

Renata Kowalczyk

Czy artysta – animator kultury w szkole „(nie) mieści się” w podstawie programowej do zajęć artystycznych?

Inspiracje

Przedstawiona poniżej propozycja wyrosła z refleksji i obaw o poziom edukacji artystycznej, a odnosi się bezpośrednio do Podstawy programowej przedmiotu zajęć artystyczne na III i IV etapie edukacyjnym (2009)¹. Przeprowadzone innowacje dydaktyczne, a przede wszystkim poszanowanie dla tradycji edukacji kulturalnej pozwalają uwierzyć w to, że planując zajęcia z tego obszaru edukacji nie można pozwolić na wyeliminowanie *słowa*, szerzej języka jako środka wyrazu artystycznego, znaku, komunikatu językowego ani z tradycji kultury, ani też z aktywności twórczej młodzieży. Nie wolno bowiem *sztuki* w nauczaniu i wychowaniu zawęzić jedynie do odkrywania „świata barw”, „świata dźwięków” (to znaczy traktowania edukacji kulturalnej jako tożsamej z wychowaniem muzycznym czy plastycznym). Wszakże chodzi o to – będąc w zgodzie ze współczesnymi wymogami animacji, praktyk artystycznych – by opierać się na założeniu, że uczenie się przebiega nie tylko na poziomie intelektualnym, ale również emocjonalnym i fizycznym. U podstaw tej potrzeby zawsze jest wyobraźnia ucznia. W nauczaniu holistycznym mamy pobudzić wyobraźnię, która włącza ucznia do myślenia, a dopiero spodziewanym efektem będzie jego działanie. Trudna to koncepcja nauczania, która zmierza w kierunku korelacji przedmiotowej, tu artystycznej, i ukazać ma rzeczywistość, a nie tylko pojedyncze, fragmentaryczne zjawiska czy informacje. Wpływ badań kognitywistycznych jest wyraźny, bowiem dziś sposób nauczania nawiązuje do badań nad funkcjami umysłu człowieka. A jak bywało kiedyś?

Warto przywołać poglądy wygłaszane przez prof. Stefana Szumana, który był przekonany o tym, że w wychowaniu, rzecz jasna, w *wychowaniu przez sztukę* istotą staje się proces dociekania natury estetyczno-moralnej i spojrzenie na życie „przez pryzmat sztuki” i na sztukę w świetle prawdy o życiu. Współcześnie wydaje się

¹ Podstawa programowa z komentarzami, Tom 7, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

bardzo właściwe zaakceptowanie owego spojrzenia na temat wstępowania w świat sztuki (zarówno dzieci, jak i młodzieży), które polega na aktach ekspresji i twórczości oraz na aktach przeżywania dzieł artystycznych. Według koncepcji Szumana pełne uczestnictwo w kulturze estetycznej i pełniejsze formowanie osobowości następować może dzięki obcowaniu ze światem sztuki (również języka) zarówno wtedy, gdy uczeń jest odbiorcą, jak i – przede wszystkim – wtedy, gdy uczeń jest twórcą². Mamy zatem na myśli sztukę uprawianą, akt twórczego myślenia (daleki od odwzorowywania, schematów) i przeżywania tej kreacji. Uwzględnienie w edukacji artystycznej ikonosfery, audiosfery, logosfery rozwija w pełni wyobraźnię, więc zapewne wiąże się z kształtowaniem tożsamości młodego człowieka, a stan świadomości kulturowej wpływa na „poziom” recepcji szkolnej tekstów kultury, styl wypowiedzi itp. Nie wolno jednak pominąć faktu, że rozbudzanie aktywności twórczej – w znaczeniu tu przedstawionym – należy do inicjatywy wychowawców i nauczycieli, animatorów kultury (choć pragmatyzm podpowiada, by być dalekim od dydaktycznego zachwytu).

Niewątpliwie stajemy przed koniecznością proponowania metod, sposobów nauczania, gier dydaktycznych, do których warto się uciec, ważne jednak, aby w swej innowacyjności korespondowały one z metodyką tradycyjną. Na przykład „ćwiczenia w malowaniu ze słuchu” nawiązują do metody nauczania znanej jako przekład intersemiotyczny. A po cóż metody w edukacji kulturalnej, artystycznej? Powód wydaje się oczywisty, bowiem nawet animacja kultury jest współcześnie podszyta zadaniami, teleologicznością, sensowością działań.

W jakiegokolwiek metodzie obecność podmiotu-twórcy w wykreowanym przez siebie świecie będzie wyjątkowo ważna, a zaznaczony kontekst kultury współczesnej, opisanie lub nazwanie problemu, pozwoli uczniowi „zatrzymać chwilę” i przeżyć sytuację, określić ją, zdystansować się lub zachwycić stylem epoki, szerzej – kulturą artystyczną.

Już w Podstawie programowej do przedmiotu plastyka (II etap edukacji, klasa IV–VI) czytamy, że uczeń tworzy wypowiedź, ekspresję przez sztukę, „podejmuje działalność twórczą, posługuje się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni”³, by w gimnazjum – w ramach zajęć artystycznych z plastyki – móc „posługiwać się też formami przekazów medialnych, w zakresie ich redakcji, edycji, przygotowania do druku, wizualizacji wypowiedzi, reklamy i kształtowania wizerunku w kontekście z otoczeniem”⁴.

Problem w tym, że obserwujemy w szkołach, w domach kultury, tam, gdzie prowadzona jest działalność artystyczna, niedosyt projektów, koncepcji, na podstawie których planowane byłyby i realizowane interdyscyplinarnie przedsięwzięcia pobudzające wyobraźnię uczniów, a nie artystów.

² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 95. Koncepcje wychowania i znaczenia sztuki zostały przez S. Szumana przedstawione w licznych jego pracach.

³ Podstawa programowa..., s. 40–41.

⁴ Tamże, s. 42–43.

