



ANNA ROSPENK-SPYCHAŁA
MARCIN SZELĄG

Ja i świat, Ja i sztuka



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



**Ja i świat,
Ja i sztuka**

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA ROSPENK-SPYCHAŁA
MARCIN SZELAĞ



Ja i świat, Ja i sztuka



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

POZNAŃ 2016

Recenzent: prof. dr hab. Jarosław Kozłowski

© Anna Rospenk-Spychała, Marcin Szelağ 2016

This edition© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Elżbieta Rygielska

Redaktor: Magorzata Szkudlarska

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

ISBN 978-83-232-2981-0

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 061 829 46 47

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 7,00. Ark. druk. 7,25.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp 7

Rozdział I

Autoedukacja – nowe wyzwania w kreowaniu kultury i nadawaniu nowych jakości sztuce i edukacji. Aktywność umysłu – modyfikowanie zachowania w procesie uczenia się 15

Rozdział II

Mechanizmy poznawcze, metapoznawcze i metakomponenty. Planowanie czynności poznawczych, nadzór, kontrola wykonania i związane z tym procesy uczenia się podczas realizacji projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” 26

Rozdział III

Edukacja i muzeum konstruktywistyczne. Programy wspólnotowe – praktyka muzealna. Edukacja nauczania przez doświadczenie, stymulację i motywację 35

Rozdział IV

Tworzenie reprezentacji poznawczych. Program projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”. Zadania stymulujące aktywność poznawczą/twórczą 41

Rozdział V

Rozwiązywanie problemów oparte na sprawności kombinatorycznej. Możliwości zarządzania zasobami i kapitałem człowieka. Problemy i metody badawcze 59

Rozdział VI

Obrazy jako samodzielne konstrukcje, tworzone reprezentacje pod wpływem pobieranych treści programowych. Wyniki badań jakościowych projektu „Ja i świat, ja i sztuka” 69

Rozdział VII

Autonomia, odpowiedzialność w grze w indywidualność. Spostrzeżenia, uwagi, wnioski 104

Rozdział VIII

W stronę historii i polityki. Znaczenie projektu gołuchowskiego 109

Bibliografia 116



Wstęp

Inspiracją do podjęcia badań eksperymentalnych i do napisania książki „Ja i świat, Ja i sztuka” są publikacje Edwarda Nęcki traktujące o psychologii twórczości, a szczególnie kwestii dotyczącej edukacji dla twórczości. Autor podkreśla, że zastosowanie psychologii twórczości w edukacji obejmuje dwa rodzaje oddziaływań. Pierwszy polega na usuwaniu rozmaitych barier hamujących twórczą aktywność ucznia. Drugi rodzaj oddziaływań polega na przekazywaniu wiedzy o twórczości i ćwiczeniu sprawności poznawczych, niezbędnych w myśleniu twórczym. Autor podkreśla, że te zdolności należy aktywnie rozwijać.

Ćwiczenie sprawności poznawczych stanowi ważne kryterium rozwoju zdolności twórczych. Istotnymi poznawczymi składnikami każdego procesu twórczego zdaniem Edwarda Nęcki są: uwaga, percepcja, wyobrażenia i wyobrażenia, kategoryzowanie i wiedza pojęciowa, pamięć, myślenie, czynniki metapoznawcze. Program badań eksperymentalnych uwzględniał aktywizację wymienionych składników poznawczych stymulujących rozwój zdolności twórczych uczestników projektu. W kontekście projektu badawczego dotyczącego inspiracji, stymulacji i motywacji do aktywności twórczej warto przywołać wybrane zagadnienia dotyczące twórczości Paula Torrance’a.

Paul Torrance, znany psycholog amerykański zajmujący się zagadnieniami kreatywności, prowadził (w latach 1962, 1965) pionierskie badania nad rozwijaniem zdolności twórczych w procesie edukacji szkolnej. Autor opracował procedury, jak pracować z dziećmi, aby nie ograniczać ich naturalnych zdolności twórczych. Procedury, znane pod hasłem „nagradzania twórczych zachowań”, dotyczyły szacunku dla niezwykle pytań stawianych przez dzieci, szacunku dla niezwykle pomysłów. Autor zalecał okazywanie dzieciom, że ich pomysły są wartościowe, proponował możliwość działania bez oceny oraz ścisłe związanie oceny z jej przyczynami i konsekwencjami.

Autor podkreślał, że istotnym kryterium kreatywności jest również staranność. Miarą staranności jest ilość pracy włożonej w ekspresję pomysłu.

Postęp cywilizacyjny wymaga szczególnej zdolności nadzorowania i regulowania procesów poznawczych. Dużego znaczenia w edukacji nabiera indywidualny trening składników poznawczych, metapoznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem kontroli poznawczej. Należy zauważyć, że czynniki metapo-

znawcze odpowiadają za planowanie czynności poznawczych, nadzór i kontrolę nad ich wykonaniem, a także za analizę informacji zwrotnych i związane z tym procesy uczenia się. Zdaniem wielu badaczy procesy poznawcze uznaje się za podstawowy składnik procesu twórczego. Najważniejszym procesem poznawczym biorącym udział w twórczości jest myślenie.

Edukacja dla twórczości, ze szczególnym naciskiem na struktury poznawcze, powinna być traktowana jako przyczyna, podłoże późniejszej alokacji jednostki w strukturze społecznej, jako istotny warunek poziomu i jakości jej życia.

Zasoby kognitywne, jako czynnik rozwoju, będą w coraz większym stopniu warunkowały kreatywność jednostki. Istotne znaczenie w rozwoju jednostki ma nagromadzony i ciągle uzupełniany kapitał. Należy zauważyć, że chodzi zarówno o kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego, jak i kapitał, który pozwoli jednostce ciągle wykraczać poza siebie, znajdować się w stanie nieprzerwanej transgresji.

Współczesne muzea w obliczu zmieniających się warunków politycznych, gospodarczych i kulturalnych zmuszone są do redefinicji swojego miejsca w społecznościach, które je powołują, utrzymują i dbają o nie. Najbardziej wyraźnym symptomem tego zjawiska jest zwrócenie większej uwagi przez muzea na potrzeby publiczności. Proces ten nie polega, jak twierdzą niezbyt uważni jego komentatorzy¹, jedynie na komercjalizacji, globalizacji, disneylandyzacji, makdonaldyzacji i innych negatywnych zjawiskach, lecz związany jest z tendencją do przekraczania ograniczeń zamkniętego kręgu tradycyjnych odbiorców muzeów oraz coraz większym naciskiem na wypracowywanie przez nie formuł podmiotowego kontaktu z widzami. Ci ostatni przestają być traktowani jako niezróżnicowana masa tzw. zwiedzających. Coraz częściej zauważa się, że ludzie, korzystając z muzeów, mają konkretne oczekiwania wynikające z ich doświadczeń życiowych, pochodzenia, kultury osobistej, zainteresowań, wykształcenia. Postawy życiowe członków różnych społeczności w coraz większym stopniu wpływają na to, w jaki sposób muzea prezentują i dobierają zbiory, piszą i mówią o nich, jak próbują przez działania edukacyjne zbudować pomost łączący je z tymi, którzy nie widzieli sensu korzystania z nich, ponieważ postrzegali je jako nieodpowiadające ich potrzebom, niemające im do zaoferowania nic wartościowego, nieodgrywające w zasadzie żadnej roli w ich życiu. Zmiana polega też na tym, że muzea przestają przechodzić do porządku dziennego nad postawami je ignorującymi.

Rzadziej także przyjmują, że jest to wyłącznie problem ignorujących, lecz coraz częściej postrzegają go jako dylemat ignorowanych.

¹ Przykładem takiego nieuważnego komentarza usiłującego podtrzymać elitarystyczne podejście do publiczności i negatywnie oceniającego wszelkie działania muzeów, które służą ich otwieraniu się na znacznie szersze i bardziej zróżnicowane kręgi odbiorców, była głośna swego czasu w Polsce książka Jeana Claira. Por. J. Clair, *Kryzys muzeów, słowo/obraz/terytoria*, Gdańsk 2009.

Edukacja dla twórczości wymaga dynamiki i pogodzenia się z tym, że być twórczym, to znaczy być w ciągłym procesie, to ciągle „niedokończony projekt”. Zadaniem instytucji zajmujących się edukacją jest diagnozowanie możliwości kapitałowych. Polityka oświatowa, muzealna powinna być narzędziem równania szans, aby każdy uzyskiwał kapitał pozwalający mu stawić czoła przyszłości.

Projekt „Ja i świat, Ja i sztuka”, realizowany w Zamku w Gołuchowie, wpiisywał się w formułę podmiotowego kontaktu z widzami, w paradygmat zmiany instytucji muzealnej.

W tym kontekście jego istota polega na otwarciu się muzeum na grupę dzieci, które przede wszystkim ze względu na doświadczenia życiowe może być traktowana jako swoista wspólnota. Dzieci te, w większości ze względu na sytuację rodzinną, mają problemy w szkole. Tym samym projekt, którego celem jest pomoc w ich przezwyciężeniu, wpisuje się w nurt działań nazywanych w obrębie praktyki i teorii muzealnej (choć nie tylko) programami wspólnotowymi, z ang. *community programs*. Jednocześnie, ze względu na zakorzenienie w tradycji muzealnej, jego zadania, polityka i cele mogą być traktowane jako pytania o charakter i status zmiany roli instytucji muzeum we współczesnym świecie.

