

Metodyka nauczania Wiedzy o kulturze - podstawy, założenia, postulaty

Koncepcja własna nauczania przedmiotu *Wiedza o kulturze* a założenia podstawy programowej

Przedstawione poniżej założenia i postulaty realizacji koncepcji własnej korespondują z głównymi celami kształcenia *Wiedzy o kulturze*, zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego z dnia 15 stycznia 2009 r. (Dz. U. Nr 4, poz. 17).

Podstawowym celem jest bowiem: „*wyposażenie ucznia w narzędzia intelektualne umożliwiające analizę praktyk i wytworów kultury (w tym dzieł sztuki) w kontekście kultury, w której powstają.*”¹ Uczeń ma: „*analizować temat dzieła oraz treści i formę w kontekście jego różnych funkcji, wykorzystując (tutaj ubogacając) podstawowe wiadomości o stylach i epokach z różnych dziedzin sztuki.*”² W tekście podstawy programowej czytamy też, żeby „*odwoływać się do wiedzy dotyczącej sztuk plastycznych oraz muzyki*”³, co w prezentowanej koncepcji autorskiej obudowane jest jeszcze podstawami wiedzy z literatury, historii i filozofii.

Postuluje się również konieczność „*[...] wprowadzenia nowej perspektywy i nowego języka opisu dzieła sztuki jako wytworu kultury rozumianej w sposób całościowy, interpretowanego w ujęciu komunikacyjnym i z perspektywy użytkownika kultury.*”⁴

Prezentowane na stronie projekty zajęć, oprócz ujęć całościowych, epokowych, obejmują problematykę z szerokiego obszaru kultury (sztuki filmowej, fotografii, wielokulturowości, itp.) z jednej strony porządkując i uzupełniając wiedzę uczniów na temat różnych dzieł, stylów i języków sztuki, z drugiej zaś „*[...] poszerzają ich rozumienie artefaktów, zgodnie z antropologicznym rozumieniem kultury, w którym obejmuje ona całość ludzkich praktyk i wytworów.*”⁵ Nie ma tu zatem mowy o ograniczaniu się jedynie do analizy kultury wysokiej.

W realizacji cytowanych postulatów nieodzowne jest stosowanie założeń współczesnej dydaktyki. W przeciwnym razie będziemy włączać nowe założenia w stare schematy i powielać nieefektywne modele kształcenia oraz stare kody informacyjne.

¹ www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/reforma_tom_7.pdf. s. 35

² op. cit. s. 33

³ op. cit. s. 35

⁴ tamże

⁵ op. cit. s. 36

Iwona Kurz w komentarzu do podstawy programowej przedmiotu *Wiedza o kulturze* pisze: „Projekt, forma utrwalona już w praktyce szkolnej, może być skupiony wokół określonego dzieła lub gatunku, badanego w różnych, najszerszych aspektach.”⁶ Mamy tutaj postulat wykorzystania edukacji medialnej, mediów różnego rodzaju do multimedialnych wypowiedzi. Inaczej, wyróżnione w podstawie programowej media typu: słowo i obraz, mają funkcjonować na zajęciach z *Wiedzy o kulturze* za pośrednictwem różnych mediów technicznych, środków przekazu.

Zamieszczone na stronie cykle zajęć zintegrowanych, konspekty zajęć wraz z prezentacjami multimedialnymi są pokłosiem prowadzonych przeze mnie zajęć z *Metodyki nauczania wiedzy o kulturze* oraz *Praktyk szkolnych* organizowanych i prowadzonych przez **mgr Agnieszkę Matusiak**. Scharakteryzowana poniżej koncepcja autorska nauczania przedmiotu *Wiedza o kulturze* była weryfikowana empirycznie. Stanowiła podstawę prowadzonych przeze mnie badań eksperymentalnych w latach 2002-2003 oraz 2006-2007. Dzięki wydatnej współpracy, za którą w tym miejscu dziękuję mgr Agnieszcze Matusiak, w bieżącym roku akademickim studenci V-roku ASK mieli możliwość weryfikowania założeń teoretycznych w praktyce i uczestniczenia, w ramach praktyk, w eksperymencie pedagogicznym dotyczącym recepcji wytworów kultury w kontekście autokreacji młodzieży.

Prezentowane projekty zajęć stanowią materiał dydaktyczny, który może zainspirować nauczycieli *Wiedzy o kulturze*, a także może stanowić kanwę samodzielnych poszukiwań dla studentów oraz uczniów przy tworzeniu autorskich prezentacji czy blogów.