Pytanie, jakie zadania, teksty kultury mogłyby stanowić bazę dla tak szeroko rozumianych zamiarów? Wybór może paść na baśń. Pomysł ten można odnaleźć w publikacjach S. Szumana. Wszakże baśń jako gatunek literacki, tekst kultury, częściej bywa bagatelizowana w procesie nauczania niż w szeroko rozumianej działalności artystycznej XXI wieku, np. w fotografii czy reklamie.

„Fragmentaryzacja edukacji”, czyli pokusa zawężania nauczania ściśle do poszczególnych etapów kształcenia (wczesnoszkolny, podstawowy, gimnazjalny, licealny), może skutkować w edukacji, również tej kulturalnej, artystycznej, bagatelizowaniem sensów i znaczeń niektórych tekstów ważnych nie tylko dla całego okresu nauki, ale także dla odbioru kultury i pojmowania rzeczywistości społeczno-kulturowej przez uczniów.

Resumując, innowacje i eksperymenty dydaktyczne mogą motywować uczniów do aktywności i myślenia inspirowanego wyobrażeniami o świecie baśni, by w konsekwencji dowieść, że cały proces edukacji (nie tylko etapy kształcenia) powinien koncentrować się nie na tekście, a na odbiorcy i jego możliwościach interpretacyjnych.

Kilka uwag o wyobraźni stymulowanej baśnią

Baśń jest tekstem szczególnym pod tym względem, zaś bez wiedzy na temat gatunku trudno objaśniać wiele innych tekstów kultury. Lista lektur szkolnych, których zrozumienie uzależnione jest od doświadczenia czytelnika baśni oraz jego wyobraźni, jest długa. Należy tu wymienić następujące pozycje: powieść fantasty, np. *Krew elfów* A. Sapkowskiego (a także literatura J.R.R. Tolkiena), *Mały Książę* A. de Saint-Exupéry'ego, *Balladyna* J. Słowackiego, *Świtezianka* A. Mickiewicza, *Alicja w Krainie Czarów* L. Carrolla, *Śpiąca królewna*, opowiadania S. Mrożka, *Dzieje Tristana i Izoldy*, a także poezję, np. B. Leśmiana, L. Staffa, K. Iłakowiczówny. Warto przy okazji wspomnieć o filmach, chociażby o popularnym i lubianym przez młodzież *Shreku*.

Dziś baśń jako źródło odwołań i sensów z wielkim rozmachem wykorzystują twórcy reklam, w wyniku czego następują reinterpretacje ich znaczeń, szczególnie tekstu o Czerwonym Kapturku. Jako egzemplifikacje tego stwierdzenia można podać przynajmniej trzy teksty kultury: reklamę perfum Chanel No. 5 z Nicole Kidman w roli Kapturka (zapach produktu odstrasza wilki, Kapturek czuje się bezpiecznie), reklamę sieci komórkowej Heya, a nawet reklamę piwa Redds. Współczesna sztuka pozwala też na działania artystyczne stylistom mody i fotografom, zwłaszcza jeśli w uprawianiu jej posiłkują się wyobraźnią zaczerpniętą z baśni. Najlepiej ten stan rzeczy obrazuje współczesna fotografia artystyczna Eugenio Recuenco.

Sprawą oczywistą jest, że nie sposób wymienionych wcześniej tekstów kultury przedstawiać dzieciom jako dowodu na współczesny wymiar baśniowości. Jednak problem zaczyna się wtedy, gdy młodzież gimnazjalna, licealna nie potrafi odszukać w tekstach postmodernistycznych intertekstualności, ponieważ nie zna baśni albo nie rozumie ich przenośnego znaczenia.

Tymczasem wyobraźnia na temat rzeczywistości baśniowej i rzeczywistości społeczno-kulturowej pozwala uczynić z interpretacji baśni „komunikat” o postawach ludzi i ich moralności, o zachowaniach społecznych oraz o znaczeniu wartości uniwersalnych w życiu. Wszak każde dzieło to wielopoziomowy akt komunikacji, w którym istnieją różne instancje nadawcze i odbiorcze, mogące się weryfikować wzajemnie, o czym pisała już przed laty Aleksandra Okopień-Sławińska⁵.

Lektura baśni przygotowuje do przyszłego odbioru twórczości pisarzy i poetów, kształtuje inteligencję czytelnika. Splot wydarzeń i logika tekstu baśni sprzyjają rozwojowi myślenia, ucząc przewidywania i wyciągania wniosków na podstawie przesłanek, jakie stwarza postępowanie postaci baśniowych oraz łatwe do zaobserwowania konsekwencje tych działań. Kwestię baśni jako dzieła, które toruje drogę przyszłemu odbiorowi literatury, już zauważono, a podobnej, pozytywnej oceny tekstów dokonała w swej publikacji np. K. Kuliczkowska⁶.

Niekwestionowane walory fantastyki baśniowej dla dzieci są przedmiotem współczesnych dyskusji dydaktycznych, ale trzeba zaznaczyć, że jeszcze niemal sto lat temu głos w sprawie znaczenia baśni w rozwoju dzieci wywoływał burzliwe polemiki.

Pierwszym, który opisał i udokumentował fotografiami eksperyment polegający na czytaniu bajek 5-letniej dziewczynce, był S. Szuman. Owoce swojego przedsięwzięcia zamieścił na łamach przedwojennego periodyku w artykule: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*⁷. Profesor, wybitny przedstawiciel pedagogiki kultury, notował dzień po dniu przemiany zachodzące w dziecku i doszedł do wniosków, które mimo upływu czasu niewiele straciły na swej aktualności – wystarczy uwzględnić model zabawy dziecięcej, gdzie nie ma ścisłego podziału na fikcję i rzeczywistość.

Jak badać recepcję baśni oraz wyobraźnię dzieci?

