekiwania w planie estetycznym nie powinny być zbyt wygórowane, w przeciwnym razie mogą krępować proces rozwoju / dojrzewania/ graficznego.

Weźmy pod uwagę wysiłek, który uczeń wkłada, aby wyrazić więcej, w sposób adekwatny do umiejętności, jego rozwijającą się myśl krytyczną, a nie tylko sposób zarejestrowania.

Niekiedy mogą być widoczne poprawki, szczególnie u tych, którzy rękę mają niepewną.

Wiem, że dzisiejsze czasy wymagają od nauczyciela pogoni za konkursami, ale ćwiczenia te mogą być naprawdę dobrą wprawką przed konkretnymi zadaniami, są bowiem konfrontacją z własną wyobraźnią i zawierają moment, który żartobliwie nazwę „objawienia” – gdyż efekt końcowy nie jest oczywisty i jedynie słuszny, za to zadawalający.

Dziecko nie dokonuje w nich do końca samodzielnego wyboru, więc np. losowo otrzymane elementy powodują potrzebę szukania kompromisów i nowych zupełnie rozwiązań. Kierując się swoimi upodobaniami, uczeń w trakcie pracy integruje zaskakująco elementy w sposób osobisty, wykorzystuje własne obserwacje.

Otrzymujemy ekspresję życia wyobraźniowego. Każde rozwiązanie może być trafne, sensowne, oryginalne – cenne w myślenie twórcze.

Zaangażowane emocje pobudzają intelekt, aktywują do łączenia artystyzmu z informacją, humorem, radością, zabawą, inwencją, które przekraczają granice praktycznego myślenia.

Zwiększa się świadomość i intuicja w odchodzeniu od stereotypów.

Możemy kontrolować rozwiązania nie dość przemyślane, dlatego warto przypominać wytyczne, które umożliwiają rozwiązanie stawianego problemu.

Jeśli potraktujemy ćwiczenia, jako formy zabawy, łatwiej otrzymamy aktywność artystyczną, myślenie abstrakcyjne, spojrzenie krytyczne i niezależność w pracy, będącą komentarzem ucznia, odnalezionym kontekstem ze świeżym spojrzeniem.

Nie chodzi bowiem tu o „bezpieczny” wybór, który często jest nudny.

Ważna jest spontaniczność skojarzeń bez wpajania wzorców, ekspresja graficzna, nowatorskie reakcje. Im więcej wysiłku uczeń włoży w nieoczekiwane połączenia, tym większą dla niego wartość będzie miała praca – w poczuciu, że się udało.

Jako nauczyciele wiemy, że „sztuka jest największą formą indywidualizmu, jaki widział świat”, więc kiedy otrzymamy prace, do których moglibyśmy za Piccassem stwierdzić, że „w sztuce 2+2 daje każdy możliwy wynik oprócz 4”, zróbmy wystawkę i omówmy same pozytywy.

Pierwszy temat – „Zagadkowa trójka”

> Wyjaśnienie:

W woreczku mamy przygotowane na kartkach wypisane rzeczowniki z różnych dziedzin życia. Powinno być ich tyle, żeby każdy uczeń mógł wylosować trzy kartki, staram się, żeby wyrazy się nie powtarzały. Można zrobić inną wersję, że dzielimy uczniów według rzędów, w których siedzą, czasem sama wymyślam na poczekaniu i zapisuję na tablicy trzy rzeczowniki, które w rysun-

ku trzeba ze sobą połączyć. Ze starych, znanych elementów nagle trzeba stworzyć nową kombinację – but, cukierek, książka, albo filiżanka, fotel, parasol, lub gwóźdź, lody, korale. Losowy wybór powoduje zaskoczenie, jak połączyć w „jeden organizm” na pozór irracjonalne elementy. Zadanie jednemu rzędowni tego samego zestawu rzeczowników ma takie zalety, że przy wystawce można porównać różne rozwiązania na ten sam temat. Od specyfiki klasy uzależniam ów sposób rozdania kartek.

Zależy mi na kreatywnym połączeniu, ukazaniu przedmiotów przestrzennie a nie tylko konturów. Z mojego doświadczenia wynika, że wystarczy 1 godzina, żeby uniknąć „piłowania” pracy, można lekcję przedłużyć, jeśli uczniowie wyrażają ochotę wykonania „wariacji na temat”, czyli mają więcej, niż jedno rozwiązanie, bawi ich to i chcą się podzielić swoją wyobraźnią.

Posługuję się do prezentacji twórczością Octavio Ocampo, Rafała Olbińskiego czy Janusza Stannego, ale naprawdę nie jest ona długa, ma zainspirować, a nie służyć odtwórczym działaniom i „ściąganiu pomysłów”.

Nie podaję wiedzy dotyczącej grafiki użytkowej, cech plakatu, zwracam uwagę na przewrotność zadania i swobodę rejestracji rozwiązań. Ćwiczenie może się przydać przed omawianiem znaku plastycznego w plakacie. Wyciągam pracę uczniów przy temacie plakatu i pokazuję, że już wykonali wieloelementowy znak plastyczny, nie wiedząc o tym. Zawsze jest miłe zaskoczenie.

> *Czas trwania* – 1 godzina

> *Cele i umiejętności* –

- dostrzeganie związków między przedmiotami
- nadawanie własnej tożsamości rzeczom ogólnie znanym
- posługiwanie się ekspresją plastyczną
- rozwijanie fantazji
- stosowanie nowatorskich rozwiązań
- kojarzenie w sposób nietypowy i ciekawy otaczającej rzeczywistości
- zrozumienie zjawiska kompilacji

> *Metody pracy* – pogadanka, prezentacja

> *Forma pracy* – indywidualna

> *Środki dydaktyczne* – ilustracje książkowe, plakaty, zdjęcia

> *Technika i materiały* – rysunek ołówkiem, kartka A-4, ołówek HB i B4, gumka

Mam też inną wersję tego ćwiczenia. Kieruje się ono wtedy w stronę ilustracji książkowej wykonanej długopisem, wraz ze światłocieniami, trójwymiarem, również opartej na wybranych z całego tekstu 3–4 elementach. Czytam do wyboru krótkie opowiadanka-impresje / czasem nie są łatwe, ale warto/. Uczniowie mają na kartce A-4 zostawić ramkę od brzegu – formę passe-partout i w niewielkim

prostokącie stworzyć poetyckie skojarzenie z wybranymi elementami. Robimy potem z rysunków z klasy książeczkę, wklejamy teksty i prace uczniów. Jest to ogromna satysfakcja dla wszystkich.

Oto przykładowe teksty z książeczki „Koraliki”

„Raz na sto lat”

Gdybym urodził się sto lat temu, cud by się dokonał. Mieszkałbym w małym miasteczku, spotkał ciebie, staromodnie przynosił kwiaty zrywane w ogrodzie i dołączył złamaną gałązkę wisienki. Chodzilibyśmy w słońcu koło kina, a na balkonie obok bujanego fotela wciąż leżałyby do suszenia gałęzie kopru z koszykami ziaren.

Pamiętasz zapach małej prywatnej cukierenki w wąskiej uliczce? Jedlibyśmy jagodziankę na pół, odwiedzali sklepiki, w których mieści się tylko kilka osób, potem otarli o barokowy kościół i szli w stronę pałacyku, który w dzieciństwie wydawał się być tak daleko.

Kościelny dzwon oczyszczałby powietrze, mieszał z pianiem kogutów i parskaniem zaprzężonych koni.

Może wtedy cud by się dokonał.

„Ryszard Rekin”

W dziecięcym świecie jest para ślimaków zaobserwowanych dla „daj mi sera na pierogi”, biedronka w pudełku od zapalek z kilkoma ziarenkami cukru, sekretne widoczki pod szkłem, rybka złapana z pomostu, teraz pływająca w zielonym wiaderku, ręka sięgająca spod stołu po cukierki.

A Ryszard Rekin od 16 lat mieszka ze swoim panem w domku z zieloną dachówką. Układa swoje kundlowate ciało wraz z kotami na wersalce i mimo słabnącego wzroku i słuchu wciąż jest towarzyszem chłopca, który kiedyś przygarnął go, jako przybłądę.

Zaprosił znajdę do domu, a potem kotom otworzył drzwi i tak zostało.

Ryśka Rekina – tę przeciwwagę dla męczących spraw, już nie chłopiec nazywa swoim rolls-royce’em.

„Powiedz jej”

Jak dojeżdżacie kiedyś do French River, przy żelaznym moście jest zejście w lewą stronę rzeki. Widok zmysły wprowadza w zakłopotanie. Ogromu przestrzeni nie ogarnęłam, nieskończoność przytłoczyła na chwilę. Co chcę zrozumieć? – ja mały człowieczek? Ziemia, jak Wielki Zwierz i rzeka, jak żyła z tętniącym rytmem nurtu. Pstryk. Lasy jakieś prastare i potężne bez opamiętania i niebo wtedy ciut szare. Pstryk. A potem oglądałam wszystko pod nogami, omiałałam wzrokiem, apa-

rat ciągle gotowy do mrugnięcia, bo za dużo przede mną, żeby tam wrócić kiedyś. Kilkumetrowe korzenie wiły się, pochłaniając wielkie głązy.

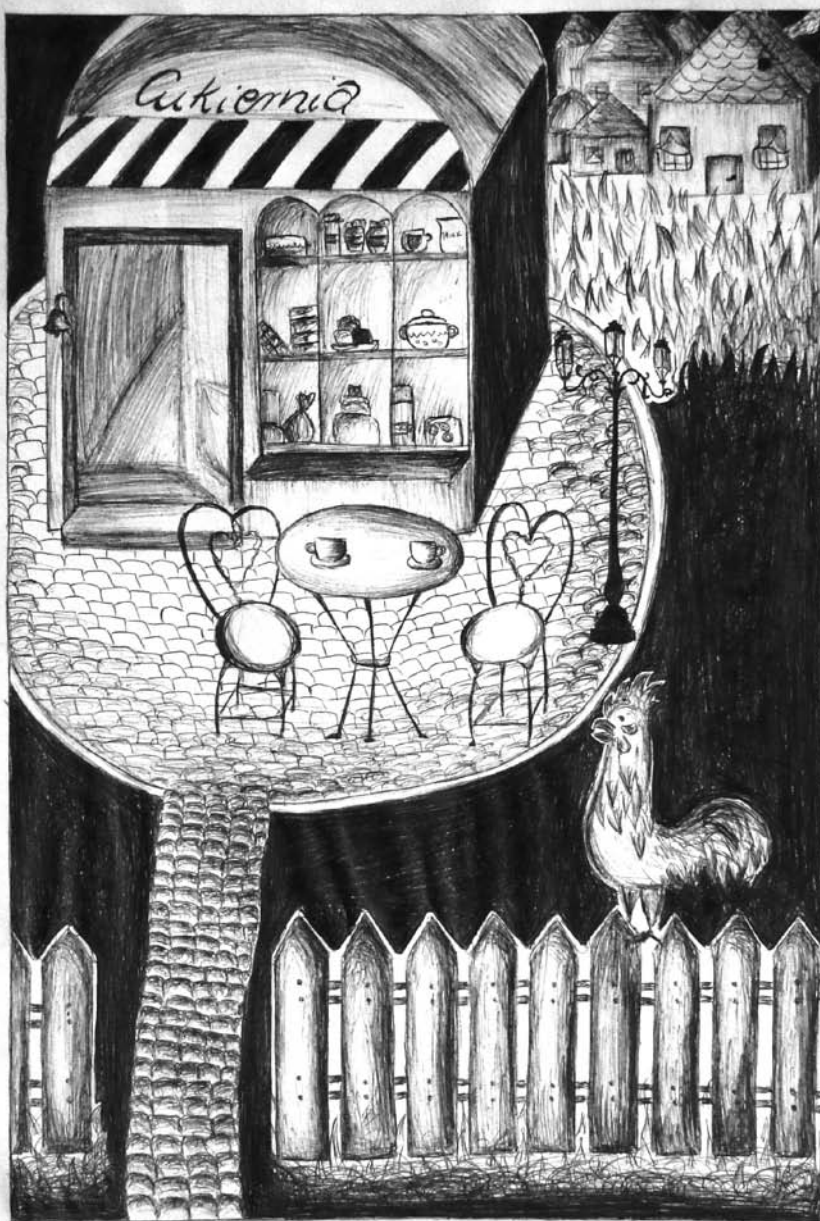
I ten zauważony przypadkiem – co jakiś czas w mojej głowie – kamień, który pełni rolę bumerangu. Z napisem samobójcy: „po wszystkim powiedz naszej córce, że ją kochałem”.