Cytowana uprzednio I. Kurz pisze: „[...] projekt - poza procesem pozyskiwania i porządkowania informacji [...] ma istotny wymiar praktyczny, ponieważ wiąże się ze stworzeniem zapisu efektu tych działań.”⁷ Prezentacje, blogi (tworzone przez uczniów) mają zmuszać do refleksji nad tymi formami medialnymi oraz, co nie mniej istotne, forma projektu stanowi sposób na przekroczenie skromnych ram czasowych przedmiotu.

Edukacja w zakresie Wiedzy o kulturze — zarys koncepcji własnej

Proces kształcenia szkolnego za jedno z podstawowych zadań stawia sobie przygotowanie ogółu społeczeństwa do uczestnictwa w kulturze. Przedmiot *Wiedza o kulturze* stwarza szansę walki z wyjąłowieniem estetycznym młodzieży, z ich zawężoną wyobraźnią, co jest skutkiem ogłuszenia medialnego i ogłupienia przez kulturę popularną, masową.

⁶

tamże

⁷

op. cit. s. 36

Szczególnie istotnym jest złączenie sfery przeżyciowej z działaniową i z poznaniem, co stanowi jedno z podstawowych założeń współczesnej dydaktyki. Ekspozycja uczenia się przez przeżywanie, zacieśnienia więzi między intelektualną a intuicyjno-emocjonalną sferą psychiki ucznia leży u podstaw koncepcji własnej nauczania przedmiotu *Wiedza o kulturze*, a przedstawionej w książce autorskiej *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*⁸.

Kolejnym założeniem, przydatnym w realizacji omawianego przedmiotu, jest przyjęcie **idei integracji**, jako punktu wyjścia do organizowania i przeprowadzania cykli zajęć zintegrowanych. Idea ta jest jak najbardziej zasadna w odniesieniu do kształcenia na poziomie liceum. Należy podkreślić, że integracja to nie tylko łączenie bliskich sobie treści w układach wewnątrzprzedmiotowych czy międzyprzedmiotowych, ale to też – a może głównie – integrowanie działań edukacyjnych nauczyciela i uczniów w ramach pewnego kompleksu cyklu zajęć⁹.

Projektując z uczniem zajęcia nauczyciel powinien zintegrować ich działania w obrębie trzech podstawowych przestrzeni: 1) przestrzeni emocjonalnej — dzielenie się uczuciami, wyrażanie swej wrażliwości; 2) przestrzeni symbolicznej — odczytywanie znaczeń, symboli, dźwięków, słów, kształtów, barw, rozpoznawanie płaszczyzn estetycznych zawartych w sztuce; 3) przestrzeni intelektualnej — umiejętność krytyki, poprawnego wyrażania sądów i opinii.¹⁰

W realizacji omawianego programu możliwe jest eksponowanie czterech obszarów integracji: 1) integracji czynnościowo-strukturalnej, której istotą jest wytworzenie struktury wiedzy o cechach projektowania (poprzez wielokrotne analizowanie, syntetyzowanie, porównywanie wytworów sztuki w umyśle ucznia powstaną bardziej operatywne struktury wiedzy będące wynikiem powtarzania się czynności na dany temat); 2) integracji czasoprzestrzennej, interpersonalnej — integracji społecznej, która poprzez refleksyjną dyskusję umożliwi lepsze porozumiewanie się uczniom i zaistnienie w czasoprzestrzeni

⁸ A. Górnioł-Naglik: *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*. Kraków 2002; ilość stron 332, a także: tejsze: *W dialogu sztuki z edukacją*. Toruń 2007, Akapit.

⁹ S. Frycie: *Integracja w nauczaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 260.

¹⁰ B. Dymara: *Edukacja poprzez język ku językowi. Wyzwanie dla kształcenia nauczycieli*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczycieli*. Red. G. Koć-Seniuch. Warszawa - Białystok 1997, „Żak”, s. 206.

edukacyjnej; 3) integracji tematyczno-problemowej, która w niniejszej propozycji przyjmuje postać treści skorelowanych; 4) integracji autokreacyjnej — metaintegracji.¹¹