Prace S. Szumana mogą stanowić bazę dla współczesnych eksperymentów dydaktycznych. W przedsięwzięciu, w którym wzięli udział uczniowie najmłodszych klas, zaakceptowano ilustratora jako czytelnika wypełniającego miejsca niedookreślone⁸. Właśnie ów czytelnik, niczym artysta, staje się interpretatorem tekstu i dąży do wykrycia sensu dzieła. W przedstawionym tu badaniu dzieci ośmioletnie wykonywały ilustracje indywidualnie, ale pracując w grupach otrzymały polecenia: grupa 1: Narysuj zapracowanego Kopciuszka, któremu przygląda się zła macocha; grupa 2: Przygotuj ilustrację do baśni *Księżniczka na ziarnku grochu*. Spróbuj narysować sytuację, gdy księżniczka spóźnia się na przyjęcie; grupa 3: Namaluj to, co mogło się przyśnić Śpiącej królewnie.

⁵ A. Okopień-Sławińska, *Relacje osobowe w literackiej komunikacji*, [w:] *Współczesne teorie badań za granicą*, oprac. H. Markiewicz, seria II, Wrocław 1976, s. 56.

⁶ K. Kuliczkowska, *Baśni a dziecko*, Warszawa 1978.

⁷ Por. S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkola Powszechna” 1928, z. 1.

⁸ S. Wysłouch, *Ilustracja a interpretacja*, „Polonistyka” 1993, nr 3, s. 143–150 (przedruk z: „Studia Polonistyczne” 1985, t. XIII).

W tym eksperymencie, który jest jednocześnie fragmentem autorskich badań, użyto przekładu intersemiotycznego, gdyż dzieci wykonywały ilustracje do znanych im baśni. Nawiązując do ustaleń S. Wysłouch na temat owej metody, konstatujemy, że ilustracja, która powstała z inspiracji tekstem kultury, dotyczy relacji między ilustratorem a utworem. Przedstawione poniżej przykłady są egzemplifikacją tego, że ilustrator postępuje w podobny sposób jak interpretator⁹. Zaobserwowane w pracach plastycznych dzieci szczegóły pozwalają wyodrębnić następujące kwestie: zrealizowane prace były częściowo zgodne z problematyką utworu oraz wprowadzały nowe wątki i szczegóły, np. do *Kopciuszka* nie przybywa wróżka, a macocha się do niej uśmiecha; na rysunkach pojawiały się detale lub urządzenia przejęte z codzienności, np. *Kopciuszek* z odkurzaczem; królowna śpi, a na ścianie wisi telewizor; królowna śpi, a nad jej głową wianuszek z serc i napis „love”, jeszcze inna wersja – księżniczka spóźni się na bal, bo zatrzymała się w gęstym lesie, lecz nic jej nie grozi, ponieważ chroni ją parasol.

Świadczy to o tym, że rysunek jest swobodną formą interpretacji, właściwie jest już reinterpretacją. Inna analiza badań, uwzględniająca poczynania dzieci, uświadamia nam, jak lekceważony, a może nawet niezrozumiały przez najmłodszych jest tekst i że nie wpisze się on w ich świadomość, jeśli nie będą w nim występować elementy współczesnej rzeczywistości.

Istnieją dwie możliwe interpretacje poczynania dzieci – ilustratorów świata baśni: brak wiedzy na temat tekstu literackiego lub brak nawyku wykonywania dokładnie wskazanych poleceń (ta diagnoza jest do zaakceptowania, ponieważ również uczniowie wyższych etapów nauczania piszą prace, malują ilustracje czasem oderwane od praw natury, grawitacji).

Ponadto dzieci wykonujące ilustracje używają wyraźnych barw: czerwonej, błękitnej, zielonej i zestawiają je w kontrasty. Zapewne duży wpływ na opisany stan rzeczy ma synkretyzm twórczości i recepcji literatury przez dziecko (zauważmy, że o synkretyzmie twórczości i recepcji literatury przez młodzież ciągle za mało wiemy). W psychice dziecka istnieją predyspozycje do zwracania uwagi na utwory, które przemawiają językiem symboli, metafor i fantazji. W jego oczekiwaniach wobec literatury objawia się potrzeba mityczności¹⁰.

Ciągle za rzadko objaśnia się również baśniowość w kontekście piękna i brzydoty, choć są to kategorie mocno przynależące do postmodernizmu. Publikacje U. Eco dotyczą tych ponowoczesnych kwestii i wpisują się wyraźnie w kanon publikacji na temat kultury i sztuki¹¹.

Zniesienie wszelkich opozycji i kontrastów w rzeczywistości społeczno-kulturowej, nawet tak podstawowych jak prawda i fałsz, odnosi się także do kategorii

⁹ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 100.

¹⁰ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, Wrocław 1993, s. 57.

¹¹ U. Eco, *Historia piękna*, Poznań 2005 oraz U. Eco, *Historia brzydoty*, Poznań 2006.

piękna i brzydota, których *de facto* nie można już rozpoznać, a taki format zyskuje przecież nowoczesna sztuka.

Wymienione wyżej kwestie stały się punktami odniesienia, inspiracją dla eksperymentalnego ćwiczenia, również zastosowanego wśród dzieci 7–8-letnich. Uczestniczące w ćwiczeniu dzieci podzielono na dwie grupy. Poproszono je o namalowanie portretu: pierwsza grupa malowała kobietę piękną, która umie radzić sobie w życiu, druga grupa natomiast próbowała odzwierciedlić własne wyobrażenia na temat kobiety brzydkiej, która nie umie radzić sobie w życiu¹². Niewątpliwie to ćwiczenie odsyła do pracy A. Baluch: *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, jest jednak różnica, bo w pierwotnej wersji autorskiego badania z kolorowych prac dzieci można było odczytać znacznie więcej informacji. Bardzo intrygujące jest rozpoznanie nie tylko symboli, sfery mitycznej, ale także tendencji i znaczeń obecnych we współczesnej kulturze (a możliwych, jak się okazało, do odczytania już w rysunkach dzieci).