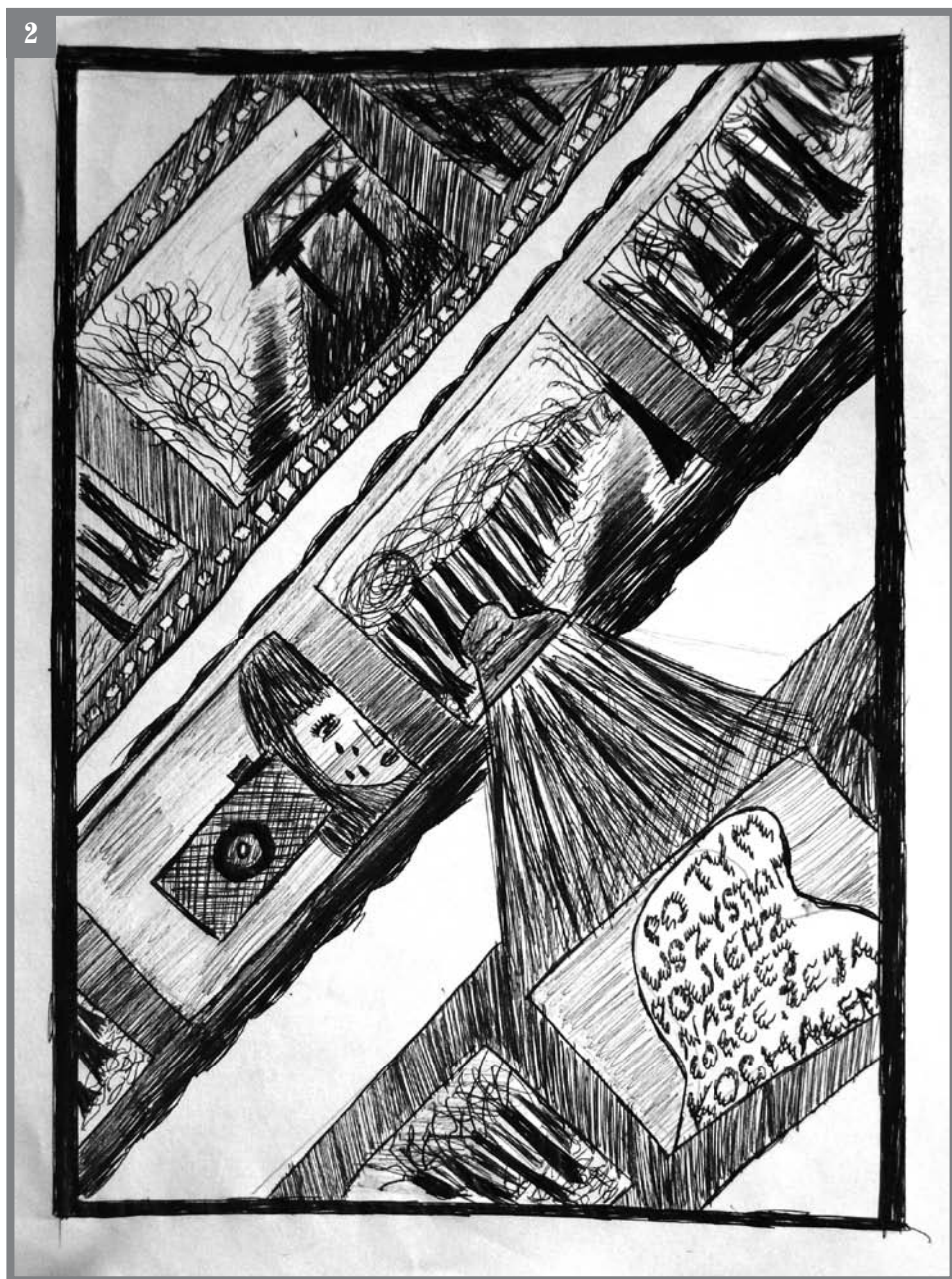
Nawet wymierzyłam kadr. I co znowu chcę zrozumieć? ...dziękuję Bogu jakieś gdzieś, że nie zrobiłam tego zdjęcia.

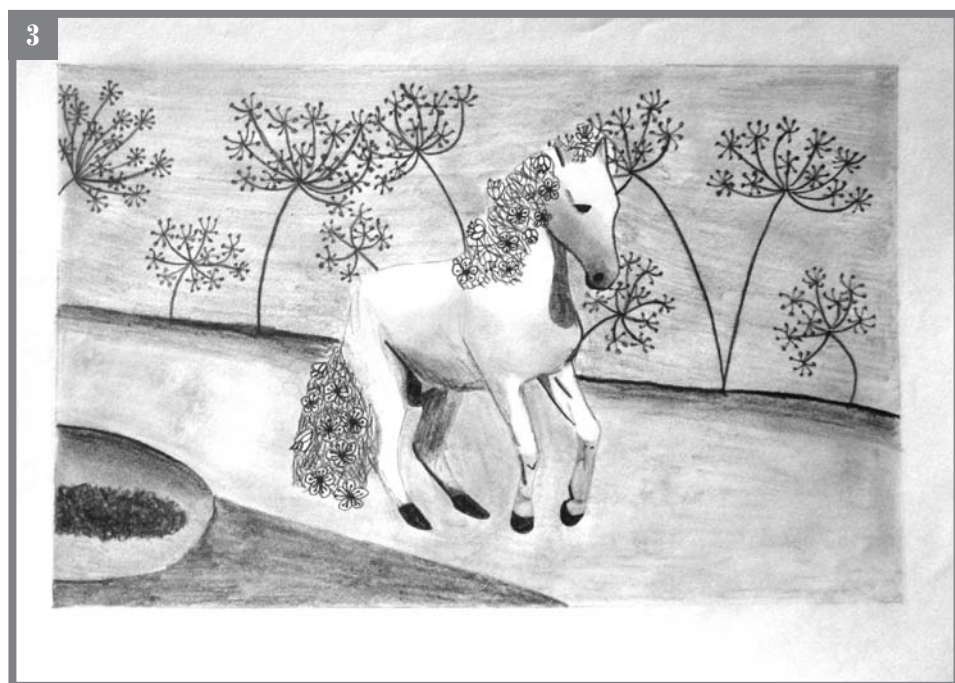
Nie wiem, jeśli każdy nasz atom należał do gwiazd, to może nie uciekamy od nich, tylko tam wracamy?