Nawiązując do znanych teorii doboru treści w prezentowanej koncepcji znajduje zastosowanie kompleksowo-problemowy dobór i układ materiału. Uczeń spotyka się z rzeczywistością zintegrowaną. Sztuka jawi mu się jako całość, podlegająca różnorodnym przemianom i ewolucji na przestrzeni epok. Uczy się kompleksowo rozwiązywać problemy, wykorzystując wiedzę z różnych przedmiotów. Problem jest jasny i dookreślony w umyśle nauczyciela, zaś dla ucznia jest niewiadomą do rozpoznania, zanalizowania i rozwiązania przy współpracy z innymi uczniami i nauczycielem. Można tu również dostrzec elementy egzemplarycznego układu treści. Poszczególne korelaty treściowe muzyczno- literacko- plastyczne tworzą swoiste egzemplarze tematyczne (np. symbolizm w sztuce jako układ treści z wyeksponowaniem pokrewieństwa motywów symbolicznych występujących w poezji, muzyce i malarstwie tego okresu).

Obok integracji naczelną ideą, przydatną w realizacji proponowanych tutaj zajęć jest **porządkowanie wiedzy w głowach uczniów odnośnie do wszystkich dziedzin sztuki – zgodnie z zasadą korelacji treści**. Korelację określamy jako „uwzględnienie w procesie nauczania określonych współzależności treściowych, występujących w tematyce przedmiotów objętych programem szkolnym”¹². Dzięki korelacji treści uczeń będzie znał nie tylko poetów, pisarzy danej epoki, ale czołowych kompozytorów, najsłynniejsze obrazy, cechy stylu architektonicznego; będzie świadom związków zachodzących między poszczególnymi dziedzinami sztuki w zakresie stylu, formy, gatunku, kompozycji.

Kontakt ze sztuką powinien być wszechstronny, ponieważ im bardziej zróżnicowane będą środki odbioru, tym większy może być zakres odbieranych informacji. Stąd postulat *korelacyjnego przedstawienia sztuki w trakcie cykli zajęć zintegrowanych*, które umożliwi:

- a) **nie wygaszanie kanałów informacyjnych i nie wyczerpywanie się możliwości eksploratorskich kodu, a powstawanie kodu nowego, umożliwiającego odkrywanie ciągle na nowo tego, co już odkryte;**
- b) **analizę literatury, sztuk plastycznych i muzyki na płaszczyźnie motywów, tematów, symboli, a poprzez to eksponowanie związków sztuk na płaszczyznach: tematyki i najogólniejszych zasad budowy, stylu, gatunku;**

¹¹ B. Dymara: Dziecko w świecie edukacji – nowe kształty i wymiary edukacji. XIII tom serii „Nauczyciele-Nauczycielom”, Kraków 2009, Impuls, rozdział V, także B. Dymara: Przestrzenie - obszary integracji a formy współdziałania. W: Dziecko w świecie współdziałania. Red. B. Dymara. Kraków 2001, Impuls oraz por. A. Górniok-Naglik: Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum. W: Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa 2001, MENOS.

¹² J. Kulpa: Korelacja w nauczaniu. W: Encyklopedia pedagogiczna..., s. 290.