Z drugiej strony program złożony z ośmiu sobotnich spotkań adresowanych do dzieci w wieku 10–15 lat z gminy Gołuchów, definiowanych w szkołach jako „trudne”, składał się z działań warsztatowych obejmujących ćwiczenia w zakresie ekspresji rysunkowej i malarskiej. Jego uczestnicy kształcili nawyki uczenia się, śledzenia postępów poznawczych, plastycznych i artystycznych, oceniania własnego myślenia, rozwijali także postawy twórcze, empatię i samoakceptację. W tym sensie jego elementy nawiązywały do edukacji konstruktywistycznej, która w obszarze edukacji muzealnej w ostatnich latach zdobywa coraz większą popularność, powodując zmiany w sposobie funkcjonowania instytucji muzealnych.

Rozwój zdolności twórczych w procesie edukacji wpisuje się w nurt edukacji konstruktywistycznej, uwzględniając różnice indywidualne i autonomię podmiotu w zakresie kształcenia nawyków poszukiwania indywidualnych metod, technik i uczenia się.

Dane z literatury przedmiotu dotyczące różnic indywidualnych i autonomii podmiotu w procesie edukacji sugerują, że każda osoba potrzebuje zewnętrznej i wewnętrznej stymulacji aktywności poznawczych, twórczych. Jednostki różnią się między innymi pod względem zdolności poznawczych i stylów poznawczych wybiórczością zagadnienia, problemu, niezależnością, wytrwałością, otwartością na problem itp.

W projekcie badawczym podjęto próbę diagnozowania zjawiska nudy i zniechęcenia do dalszej aktywności nad podjętym zadaniem. Paul Torrance w swoich badaniach podkreślał, że twórcze dzieci mają wśród nauczycieli opinię „niegrzecznych”. Autor uzasadnia, że podatność na rozproszenie uwagi jest charakte-

rystyczna dla osób twórczych, są mniej zdolne do uważania na lekcji, a bardziej zdolne do pograżania się w aktywności własnej. Warto w kontekście podjętych badań przyrzeć się niepokojącemu zjawisku nudy, które jest przyczyną zniechęcenia w edukacji.

Osoby twórcze, które mają wiele zainteresowań i zdolność zajmowania się czymś w różnych określonych okolicznościach, nudzie łatwo nie ulegają. Warto zatem pamiętać, że istnieje potrzeba zewnętrznej stymulacji – uczniowie, którzy mają skłonność do odczuwania nudy, potrzebują nieprzerwanej i zmieniającej się stymulacji, aby osiągnąć swój optymalny stan pobudzania. Niektórzy uczniowie z powodzeniem zwalczają znużenie i wynajdują sposoby, aby monotonne zadanie urozmaicić.

Badania dotyczące związku nudy z problemami uwagi potwierdzają hipotezę autorów, zgodnie z którą ważnym behawioralnym elementem nudy jest walka z podtrzymaniem uwagi. Skłonność do odczuwania nudy może być rezultatem deficytu uwagi, powodowanym między innymi brakiem motywacji, brakiem wyraźnie określonego celu i sensu realizacji problemu czy zadania. Diagnozowanie własnych możliwości poznawczych w procesie edukacji jest istotnym czynnikiem kreatywnego rozwoju jednostki. Odkrywanie między innymi, że uwaga to mechanizm, który jest nie tylko odpowiedzialny za selekcję bodźców, ale decyduje o skuteczności działania w warunkach wymagających nieraz wykonania dwóch lub więcej czynności w tym samym czasie staje się dla podmiotu motywacją do koncentracji. Inwestycja podmiotu w rozwój składników poznawczych i motywacji to podejmowanie aktywności wymagającej kreatywności i wysiłku umysłowego, a unikanie natomiast gotowych rozwiązań pasywnych.

Celem podjętej aktywności badawczej było opracowanie projektu eksperymentalnego w zakresie edukacji dla twórczości, ze szczególnym naciskiem położonym na struktury poznawcze. Opracowany program „Ja i świat, Ja i sztuka” jest strategią stymulowania i kształcenia nawyków samoregulacji uczenia się, śledzenia postępów poznawczych plastycznych/artystycznych oraz oceniania własnej postawy twórczej. Program opierał się na założeniu, że gotowość poznawcza w przestrzeni muzealnej jest złożona, zawiera w sobie zarówno aspekt emocjonalno-motywacyjny jako wyraz potrzeb człowieka i jego systemu wartości, jak i nastawienie czy oczekiwanie o charakterze poznawczym.

Założono, że efekty uczenia się można zwiększyć w wyniku refleksji nad własnymi czynnościami poznawczymi i twórczymi, poprzez odkrywanie własnych zasobów wiedzy i możliwości korzystania z kapitału, a także poprzez stymulację i motywację poznawczą. Podkreślono, że istotne znaczenie w rozwoju intelektualnym podmiotu ma myślenie i stosowanie rozmaitych zabiegów metapoznawczych.

Edukacja w Zamku sprzyja wolności i motywacji uczenia się, i to uczenia się podczas wymiany z innymi osobami. Jest możliwością kontekstowego mo-

tywowania do uczenia się w aspekcie teorii oczekiwania wartości, kiedy uczeń odbiera kontekst własnej aktywności jako ten, w którym dostrzega szansę pomyslnego wykonania zadania, które on sam traktuje jako wartościowe. Muzealna przestrzeń edukacyjna sprzyja budowaniu przez podmiot własnej motywacji do uczenia się. Bogactwo percepcyjnych możliwości owocuje wielością zainteresowań, kontakt z różnorodnymi obiektami stanowi podstawę poznawczej koncentracji, czyli zainteresowania się nimi. Poszerzone możliwości percepcyjne mogą być modyfikacją drogi poznawczej podmiotu w zakresie opanowania narzędzi wiedzy, umiejętności, zdobywania kompetencji, które pozwolą stawić czoła różnym sytuacjom, działać w ramach różnych społecznych doświadczeń.

Edukacja w Zamku może w znacznym stopniu uwolnić uczucie ograniczenia i swobody działania, i prowadzić do osiągnięcia równowagi między pragnieniami, wyobraźnią, zdolnością działania i realizacją celów.

Autonomia podmiotu rozwija i stymuluje motywację do tworzenia w zakresie trzech potrzeb: doświadczania nowej zróżnicowanej i złożonej stymulacji, rozwiązywania problemów i komunikowania nowych wartości.

W warunkach postępującej globalizacji i przełomów społeczno-kulturowych ważne miejsce w edukacji zajmują działania ludzi sztuki. Artyści uruchamiają działania kontrastowe wobec form zastanych, skierowane na poruszanie wyobraźni, sumień i wyzwianie pokładów zaangażowania w refleksję nad kondycją ludzką.

Książka zawiera wstęp i osiem rozdziałów, pierwszy nosi tytuł Autoedukacja – nowe wyzwania w kreowaniu kultury i nadawaniu nowych jakości sztuce i edukacji. Aktywność umysłu – modyfikowanie zachowania w procesie uczenia się. Pojęcia kluczowe pierwszego rozdziału zogniskowane są wokół takich kategorii i wartości, jak: konstruktywna aktywność umysłu, reprezentacja poznawcza, otwarte przestrzenie problemowe, eksperymentowanie jako obmyślanie, wewnętrzne poszukiwanie, wewnętrzny dialog, możliwości przetwarzania informacji, nowe odkrycia, nieograniczona swoboda, ryzyko, niepewność, myślenie krytyczne, abstrakcyjne.

Treści drugiego rozdziału Mechanizmy poznawcze, metapoznawcze i metakomponenty. Planowanie czynności, nadzór, kontrola wykonania i związane z tym procesy uczenia się dotyczą zagadnień i funkcji metakomponentów w rozwiązywaniu zadań poznawczych, czynników metapoznawczych odpowiedzialnych za planowanie czynności poznawczych, nadzór i kontrolę nad ich wykonaniem, a także za analizę informacji zwrotnych i związane z tym procesy uczenia się.

Trzeci rozdział pt. Edukacja i muzeum konstruktywistyczne. Programy wspólnotowe – praktyka muzealna zawiera treści dotyczące czterech podejść do nauczania w muzeum.

Czwarty rozdział pt. Tworzenie reprezentacji poznawczych. Program projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”. Zadania stymulujące aktywność poznawczą/twórczą dotyczą strategii kształcenia nawyków samoregulacji uczenia się, śledzenia postępów poznawczych/plastycznych/artystycznych oraz oceniania własnego myślenia, postawy twórczej. Zadania kombinatoryczne, otwarte problemy zawarte w programie warunkują stymulację myślenia twórczego, cechującego się aktywnym podejściem do problemu. W programie wykorzystano użycie analogii jako ważnej cechy myślenia twórczego. Dzięki analogii uczestnik projektu mógł dojść do wykorzystania posiadanej wiedzy lub doświadczenia swoich możliwości poznawczych w nowej sytuacji. Proponowane zadania, np. „Róża o moim imieniu”, „Para pełna emocji”, „Zwierzę, które drzemie we mnie” itp., zakładają, że analogie pomagają wykreować coś nowego, są możliwością wymyślenia czegoś niezwykłego, mogą pochodzić również z innego kontekstu niż problem.

Piąty rozdział opatrzone tytułem Rozwiązywanie problemów oparte na sprawności kombinatorycznej. Możliwości zarządzania zasobami i kapitałem człowieka. Problemy i metody badawcze. W eksperymencie założono, że każda dziedzina życia, szczególnie twórczość, wymaga otwartych problemów i twórczego rozwiązywania zadań, szczególnej znajomości technik twórczego myślenia. Zarządzanie własnymi zasobami daje możliwość autoanalizy operacji intelektualnych, takich jak: dostrzeganie problemu, rozumienie, użycie analogii, dokonywanie przekształceń, transformacji, tworzenie nowych reprezentacji poznawczych.