Zdjęcia ilustrujące temat pierwszy i jego wersje – Zagadkowa trójka

1

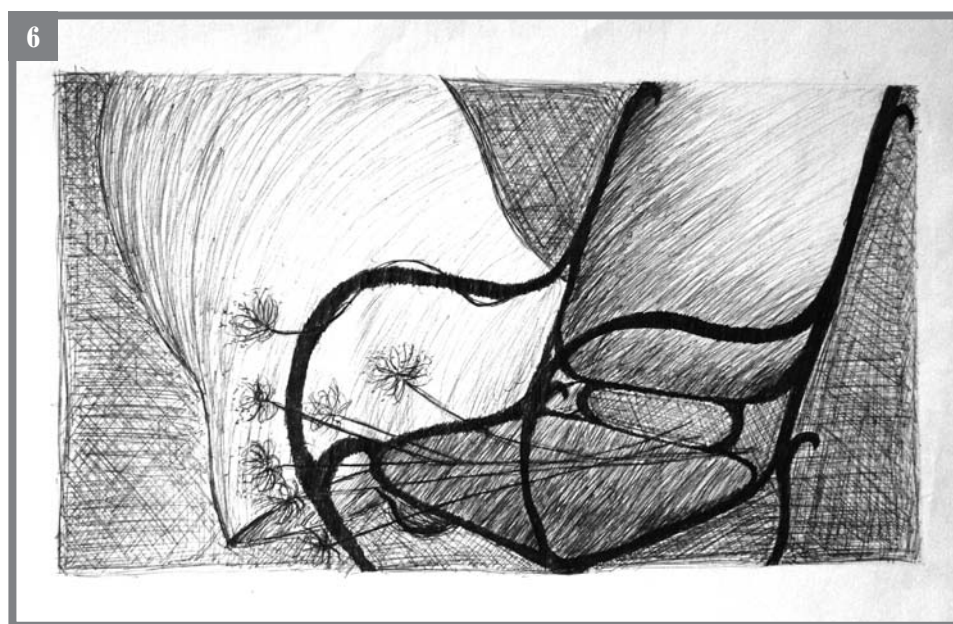




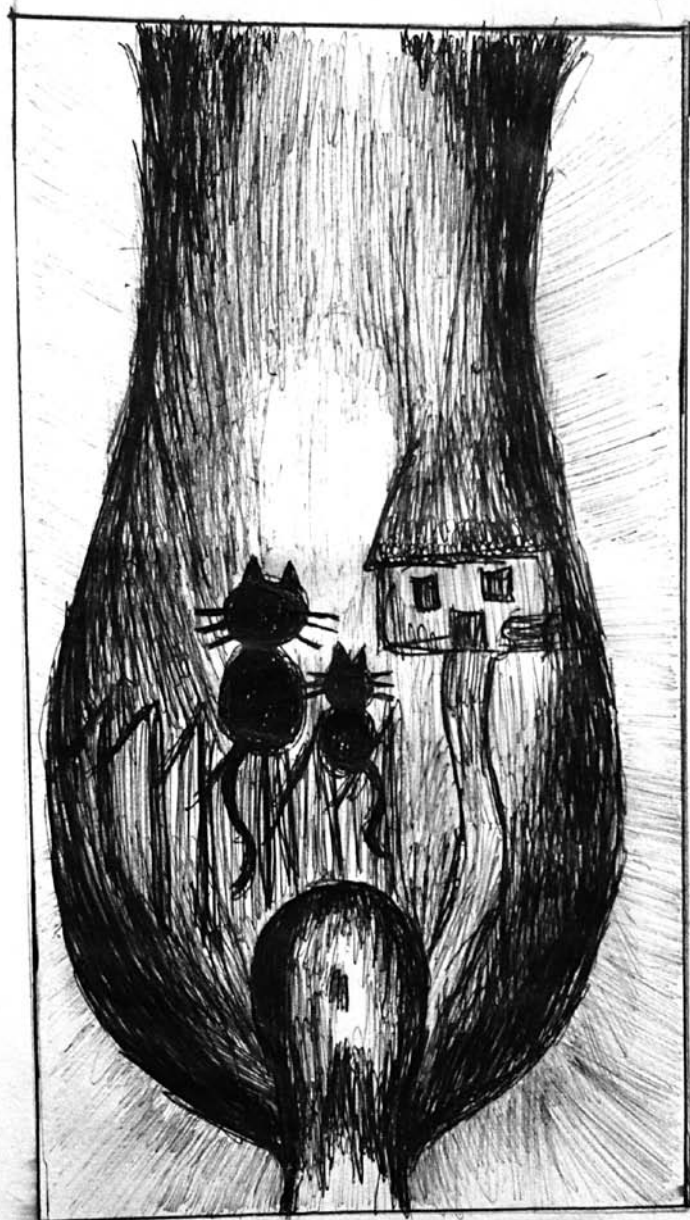


4

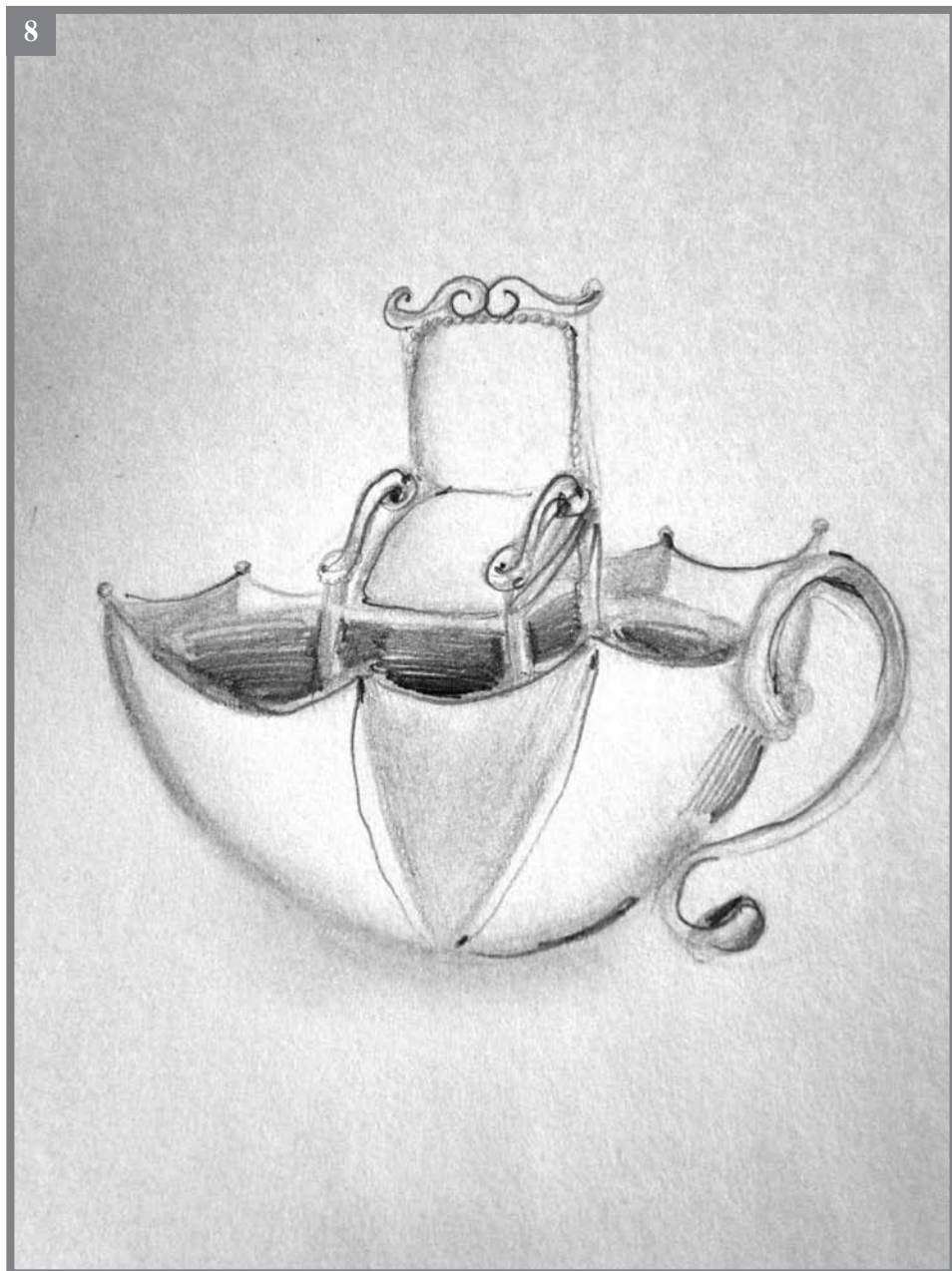




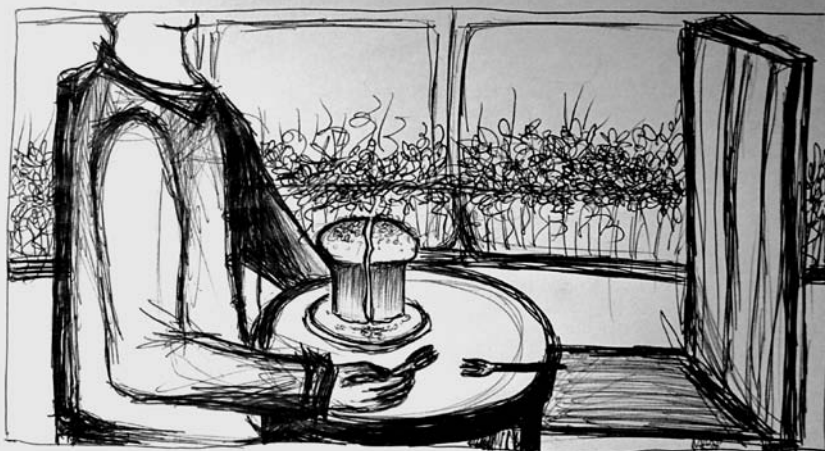
7



8



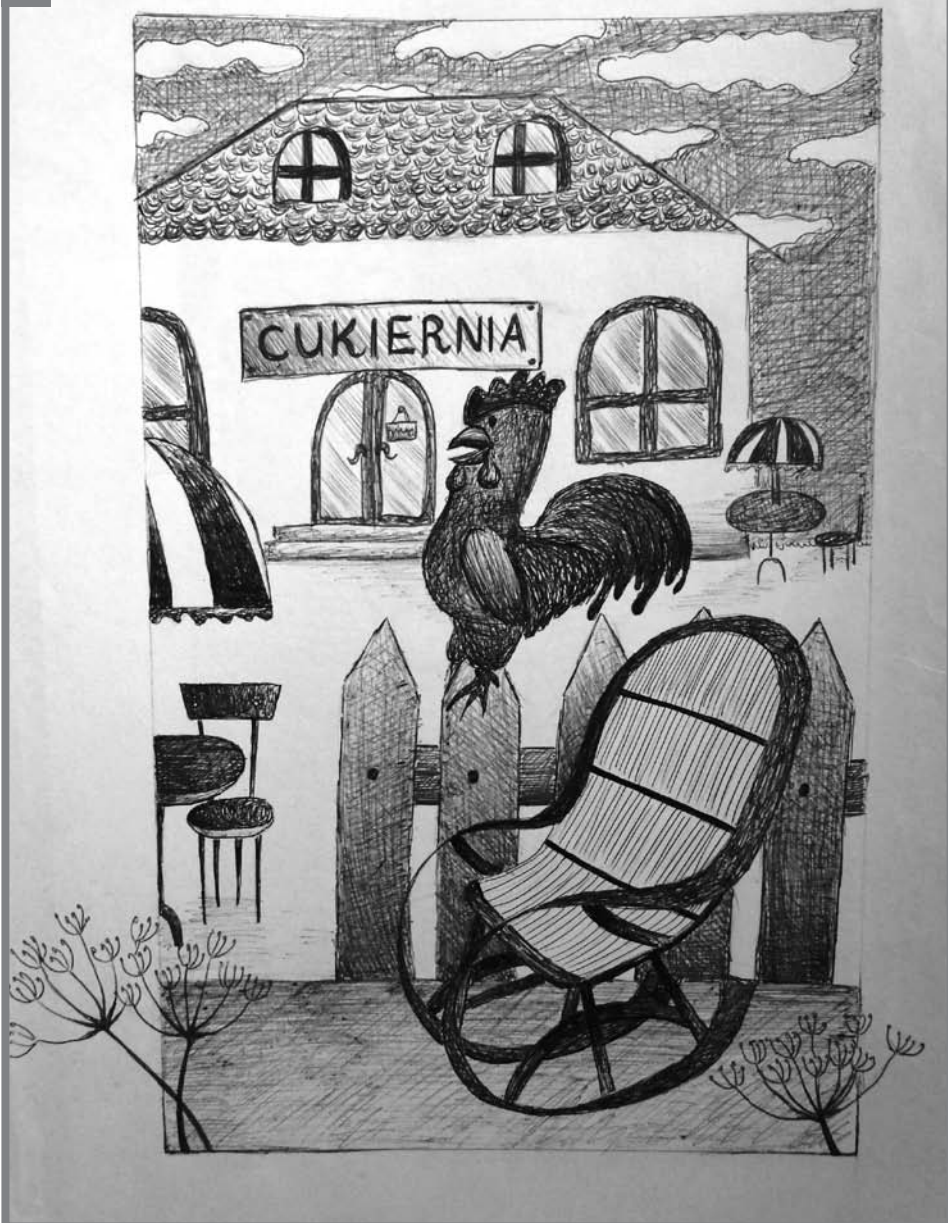
9



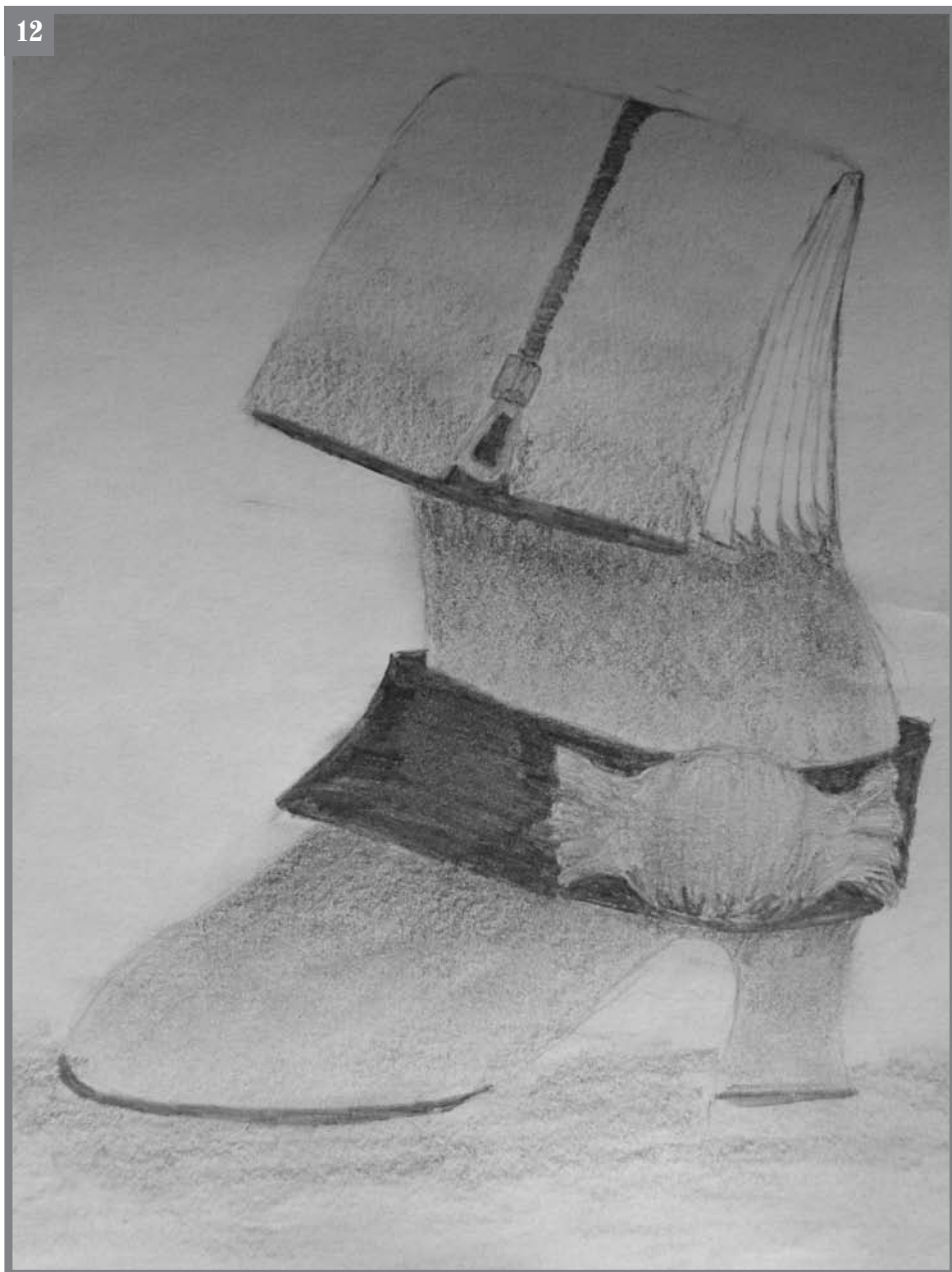
10



11



12



Drugi temat – Rysunek do hasła

> *Wyjaśnienie:*

Praca polega na dopasowaniu rysunku /grafiki/ do wylosowanego znanego hasła reklamowego, przysłowia lub powiedzonka funkcjonującego w ogólnym obiegu.

Tematycznie ocieramy się więc o problem reklamy, komunikatu z perswazją, czasem szargającego świętości, posługującego się humorem, kiczem, grającego na naszych czułych strunach, „grożącego palcem”, wykorzystującego bulwersujące i absurdałne połączenia.

To Oliviero Toscani w swojej książce *Reklama, uśmiechnięte ścierwo* mówi w pewnym sensie prześmiewczo, że reklama jest zbrodnią przeciwko inteligencji człowieka.

Wykorzystuję oprócz jego zdjęć do prezentacji plakaty Michała Batorego, Wiesława Wakulskiego, Jakuba Erola oraz prace street-art Banksy'ego.

Ważny jest swoisty skrót myślowy, umiejętność wykorzystania kontrastu, przetworzenie wiedzy o świecie na pracę plastyczną, a może i pomysł z tak zwanym „pazurem”.

Prezentacja jest dość obszerna, zawiera również prace Polskiej Szkoły Plakatu, plakat japoński, pomijam typowe ostatnio – o nie zawsze dużych walorach artystycznych /oprócz ładnych zdjęć/ plakaty filmowe, skupiam się na coraz lepszej w Polsce reklamie społecznej. Nie chcąc, żeby uczniowie skupiali się na rozważaniach kolorystycznych, pracę robimy monochromatyczną, zwracając uwagę na rozwiązania typograficzne.