c) **wykorzystanie w pracy z uczniem strategii efektywnego kształcenia.**

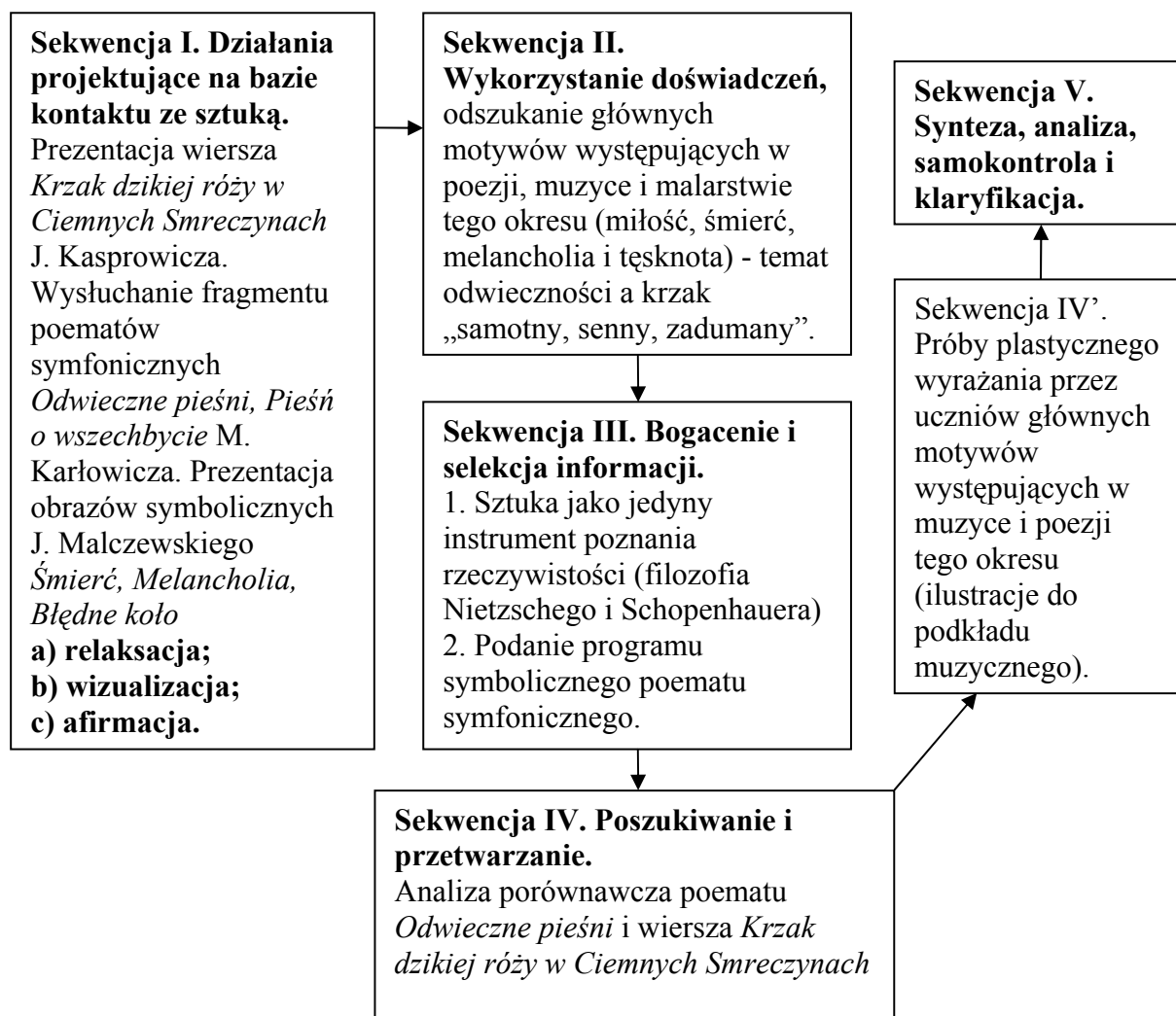
Każdy cykl zajęć składa się z 5 sekwencji, przy czym pokrewieństwa tematyczne, stylistyczne, formalne, gatunkowe znajdują swoje odzwierciedlenie w każdej z proponowanych do realizacji sekwencji treści.

Sekwencja pierwsza — to działanie projektujące na bazie kontaktu ze sztuką, łączące doświadczenia uprzednie z obecnymi. W sekwencji tej następuje równoczesne prezentowanie utworów muzycznych, wytworów plastycznych, literackich z eksponowaniem współzależności treściowej — współzależności motywów, tematów, symboli. W trakcie owej prezentacji uczeń przechodzi od stanu relaksacji, poprzez wizualizację do afirmacji. Przy takiej prezentacji uaktywnione zostają obie półkule mózgu, a ponadto w kontakcie ze sztuką zostaje zaangażowany emocjonalny ośrodek mózgu (sztuka jest źródłem przyjemnych doznań), co porusza głębokie pokłady pamięci i sprawia, że proces uczenia się przebiega bardzo szybko¹³. Dodatkowo korelacyjne przedstawienie sztuki sprawia, że jawi się ona za każdym razem w nowej postaci, w nowych konfiguracjach, skłaniając odbiorców (uczniów) do zadawania coraz to nowych pytań. Dostarczone im informacje wychodzą w istotny sposób poza wspólny zasób informacji, który zbiorowość uczniów już posiadała. Skłania to ich do nowej organizacji kodów. Tym samym uczniowie nie będą posługiwali się kodem martwym, ale nowym, łączącym przekazy nowo powstające i dawne, co spowoduje przeniknięcie do głębszych pokładów informacji, wykraczających poza mit o wiecznych wartościach, tchnących niekiedy banałem. Młodzież na nowo odkrywa to, co odkryte, a informacje płynące ze sztuki jawią się jej jako nowe i aktualne. Realizacja **sekwencji drugiej to wykorzystanie doświadczeń i ich przetwarzanie** w wyniku uprzedniej wizualizacji i afirmacji. **Sekwencja trzecia dotyczy bogacenia i selekcji informacji;** zaś **sekwencja czwarta — ich poszukiwania i przetwarzania.** Szczególną rolę w omawianym cyklu zajęciowym spełnia **sekwencja piąta, obejmująca syntezę, ocenę i klaryfikację wartości,** leżącą u podstaw tworzenia indywidualnych systemów wartości, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego omówienia. W praktyce ów sekwencyjny układ zawiera się w 2 lub 3 jednostkach lekcyjnych, przewidzianych na realizację danego cyklu tematycznego. Są to: lekcja projektująca, lekcja ćwiczeniowo-badawcza i lekcja podsumowująca.