W rozdziale szóstym – Obrazy jako samodzielne konstrukcje, tworzone reprezentacje pod wpływem pobieranych treści programowych. Wyniki badań jakościowych projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” – zamieszczono prace plastyczne uczestników ilustrujące kreatywność i efekty twórcze. Kierunki zmian ilustrują reprodukcje prac, dokumentacja zdjęciowa procesu tworzenia oraz wypowiedzi uczestników projektu eksperymentalnego.

Rozdział siódmy został zatytułowany: Autonomia, odpowiedzialność w grze w indywidualność. Spostrzeżenia, uwagi, wnioski. Ta autonomia i odpowiedzialność w grze w indywidualność jest czytelna w pracach plastycznych. Rysunek, obraz malarski są indywidualnym zapisem myśli i wyobraźni na poszczególnych etapach jego tworzenia od pierwszej struktury plastycznej po ostatnią. Wyniki eksperymentu ujawniają, że istnieje możliwość treningu procesów poznawczych w aktywności plastycznej/twórczej.

Rozdział ósmy ma tytuł: W stronę historii i polityki. Znaczenie projektu gołuchowskiego.

Serdeczne podziękowania kierujemy pod adresem: pani kustosz Zamku w Gołuchowie, Oddziału Muzeum Narodowego w Poznaniu – Danuty Marek, dyrektorów szkół gminy Gołuchów i szkoły w Gołuchowie, nauczycieli, a przede wszystkim uczestników eksperymentu zrealizowanego w Zamku w Gołuchowie.

Serdecznie dziękujemy: Annie Gajzler-Biernat, Ewie Pałczyńskiej, Marii Namysł i Łukaszowi Krawczykowi – studentom i absolwentom kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którzy byli współautorami programu eksperymentalnego, zrealizowanego w pracowni Metodyki i Teorii Sztuki, autorami warsztatów i realizatorami eksperymentu oraz współautorami opracowania wyników badań jakościowych. Panu Łukaszowi Krawczykowi dziękujemy też za wykonanie dokumentacji zdjęciowej oraz projekt i realizację plakatu „Ja i świat, Ja i sztuka”.



Autoedukacja – nowe wyzwania w kreowaniu kultury i nadawaniu nowych jakości sztuce i edukacji. Aktywność umysłu – modyfikowanie zachowania w procesie uczenia się

Dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu przedmiotów, lecz na czerpaniu z nich doraźnych przyjemności. Dlaczego więc taki towar, jak wiedza uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałby być wyjątkiem od tej rozpowszechnionej reguły? W takim świecie uczenie się musi polegać na nieustannej pogoni za wciąż wymykającymi się przedmiotami, które w dodatku mają brzydki i irytujący zwyczaj, by rozpuszczać się w dłoniach albo tracić urok w chwili, gdy się je wreszcie pochwyci. Zdaniem Zygmunta Baumana w naszym niestabilnym świecie, którym rządzi błyskawiczna i nieprzewidywalna zmiana, stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne wartości, owe ostateczne cele tradycyjnej edukacji stają się kulą u nogi². Myśl Baumana możemy rozważać w kontekście sprawności umysłowej człowieka. Można postawić pytanie, czy lepiej się uczymy (przystosowujemy do okoliczności) dlatego, że jesteśmy sprawni umysłowo, czy też jesteśmy sprawni umysłowo, ponieważ szybko i łatwo modyfikujemy własne zachowanie w procesie uczenia się. Modyfikowanie zachowania w procesie uczenia się polega na czerpaniu przyjemności z wiedzy przed utratą „uroku”. Czerpanie przyjemności z wiedzy, sprawne posługiwanie się umysłem, czynniki poznawcze i metapoznawcze stanowią pożądane podstawy edukacji/autoedukacji.

W wieloznaczności samego terminu uczenia się mieści się ujęcie, które oznacza proces modyfikowania zachowania. W wyniku uprzednich doświadczeń osoba staje się świadoma czynności nabywania wiedzy, jak i sposobu operacjonalizowania efektów. Dla całościowej drogi rozwoju człowieka globalny rozwój cywilizacji ma też, obok dobrych, negatywne strony. Nawet ludzie o ambitnych aspiracjach i intelektualnych możliwościach nie nadążają za rozwojem kultury.

Istnieje potrzeba wzajemnej edukacji we wszystkich obszarach sztuki i nauki, edukacji na miarę kultury i edukacji tworzącej kulturę jutra. Zajęcia twórcze w edukacji potrzebują nie tylko wiedzy rozległej i różnorodnej, ale wymagają

² Z. Bauman, *Razem osobno*, Warszawa 2003, s. 108, 111.

poła dogłębnej orientacji, szczególnie w humanistyce. Osoba ucząca się nie będzie kreatorem współczesnego świata bez wiadomości z różnych zakresów życia kulturalnego. Jakość konstruowanej wypowiedzi: plastycznej, muzycznej, literackiej zależy przede wszystkim od rozległości, różnorodności i mnogości informacji z innych dziedzin. Czas współczesny zorientowany na wszelkiego rodzaju pogranicza wiedzy, na rozszerzanie horyzontów między sztuką a innymi sztukami, wymaga nie tylko znajomości zagadnień estetycznych, ale wielu innych aspektów szczegółowych. Istotne znaczenie ma tworzenie i nadanie nowych jakości sztuce i edukacji. Konieczne jest uwzględnienie nowych technologii ułatwiających komunikację, której interaktywność umożliwi nie tylko otrzymywanie informacji, lecz również prowadzenie dialogu, dyskusji i wiedzy bez ograniczeń przestrzennych i czasowych. Mając na uwadze nieskrępowany przepływ obrazów i słów, stwarzając możliwość rozumienia świata przez jednostkę, należy poszerzyć obszar systemu informacyjnego przez wzbogacanie i permanentne aktualizowanie przestrzeni edukacyjnej, wymianę myśli i doświadczeń.

Projekt „Ja i świat, Ja i sztuka” poszerza przestrzeń edukacyjną zarówno pod względem miejsca i czasu, jak też różnorodności bodźców zewnętrznych. Stwarza możliwość krytycznej analizy, interpretowania i wartościowania otrzymywanych informacji. Wielość języków etnicznych i języków sztuk wizualnych odzwierciedla różnorodność kulturową ludzkości i ujawnia nową potrzebę edukacji muzealnej i oświatowej we wzajemnej integracji.

Różnorodność kulturowa stanowi istotne źródło stymulacji i aktywności twórczej. Wspieranie, rozwijanie kompetencji i możliwości językowych umożliwia osobom różnojęzycznym porozumiewanie się w przestrzeni nauki i sztuki. Zasoby kognitywne, jako czynnik rozwoju, będą w coraz większym stopniu wypierać zasoby materialne.

Dynamika i rozwój nauki powodują zmianę oczekiwań w zakresie edukacji twórczej/artystycznej. Projekty twórcze stymulujące kreatywność i rozwój jednostki mogą zaspokoić wzrastające potrzeby edukacyjne.

Współczesność wymaga ciągłej, dynamicznej autoedukacji w kreowaniu kultury i nadawaniu wiedzy nowych wartości. Potrzebuje też szczególnej mobilności i zdolności oceny zjawisk oraz osobistej refleksji nad skutkami zachodzących zmian. Kluczowym wyzwaniem autoedukacji jest poszukiwanie indywidualnych koncepcji i strategii ułatwiających przystosowanie się do warunków o dużej dynamice zmian. Istotne znaczenie ma budowanie świadomej tożsamości uwzględniającej treść i tempo zmian. Uważna obserwacja, krytyczna ocena zachodzących procesów, modyfikacja metakomponentów poznawczych, kontrola poznawcza, sposób myślenia, przeżywania i działania warunkują niezbędną kreatywność jednostki.

Wzrastające zasoby wiedzy i informacji wymagają postawy badawczej, której celem jest kreowanie problemów, poszukiwanie indywidualnych metod i strategii nabywania oraz przyswajania wiedzy. Ważną funkcję pełni autoregulacja jako

szczególny system wiedzy generujący nowe informacje, twórcze rozwiązania i nowe wartości dla podmiotu. Podstawą autoregulacji są więc czynniki metapoznawcze, odpowiadające za planowanie czynności nadzoru i kontroli ich wykonania. Nadzór dotyczy przepływu odbioru informacji oraz przetwarzania ich w celu skutecznej kontroli własnego działania, a także lepszego przystosowania się do zmiennych i dynamicznych warunków. Autoregulacja stanowi zatem istotny mechanizm sterujący zachowaniem.

Zdaniem Ulrica Neissera na procesy przetwarzania informacji składają się wszystkie operacje, dzięki którym odbierane przez jednostkę bodźce są transformowane, przekształcane, redukowane, wzmacniane, zachowywane, przywoływane lub wykorzystywane w jakikolwiek inny sposób. Podstawowym założeniem dotyczącym procesów przetwarzania informacji jest założenie o ekonomii ich przebiegu. W myśl tego założenia przetwarzanie wszystkich dostępnych informacji nie miałoby żadnego sensu – większość z nich i tak jest „bezużyteczna” z punktu widzenia wymagań sytuacji, w jakiej znajduje się organizm. Człowiek nie jest w stanie przetworzyć wszystkich docierających do niego informacji, nawet gdyby były w pełni użyteczne, ponieważ jego umysł cechuje ograniczona pojemność.