Prace dzieci z pierwszej grupy – portrety pięknej kobiety – namalowane są estetycznie, wykonane dokładnie. Da się wyodrębnić pogodne, ciepłe barwy: róż, pomarańcz, żółć, błękit. Szczególnie została przez dzieci potraktowana barwa żółta, kolor typowo ziemski. Błękit natomiast budzi w człowieku pragnienie metafizyczne, działa kojąco i uspokajająco. Zatem ideał kobiety łączy jakby dwa światy: ziemski i metafizyczny. Zestawienie błękitu z żółcią jest kontrastem, więc niewykluczone, że ów kontrast wyraża napięcie emocjonalne małych autorów ilustracji¹³. Patrząc na sylwetki postaci – nadmiernie wysmukłe, jakby cierpiące na anoreksję – dostrzegamy, że te uwarunkowania dyktowane są współczesnymi tendencjami mody, takiego bytowania w świecie, które odciska ślad w psychice i wyobraźni dziecka. Autorzy rysunków sięgali często po barwę zieloną. Nawet w średniowieczu uznana była za barwę pozytywną i symbolizującą „ziemską nadzieję na miłość i szczęście związane z wiosną i budzeniem się przyrody”¹⁴. Przez pokolenia zieleń uważana jest za kolor spoczynku, za najspokojniejszą ze wszystkich barw¹⁵. Ponadto, analizując ilustrację kobiet w zieleni (np. kobieta z napisem „love”), można dostrzec też znaki rozpoznawane przez psychoterapeutów – nieproporcjonalnie duża głowa i usta¹⁶ – i wnioskować, że postać z ilustracji dziecięcej wyraża miłość i spokój.

Nie zabrakło na obrazkach dzieci symboliki mitycznej, nawiązań do literatury dziecięcej, do postaci księżniczek. Trudno nie zauważyć wpływów współczesnej

¹² R. Kowalczyk, Zastosowanie przekładu intersemiotycznego w pracy z dziećmi, badania własne.

¹³ M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 1989, t. II, s. 554–555.

¹⁴ Tamże, t. I, s. 133.

¹⁵ Tamże, t. II, s. 556.

¹⁶ Na podstawie pracy: G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk 2000, s. 52 (duża głowa na rysunku to znak zaabsorbowania światem wyobraźni, koncentrowanie się na aktywności umysłowej, a duże usta – znak niedojrzałości emocjonalnej, erotyzmu).

kultury: zadbany wygląd, zgrabna, szczupła sylwetka, wzbudzanie sympatii i miłości, a także bogactwo, przepych ubioru, bycie w centrum uwagi.

„Plastyczne dzieła” dzieci z drugiej grupy to studium brzydoty, biedoty i kalectwa ludzkiego. Z pracy Girarda wiemy, że odmienność wyglądu jest uniwersalną cechą selekcji ofiarniczej. Poza kryteriami kulturowymi i religijnymi istnieją również wytypowane kryteria fizyczne: choroba, defekt, obłąd, kalectwo, ubóstwo¹⁷.

W ogólnym rozrachunku, prace wykonane przez dzieci są nieestetyczne, postacie są albo większe i grubsze, albo mniejsze od tych, które namalowały dzieci w pierwszej grupie. Czasem są oderwane od tła, w okularach, szare, smutne i przerażające, ubogo ubrane (w łataniej odzieży). Śledząc symbolikę koloru w dziejach malarstwa – należy dodać, że użycie fioletu, szarości, ciemnego granatu w pracach plastycznych 7–8-latków jest uzasadnione. Fiolet to chłodna barwa, w której „jest coś zgasłego i smutnego”¹⁸, to kolor żałoby; zaś wartość symboliczna czerni w całej historii koloru ujmowana była jako przeciwieństwo światła¹⁹. Im bardziej szarość ciemna, tym bardziej rozpaczliwa²⁰. Dzieci na swoich ilustracjach dorysowywały postaciom zęby (co świadczyć może o agresywności). Mali autorzy czasem dopisywali komentarze, które wyrażają niechęć do pracy, brak pracy. Łatwo dostrzec znaki socjologiczno-kulturowe i aspekty psychologiczne: praca stanowi wartość i określa byt jednostki.

Konkludując: piękno, estetyka (na podstawie prac dzieci z wyraźnie zaznaczonymi elementami symbolicznymi) utożsamiane są z dobrem, powodzeniem, miłością, radością. Brzydota natomiast kojarzona jest ze złem, lenistwem, biedą, brakiem umiejętności podejmowania jakichkolwiek działań przez człowieka. Przeprowadzony autorski eksperyment dydaktyczny pozwala na sformułowanie wniosku: już w odbiorcy dziecku kształtuje się odbiór świata i ludzi, ale bazuje on na uproszczonych schematach myślenia. Nawet ten z pozoru „nawny odbiór” to wszakże proces nacechowany podmiotowo, emocjonalnie.

Wyobraźnia baśniowa i plastyczna gimnazjalistów

A jak z językiem, symbolem radzą sobie gimnazjaliści? Czy mają wyobraźnię?

W tym celu grupa gimnazjalistów została poddana badaniu stymulowania wyobraźni plastycznej słowem. W ćwiczeniu chodziło o malowanie ze słuchu świata przedstawionego, zgodnie z baśnią-instrukcją²¹:

¹⁷ R. Girard, *Kozioł ofiarny*, Łódź 1987, s. 29–31 (Nie tylko skrajne ubóstwo, ale także zamożność, nie tylko sukces, ale i porażka, nie tylko bezradność, lecz także siła stają się słabościami wobec przeciętności).

¹⁸ M. Rzepińska, *Historia koloru...*, t. II, s. 558.

¹⁹ Tamże, t. I, s. 135.

²⁰ Tamże, t. II, s. 557.

²¹ Renata Kowalczyk, Stymulowanie wyobraźni i inteligencji wielorakiej (teoria H. Gardnera) gimnazjalistów w kontekście efektywności (na)uczenia zgodnego ze współczesnym, holistycznym modelem kształcenia, badania własne.