¹³

A. Smith: Przyspieszone uczenie się w klasie. Katowice 1997, WOM, s. 25-29.

Schemat zajęć zintegrowanych: *Symbolizm w muzyce na tle uwarunkowań filozoficzno-estetycznych epoki popartych przykładami z literatury i plastyki:*



Prezentacja sztuki w układach korelacyjnych powoduje uruchomienie i wykorzystanie w procesie kształcenia różnych systemów reprezentacyjnych — wizualnego łącznie z audytywnym, a nawet kinestetycznego w trakcie samodzielnych działań młodzieży na bazie sztuki (realizacja sekwencji czwartej prim)¹⁴.

Omówione tu podejście do problemu prezentacji sztuki i jej przybliżania uczniom umożliwia rozwijanie kilku typów inteligencji łącznie, zgodnie z zasadą semiautonomiczności, która mówi, że nie ma takiego typu inteligencji, który rozwijałby się niezależnie i nie byłby powiązany z innymi. Mamy tu zatem możliwość rozwijania inteligencji: językowej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, kinestetycznej, interpersonalnej (ze względu na specyficzne relacje wytwarzające się w toku wspólnych dyskusji między uczniami). Ponadto możemy rozwijać także ich inteligencję intrapersonalną — albowiem

¹⁴

A. Górniok-Naglik: Sztuka w treściach nauczania. Kraków 2002, Impuls, s. 169-174.

sekwencja piąta obejmuje proces syntezy, samokontroli i klaryfikacji wartości, czyli zmusza uczniów do wsłuchania się w siebie, we własne uczucia, w uznawane przez siebie wartości, co prowadzi do podniesienia poziomu ich samoświadomości¹⁵.

Spośród znanych modeli uczenia się i nauczania dominującym jawi się tu **synektyka - uczenie się myślenia metaforami i model uczenia się przez wspólne badania** (model społeczny - kontinuum uczenia się zespołowego).¹⁶

Istotą modelu synektycznego jest produkowanie i wykorzystywanie metafor i wprowadzanie uczniów w świat nielogiczny. Aby tworzyć metafory, należy tymczasowo zawiesić prawdziwość sądów o świecie. Zabieg ten nie przedstawia trudności dla dzieci przedszkolnych, a w późniejszym okresie są do tego zdolni dopiero dorastający na skutek rozwoju myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. To jeszcze jeden dowód przemawiający za koniecznością, wręcz nieodzownością zastosowania synektyki w kontekście poznania sztuki przez młodzież licealną.

W tak pomyślanym i organizowanym kształceniu mamy do czynienia z synchronizacją prawej i lewej półkuli mózgu z naciskiem na „**prawopółkulowy**” styl **przetwarzania informacji**, na co mają wpływ ćwiczenia z przewagą wizualizacji lub ekspresji wizualnej.¹⁷

Spośród strategii kształcenia wymienionych przez Wincentego Okonia w jego koncepcji wielostronnego nauczania — uczenia się do realizacji omawianego przedmiotu najbardziej przystaje **strategia emocjonalna i problemowa**. Obcowanie ze sztuką, jej prezentacja, analiza i porównywanie, metaforyzacja dostarcza uczniowi przeżyć estetycznych i stanowi podstawę oceny i wartościowania. Pierwiastek emocjonalny potęgowany jest jeszcze w trakcie rozwiązywania problemów o kompleksowej strukturze. To wszystko powoduje przyrost określonej wiedzy i odzwierciedla się w działaniu uczniów - jeśli nie twórczym i artystycznym, to na pewno w aktywności kulturowej opartej o świadomy wybór sztuki, bądź jej określonego rodzaju.

W realizacji przedmiotu *Wiedza o kulturze* szczególnego znaczenia nabiera eksponowanie w toku zajęć **relaksacji, wizualizacji i afirmacji**.