Budowanie świadomości i odpowiedzialności jednostki w zakresie tworzenia zasobów poznawczych i rozwijania umiejętności zarządzania nimi stanowi podstawowe kryterium autoedukacji. Sposobem na uniknięcie przeciążenia informacyjnego jest autonomia podmiotu w zakresie selekcji danych, dokonująca się na różnych etapach przetwarzania. Selekcję tę umożliwiał mechanizm zwany uwagą, a w autoedukacji mechanizm zwany autouwagą. Jako względnie trwałe elementy systemu poznawczego informacje muszą być przechowywane w odpowiednich magazynach, w których nie ulegałyby degradacji i skąd łatwo byłoby je wydobyć. Jest to możliwe dzięki zdolności umysłu do przechowywania informacji, zwanej pamięcią. Struktury poznawcze tworzą względnie spójny, dobrze zorganizowany system, w którym występują procesy kontroli. Wielu psychologów poznawczych uważa, że umysł nie jest prostym odzwierciedleniem otaczającej go rzeczywistości, lecz aktywnie i samodzielnie utworzoną konstrukcją. Dzięki konstruktywnej aktywności umysłu powstaje wewnętrzna poznawcza reprezentacja świata. Pojęcie reprezentacji jest jednym z kluczowych terminów psychologii kognitywnej. Poznanie można zatem opisać w postaci cyklu polegającego na aktywnym tworzeniu reprezentacji poznawczych, interpretowaniu napływających informacji przez te reprezentacje, zmianie treści reprezentacji pod wpływem napływających danych i na interpretowaniu nowych danych przez wcześniej zmienione reprezentacje. W ten sposób dochodzi do ciągłego rozwoju możliwości poznawczych człowieka.

Założenia programowe projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” dotyczą aktywności, struktur metapoznawczych, kompetencji do działania, kontroli poznawczej, koncepcji siebie i kondycji egzystencjalnej. Zadania otwarte, kombinatoryczne

w zakresie ekspresji rysunkowej i malarskiej stanowią stymulację procesów metapoznawczych prowadzących do odkrywania problemów i rozpatrywania ich natury, określania celu oraz stylu samoregulacji. Program „Ja i świat, Ja i sztuka” jest strategią kształcenia nawyków samoregulacji uczenia się, śledzenia postępów poznawczych/plastycznych/artystycznych oraz oceniania własnego myślenia i postawy twórczej. Program zakłada samodzielność poznawczą związaną z umiejętnościami dotarcia do źródeł informacji, przetwarzania informacji, jak i kompetencji w zakresie formułowania i rozwiązywania problemów.

Projektowane strategie intelektualne związane z realizacją projektu dotyczą myślenia dywergencyjnego, metaforycznego. Kluczowego znaczenia w autoedukacji stymulowanej zadaniami nabiera metafora, analogia, odległe skojarzenia – od początkowej inspiracji, przez interpretację danych eksperymentalnych, aż do komunikowania uzyskanych rezultatów. Program eksperymentu jest ofertą dla badawczej aktywności uczestników, samodzielności formułowania problemów, projektowania czynności poznawczych, ewaluacji w procesie analizowania i interpretacji wyniku.

Wartości poznawcze eksperymentu można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza odpowiada przestrzeniom problemowym, takim jak: „Róża o moim imieniu”, „Para pełna emocji”, „Mój wewnętrzny autoportret”, „Portret z emocją na twarzy”, „Zwierzę, które drzemie we mnie”, „Obraz Innego”, „Artysta i jego żywe kredki”, „Marzenia, marzenia senne, sen zakłęty w poduszce”. Są to inspiracje naturą, zjawiskiem, dziełami sztuki, wartościami wizualnymi, zmagania z materią, pomysły, idee, zainteresowania, eksploracja itp.

Druga kategoria odpowiada eksperymentowaniu jako obmyślanu, wewnętrznemu poszukiwaniu, wewnętrznemu dialogowi, możliwościom przetwarzania informacji, nowym odkryciom, nieograniczonej swobodzie, nowym rozwiązaniom, ryzyku, niepewności, myśleniu krytycznemu, abstrakcyjnemu, metaforycznemu, wyobrażeniowemu, poszukiwaniu, tworzeniu skojarzeń itp.

Myślenie o edukacji w kontekście wyzwań współczesnego świata wyznaczone jest przez nowe kategorie, takie jak: kompleksowość, integralność, holizm oraz orientacje humanistyczne związane z uczeniem się i permanentnym kształceniem jednostki. Orientacje humanistyczne dotyczące edukacji podkreślają własną aktywność jednostki w osiąganiu pełnych i swoistych dla niej możliwości, zdobywanie przez nią możliwie wysokiego poziomu samorozwoju, samorealizacji, niepowtarzalnej trwałej tożsamości, zdolnej do rozwijania własnego Ja i własnej odrębności. Pojęcie „Ja”, a więc sposób, w jaki postrzegamy i doświadczamy samych siebie, ma istotne znaczenie. Odnoszą się do niego takie pojęcia, jak: samokontrola, poczucie własnej wartości, tożsamość itp. „Ja” wpływa na sposób postrzegania świata i w znacznym stopniu decyduje też o tym, jak jednostka konstruuje rzeczywistość. Posiadając i rozwijając zdolność odróżniania siebie od innych i zastanawiania się nad sobą, posługuje się obrazem samej siebie w celu

oceny i podporządkowania napływających informacji. Nowe informacje na temat własnego „Ja” konfrontowane są z obecnymi strukturami i zostają w nie włączone albo też prowadzą do zmiany. Istotne znaczenie ma nie tylko doznawanie siebie, lecz także funkcjonowanie całego systemu poznawczego człowieka. Z punktu widzenia realizacji projektu warto zwrócić uwagę na dwie kwestie rozwoju osobowości i rozwoju poznawczego, który jest ważnym składnikiem „Ja”. Duże znaczenie ma oddzielenie „Ja” od innych ludzi. Rozwijanie umiejętności postrzegania siebie, kształcenie umiejętności odróżniania skutków własnych działań od skutków działań innych ludzi. Ważne jest też budowanie poczucia stałości „Ja”, swojego istnienia, a także stałości istnienia innych w różnych sytuacjach.

Rozwijanie poczucia związku między własnymi działaniami a ich skutkami konstytuuje świadomość „Ja” jako aktywnej, niezależnej jednostki sprawczej. Najważniejsza część pola fenomenologicznego dotyczy „Ja” danego człowieka. Zdaniem Carla Rogersa składa się ze spostrzeżeń i znaczeń, które da się przedstawić w kategoriach „Ja”, „Mnie”, „Siebie”. Pojęcie własnej osoby stanowi zorganizowany i spójny wzór spostrzeżeń. Choć ulega ona zmianom, to zawsze zachowuje ten sam uporządkowany charakter. Autor interesował się zgodnością „Ja” i doświadczenia, podkreślał znaczenie zarówno potrzeby spójności w ramach struktury „Ja”, jak i potrzebę pozytywnego odbierania samego siebie³.

Założenie projektu uwzględnia społeczno-poznawcze ujęcie „Ja”. Zdaniem badaczy „Ja” postrzegane jest jako schemat wpływający na przetwarzanie wielkiej liczby informacji oraz oddziałujący na sferę motywacji i zachowań. Badacze zwracają uwagę na znaczenie zwróconych do wewnątrz procesów motywacyjnych, takich jak dążenie do autoweryfikacji oraz autowaloryzacji. Kategoria autoweryfikacji obejmuje dążenia jednostki do uspołnienienia spostrzeżeń na własny temat, jak również spostrzeżeń na własny temat na podstawie informacji pochodzących z zewnątrz.

Omawiany w tej publikacji projekt na różnych etapach realizacji odwołuje się do społeczno-poznawczej teorii Bandury, która dotyczy również pojęcia „Ja”. Odnosi się to głównie do kwestii poznawczych składników osobowości, roli czynników poznawczych w procesach samoregulacji oraz teorii poczucia własnej skuteczności. Autor podkreśla, że siła motywacji nie wynika z samych celów, ale z tego, że ludzie mają skłonność do ciągłego oceniania własnych zachowań⁴.

Na rozwijaniu własnego „Ja” oparty jest projekt „Ja i świat, Ja i sztuka”, eksponujący wykorzystanie posiadanych możliwości, tak aby jego uczestnicy w maksymalnym stopniu stali się świadomymi i twórczymi jednostkami wspólnoty społecznej: szkolnej, regionalnej, narodowej, europejskiej, globalnej. Zadania stymulują, podsycają pragnienie ekspresji plastycznej, ruchowej, werbalnej, przez którą podmiot usiłuje nadać własnej wyjątkowości kształt znaków sensorycznych

³ Za: L.A. Pervin, *Psychologia osobowości*, Gdańsk, 2002.

⁴ Ibidem.

i zrozumiących dla innych. Sytuacje zadaniowe umożliwiają i wzmacniają wysiłek podmiotu w celu przekraczania granic jednostkowej wrażliwości i przybliżenia poznania do prawdy.