Uwieńczeniem tematu może być dodatkowa praca na ocenę dla chętnych – wykonanie prezentacji DVD o reklamie społecznej /z podkładem muzycznym/. Jak znalazł, przydaje się do następnych lekcji. Warto stawiać poprzeczkę, jedni uczniowie są świetni w robieniu prezentacji, inni nie; dobrze jest poprosić nauczyciela informatyki, żeby dobrze wytłumaczył krok po kroku tym, którzy nie poruszają się zbyt dobrze po świecie komputera, sposoby tworzenia prezentacji, z jakich programów mogą korzystać. Oczywiście w niedogodnych warunkach /nie mając żadnych środków dydaktycznych/; jeśli dobrze omówimy wybrane prace artystów – uczniowie zrozumieją, nasza pasja im to wynagrodzi :)

Pobudzać do pracy w tym ćwiczeniu wyobraźnię może film, książka, muzyka, obraz, wiersz, przeżyta rozmowa, sen, znaki uliczne, sytuacje z ulicy...

dobrze i ciekawie jest szukać.

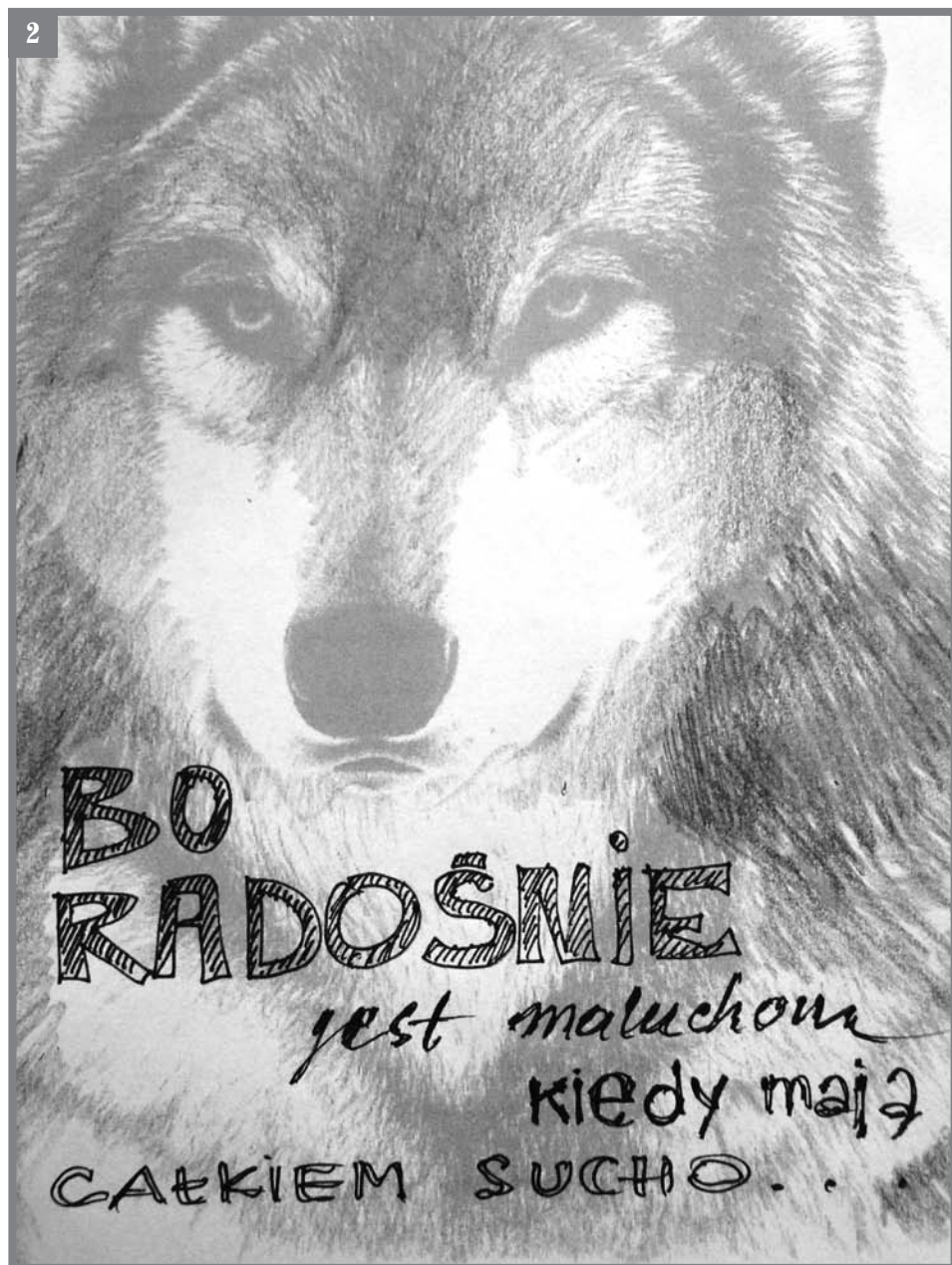
Zapytany o sekret sukcesu Woody Allen odparł „kręć się w pobliżu”.

To właśnie ćwiczenie na dreptanie wokół reklamy.

- > *Czas trwania* – 2 godziny
- > *Cele i umiejętności* –
 - rozpoznawanie mechanizmów perswazji działających na człowieka
 - postrzeganie siły manipulacji w reklamie
 - zdobywanie umiejętności odczytywania symboli w reklamie
 - świadomość zjawiska antyreklamy
 - posługiwanie się twórczym rozwiązaniem dla przedstawienia problemu
 - umiejętność posługiwania się symbolami w celu przekazania emocji
 - poznanie zadań grafiki użytkowej
 - zastosowanie cech plakatu i zasad typografii
- > *Metody pracy* – pogadanka, prezentacja, burza mózgów
- > *Forma pracy* – indywidualna, grupowa
- > *Środki dydaktyczne* – ilustracje, zdjęcia, prezentacja DVD, kartki z hasłami
- > *Technika i materiały* – ołówek, węgiel, flamaster, techniki łączone, kartka A4.