Wchodzisz do w ogrodu. Już tam jesteś. W samo południe. Pięknie, prawda? Rozejrzyj się, bo nie jest to realistyczne miejsce. Będzie trochę inne, dziwne. Nie martw się, jeśli pamiętasz utwór Niemena, to dziwny może być nawet świat. Widzisz, tam, w prawym rogu na prawo, trochę na dole, ale jakby na pierwszym planie trzyletniego chłopca. O jaki amorek słodki z kręconymi włosami, ale bez skrzydeł! Golasek z medalikiem na szyi stoi w rozkroku. Uniósł wysoko rękę lewą, prawą, bo trzyma w nich malwy jak palmy wielkanocne, ustawione równolegle do siebie. Gdzie jesteś? Myślisz, że w sadzie? Na lewo są jabłonie, na prawo jabłonie. Może masz rację. Nikt niczego nie zrywa z drzew, chyba gatunek owoców niesmaczny, bo jabłka nadal zielone, choć to środek lata. Ach i to słońce! Tylko na lewo jest nieco cienia. Koło pierwszej jabłoni, tej nieco bardziej na lewo stoi kobieta. Ależ ona jest ubrana! Pomysłem przerosła samego Gucciego. Szafirowa długa suknia, chyba z tafty, nieco staromodna. Doprawdy nie rozumie, po co jej jeszcze to nakrycie głowy w identycznym kolorze? Prawie sześć metrów dalej, ktoś chyba ją śledzi – podąża za nią inna kobieta w czerwonej bluzie z aksamitu i w szerokiej rozkloszowanej białej spódnicy. Patrzysz w głąb ogrodu i nie widzisz perspektywy? Nie martw się i tak jest zbyt czarna. Nad całą tą sytuacją wisi ogromna jak żyrandol ważka, co ma cztery skrzydła, a każde z nich przypomina witraż. Wisi taki gigant nad ich głowami i huczy jak wentylator. Ty widzisz ważkę, a oni nie..., bo ciebie nie ma między chłopcem, panią elegancko ubraną i tą drugą co niby śledzi. Oj, jak pięknie czasem być niewidocznym dla oczu ludzkich...



Rys. 1. Józef Mehoff, *Dziwny ogród*, reprodukcja czarno-biała

Oczywiście, gdyby nie obraz Józefa Mehoffera, to instrukcja-baśń byłaby bezużyteczna. W zaproponowanym gimnazjalistom ćwiczeniu istotą jest konfrontacja obrazu z ich rysunkami. Nie tyle ważna staje się tu technika i talent plastyczny, co próba odnalezienia się w nowej rzeczywistości, tej baśniowej, zaznaczenie szczegółów na ilustracji, które z logiczno-matematycznego punktu widzenia tworzą

przestrzeń, z optyki wyobraźni plastycznej pozwalają się „znaleźć” w świecie kolorów i przyrody.

Na podstawie analizy prac uczniów gimnazjum można wyodrębnić kilka sposobów wykonania pracy plastycznej.

Grupę pierwszą stanowią prace, które wyglądają „prawie jak reprodukcje”, ale z własnym elementem, np. drogą. W grupie drugiej prac uczniowskich znalazły się podobieństwa do reprodukcji, za to z elementami współczesnymi, np. spacerującą po ogrodzie postacią w spodniach i w kapturze. Grupę trzecią charakteryzuje pomieszczenie kierunków i lokalizacji osób, np. kobieta w dolnym prawym rogu, chłopiec w górnym prawym rogu.

Pozostałe godne uwagi cechy dystynktywne na ilustracjach to: wprowadzanie przez ucznia własnych elementów, np. na pierwszym planie droga, a poza tym specyficzna, wymyślona kolorystyka, dominacja jednego lub dwóch kolorów – pomarańcz i popiel.

Innym sposobem zaprezentowania usłyszanego tekstu okazało się ukazanie świata jakby z lotu ważki, wprowadzanie radosnej, baśniowej kolorystyki.

Osobliwością są te prace uczniów, na których da się zauważyć, że gimnazjalista szukał odzwierciedleń w doświadczeniach, logice pór roku, a nie koncentrował się na słyszonym tekście. Najlepiej ten stan rzeczy obrazuje zbiór owoców w sadzie, choć baśń-instrukcja wyraźnie informowała, że nikt niczego tu nie zbiera.

Wiele prac okazało się jedynie wariacjami na temat ważki. Uczniowie próbowali ukazać ją w takiej pozycji, jak często prezentują to bajki dla dzieci, np. *Pszczółka Maja*, lub jako postać baśniową z profilu. Warto zaznaczyć, że biorąc pod uwagę technikę rysowania, wiele prac gimnazjalistów było nie na poziomie możliwości 13- i 14-latka, ale na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Taki stan rzeczy nie może nadmiernie dziwić, bo gimnazjalista jest i był uczniem, któremu różne podstawy programowe i oszczędności zredukowały godziny plastyki do minimum. Być może dlatego, nawet już nie będąc dzieckiem, maluje tak jak chce, np. fioletowe drzewa i ptaka-dziwaka zamiast ważki.

Prześledźmy pozostałe uwagi i wnioski z ćwiczenia w malowaniu ze słuchu, aby lepiej zdiagnozować możliwości intelektualne i emocjonalne badanych nastolatków. W badaniu udział wzięło siedemdziesięciu gimnazjalistów w wieku 13 i 14 lat, z czego 32 osoby (45%) z dysfunkcjami potwierdzonymi przez PPP.

Jedynie 12 osób (17% uczniów) potrafiło na podstawie własnej ilustracji napisać opowiadanie (nie przepisując zasłyszanych zwrotów z instrukcji), które było baśnią, a to znaczy, że tylko oni wykazali się wyobraźnią plastyczną i lingwistyczną oraz myśleniem logicznym.

W gruncie rzeczy potrzebna była tu umiejętność rozwiązywania problemów w nietypowych sytuacjach, która sprawdzana jest w tzw. pytaniach otwartych na testach egzaminacyjnych z matematyki, języka polskiego, języków obcych nowożytnych.