Zachowanie motywowane zadaniowo można rozpatrywać z trzech perspektyw: ukierunkowania (wyniku, celu, zamiaru), intensywności (tempa, nakładu pracy, poniesionych kosztów) oraz ustrukturuwania. Zdaniem Tomaszewskiego „zadaniem w znaczeniu obiektywnym nazwiemy wynik, jaki ma zostać osiągnięty, a zadaniem w znaczeniu subiektywnym nazwiemy każde wyobrażenie wyniku, jaki ma zostać osiągnięty i któremu przypisana jest określona wartość”⁵. Zadania w proponowanym przez projekt ujęciu są zatem pewną ofertą, możliwością, która może stać się celem działania i zakończyć powodzeniem lub porażką uczestnika. Proponowane zadania plastyczne są otwartą możliwością dla operacji poznawczych z wyróżnionym subiektywnie stanem końcowym, mogą mieć zatem zróżnicowany wynik. O przekształceniu zadania w cel decyduje podmiot. Przypisuje wyobrażonemu wynikowi wartość, a sobie samemu intencję działania ukierunkowanego na wynik. Pozytywne emocje towarzyszące uczestnikom w sytuacjach zadaniowych mogą być postrzegane jako wyzwanie do poszukiwania różnych możliwości rozwiązań plastycznych.

Osoby o wzorcu pozytywnym będą prawdopodobnie wybierały zadania o średnim stopniu trudności. Proponowana w projekcie struktura zadań ma zróżnicowany stopień trudności. Założeniem jest redukcja niepewności dotyczących własnych możliwości poznawczych, odkrywanie własnych umiejętności i zdolności poznawczych. Proces poznawczy, jako mechanizm motywacyjny, wiąże się z takimi zjawiskami, jak: ciekawość poznawcza, oczekiwania, aspiracje, fantazje i marzenia oraz różne formy niezgodności poznawczych. Zagadnienie ciekawości można rozpatrywać w dwóch aspektach: w kontekście sytuacyjnym, wtedy ciekawość jawi się jako reakcja na zmianę (nowość), albo dyspozycyjnym (ze względu na właściwość osoby) i wtedy ciekawość dotyczy głównie gotowości reagowania na wszelkie zmiany i innowacje. Osiągnięcia poznawcze związane są raczej z ciekawością, dążeniem do jej zaspokojenia. Ciekawość i uruchamiane przez nią dążenia stanowią motyw działania. Czynnikiem poznawczym uruchamiającym działania są oczekiwania podmiotu w zakresie wyniku oraz budowanie poczucia własnych kompetencji.

Motywacja w przebiegu zachowania obejmowała, po pierwsze, uruchomienie zachowania, po drugie, podtrzymanie aktywności ukierunkowanej na cel w dłuższej perspektywie czasowej, po trzecie, zakończenie działania ukierunkowanego na cel/wynik. Źródłem zachowania, a także mechanizmem podtrzymującym zachowanie, są czynniki emocjonalne, natomiast komponentami motywacyjnymi są komponenty wartości, możliwości i afektu. Komponent możliwości

⁵ T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1966, s. 197.

związany jest z oczekiwaniem, sprowadza się do kontroli wewnętrznej i poczucia osobistego wpływu lub kompetencji. Tendencja podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności związana jest z motywacją wewnętrzną. Zgodnie z teorią autodeterminacji Ryana, Deciiego (1985, 1991, 2000) ludzie mają wrodzoną potrzebę psychiczną do działania w sposób autonomiczny, autodeterminujący oraz do angażowania się w zadania, które mają jakiś wewnętrzny sens, w odróżnieniu do działania wymuszonego przez siły wewnętrzne lub zewnętrzne.

W autonomicznej motywacji poznawczej bardzo ważne znaczenie ma sprawstwo podmiotowe. Podmiotowość stanowi fundament dla samorealizacji. Jednostka samorealizująca się jest istotą autonomiczną. W koncepcji motywacji wewnętrznej Edwarda Deciiego u podstaw motywacji leży potrzeba autodeterminacji (*self determinig*), czyli bycia czynnikiem sprawczym działania. Motywacja wewnętrzna wiąże się z dwoma procesami: (a) umiejscowieniem przyczyn działania, tak jak ono jest postrzegane przez podmiot, oraz (b) postrzeganiem i poczuciem własnej kompetencji. Z punktu widzenia podmiotowości jednostki bardzo ważna jest lokalizacja przyczyn działania. U podstaw procesów motywacyjnych leżą procesy poznawcze, np. percepcja, uwaga, pamięć oraz te złożone, związane z porównywaniem i przetwarzaniem informacji. Problematykę motywacji do tworzenia ujawniają i potwierdzają trzy potrzeby:

- 1) doświadczanie nowej, zróżnicowanej i złożonej stymulacji,
- 2) potrzeby komunikowania nowych idei i wartości,
- 3) potrzeby rozwiązywania problemów⁶.

Autonomiczna motywacja poznawcza zdaniem wielu autorów uznana została za:

- a) przejaw autonomii i sprawstwa podmiotowego,
- b) stwarzającą korzystne warunki do kreatywności twórczej,
- c) rozwijającą zdolności twórcze, twórcze efekty,
- d) zapewniającą ciągłość i intensywność twórczych poszukiwań,
- e) sprzyjającą wielokierunkowej eksploracji, refleksji,
- f) stwarzającą warunki do bawienia się problemem i swobodnych poszukiwań.

Intensywność motywacji wzrasta w miarę „wciągania się” w problem lub temat. Źródłem satysfakcji jest sama aktywność poznawcza i jej efekty cząstkowe oraz to, że efekty nie wygaszają takiej motywacji, lecz ją potęgują. Dzięki temu autonomiczna motywacja poznawcza ulega samowzmocnieniu, bowiem aktywność poznawcza sama wytwarza bodźce własnej dalszej kontynuacji. W przypadku autonomicznej motywacji poznawczej do odczuć dodatnich należy przyjemność związana z zaspokojeniem ciekawości. Efekt poznawczy również pobudza dalsze

⁶ Za: R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005.

poszukiwania, a bodziec wywołujący ciekawość ma wartość emocjonalną dodatnią. Pozytywna wartość emocjonalna stymulatorów autonomicznej motywacji poznawczej wynika z tego, że wzbudzają one nadzieję na satysfakcję poznawczą. Występuje dążenie do zapewnienia dłuższego czasu realizacji, która przebiegać może w sposób naturalny. Istnieją więc warunki do tego, aby działał specyficzny mechanizm samopobudzania aktywności poznawczej. Nie ma nacisku na szybkie dojście do celu poznawczego, poszukiwanie odpowiedzi, a nawet częściowe rozwiązanie problemu zapewnia coraz większe zadowolenie, podobnie jak doprowadzenie działania do końca. Rozległa satysfakcja ma swoje źródło w tym, że kolejne efekty aktywności poznawczej są stymulatorami podtrzymującymi jej trwanie. Nasuwa się przypuszczenie, że szeroka, swobodna eksploracja związana z autonomiczną motywacją poznawczą sprzyja uzyskaniu efektów na poziomie twórczym, a realizacja potrzeby może wywołać zapotrzebowanie na dalsze informacje niezbędne do osiągnięcia celu.

Aktywność poznawcza stymulowana zadaniami projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” może więc przejawiać się jako eksploracja zewnętrzna lub wewnętrzna. Uczestnicy projektu mogą poszukiwać informacji w zmagazynowanych zasobach doświadczenia, jak i na zewnątrz – są to dwa różne rodzaje aktywności, które stanowią podstawę dalszego różnicowania motywacji. Formy motywacji uczestników można wiązać z mechanizmami zabezpieczającymi kumulowane doświadczenia oraz efektywną interakcją z otoczeniem, czyli przede wszystkim z eksploracją. Aktywność poszukiwawcza i poznawcza we wszystkich fazach rozwoju służy kształtowaniu niezależności od aktualnej sytuacji. W tym sensie jest podstawą wszelkich form autonomii. Orientacja w otoczeniu Zamku w Gołuchowie pozwala podmiotowi realizować jego potrzeby na wiele sposobów, a tym samym uniezależnić go od aktualnej sytuacji „tu i teraz”. Podstawowym warunkiem uzyskania tak rozumianej autonomii podmiotu jest swoboda działania. Autonomia podmiotu w stosunku do otoczenia nie jest tym samym, co autonomia czynności poznawczych, ale można przypuszczać, że mechanizm samopobudzania aktywności występuje w każdej z nich i sprzyja uniezależnieniu się od określonych form wzmocnienia. Aktywność poznawcza warunkuje rozwój funkcji psychicznych, przede wszystkim jest motorem przyszłej ciekawości poznawczej.

Teorie eksploracji, kompetencji, motywacji zdaniem wielu badaczy są związane z uczeniem się. Badania nad zagadnieniem eksploracji dowodzą, że podmiot preferuje optymalny stopień złożoności bodźców, przy czym ważnym komponentem jest rozpiętość wyboru. Zadania proponowane w projekcie mają zróżnicowany stopień trudności, w związku z czym poziom preferencji złożoności bodźców wzrasta. Zróżnicowane formy aktywności plastycznej dotyczą przetwarzania bodźców w coraz większym stopniu złożoności oraz zdolności i umiejętności przetwarzania informacji. Przetwarzanie nowych informacji zależy od

ich potencjalnej zdolności pobudzania, a zadania stymulują różne stopnie rozdźwięku poznawczego. Cechą pobudzającą aktywność poznawczą jest niepewność. Niepewność oznacza brak wiedzy w zakresie kwalifikacji obiektu, zjawiska czy zestawu informacji do grupy pojęciowej, brak zrozumienia lub rozpoznania sytuacji, niemożność sformułowania odczuwanej trudności lub określenia problemu. Inną cechą sytuacji pobudzających aktywność poznawczą jest obecność obszarów nieokreślonych, luk. Luka jest niepewnością na tyle zdefiniowaną, że zakres i dziedzina aktywności poznawczej mogącej doprowadzić do jej zapełnienia stają się wówczas wiadome. Ważną cechą aktywności poznawczych jest różnorodność i złożoność pojęć, znaków itp.