Zdjęcia ilustrujące temat drugi – Rysunek do hasła





Trzeci temat – Kształty z tajemnicą

>Wyjaśnienie:

Ćwiczenie jest dwuetapowe. Nie zdradzamy uczniom na początku, po co wykonujemy pierwsze czynności. Z kawałka gazety o formacie A4 każdy wydiera jakiś kształt, następnie odrysowuje go delikatnie na kartce białego papieru. Na inną kartkę przykleja ten kawałek gazety i odkłada na potem. Kartce z obwódką uczniowie przyglądają się z każdej strony i ich zadaniem jest wcisnąć w środek konturu kształty tak ściśle do siebie przylegające, że nie ma między nimi wolnego miejsca. Granica jednego przedmiotu jest jednocześnie linią drugiego. Pomysły nasuwają się powoli, jak przekręcamy kartkę w różne strony i górna linia nasuwa skojarzenia z np. doniczką, słoniem, rybą, motylem, ogryzkiem, kapeluszem, szpulką na nici itp. W konturze – który nazywam zawsze balonikiem, mogą być różności niezwiązane ze sobą i narysowane w różne strony.

Często używam porównania, że ktoś w nadmuchany balon nawrzucał przedmiotów, które w trakcie uchodzenia powietrza ściskają się, deformując. Nie ma między nimi najmniejszych odstępów, przylegają, powodując odkształcenia z braku miejsca, ale nadal są czytelne. Dodajemy światłocien – ale nie jest on głównym aktorem tego przedstawienia.

Ważne jest dopasowywanie do narysowanego kształtu następnych. Na potrzeby dopasowania, bawiąc się – możemy udziwnić formy przedmiotów, zwierząt i ludzi – żyrafie skrócić szyję, elastycznie wygiąć łapki jakiegoś stworzenia, wygiąć i wydłużyć żelazko itp.

Do oddania będą 2 kartki – jedna z nijakim kształtem z gazety, nic niemówiącą płaską plamą i druga – kształty w „baloniku” – pokaz swobodnej fantazji ucznia i radości z zabawy własną, surrealistyczną pomysłowością.

>Czas trwania – 2 godziny

>Cele i umiejętności:

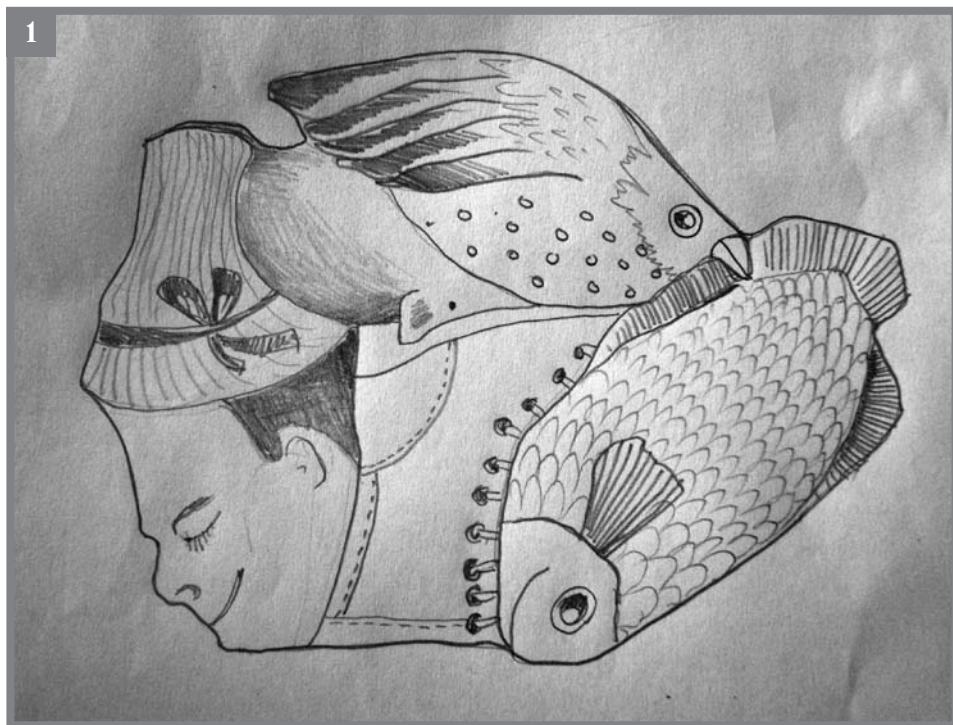
- kształtowanie myślenia obrazowego
- umiejętność eksportowania tego, co się zna na kształty zdeformowane
- kreatywne grupowanie elementów
- kształtowanie autokreacji
- przełamywanie schematów
- posługiwanie się środkami plastycznymi dla wyrażenia własnej wyobraźni

>Metody pracy – pogadanka

>Formy pracy – indywidualna

>Technika i materiały – wydzieranka, rysunek, 2 kartki A4, klej ołówek, gumka, gazeta

Zdjęcie ilustrujące temat trzeci – Kształty z tajemnicą



Czwarty temat – Pomiedzy nimi

>Wyjaśnienie:

Ćwiczenie odwołuje się do tworzenia kompozycji z powtarzającego się modułu i projektowania „pozytyw-negatyw”, czyli zwracania uwagi na przestrzeń pomiędzy modułami. To aranżowanie mikroprzestrzeni, kształtowanie wizji przestrzennej za pomocą iluzji. Powtarzający się w pionie i poziomie jednakowy kształt np. uproszczonych spodni, zostawia tzw. tło, w którym również dostrzegamy kształt, np. butelki. Kompozycja więc może być tworzona albo przez moduł spodni lub moduł butelki, który powstał nam z tła.

Zapoznaj uczniów z pracami Roba Gonzalvesa oraz F.C. Eschera (choćby litografia *Magic mirror* 1946, *Encounter* 1944, akwarela *Birds in space*, *Symetry* z lat 1944, 1945, 1948, 1952).

Łatwiej zacząć od projektów płaskich, nie chodzi o dopracowaną kompozycję, ale różne próby, nawet zarysy pomysłów z uproszczonymi formami (ptaki z rozpostartymi skrzydłami tworzą w tle kształt ryb u Eschera).

Liczyć powinna się zgodność prac z zadaniem – zrozumienie zadania, kreatywność graficzna. Można pokazać znane rysunki ze złudzeniami optycznymi – kaczka czy królik albo słynne dwa profile, a pomiędzy nimi puchar–kielich.

>Czas trwania – 1 godzina

>Cele i umiejętności:

- umiejętność rejestrowania ciekawych skojarzeń
- operowanie makro- i mikroprzestrzenią
- zdolności reagowania na kształt i łączenia informacji
- nauka nowych znaczeń
- zdolność skupienia uwagi na świadomie organizowanych strukturach
- wykształcanie zdolności pełnej percepcji wizualnej