Zwracając uwagę na dobór odpowiednich metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji, mamy na myśli uwzględnianie uprzedniego doświadczenia uczniów. Słuchając muzyki, fragmentów literackich, oglądając dzieła sztuki, uczniowie wprowadzani są w stan

¹⁵ G. Dryden, J. Voss: Rewolucja w uczeniu. Poznań 2000, Wyd. Moderski i S-ka, s. 344, 346, 348, 350, 352, 354, 356.

¹⁶ Op. cit., s. 63.

¹⁷ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins: Przykłady modeli uczenia się i nauczania. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1999, WSiP Spółka Akcyjna, s. 68 i 98.

relaksacji, łączą doświadczenia obecne z uprzednimi, pozwalając sobie na swobodny przepływ myśli bez interwencji z zewnątrz. Mogą konstruować w myśli wypowiedzi na temat zaobserwowanych cech wspólnych sztuki (koncentrując się zarówno na szczegółach, jak i na zjawiskach rozpatrywanych w skali globalnej)

Ta samodzielna praca powinna doprowadzić ich do afirmacji, czyli stwierdzenia – „jestem twórczy, spostrzegawczy, pomysłowy, potrafię analizować, syntetyzować”, a także uruchomić pozytywną motywację do dalszych działań oraz często skrywany potencjał twórczy ucznia, prowadząc do integracji autokreatywnej (uczeń udziela sobie odpowiedzi na pytania: jak myślę?, jakim jestem badaczem, twórcą?, jak odbieram i klasyfikuję wartości?). Takie podejście jest ponadto gwarantem aktywizacji uczniów w toku zajęć.

Pragnę podkreślić, iż szczególnie ważne jest, aby zawsze rozpoczynać realizację kompleksu od bezpośredniego kontaktu ucznia ze sztuką, od przeżycia estetycznego (wg modelu relaksacja — wizualizacja — afirmacja), a następnie za pomocą modelu synektycznego i uczenia się przez wspólne badanie, przez procesy analizy, syntezy, porównania doprowadzić do klaryfikacji wartości, warunkującej zachodzenie integracji autokreatywnej.

Techniki klaryfikacji wartości umożliwiają uczniowi osiągnięcie wspomnianej już wcześniej integracji autokreatywnej — metaintegracji. Klaryfikacja w odniesieniu do zmiany zachowań młodzieży wpływa pozytywnie na wzrost poziomu ich samooceny oraz na dokonywanie samodzielnych i rozważnych wyborów. W każdym kompleksie powinien być czas na stawianie sobie przez młodzież introspektywnych pytań w odniesieniu do doznań estetycznych wyniesionych z kontaktu ze sztuką typu: co lubię, a czego nie toleruję?, co cenię i uznaję za piękne i szlachetne?, czego nie cenię, uważam za brzydkie, złe?, co mnie zachwyca, a co mnie napawa obrzydzeniem?¹⁸

Obcując z wartościami zawartymi w sztuce uczeń ma możliwość zetknięcia się z transcendentną triadą wartości uniwersalnych, albowiem kultura, w której samorealizuje się człowiek opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. Wspomniana triada wartości stanowi podstawę edukacji zorientowanej humanistycznie, a obcowanie z nią umożliwia jednostce samopoznanie, samourzeczywistnienie i samorealizację poprzez prawdę, dobro i piękno.

¹⁸

K. Denek: Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń 1999, Wyd. A. Marszałek, s. 56.

Konkluzja końcowa

Przed nauczycielem omawianego przedmiotu pojawia się niezwykle odpowiedzialne zadanie, ponieważ ów przedmiot stanowi pole szerokich interpretacji. W zasadzie to od prowadzącego zajęcia zależy, jaki przyjmie on kształt, charakter, jakie ma spełniać cele. Przy konstruowaniu programu trzeba pamiętać, że kultura wraz z dojrzewaniem i rozwojem dorobku materialnego i intelektualnego ludzkości, zmienia się i przekształca. Nawet ludzie wychowani w tej samej kulturze, której wytwory są nośnikami ogólnospołecznych wartości i znaczeń, przejawiają wobec nich zindywidualizowane postawy. Trzeba zatem dostarczyć uczniowi wiedzy, która nie zaśmieci jego umysłu, a pozwoli krytycznie podchodzić do kultury. Nie wystarczy przekazać wiedzę encyklopedyczną, ale taką, która stanie się źródłem motywacji i energii do poszukiwania i odkrywania nowych znaczeń w sztuce i kulturze na co dzień.