W dobie szybkich zmian teza, że ludzie zainteresowani są raczej zdobywaniem informacji ugruntowujących ich dotychczasową wiedzę, niż poszukiwaniem danych, które mogłyby ją rzeczywiście zweryfikować, budzi wątpliwości w kontekście procesów poznawczych, metapoznawczych, motywacji związanych z obrazem własnej osoby. Proces kształcenia i uczenia się w kontekście osiągnięcia pełnych i dostępnych dla jednostki możliwości dotyczy wartości w dwóch aspektach: procesu uczenia się i wyniku uczenia się. Z procesem, szybkością uczenia wiążemy między innymi własne strategie, metody uczenia się, opanowania wiedzy, rozumienia tekstu, różnicowania znaczenia pojęć bliskoznacznych, dużego zasobu słownictwa, łatwości wysławiania się, szybkości przetwarzania informacji, dostrzegania abstrakcyjnych relacji, skuteczności radzenia sobie w sytuacjach nowych. Za jakością i wielkością korelacji między zasobami słownikowymi a graficznymi możliwościami zapisu myślenia kryje się dostrzeganie abstrakcyjnych relacji i sprawności w zakresie rozumienia. Najczęstszy i najbardziej naturalny sposób wzbogacania słownictwa polega na uczeniu się na podstawie kontekstu.

Program projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”, wykorzystując różne konteksty, wzmacnia proces uczenia się, wzbogacając zasób słów, różnicując znaczenie pojęć w integracji z graficznym zapisem. Program jest możliwością wnioskowania o sensie słowa, obrazu, zapisu graficznego w realizacji podjętych aktywności. Różnicowanie znaczenia pojęć, poszukiwanie reprezentacji artykulacji graficznej, jest procesem złożonym angażującym intelektualnie, ponieważ wymaga wnioskowania o sensie słowa czy obrazu na podstawie kontekstu, w którym go wielokrotnie użyto. Sens i sposób użycia znanych pojęć ułatwia wnioskowanie o znaczeniu pojęcia mało znanego jednostce. Założenie projektu dotyczy ćwiczeń czynności poznawczych związanych z procesami pamięci, percepcji, uwagi, myślenia, kategoryzowania itp. W projekcie „Ja i świat, Ja i sztuka” szczególny nacisk położony został na proces uczenia się, nabywania wiedzy i kompetencji werbalnych oraz graficznych wspomagany przez sprawność myślenia, rozumowania, wnioskowania i innych elementarnych funkcji intelektualnych.

Wychodząc z założenia, że intelekt to zbiór różnych zdolności, projekt dotyczy zagadnień i zadań z obszaru nauki i sztuki

Program projektu wymagał od uczestnika znajomości i refleksji dotyczących własnych możliwości poznawczych w zakresie radzenia sobie z problemami o różnym stopniu złożoności z dyscyplin naukowych i dziedzin sztuk wizualnych. Umiejętności zastosowania wiedzy w rozwiązywaniu różnych problemów. Położenie w projekcie nacisku na proces uczenia się jest związane z kształceniem umiejętności metapoznawczych. Program projektu i strategia jego realizacji oparte zostały na założeniu, że jakość uczenia się można podwyższyć w wyniku stosowania refleksji nad własnymi czynnościami poznawczymi i nad stosowanymi strategiami poznawczymi. Krytycyzm i refleksyjne myślenie oraz stosowanie rozmaitych zabiegów metapoznawczych zwiększa potencjał intelektualny podmiotu. Wychodząc z założenia dotyczącego dynamicznej natury zdolności, należy przyjąć, że poszczególne sprawności intelektualne mogą rozwijać się pod wpływem specjalnie zaprojektowanych programów⁷.

Treści merytoryczne projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” stanowią ofertę aktywizującą proces nabywania wiedzy i kompetencji werbalnych oraz plastycznych, który wspomagany jest sprawnością myślenia, rozumowania, wnioskowania. Podmiot decyduje o stylu uczenia się, jest dysponentem zasobów w zakresie proponowanych treści, aktywizuje umysł, decyduje, na jakim poziomie przetwarza materiał. Przetwarzanie głębokie dotyczyć będzie aktywności kojarzenia nowo nabytej wiedzy z wiedzą już posiadaną, a ponadto obejmować będzie próby wykorzystania nowej wiedzy w celu zrozumienia zagadnienia i tworzenia plastycznego zapisu. W procesie percepcji i rozumowania umysł człowieka spontanicznie pojmuje każdy przedmiot według praw jego kontekstu, podobieństw, zgodności zasadniczych cech strukturalnych. Aktywność umysłu, eksperymentowanie z kształtami i kolorami dotyczy pytania, jak przedstawić w wybranym medium przedmioty na podstawie indywidualnych doznań? Bogactwo oryginalnych rozwiązań, które te dążenia tworzą, są wynikiem wyobraźni. Natomiast szybkość przetwarzania informacji, łatwość dostrzegania abstrakcyjnych relacji, szybkość uczenia się i skuteczność radzenia sobie w sytuacjach nowych, to umiejętności, których dzisiaj oczekuje się od ucznia. Czynności przetwarzania pojęć na obraz wymagają wyobraźni. W projekcie istotne są strategie i metody, które eksponują aktywną i zdyscyplinowaną koncentrację wszystkich władz umysłowych w ekspresji, którą człowiek wyraża swoją wizję świata. Dynamika rozwoju zdolności i sprawności intelektualnych, krytycyzm i refleksyjne myślenie wpływa na tożsamość jednostki w zakresie:

- 1) kompetencji do działania,
- 2) koncepcji siebie,
- 3) kondycji egzystencjalnej.

⁷ E. Nęcka, *Inteligencja*, Gdańsk 2003.

Proces i uczenie się jest swoistym dialogiem w kulturze. Zdaniem Lecha Witkowskiego w epoce nowoczesnej odkrycie inności jest nieredukowalnym faktem istnienia różnicy w kulturze. Wymaga poznawczego radzenia sobie z nieprzejrzystością inności, jak też praktycznego przyzwolenia na obecność nieredukowalnej inności w świecie. Postulat rozumienia inności zakłada prawo inności do istnienia odrębnego. Obowiązek, jaki towarzyszy takiemu pojmowaniu nowoczesności, bywa w pierwszym podstawowym wariancie skojarzony z postulatem tolerancji dla inności. Zdaniem autora dialog jest zatem gestem wobec inności, aby potwierdzić jej prawo do istnienia odrębnego. W wymiarze kulturowym dialog nakłada na jednostkę pozostającą w dialogu wysiłek skorelowany z nadzieją, obietnicą, czasami z poczuciem możliwości zrozumienia, aż po empatię. Funkcją tak rozumianego dialogu w kulturze będzie ta wymiana, akceptacja dopuszczania wielości. Dialog i akceptacja są i będą podstawą budowania wspólnoty polifonicznej kultury. Nowa epoka wygenerowała taki typ nowoczesności, który skojarzyć można z postulatem rozeznania się w inności i z postulatem dialogu opartego na zasadzie rozumienia i wzajemnego dopuszczania niesprowadzalności i równoprawności odmiennych perspektyw. Ujawnił się nowy, dominujący dzisiaj problem: konieczność rozeznawania tego, co własne, w tym, co buduje moje „ja” – nie tylko i nie tyle w perspektywie samowiedzy, lecz także w perspektywie dopuszczającej pewną strategię egzystencjalną, która spowoduje, że człowiek będzie miał poczucie spełnienia, samorealizacji, a przede wszystkim wartości własnej egzystencji. Kontakt z innością daje więc przede wszystkim szansę na radzenie sobie z samym sobą⁸.

⁸ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.

Mechanizmy poznawcze, metapoznawcze i metakomponenty.

Planowanie czynności poznawczych, nadzór, kontrola wykonania i związane z tym procesy uczenia się podczas realizacji projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”

Edward Nęcka, nawiązując do teorii badań Roberta Sternberga, akcentuje rolę mechanizmów poznawczych związanych z przetwarzaniem informacji jako istotnych komponentów składających się na inteligencję. Wśród nich ważną rolę odgrywa między innymi uwaga, czyli mechanizm selekcji bodźców, które możemy w danym momencie przetwarzać. Teoretycy badań nad zależnościami między inteligencją a uwagą przyjęli, że poznawczym podłożem inteligencji są zasoby uwagi interpretowane jako wielkość „mocy przetworzeniowej” systemu poznawczego. Zasoby to swoista „energia” determinująca zdolności systemu do kontrolowania czynności poznawczych, zwłaszcza tych, które wykonuje się jednocześnie. Uważa się, że wszelkie czynności dzielą się na takie, których wykonanie zależy od danych, np. od wiedzy, i takie, których wykonanie zależy od zasobów (Norman, Bobrow, 1975). Im większą ilością zasobów ktoś dysponuje, tym więcej może ich przydzielić poszczególnym czynnościom i procesom intelektualnym. Nęcka (1994, 1996) sformułował hipotezę „przełączenia” zasobów uwagi z jednej czynności na drugą. Według tej hipotezy rozwiązywanie zadań intelektualnych wymaga chwilowego zignorowania pewnej czynności poznawczej w celu skoncentrowania się na innej czynności chwilowo ważniejszej. Czynność chwilowo zignorowana nie zostaje całkowicie pozbawiona zasobów, traci jednak pierwszeństwo w ich przydziale, ponieważ chwilowy priorytet uzyskuje czynność konkurencyjna. Czynność ignorowana musi więc karmić się resztkami zasobów, co negatywnie odbija się na poziomie jej wykonania⁹. „Uwaga jest mechanizmem, dzięki któremu spostrzegamy tylko część bodźców docierających do organów zmysłów, przypominamy tylko część informacji zakodowanych w pamięci, uruchamiamy tylko jeden z wielu możliwych procesów myślenia i wykonujemy tylko jedną z wielu możliwych do wykonania reakcji”¹⁰. Nęcka wyróżnia cztery

⁹ E. Nęcka, *Inteligencja*, Gdańsk 2003, s. 80–81.