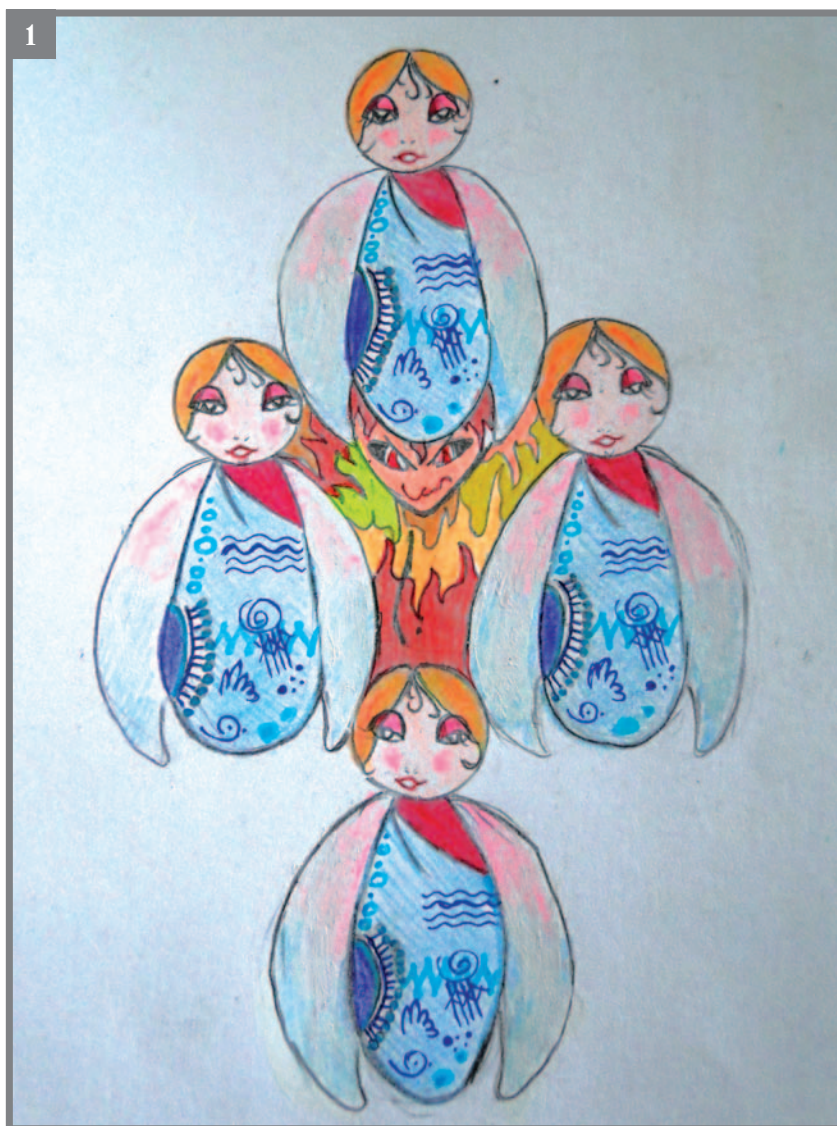
>Metody pracy – pogadanka

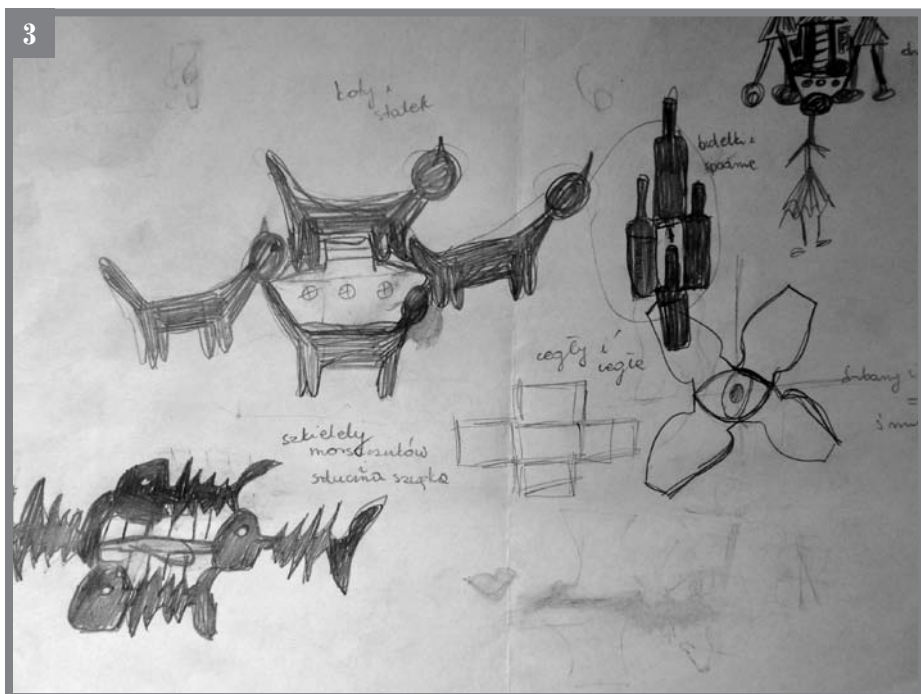
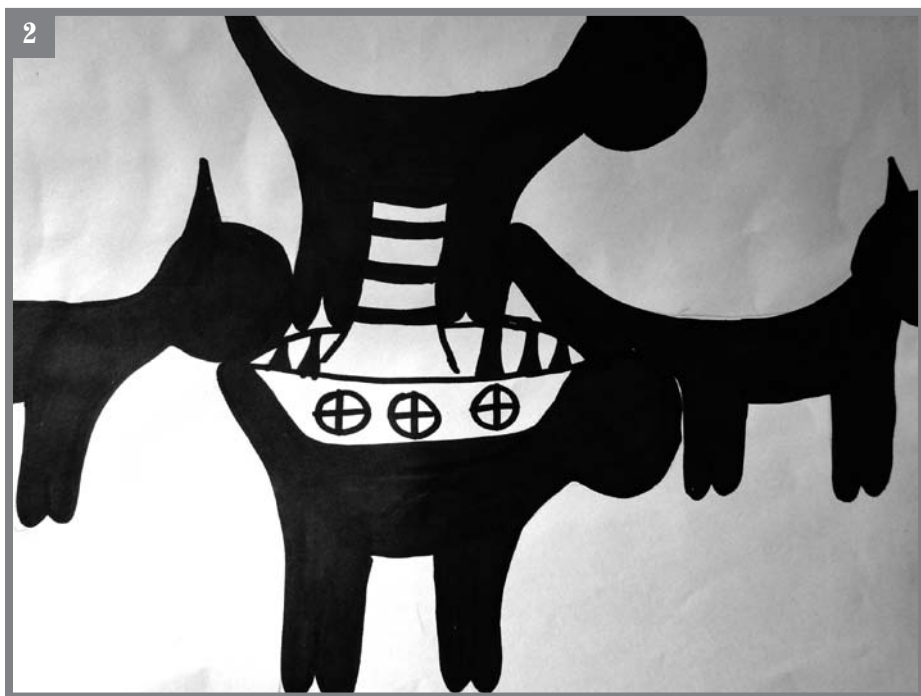
>Formy pracy – indywidualna

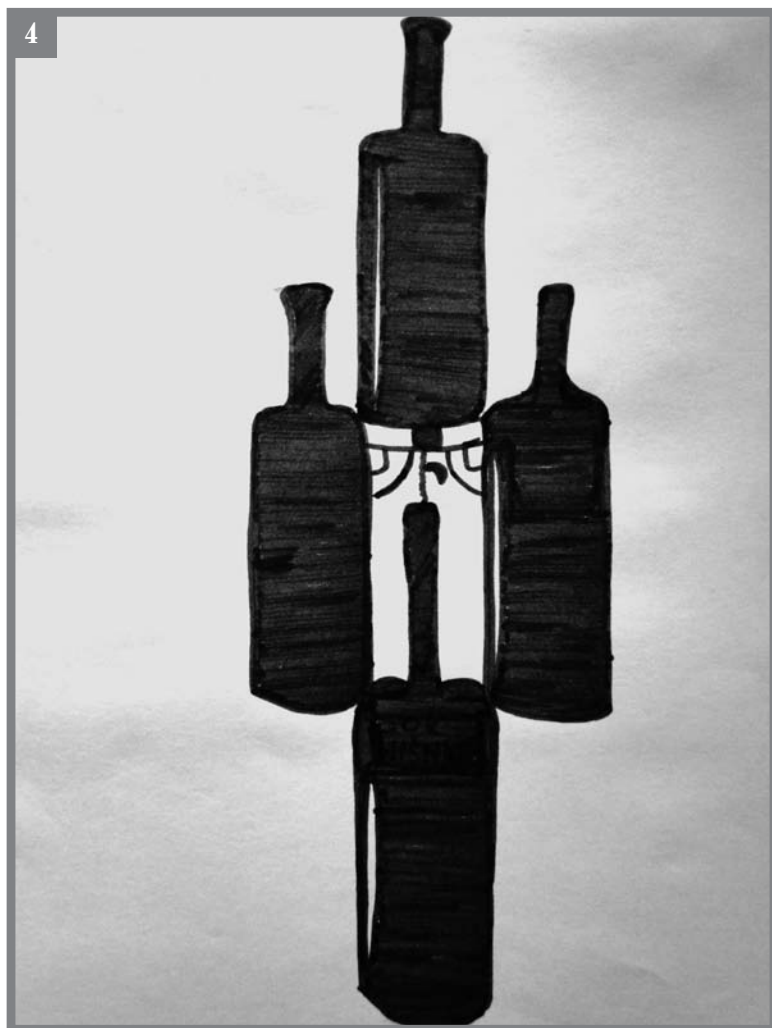
>Środki dydaktyczne – reprodukcje, zestawy kserówek dla każdego ucznia, prezentacja

>Technika i materiały – rysunek flamastrem, cienkopisem, ołówkiem, długopisem, kartka A4.

Zdjęcia ilustrujące temat czwarty – Pomiedzy nimi







Barbara Niścior

Projekty artystyczno-edukacyjne jako przedmiot kształcenia na studiach plastycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela

Współczesna edukacja plastyczna, zarówno w szkolnictwie powszechnym, jak i placówkach edukacji pozaszkolnej, wymaga stosowania nowatorskich metod i sprostania dynamicznym zmianom zachodzącym w nauce, sztuce oraz kulturze. Konieczne jest przygotowanie odpowiedniej kadry specjalistów, rozumiejących rolę wychowania poprzez sztukę dla rozwoju jednostki i społeczeństwa.

W tym celu program studiów na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie od kilku lat wzbogacany jest o nowe treści i przedmioty uzupełniające obowiązującą Metodę edukacji plastycznej. Jednym z nich są Projekty artystyczno-edukacyjne realizowane na ostatnim, trzecim roku studiów I stopnia oraz na studiach II stopnia. Jest to przedmiot zaawansowany wymagający znajomości podstaw psychologii oraz przygotowania pedagogicznego łącznie z odbytymi praktykami. Zdobyta na dwóch pierwszych latach studiów wiedza w tym zakresie oraz własna praca artystyczna są wykorzystywane w ramach projektów w sposób synergiczny, otwierając przed studentami nowe możliwości, wzbogacając ich umiejętności i kompetencje.

Projekt artystyczno-edukacyjny jest zaplanowaną, wieloelementową sytuacją twórczą. Stanowi uniwersalną metodę pracy i opiera się na sformalizowanym, jasno określonym celu, ale jest również formą niedomkniętą, otwartą na kreację i indywidualne działanie zaproszonych do współpracy ludzi. To proces, w wyniku którego następuje twórcze wykorzystanie zdobytych wiadomości. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju osobowości, pobudza do kształtowania poglądów oraz ich śmiałego wyrażania. Oprócz klarownie sprecyzowanego celu posiada treść (zadanie, grupa, miejsce), formę (sposób realizacji) oraz powinien być udokumentowany¹.

¹ Z regulaminu Ogólnopolskiego przeglądu projektów artystyczno-edukacyjnych zorganizowanego w 2008 roku przez Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA.

Projekty artystyczno-edukacyjne nie są jednorazowymi akcjami plastycznymi, happeningami czy rodzajem performance, choć często mają z nimi wiele wspólnego. Stanowią starannie opracowany przepis na przeprowadzenie działań twórczych, przepis sprawdzony w praktyce, możliwy do powtórzenia, otwarty na modyfikacje i zmiany, zakładający prawo do indywidualnych rozwiązań wnoszonych przez jego uczestników przy jednoczesnej realizacji zamierzonych efektów. Najbardziej charakterystyczną cechą projektu jest właśnie jego elastyczna i podatna na modyfikacje konstrukcja oraz traktowanie uczestników nie jako odbiorców, ale twórców mających coś do powiedzenia.

W przypadku projektu artystyczno-edukacyjnego, od fazy wstępnego pomysłu, poprzez realizację, ewaluację do momentu zakończenia i udokumentowania, zachodzi proces łączenia metodologii dwóch dziedzin: pedagogicznej i artystycznej. Musi to być uwzględnione od samego początku, w trakcie wyznaczania celu i formułowania zakładanych efektów. Dopiero później określany jest temat oraz wyznaczane są miejsce, metody i formy realizacji. Bardzo często projekt zakłada wykorzystanie muzyki, elementów literatury lub działań parateatralnych, przez co staje się projektem interdyscyplinarnym. Każdy dobrze przygotowany projekt powinien spełniać te kryteria.

Jako przedmiot uniwersytecki *projekty artystyczno-edukacyjne* pogłębiają wiedzę teoretyczną studentów zdobytą na zajęciach oraz stwarzają okazję do jej weryfikacji, w sposób praktyczny przygotowując do realizacji takich i podobnych działań w przyszłej pracy zawodowej. Uczą studentów odejścia od tradycyjnego modelu realizacji lekcji plastyki czy zajęć artystycznych, jak również przygotowują metodycznie do realizacji tzw. projektu edukacyjnego obowiązującego obecnie w szkołach. W ramach przedmiotu studenci przeprowadzają realizację



własne, jak również są uczestnikami działań opracowanych przez kolegów. Poznają różnorodne, gotowe tematy wraz z metodami i formami pracy. Mają także możliwość, jeśli sami to zorganizują, realizacji swojego konspektu w grupie docelowej – dzieci lub młodzieży szkolnej.

Na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie projekty artystyczno-edukacyjne przeprowadzane są w wydziałowej Galerii Zajezdnia, oferującej dużą powierzchnię z antresolą oraz klimat prawdziwej sztuki stwarzany przez ekspozycje na ścianach. Dodatkowym atutem jest wyposażenie galerii w sprzęt audiowizualny, duży ekran i dobre nagłośnienie. Atmosfera galerii sprzyja jak najbardziej otwieraniu się na spontaniczne tworzenie. Zrealizowaliśmy tu takie projekty, jak: Mój kolorowy sen, Singing Frogs, Gabinet luster, Magia barw, Szare miraż, Dziwny stwór, Powłoka, Rajski ptak, Krople, Bezpieczny dom, Strumień polny, Mandala, Teatr cieni. Często realizacje projektów zaczynają wchodzić w relacje i współgrać z aktualną ekspozycją w galerii. Tak było w przypadku Dziwnego stwora budowanego na tle ekspresyjnych, dużych w formacie obrazów Janusza Przybylskiego wystawianych w listopadzie 2011 roku.

Dalej prezentuję dwa projekty artystyczno-edukacyjne opracowane i zrealizowane w ramach zajęć na studiach II stopnia – konspekty projektów oraz dokumentację fotograficzną z ich realizacji.