Tab. 1. Badanie „ciągu” umiejętność; słuchanie tekstu – malowanie ilustracji – pisanie tekstu własnego (baśni)

Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4
Uczniowie, którzy wykonali pracę posługując się wyobraźnią lingwistyczną i matematyczno-przestrzenną; rozumieją słyszany tekst, nie wprowadzają własnych nadinterpretacji, nie mylą kierunków i stron	Uczniowie, którzy zaznaczyli w wyraźny sposób ważkę, nadając obrazowi charakteru baśniowości lub grozy, wykazali się tzw. wycuciem tematu (inteligencją emocjonalną i inteligencją intrapersonalną)	Uczniowie, którzy namalowali elementy lub relacje między bohaterami błędnie, niezgodnie z instrukcją; problem z wyobraźnią lingwistyczną i matematyczno-przestrzenną, a nawet przyrodniczą	Uczniowie, którzy wykonali prace techniką charakterystyczną dla okresu wczesnego dzieciństwa (nieporadność graficzna i manualna)
7 osób (10%)	5 osób (7%)	48 osób (68%)	32 osoby (45%)

Oto wybrane cytaty z pisemnych prac uczniowskich, opowiadań z elementami baśni, w których nastąpiła próba wyjaśnienia lub zinterpretowania zaistniałej sytuacji z zachowaniem logiki wypowiedzi. Są to przykłady inteligencji lingwistycznej. (Uczeń pisał wypracowanie na podstawie własnej ilustracji i zasłyszanej „instrukcji”).

Gdzieś, w słonecznej krainie, w dzień kolorowego lata, pośród wielu jabłoni, które zdobią soczyste zielone jabłka ma miejsce niezwykła sytuacja. [...] Postać porusza się majestatycznie, wolno, rozbawione dziecko nie płacze. [...] Nad nimi czuwa ogromna ważka, ze skrzydłami a słońce w najwyższym punkcie rozświetla je. Nich sobie odpoczywają – pomyślał owad [...]

[...] Kobiety podążyły dalej, szły przed siebie. Słońce grzało niemiłosiernie. Nagle, nad głowami kobiet przeleciała ważka wielkości żyrandolu. Potem zamigotała skrzydłami jak z witrażu, ale one nie zareagowały. Nareszcie trochę cienia – pomyślała pani w granatowym ubranku i na chwilę się zatrzymała [...]

[...] Gdzie jest chłopiec z tymi malwami? Zapytała staromodnie ubrana panienska? A po chwili usłyszała: nie chodź do niego, popełniasz straszny błąd. Co? Kto to mówi? Zapytała kobieta. Głos ucichł jakby za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. A należał do młodziutkiej kobiety, która podążyła za szafirową damą kilka metrów dalej. [...] niby południe a już rozpoczęła się walka z czasem [...]

Po dniu pełnym wrażeń położyłem się do łóżka i zapadłem w głęboki sen. Pamiętam, że wszedłem do dziwnego ogrodu pełnego nadprzyrodzonych zjawisk i niedorzecznych sytuacji. Zdaje się, że było samo południe, bo słońce paliło niemiłosiernie. Pierwsze, co rzuciło mi się w oczy, to mały, pulchny bobas o złotych, lokowanych włosach. Dzieciak niby Herakles siłujący się z węzami trzymał nad głową dwa kwiatostany rubinowych malw. [...]

Warto jeszcze zaznaczyć, że na podstawie ogólnej analizy z zakresu zastosowania rysunku w psychoterapii²² (a chodzi tu o użycie kolorów, rysunek postaci, demonizowanie rzeczywistości) aż 9 osób, czyli prawie 13% badanych gimnazjalistów, przedstawia sytuację, będącą opisem obrazu Mehoffera jako wydarzenie, którego trzeba się bać (ten wynik ostrzega i koresponduje z innymi badaniami własnymi przeprowadzonymi wśród młodzieży licealnej, gdzie 10% ma oznaki bardzo niskiego nastroju i depresji).

Działania, którymi objęta była młodzież, pozwoliły na zanalizowanie następujących typów sensorycznych i sposobów percepcji, które ułatwiają dobranie metod nauczania:

- słuchowcy mogli wykazać się koncentracją uwagi, zapamiętaniem szczegółów, pisaniem barwnych opowiadań,
- wzrokowcy mogli zapanować nad uporządkowaniem elementów na swojej ilustracji, aby napisać tekst obfity w szczegóły,
- kinestetycy powinni dostrzec strony, kierunki, relacje międzyludzkie na obrazku, by ująć to w swoich opowiadaniach.

Problemem dla uczniów (co rzutuje nad formę i treść prac plastycznych) jest korzystanie z różnych typów percepcji w krótkim odstępie czasowym; niestety jest to wymóg współczesnego kształcenia, a tego typu umiejętność badają testy kompetencji czytelniczych, które obowiązują każdego ucznia na egzaminie gimnazjalnym.

Od twórczych metod pracy do holistycznego nauczania i sztuki współczesnej

Niewątpliwie istota wyżej przedstawionych badań koncentrowała się na założeniu zgodnym z nauczaniem holistycznym. U podstaw tej szeroko rozumianej metody, sposobu nauczania, jest zawsze wyobraźnia ucznia, jego wyobrażenia na temat postrzegania rzeczywistości (szczególnie wyobraźnia plastyczna). Tymczasem w programach nauczania plastyki zaleca się, aby uczeń przygotował „reprodukcję” dzieła, gdzie zwykle chodzi o przerysowywanie, choć jest to jedynie zajęcie odtwórcze, które nie ćwiczy koncentracji uwagi i myślenia typu matematyczno-logicznego. Natomiast istota modelu holistycznego jest realizowana wtedy, gdy pobudza się wyobraźnię, włącza ucznia do myślenia, a spodziewanym efektem pozostaje działanie ucznia. Tymczasem okazuje się, że różnorodne stymulowanie myślenia – np. pobudzanie wyobraźni artystycznej poprzez baśń, potem odwoływanie się do wrażliwości plastycznej, innym razem zaś pobudzanie do myślenia logicznego, przestrzenno-wizualnego – jest dla uczniów trudne. Jak zatem realizować wszechstronne kształcenie, które umożliwiłoby realizację holistycznej koncepcji nauczania?