¹⁰ Idem, *Procesy uwagi*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2: Psychologia ogólna*, Gdańsk 2004, s. 77.

podstawowe funkcje uwagi: selektywność, czujność, przeszukiwanie i kontrolę czynności jednoczesnych. Selektywność uwagi to zdolność do wyboru jednego bodźca, źródła stymulacji lub ciągu myśli kosztem innych. Badania nad selektywnością uwagi (odnosi się to do zróżnicowanego przetwarzania informacji pochodzących z różnych źródeł) wskazują na kilka podstawowych aspektów jej funkcjonowania: selekcję źródła informacji, zdolność przeszukiwania pola percepcyjnego, przedłużoną koncentrację, podzielność uwagi, przerzutność. Podstawową funkcją uwagi jest czujność, czyli zdolność do długotrwałego oczekiwania na pojawienie się ściśle określonego bodźca zwanego sygnałem, a ignorowania pozostałych bodźców zwanych szumem.

Założeniem projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” jest między innymi rozwijanie zdolności poznawczych i twórczych. Projekt zakłada wzrost poziomu aktywności i motywacji. Program skupia się między innymi na indywidualnym wyborze bodźców ważnych dla podmiotu ze względu na przyjętą strategię poznawczą i selekcję informacji. Zadania projektu obejmują różne źródła informacji i komunikatów wymagających odniesień do uwagi wzrokowej i słuchowej. Dotyczą również przeszukiwania pola percepcyjnego związanego z kodowaniem cech, selektywną integracją właściwości poszukiwanego obiektu oraz przedłużoną koncentracją na złożonym problemie.

Dane z literatury przedmiotu wskazują, że człowiek jest zdolny do wykonywania kilku czynności, do koncentracji na dwóch lub większej liczbie źródeł informacji, a więc do podzielności uwagi. Podzielność uwagi jako zdolność podmiotu do wykonywania kilku czynności, np. słuchania wykładu, zapisu graficznego napływających skojarzeń (rysunki konferencyjne, wykładowe, lekcyjne), dotyczy między innymi równoległego, więcej niż jednego, przetwarzania danych. Ważnym aspektem uwagi jest jej przerzutność, która oznacza konieczność zahamowania jednego procesu poznawczego i uruchomienia procesu alternatywnego. Założenia projektu „Ja i świat, Ja i sztuka” dotyczą między innymi integracji nauki i sztuki w procesie kształcenia umiejętności metapoznawczych. Najbardziej znaczącą dla realizacji projektu koncepcją teoretyczną jest teoria integracji cech.

Zdaniem Anne Treisman każdy obiekt w polu percepcyjnym jest kodowany z uwzględnieniem najprostszych właściwości sensorycznych, takich jak kolor, orientacja przestrzenna, rozmiar, kształt, ruch. Sygnały docierają do map lokacyjnych, gdzie są automatycznie kodowane zgodnie ze wszystkimi swoimi charakterystykami w tzw. mapach cech. Drugi etap selekcji polega na integracji zakodowanych wcześniej cech, w wyniku czego dochodzi do rozpoznania obiektu. Proces selekcji polega na aktywacji poszczególnych właściwości – składowych obiektów – znajdujących się w obrębie „map cech”, a następnie na ich integracji w żądany obiekt. Podstawowym kryterium integracji jest tu znaczenie sygnału, które może, choć nie musi, przejawiać się w jego fizycznych charakterystykach, a podstawowym czynnikiem umożliwiającym integrację jest aktywność odpo-

wiednich „map cech” automatycznego kodowania właściwości bodźców. Modyfikując swoją koncepcję, badaczka uznała, że priorytetowe właściwości obiektów (np. ruch, dystynktywny kolor) są kodowane w odpowiadających im mapach znacznie szybciej niż pozostałe cechy. Gdy dochodzi do integracji poszczególnych cech w obiekt, mapy właściwości priorytetowych aktywizują bądź dezaktywizują pozostałe mapy cech, konieczne do identyfikacji obiektu. Model równoległej i szeregowej integracji cech opisuje działanie dwóch procesów: „odgórnego”, polegającego na aktywacji właściwych map cech zgodnie z narzuconą zasadą selekcji, i „oddolnego”, sprowadzającego się do automatycznej dezaktywacji pozostałych map cech¹¹.

Program projektu dotyczy zatem również złożonych czynności poznawczych, między innymi aktywności w zakresie podtrzymywania informacji. Badacze problemu uznają, że pamięć krótkotrwała, inaczej robocza, nie tylko chwilowo podtrzymuje informacje, ale również bierze bezpośredni udział w bardziej złożonych czynnościach poznawczych. Informacje są chwilowo przechowywane w tak zwanej pętli artykulacyjnej lub w jej niewerbalnym odpowiedniku zwanym szkicownikiem wzrokowo-przestrzennym, aby w odpowiednim momencie mogły być wykorzystane i przetworzone przez tak zwany centralny system wykonawczy. W ujęciu Nęcki pamięć krótkotrwała jest zatem czymś więcej niż pamięcią, jest nadrzędnym mechanizmem bieżącego przetwarzania informacji. Badania empiryczne dowodzą, że sposób funkcjonowania pamięci roboczej, a zwłaszcza jej pojemność, ma zasadnicze znaczenie dla poziomu intelektualnego jednostki. Zdaniem badaczy przewaga w zakresie pojemności pętli artykulacyjnej lub szkicownika wzrokowo-przestrzennego przekłada się na przewagę w zakresie wykonywania zadań intelektualnych na co najmniej dwa sposoby. Po pierwsze, bardziej pojemna pętla artykulacyjna daje nam przewagę w zadaniach wymagających operacji kombinatorycznych, czyli takich, w których ważne jest sprawdzenie wszystkich możliwych zestawień rozmaitych elementów. Większość procesów rozwiązywania problemów opiera się – przynajmniej w pewnym stopniu – na sprawności kombinatorycznej. Sytuacja problemowa to nic innego, jak nieuporządkowany zbiór jednostek informacyjnych, które trzeba uporządkować w określony sposób. Po drugie, pojemna pętla artykulacyjna daje nam przewagę w sytuacjach, które wymagają utrzymywania rosnącego zbioru jednostek informacji w aktywnej, gotowej do natychmiastowego przetworzenia postaci. Typowym przykładem są tu zadania werbalne, szczególnie produkcja i rozumienie mowy, a także rozumienie tekstu. Aby zrozumieć, co się do nas mówi, musimy przechowywać w pamięci krótkotrwałej znaczenie kilku lub kilkunastu użytych słów, aż do momentu, gdy można będzie je wszystkie wykorzystać w akcie rozumienia. Im bardziej pojemna pętla informacyjna, tym większe prawdopodobień-

¹¹ Za: E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.

stwo, że zrozumiemy przekaz werbalny, zwłaszcza wtedy, gdy zawiera on złożone, wyrafinowane frazy. Wniosek jest oczywisty: im bardziej pojemna pamięć krótkotrwała, tym wyższy poziom uzdolnień werbalnych. W związku z tym, że pamięć robocza składa się z centralnego systemu wykonawczego i dwóch podsystemów przechowujących informacje (pętla lub szkielet), podlega zasadzie przetargu. W analizie strategii pamięciowych musimy zatem uwzględnić trzy odrębne aspekty:

- 1) organizację materiału, który ma być zapamiętany,
- 2) organizację informacji zarejestrowanych w pamięci trwałej,
- 3) relację między organizacją zapamiętywania informacji a organizacją informacji w pamięci trwałej.

Strategie pamięciowe są szczególnym wypadkiem działania metapamięci, czyli wiedzy na temat własnej pamięci. Wiedza ta może dotyczyć zarówno ogólnych właściwości procesów pamięciowych, jak i właściwości pamięci danej jednostki¹². Pamięć jest podstawowym mechanizmem przechowywania doświadczenia, powołuje obrazy, a wyobrażenia nakreśla ich kształt. Trudno określić granicę między pamięcią a wyobraźnią. Psychologowie zwrócili uwagę na to, że człowiek sam może decydować o sposobie wykorzystania własnej pamięci. Wyniki badań ujawniają możliwość elastycznego dostosowywania sposobów wykorzystania pamięci do wymogów różnych zadań. Pamięć to przywołanie tego, co było, aktualizowanie, nadawanie przeszłości znaczenia aktualnego.

Program projektu odwołuje się do podstawowych strategii pamięciowych, polegających na kodowaniu werbalnym i obrazowym, na transformacji. Transformacja ma podstawowe znaczenie w twórczości i sztuce, bez niej nie ma sztuki. Indywidualne strategie poznawcze warunkują optymalne zapamiętywanie nowych informacji i aktualizowanie przeszłych. Treści merytoryczne dotyczą składników poznawczych, aktywizowania procesu uzyskiwania nowych informacji i ich selekcji, rozpoznawania własnych zasobów i możliwości zarządzania nimi. Można stwierdzić, że pamięć przywołuje, przypomina, przechowuje i powołuje obrazy, a wyobrażenia nadaje im kształt, modyfikuje, transformuje. Pamięć i wyobrażenia stanowią podstawę do tworzenia zapisu obrazowego, odczytywania komunikatów, znaków, symboli zawartych w wypowiedziach plastycznych, dziełach sztuki.