Konspekt projektu artystyczno-edukacyjnego I

Temat: MANDALA

(temat na podstawie: W. Karolak, O. Handford *Mandala w arteterapii*)²

Cele:

- poszukiwanie nowych form ekspresji plastycznej,
- rozwijanie umiejętności tworzenia kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni,
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie,
- pogłębianie myślenia twórczego i twórczej autoekspresji.

Zakładane efekty:

- w efekcie realizacji projektu artystyczno-edukacyjnego uczestnik podnosi swoją wrażliwość na wartości wizualne,
- umie wykorzystywać różne materiały plastyczne do własnych kreacji,
- potrafi wykonywać swoje zadania w ramach pracy w grupie,
- jest zdolny do improwizacji i działania spontanicznego.

² W. Karolak, O. Handford, *Mandala w arteterapii*, WSHE, Łódź 2008.

Liczba uczestników: 8–14

Wiek uczestników: każda grupa wiekowa (od 7 lat)

Miejsce: duża sala, aula, sala gimnastyczna lub na wolnym powietrzu

Czas trwania: co najmniej 2 godziny lekcyjne

Metody dydaktyczne: objaśnienie, metoda projektów, zajęcia plastyczne

Formy pracy: warsztaty grupowe

Materiały: różnokolorowe tkaniny o dużych rozmiarach, folia, nożyce

Środki dydaktyczne: wybrane utwory muzyczne

Technika pracy: kolaż w wielkim formacie, układanie kompozycji z tkanin

Przebieg realizacji projektu:

- omówienie projektu,
- włączenie muzyki w tło,
- zaplanowanie wielkości mandali odpowiednio do liczby osób (kilka metrów średnicy),
 - zabezpieczenie miejsca projektu folią izolującą (w przypadku zajęć na ziemi, trawie, betonie),
 - przegląd i wybór tkanin przyniesionych przez uczestników lub zorganizowanych przez prowadzącego,
 - ułożenie pierwszej warstwy materiałów o największej powierzchni, dobór kolorystyki,
 - zakomponowanie centrum – najbardziej istotnej części kompozycji,
 - dokonywanie zmian, zabawa układami kompozycyjnymi, kolorami,
 - domknięcie mandali konturem uformowanym z ciemnych materiałów,
 - włączenie w kompozycję mandali osób uczestniczących,
 - podejmowanie spontanicznych działań angażujących uczestników i wykonaną mandalę,
 - dyskusja, dzielenie się refleksjami i osobistymi przeżyciami związanymi z projektem,
 - przygotowanie dokumentacji z realizacji projektu: zdjęcia oraz prezentacja multimedialna (film lub pokaz slajdów z podkładem muzycznym).

Realizacja projektu artystyczno-edukacyjnego I

Prowadzący: dr Barbara Niścior

Temat: MANDALA

Uczestnicy: studenci I roku studiów II stopnia kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

Data realizacji: 16.05.2011 r.

Czas trwania: 2 godziny lekcyjne

Miejsce: Galeria „Zajeżdźnia”, WA UMCS, Lublin

Muzyka: Yann Tiersen, ścieżka dźwiękowa filmu *Amelia*

Dokumentacja realizacji projektu:

• **zdjęcia:** Małgorzata Mazur, Małgorzata Nowak, Katarzyna Piątkowska, Weronika Podstawka

• **prezentacja multimedialna:** Alisa Katasonova, Anna Chudaś, Emilia Czerwińska, Beata Wojdat







Ryc. 1–8. Studenci podczas realizacji projektu

Konspekt projektu artystyczno-edukacyjnego II

Autor projektu: Natalia Pugacewicz

Temat: POWŁOKA

Cele:

- pobudzenie wyobraźni, kreatywnego myślenia i spontaniczności,
- wprowadzenie elementów ruchu, dynamiki do działań plastycznych,
- wprowadzenie możliwości działania w przestrzeni publicznej, wyjścia do grupy odbiorców.

Zakładane efekty:

- w efekcie realizacji projektu artystyczno-edukacyjnego uczestnik rozwija umiejętność tworzenia form przestrzennych,
- posiada umiejętność wykorzystania najprostszych przedmiotów do stworzenia czegoś nowego,
- potrafi dzielić się zadaniami w ramach pracy w grupie,
- jest zdolny do twórczej improwizacji i działań niezaplanowanych.

Liczba uczestników: 5–28

Wiek uczestników: młodzież (gimnazjum, liceum) lub dorośli

Miejsce: sala pozwalająca na swobodne poruszanie się wszystkich uczestników lub na wolnym powietrzu

Czas trwania: co najmniej 2 godziny lekcyjne

Metody dydaktyczne: objaśnienie, metoda projektów, zajęcia plastyczne

Formy pracy: warsztaty grupowe

Materiały: nożyczki, taśma klejąca szeroka przezroczysta, folia przezroczysta do pakowania, dodatkowo mogą być lampki choinkowe, balony, farby...

Środki dydaktyczne: wybrane utwory muzyczne

Technika pracy: konstruowanie form przestrzennych

Przebieg realizacji projektu:

- przedstawienie materiałów i krótkie omówienie do czego służą na co dzień, a jak można je wykorzystać w realizacji zadania,
- zapoznanie uczestników z tematem,
- podział grupy na zespoły 5–7-osobowe i wybór zadań w zespołach,
- włączenie muzyki stwarzającej konkretny klimat do pracy,
- wykonanie powłoki z folii – każdy zespół wykonuje jedną powłokę,
- spontaniczne działania grupowe, zabawa z udziałem powłoki,

- dzielenie się refleksjami związanymi z wykonanym zadaniem,
- przygotowanie dokumentacji z realizacji projektu: zdjęcia oraz prezentacja multimedialna (film lub pokaz slajdów z podkładem muzycznym).

Realizacja projektu artystyczno-edukacyjnego II

Prowadzący: Natalia Pugacewicz, pod kierunkiem dr Barbary Niścior

Temat: POWŁOKA

Uczestnicy: studenci I roku studiów II stopnia kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

Data realizacji: 11.05. 2012 r.

Czas trwania: 3 godziny lekcyjne

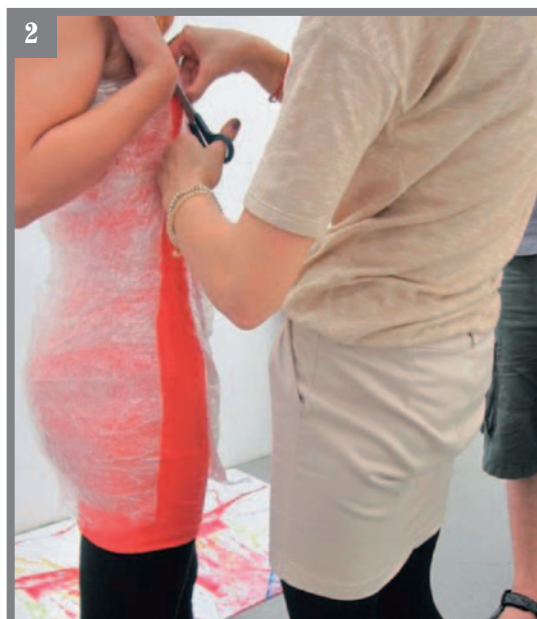
Miejsce: Galeria „Zajezdnia”, WA UMCS, Lublin

Muzyka: Theophilus London, utwory z płyty *Timez Are Weird These Days*

Dokumentacja realizacji projektu:

- zdjęcia: Ewelina Ignasiak, Rafał Tomasik
- prezentacja multimedialna: Natalia Pugacewicz













Ryc. 1–16. Realizacja projektu N. Pugacewicz

Bogaty zbiór propozycji zajęć i relacji z odbytych warsztatów można znaleźć w książkach *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*³, *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*⁴, autorstwa prof. Wiesława Karolaka, artysty i wykładowcy kilku uczelni wyższych w kraju i za granicą, znanego praktyka i popularyzatora nowoczesnych metod w obrębie szeroko pojmowanej edukacji plastycznej.

Niezwykle istotne przy realizacji projektów są umiejętności pracy z ludźmi obejmujące poczucie odpowiedzialności za przebieg procesu, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa oraz zdolność dostosowywania tematów i metod dydaktycznych do określonych grup uczestników. Dlatego projekty te powinny być realizowane przez osoby uprawnione, posiadające kwalifikacje nauczycielskie.

Projekty artystyczno-edukacyjne angażują całego człowieka: twórcze myślenie, wyobraźnię, sferę emocjonalną, często ruch fizyczny oraz wrażenia zmysłowe nie tylko wizualne. Zakładają proces ewaluacji, a także upowszechnienia dzięki wykonanej dokumentacji. Stanowią odejście od starych schematów edukacyjnych, posiadają wszelkie cechy edukacji przyszłości stawiającej na kreatywność i podmiotowość człowieka. Promują sztukę jako dziedzinę dającą przestrzeń do osobistego rozwoju jednostki oraz kultury.

³ W. Karolak, *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, WSHE, Łódź 2004.

⁴ Tenże, *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Jedność, Kielce 2005.

Anna Boguszevska

Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych

Nauczyciel plastyki często stanowi jedyny „pomost” dla swoich wychowanków, aby mogli oni czerpać z dorobku kulturalnego sztuk plastycznych. Lekcje plastyki często stanowią dla ucznia jedyną możliwość przygotowania do odbioru, a także tworzenia kultury. Należy pamiętać, że sztuka jest innym sposobem patrzenia na rzeczywistość, inną drogą poznawania aniżeli nauka. W przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, matematycznych, opiera się ona na subiektywnym odczuwaniu zjawisk. Proces dydaktyczny w szkole uwarunkowany jest szkolnym systemem ocen, limitem czasowym, a więc obcymi sztuce ograniczeniami. Praca nauczyciela plastyki jest wyjątkowo trudnym zadaniem we współczesnej szkole podporządkowanej pomiarowi dydaktycznemu i ewaluacji, narzędzi i procedur dostosowanych do nauki, a nie sztuki.

Doświadczenie nauczyciela każe uznać za absolutnie właściwe i obligatoryjne na każdym etapie kształcenia szkolnego prowadzenie zajęć pozalekcyjnych. Kształcą one zainteresowania ucznia, poszerzają jego wiedzę oraz umiejętności, wpływają też na umiejętność spędzania czasu, wspierają rozwój osobisty. Zajęcia te, w odróżnieniu od lekcji programowych, najczęściej prowadzone są w warunkach bardziej sprzyjających zarówno rozwojowi ekspresyjności, jak i umiejętności percepcyjnych, wyobraźni oraz postawy twórczej dzieci i młodzieży. Do tych „bardziej sprzyjających warunków” zaliczamy bardzo wiele czynników: większy limit czasu na wykonanie zadania, mniejsze liczbowo grupy, swoboda uczniów płynąca z braku ocen szkolnych oraz z możliwości wyboru tematyki i sposobu pracy, bliższy kontakt z nauczycielem. Praktyka nauczania i wychowania estetycznego w zakresie plastyki powinna realizować się nie tylko na lekcjach wpisanych w obowiązkowy program szkoły podstawowej, ale również na zajęciach pozalekcyjnych, w ramach np. zajęć artystycznych czy koła plastycznego. Obie formy pracy mają służyć rozwijaniu zainteresowań i zamiłowań estetycznych dzieci. Wymaga to od nauczyciela solidnego przygotowania nie tylko zgodnie z ministerialnym programem, ale również w sposób atrakcyjny dla młodych odbiorców.