Zupełnie inną sprawą godną uwagi wydaje się być kwestia związana z „profilowaniem” metody pracy z tekstem, szerzej z lekturą, w szkole. Chodzi o to, aby w dobie szeroko rozumianej nowoczesnej edukacji uwzględnić badania kulturowe z zakresu teorii literatury. Na podstawie prac badaczy tekstów kultury wart

²² G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii...*

podkreślenia jest fakt, że znaczenie etyczne i estetyczne treści nie dokonuje się w próżni, lecz jest społecznie zdeterminowane. Zatem interpretacja wynika z kontekstu kulturowego odbiorcy, dotyka tekstów, obrazów wypowiedzi językowych, a więc pochodzi z kultury wysokiej i niskiej, z dzieł klasyków i z życia codziennego. Współcześni semiotycy kultury, teoretycy kultury, filozofowie – A. Szahaj stoi po ich stronie, akceptując badania Fisha – zauważają, że ciężar interpretacji spoczywa na odbiorcy. Interpretacja jest ograniczona, ale jedynie do kulturowej wspólnoty interpretującej, która akurat tekst objaśnia, szuka znaczeń. Objasnianie jest więc dowolne, ale nie tyle ze względu na tekst, co na kulturowe uwarunkowania. Tak więc mnogość interpretacji zależy od ilości wspólnot interpretacyjnych²³, a tym samym tekst staje się współcześnie tekstem bez granic. Inaczej rozumieją, objaśniają baśń – w kontekście kultury, z jaką obcuja – dzieci, a inaczej młodzież.

W polskiej edukacji w centrum oddziaływań dydaktycznych postawiono tekst, afirmując pracę z tekstem, bagatelizując przy okazji potrzebę pracy myślącego czytelnika. W przedsięwzięciach dydaktycznych z plastyki, sztuki zdominowanej przez obraz oderwany od słów, czyli znaczeń, zbagatelizowano wypowiedź i ogólnie logosferę.

Tymczasem okazuje się, że można użyć baśni i drażyć świadomość uczniów słowem, obrazem, dźwiękiem po to, by być bliżej modelu holistycznego nauczania i działań współczesnych artystów, zwolenników reinterpretacji tekstów kultury. Baśń staje się jednocześnie pretekstem do wyrażenia przez młodzież opinii na temat rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Egzemplifikacją tak rozumianego przedsięwzięcia z całą pewnością może być efekt warsztatów artystycznej twórczości realizowany jako eksperyment dydaktyczny dla gimnazjalistów pt. *Na drogach i bezdrożach baśniowej wyobraźni*²⁴. Każdy uczestnik tegoż projektu twórczego otrzymywał tekst wybranej baśni oraz jedną fotografię artystyczną Eugenio Recuenco²⁵ (cykl fotografii artysty to reinterpretacje baśni) i na tej podstawie przygotowywał własną fotografię pt. *Ja w baśniowym świecie* (będącą reinterpretacją i zdjęciem bez twarzy bohatera), własną sentencję, rzeźbę, tekst piosenki popowej lub rockowej, wiersz itp.

Dobrym przykładem jest sentencja: *Na współczesne wnuczki i córeczki czyha wiele zagrożeń... nie tylko w postaci wilków*, którą wymyśliła gimnazjalistka zainspirowana baśnią o Czerwonym Kapturku i fotografią E. Recuenco. Potem sama zmagiała się z byciem fotografem, który szuka nowego kontekstu znaczeniowego dla postaci baśniowej.

Ponadto Czerwony Kapturek ze swoich przeżyć zwierza się Ewie Drzydzde w programie *Rozmowy w toku*:

²³ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.

²⁴ Autorskie przedsięwzięcie.

²⁵ Fotografie E. Recuenco dostępne na stronie: <https://www.google.pl/search?q=fotografia+E+recuenco&biw=1455&bih=726&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=N-5n0Vji8Kau1ygOL0YCYBQ&ved=0CB8QsAQ&dpr=1.1> [dostęp: 10.09.2013].

Każde dziecko jest dla swojej mamy i babci małym dzieciątkiem w kapturku. Starają się mu pomagać, opiekują się swoją pociechą, wskazują ścieżki życia, ostrzegają przed czyhającymi pułapkami losu. Uczą wszystkiego, co może się przydać, albo okazać się potrzebne w dorosłym życiu. W końcu dziecko dorasta. Jako nastolatek buntuje się, słucha muzyki np. hip-hopowej, ukrywa przed światem swoją twarz pod kapturem i pragnie, by traktowano go jak dorosłą osobę. Kiedy uczy się nawet taki młody w kapturze samodzielności, to rodzic powinien wierzyć, że mu się uda²⁶.

Taki sposób na wprowadzenie postaci do obiegu spraw w medialnych przekazach dostrzegła gimnazjalistka.



Fot. 1. E. Recuenco, *Czerwony Kapturek*



Fot. 2. Autorskie zdjęcie uczestniczki przedsięwzięcia, reinterpretacja baśni w rzeczywistość społeczno-obyczajową XXI wieku

²⁶ Cytat pochodzi z fragmentu pracy uczestniczki przedsięwzięcia.

Młodzież najczęściej podawała propozycje uwikłania bohaterów baśniowych w rzeczywistość społeczną i kulturową, zwłaszcza znaną im z przekazów medialnych. Niewątpliwie z tego właśnie powodu przebudzona śpiąca królewna wspiera akcję Budzik promowaną przez E. Błaszczyk. *Jak śpiące królewny leżą w śpiączce Ci, przykuci do łóżek. Zamiast wrzecon kłują ich palce igły wmontowane do kroplówek* – tak brzmiała sentencja i inspiracja artystyczna z motywem baśni *O śpiącej królewnie*. Potem bohaterka „rozmawiała” z *Tomaszem Lisem na żywo*. Równie ciekawie wypada na tym tle rymowanka jako treść ballady popowej, której uczennica nadaje tytuł: *Dobra noc śpiącej królewny*:

*Zamek był piękny i wspaniały,
Lecz w środku cichy i zasnął.
Wszystko tu dzisiaj śpi słodko i w ciszy,
Za przyczyną starej, złej czarownicy.
Uklucie igły sprawiło,
Że księżniczka czeka na wielką miłość,
Czeka na księcia, który przybędzie
I swym pocałunkiem ze snu ją pozbędzie.
Zostanie ona jego żoną,
Gdyż miłością ku sobie płoną.
Morał z tej baśni wyciągacie sami,
Potraficie czekać na miłość latami?²⁷*

Atrakcyjna reinterpretacja innej baśni zaczyna się do autorskiego sloganu reklamowego: *Zatruta żywność nie jest Eko, więc nikomu nie wyjdzie na zdrowie. Strzeżmy się reklam, które jak zła królowa kuszą fałszywie*. Inspirację dla prac artystycznych i powyższej sentencji gimnazjalistka znalazła w baśni o królewnie. Natomiast swoją rzeźbę pt. *Nasza królowa z lustrem w brzuchu* dedykowałaby celebrytkom, które uważają się za pępek świata.



Fot. 3. Autorska praca uczestniczki przedsięwzięcia, *Nasza królowa z lustrem w brzuchu*

²⁷ Praca pisemna gimnazjalistki.

Ponadto gimnazjalistka w kolejnych, twórczych zadaniach, zadawała pytanie: *Powiedz mi przecie, kto najpiękniejszy w świecie?* Odpowiedzią był wiersz przygotowany do muzyki utworu R. Przemysła *Babę zesłał Bóg*. W ten sposób uczennica „powołała” do istnienia zreinterpretowany utwór muzyczny.

*Ubranka swe szykuję
I znów ubrać nie mam co
I znów ręce załamuję
Bo w mej szafie pusto coś (bis)
To jest brzydkie, już niemodne
A w tym nie pokażę się
O! Jakie śmieszne spodnie! (bis)
Muszę błyszczeć, że ho ho!
lepiej by widzieli mnie
Lecz się czasem zastanawiam
Bo coś mi to przypomina
Zła Królowa, ta ze „Śnieżki”
Również taką babą była! (bis)
ubranka swe szykuję²⁸.*

Konkludując, trzeba zaznaczyć, że żadna metoda w nauczaniu nie jest najskuteczniejsza, najdoskonalsza, nawet jeśli chodzi o objaśnianie baśni jako tekstu bez granic, jako lektury dla czytelnika bez cezury wiekowej. Gdyby cele kształcenia zajęć artystycznych były realizowane, wtedy dzieci i młodzież umieliby wyrażać się przez sztukę, tworzyliby projekty, podejmując działalność twórczą, aktywnie współtworzyliby kulturę itp.

Najprawdopodobniej współczesnemu nauczaniu potrzebni są tacy animatorzy i artyści, którzy pomimo własnej twórczości i talentu mają warsztat dydaktyczny, potrafią pracować różnymi metodami, tworzyć własne programy autorskie, na podstawie których realizują zajęcia z podopiecznymi, umieją angażować się w innowacje dydaktyczne (zwłaszcza na rzecz sztuki współczesnej, która jest traktowana w szkole marginalnie), mają rozeznanie w kwestii nauczania holistycznego.

Współczesny nauczający artysta, animator kultury, słowem: nauczyciel – powinien być przede wszystkim dydaktykiem (metrykiem) i pomimo tzw. własnego twórczego niepokoju odżegnywać się od improwizacji dydaktycznych, chaosu na rzecz przedsięwzięć dydaktycznych o charakterze interdyscyplinarnym.

Bibliografia

- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej z ilustracjami 5-letniej Basi*, Wrocław 1993.
Eco U., *Historia piękna*, Poznań 2005.
Eco U., *Historia brzydoty*, Poznań 2006.
Girard R., *Kozioł ofiarny*, Łódź 1987.

²⁸ Praca pisemna gimnazjalistki.

Kuliczowska K., *Baśń a dziecko*, Warszawa 1978.

Oster G.D, Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk 2001.

Rzepińska M., *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 1989.

Studia polonistyczne, t. XIII, 1985, Poznań 1986.

Szahaj A., *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

Współczesne teorie badań za granicą, oprac. H. Markiewicz, seria II, Wrocław 1976.

Podstawa programowa z komentarzami, Tom 7, <http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2009%20Podstawa%20Programowa%20Edukacja%20Artystyczna.pdf> [dostęp: 10 września 2013]

Does an Artist-School Culture Manager “(Not) Fit into” the Arts Curriculum?

Abstract

The article analyses the Arts Curriculum which provides for music and visual arts as subjects constituting one module for each of the three stages of educating children and adolescents. Classes in cultural studies (for comprehensive secondary schools and secondary schools of fine arts) are the culmination of the teaching cycle thus comprehended.

The contemporary school teaching requires such cultural managers and artists, who despite their own creative output and talent should have their own didactic skills and tools, utilize various methods, create their own programmes as a basis for the classes they teach, engage in didactic innovations (especially for the sake of modern fine arts, which are treated with marginal importance at school). The contemporary teaching artist, cultural manager above all should be a teacher, and in spite of the stereotype about their own so-called creative anxiety, should renounce improvised teaching and chaos for the sake of interdisciplinary didactic endeavours.

Key words: education, didactics, fairy tale, painting, photography

Nota o autorze

Dr Renata Kowalczyk – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa w Akademii Ignatianum w Krakowie, pracownik Katedry Mediów i Komunikacji Społecznej, kierownik Studium Pedagogicznego Wydziału Filozoficznego tejże uczelni. Autorka publikacji naukowych wydanych w pracach zbiorowych. Główne zainteresowania badawcze: kultura współczesna, szczególnie socjologia kultury i odbiór tekstów kultury, dydaktyka i edukacja kulturalno-artystyczna, komunikacja społeczna i artystyczna. Ponadto monitoruje i bada efekty reform szkolnictwa i wprowadzanych zmian w zakresie edukacji. Jest autorką kilku programów autorskich do edukacji młodzieży i przedsięwzięć dydaktycznych.