Uczestnictwo w zajęciach artystycznych, kołach zainteresowań – nie będąc obwarowane rygiem lekcji szkolnych – wynikające z autentycznych zainteresowań uczniów, a często ich uzdolnień, pozwala na realizację zadań, które nie mogłyby znaleźć się w układzie typowej lekcji. Stworzenie tak dobrych warunków leży w obowiązku nauczyciela. Powoduje możliwość pewniejszego odkrywania i ujawnienia artystycznych pasji uczniów: tych rzeczywiście uzdolnionych plastycznie, jak i tych przychodzących na koła zainteresowań pod namową nauczyciela czy rodzica. Również ci, którzy nie prezentują wcześniej predyspozycji do malowania, rysowania, czy innych aktywności artystycznych, potrafią z czasem osiągnąć dobry poziom. Dobrze jest, gdy na zajęcia przychodzą nie tylko uczniowie utalentowani, ale i ci mniej zdolni. Wśród nich wielu potrzebuje plastyki jako formy terapeutycznej. Zajęcia plastyczne zapewniają uczniom atrakcyjne spędzanie czasu wolnego w grupie rówieśniczej – stanowi to przeciwagę nudzie, która często popycha uczniów do niepożądanego zachowania. Wszystko co dzieje się pod kierunkiem nauczyciela w grupie rówieśniczej, połączonej wspólnym przeżywaniem, działaniem, postrzeganiem, wpływa wychowawczo korzystnie. Tak więc koła zainteresowań są cenne z tego powodu, że wywołują rodzaj aktywności wpływającej na rozwój więzi społecznej, łączącej dzieci w urzeczywistnianiu wspólnych upodobań i pasji, rozwijając ich kompetencje osobiste.

Zadaniem zajęć plastycznych jest rozwijanie u uczniów wyobraźni, wrażliwości, dawanie możliwości ujawniania ekspresji, wpływania na rozwój zainteresowań, rozbudzanie i rozwijanie uzdolnień, poszerzanie wiedzy, wyrażanie przeżyć, uczuć, myśli oraz samooceny, tak ważnego składnika motywacji. Prowadząc zajęcia plastyczne, należy szczególnie pamiętać o rozwoju emocjonalnym ucznia. W plastyce emocje można uznać za zasadniczy motor wszelkiej aktywności i przyjmowania wartości, bez przeżywania uczuć, zapału czy entuzjazmu ekspresja artystyczna po prostu nie zaistnieje.

Nauczycielowi plastyki zależy na tym, aby przeżycia uczniów przeniosły się na konkret – przedmiot twórczości, nadając im trwałość i wartość. Nauczyciel zatem powinien być obeznany z podstawami psychologii rozwojowej oraz psychologii twórczości. Pamiętać należy o zróżnicowaniu tematów ze względu na zainteresowania dziewcząt i chłopców oraz ich wiek. Zajęcia plastyczne są najwłaściwszym miejscem do tego, by pobudzać uczniów do wyobrażeń, tworzenia, ekspresji, do przełamywania braku otwarcia płynącego z obawy, że nie poradzą sobie z trudnym zadaniem oraz przełamywania naturalnej bierności wyrażającego się oczekiwaniem na przyswojenie wyłącznie gotowych, serwowanych tak często schematów i wzorców zachowania. Nauczyciele szukają sposobu usunięcia bierności, posługując się odpowiednimi bodźcami, szukają impulsów wywołujących autentyczną twórczość. Niezbędne jest indywidualne zainteresowanie się każdym z uczniów. Stosować można różne sposoby pobudzania artystycznej aktywności uczniów. Dobre efekty osiąga się również przez wspólne omawianie prac uczniowskich, eksponowa-

nie ich w szkole, stwarzanie możliwości konfrontacji na konkursach plastycznych. Z pewnością nie sposób znaleźć lepszego bodźca do dalszej aktywności ucznia niż jego sukces. W niektórych przypadkach można osiągnąć zamierzony cel poprzez poddanie atrakcyjnego tematu, w innych zaproponowanie oryginalnej techniki plastycznej. Technika dekalkomanii wykonywanej akrylami, farbami olejnymi czy plakatowymi, w zależności od wieku i możliwości ucznia oraz warunków tworzenia, stwarza możliwości aktywności plastycznej dającej radość tworzenia, niwelujące bariery wynikające z różnego stopnia uzdolnień. Każdy ma możliwość zabawy i powodzenia w działaniu. Zajęcia warsztatowe: *Eksperymenty z dekalkomania olejną* oraz *Tworzymy płaskorzeźby „Magia lasu”*. *Zapoznanie z techniką odlewu gipsowego* prowadzone w warunkach plenerowych (przykładowe scenariusze) spełniały powyższe założenia¹.

Scenariusz nr 1

Temat: *Eksperymenty z dekalkomanią olejną*

Czas realizacji: 45 minut

Adresat: uczniowie szkoły podstawowej; uczniowie gimnazjum

Miejsce realizacji: ogród szkolny, boisko szkolne inne miejsce plenerowe

Cel główny (zadanie plastyczne): poznanie możliwości formalnych techniki dekalkomanii olejnej

Cele szczegółowe, dydaktyczno-wychowawcze:

Uczeń:

- poznaje pojęcie: *dekalkomania olejna*
- rozumie zakres pojęcia: *technika plastyczna, malarska technika dekoracyjna*
- posługuje się wybraną gamą barw
- tworzy nowe jakości barwne i fakturalne
- wykorzystuje w aktywności plastycznej własną symbolikę, dobór barw dla wyrażenia emocji, nastroju
- współpracuje z zespołem
- doświadcza radości tworzenia
- doskonali umiejętność wartościowania własnych prac plastycznych

Metody pracy: objaśnienie, pokaz; ćwiczenie warsztatowe

Forma pracy: zbiorowa, zespołowa, indywidualna

Technika plastyczna: dekalkomania olejna

¹ Zajęcia przeprowadzone przez studentów kierunku *edukacja artystyczna* IPS WA UMCS w Lublinie pod kierunkiem A. Boguszewskiej i R. Skóry we współpracy z Joanną Rutkowską i Elżbietą Starek na zajęciach praktyki plenerowej z uczniami Szkoły Podstawowej i Gimnazjum w Janowie Lubelskim w sierpniu 2012 roku.

Materiały plastyczne: arkusze papieru różnym formacie i gramaturze, wiadro i inne, duże naczynia z wodą, paleta, terpentyna, farby olejne, klipsy i sznur rozpięty w celu eksponowania i suszenia prac.

Pomoce dydaktyczne: przykład wykonanej pracy w technice dekalkomanii olejnej

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (przygotowanie miejsca pracy warsztatowej, przygotowanie materiałów).

2. Pokaz przykładu wykonanej pracy w technice dekalkomanii olejnej, analiza jej wartości formalnych (barwa, faktura) oraz możliwość wykorzystania do innych działań plastycznych oraz użytkowych zastosowań – wypowiedzi uczniów.

3. Podział na zespoły, przygotowanie przez nich stanowisk pracy.

4. Pokaz wykonywania pracy.

5. Działania uczniów w zespołach oraz indywidualne, ewentualna korekta i pomoc nauczyciela (fot. 1)².

6. Tworzenie galerii prac (fot. 2).

7. Analiza formalna – wartościowania prac plastycznych – nadawanie tytułów kategorii: emocje, pejzaż – wypowiedzi uczniów.

8. Zakończenie działań, uporządkowanie stanowisk pracy.

² Zdjęcia wykonane przez Joannę Rutkowską



Fot. 1. Działania uczniów, tworzenie w technice dekalcomanii olejnej



Fot. 2. Tworzenie galerii prac

Scenariusz nr 2

Temat: *Tworzymy płaskorzeźby „Magia lasu”. Zapoznanie z techniką odlewu gipsowego*

Czas realizacji: 2 x 60 minut

Adresat: uczniowie szkoły podstawowej; uczniowie gimnazjum

Miejsce realizacji: ogród szkolny, boisko szkolne, inne miejsce plenerowe

Cel główny (zadanie plastyczne): poznanie możliwości formalnych techniki odlewu gipsowego-płaskorzeźba

Cele szczegółowe, dydaktyczno-wychowawcze:

Uczeń:

- utrwala pojęcie: *płaskorzeźba, odlew gipsowy*
- rozumie zakres pojęcia: *technika plastyczna, technika rzeźbiarska*
- posługuje się techniką odlewu gipsowego
- poznaje możliwości materiału przyrodniczego oraz gliny i gipsu jako tworzywa rzeźbiarskiego
- wykorzystuje materiał przyrodniczy oraz materiał rzeźbiarski: glinę i gips do kształtowania formy rzeźbiarskiej
- wykorzystywanie narzędzi rzeźbiarskich
- tworzy nowe jakości fakturalne i kompozycyjne w układzie przestrzennym
- wykorzystuje w aktywności plastycznej własną inwencję, pomysłowość
- współpracuje z zespołem
- doświadcza radości tworzenia
- kształtowanie postawy wytrwałej pracy według podanych reguł, kolejności czynności pracy

- doskonalą umiejętność wartościowania prac plastycznych

Metody pracy: objaśnienie, pokaz; ćwiczenie warsztatowe

Forma pracy: zbiorowa, zespołowa, indywidualna

Technika plastyczna: odlew gipsowy, płaskorzeźba

Materiały i narzędzia: glina, gips, wiadra, woda, narzędzia rzeźbiarskie, materiał przyrodniczy: szyszki, gałązki, liście, korzenie zebrane w lesie

Pomoce dydaktyczne: przykład wykonanej pracy w technice płaskorzeźby – odlew gipsowy

Przebieg zajęć:

Część I

1. Czynności organizacyjne (przygotowanie miejsca pracy warsztatowej, przygotowanie materiałów, podział na zespoły).
2. Pokaz przykładu wykonanej pracy w technice płaskorzeźby – odlew gipsowy.
3. Analiza wartości formalnych (kompozycja, faktura) – wypowiedzi uczniów.
4. Objasnienie techniki wykonywania pracy.

5. Indywidualne działania uczniów – przygotowanie matryc z gliny – korekta i pomoc nauczyciela.
6. Przygotowanie matryc do odlewu.
7. Przygotowanie masy gipsowej i wypełnianie form – działania zespołowe.
9. Zabezpieczenie form do czasu związania gipsu.
10. Zakończenie działań, uporządkowanie stanowisk pracy.

Część II

11. Usuwanie matryc glinianych.
12. Oczyszczanie odlewów gipsowych.
13. Uporządkowanie stanowisk pracy.
14. Tworzenie galerii prac.
15. Analiza formalna – wartościowania prac plastycznych – wypowiedzi uczniów.



Fot. 3. Przygotowanie matryc z gliny



Fot. 4. Przygotowanie matrycy z gliny



Fot. 5. Wspólne przygotowanie masy gipsowej



Fot. 6. Radość ze wspólnego działania



Fot. 7. Oczyszczanie odlewów gipsowych