Analizując teorie dotyczące struktur poznawczych, można wnioskować, że realizacje rysunkowe, malarskie są zapisem, ekranem pamięci na papierze. Szczegółowe treści programu „Ja i świat, Ja i sztuka” dotyczą obszaru sztuk plastycznych: rysunku jako środka ekspresji stanowiącego bogate źródło informacji o człowieku (środek poznania ludzkiej psychiki). Dają jednostce możliwość uzewnętrznienia tego, co trudno wypowiedzieć werbalnie. Rysunek staje się for-

¹² T. Maruszewski, *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna...*, op. cit., s. 158.

mą zapisu myśli i emocji, możliwością wizualizacji procesu myślenia i zapamiętywania. Stanowi swoiste medium do zadawania pytań, prowadzenia dyskursu, odkrywania nowych możliwości tkwiących w samej jego istocie. Rysunek staje się możliwością określania związku między rodzajami pamięci, przetwarzaniem informacji a notacją indywidualnych postaw. Jest również podstawą odkrywania własnych możliwości poznawczych i zdolności twórczych. Treści merytoryczne projektu stwarzają możliwość indywidualnego treningu składników poznawczych, metapoznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem kontroli poznawczej i komponentów metapoznawczych. Duże znaczenie mają operacje umysłowe z wykorzystaniem analogii i ich rozlicznych funkcji.

W procesach poznawczych istotną rolę przypisuje się wyobrażeniu jako pierwszej formie doświadczenia oraz wyobraźni jako jednemu z mechanizmów tworzenia reprezentacji. Wyobrażenia mogą być punktem wyjścia do tworzenia reprezentacji wzrokowo-przestrzennych. W badaniach nad strukturą wyobrażeń autorzy wyodrębnili dwa stanowiska:

1) stanowisko obrazowe albo analogowe, które przyjmuje, że wyobrażenia stanowią reprezentacje analogowe, holistyczne, przypominające rzeczywiste przedmioty,

2) stanowisko abstrakcyjne, zakładające, że reprezentacja zbudowana jest z sądów, których zespoły konstruują pojęcia.

Z sądów tych mogą być tworzone wyobrażenia, które stanowią epifenomeny zjawisk na poziomie głębokim. Badacze problemu wskazują na związki wyobraźni z procesami psychicznymi: pamięcią, myśleniem, rozwiązywaniem problemów, emocjami. Analiza Rolanda Finke'a wskazuje, że wyobraźnia związana jest z wieloma innymi procesami poznawczymi: ze spostrzeganiem i pamięcią, z procesami myślenia, rozwiązywania problemów oraz z twórczością. Wyobraźnia wchodzi w dwojakiego rodzaju relacje z procesami poznawczymi:

1) może dostarczać materiału, który wykorzystywany jest w pamięci, myśleniu czy twórczości,

2) jest obszarem, na którym wykonywane są specyficzne operacje umysłowe.

Tak rozumiana wyobraźnia przypomina świadomość lub pole uwagi. Specyficzną właściwością tej formy świadomości jest to, że korzysta z danych pochodzących z wnętrza jednostki. W wyobraźni można wykonywać takie operacje, których nie da się wykonać przy użyciu innych procesów psychicznych opierających się na materiale symbolicznym. Do tych specyficznych dla wyobraźni operacji umysłowych należą między innymi powiększanie i pomniejszanie obrazu, rotacje obrazu czy wreszcie podróże oczami wyobraźni między różnymi punktami obrazu (skaning)¹³. Badania dowodzą, że istnieje związek wyobraźni z pamięcią. Wyobrażenia ułatwiają bowiem zapamiętywanie materiału werbalnego. Według

¹³ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna...*, op. cit., s. 196.

Allana Paivio w tworzeniu reprezentacji umysłowej i w przetwarzaniu informacji wykorzystujemy dwa niezależne rodzaje kodów: wyobrażeniowy i werbalny. Każdy z tych kodów tworzy odpowiedni system: wyobrażeniowy i werbalny, wyspecjalizowany w przetwarzaniu informacji danego rodzaju. W obu kodach występują odpowiednie struktury lub mechanizmy odpowiedzialne za generowanie reprezentacji: imageny i logogeny. Imageny odpowiedzialne są za generowanie reprezentacji obrazowych, a logogeny za tworzenie reprezentacji werbalnych. Imageny zdaniem autora to układ, wzór czy procesor, który jest niedostępny wglądowi introspekcyjnemu. Identyfikuje on różne obrazy, magazynuje je oraz tworzy wyobrażenia. Imageny są zorganizowane hierarchicznie: przedmioty czy większe jednostki mogą być tworzone z imagenów na zasadzie „część – całość” bądź „składanie lub rozkładanie”. Logogeny definiuje autor jako specyficzną jednostkę, która może funkcjonować jako zintegrowana struktura informacyjna lub jako generator odpowiedzi. Zdaniem badaczy istnieje związek między wyobraźnią a procesami myślenia. Procesy myślowe przebiegają bez użycia słów w wyobraźni. Wyobrażenia poprzedzają pojawienie się twórczych rozwiązań. Nie są narzędziem myślenia, ale uruchamiają przetwarzanie informacji, które w efekcie prowadzi do uzyskania nowego rezultatu¹⁴. Dzięki posługiwaniu się wyobrażeniami można łatwiej rozwiązywać niektóre problemy. Są to problemy, w których dostęp do reprezentacji obrazowej ułatwia dostrzeżenie zależności trudno dostępnych. Zaletą wyobraźni jest to, że dzięki niej można wykonywać złożone operacje myślowe na dużych zbiorach danych. Tak więc, obok pamięci, pojęciem kluczowym jest wyobraźnia. Ma ona szczególną moc sprawczą i odgrywa istotną rolę w myśleniu twórczym i myśleniu o sztuce. Trudno mówić o sztuce i aktywności plastycznej pozbawionej wyobraźni i wyobrażeń. Zadania proponowane w projekcie „Ja i świat, Ja i sztuka” wymagają korzystania ze zbiorów pamięci, stają się one jednak łatwiejsze, jeśli wykorzystana zostanie wizualizacja. Trzeba zauważyć, że wyobrażenia nie są narzędziem myślenia, ale uruchamiają przetwarzanie informacji, które w efekcie prowadzi do uzyskania nowego rezultatu.

Strategie poznawcze oznaczają swoisty jakościowo odrębny sposób wykonania zadania lub grupy zadań poznawczych. Są mniej trwałe od stylów poznawczych, a ich zakres jest węższy, dostosowany do specyficznych wymagań zadania. Przypominają natomiast style poznawcze pod tym względem, że dotyczą sposobu wykonania zadania, a nie poziomu osiągnięć czy kompetencji. W badaniach wykazano, że wysoki poziom inteligencji wiąże się ze strategią analityczną, polegającą na szerszym przetwarzaniu kolejnych fragmentów zadania. „Kontrola poznawcza to zdolność systemu poznawczego do nadzorowania i regulowania własnych procesów poznawczych, a także do planowanego sterowania ich prze-

¹⁴ E. Zdankiewicz-Ściągąła, T. Maruszewski, *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna...*, op. cit., s. 197–198.

biegiem”¹⁵. W literaturze funkcjonują inne określenia, np. komponenty i meta-komponenty procesu poznawczego Sternberg. Według Adama Chuderskiego kontrola poznawcza przyjmuje trzy postaci:

a) monitorowania, czyli sprawdzania przez procesy kontrolne sposobu przebiegu i skutków działania procesów kontrolowanych bez aktywnej ingerencji w ten przebieg,

b) regulacji, czyli reakcji procesów kontrolnych na błędy i zakłócenia w przebiegu procesów kontrolowanych,

c) sterowania, czyli aktywnego i planowego wpływania przez procesy kontrolne na przebieg procesów kontrolowanych.

Postęp cywilizacyjny wymaga szczególnej zdolności nadzorowania i regulowania procesów poznawczych. W kontroli poznawczej istotnego znaczenia nabiera kryterium automatyczności przetwarzania. Zdaniem wielu autorów automatyzacja polega na nabywaniu wprawy w zakresie wykonywania czynności na skutek treningu, czyli powtarzania tej czynności w tych samych lub zmienionych warunkach zadania. Automatyzacja czynności pozwala więc na uwalnianie zasobów systemu poznawczego, związanych wcześniej z wykonywaniem tej czynności. Teoria Sternberga zawiera trzy klasy procesów poznawczych. Klasa bezpośrednio realizująca zadania poznawcze to tzw. komponenty (składniki, procesy) wykonawcze. Zdaniem autora należą tu np. operacje kodowania danych, wnioskowania, umiejscowienia (np. w rozpoznaniu przez analogię), sprawdzania i inne. Nad tymi składnikami działają hierarchicznie ważniejsze metakomponenty, dzięki którym jednostka identyfikuje typ zadania i stwierdza, że zadanie istnieje. Dzięki metakomponentom możliwy jest wybór właściwych komponentów wykonawczych, wybór sposobu ich łączenia w sensowną i skuteczną całość oraz wybór najwłaściwszej reprezentacji poznawczej zadania. Dalej metakomponenty umożliwiają najwłaściwsze rozłożenie i wykorzystanie zasobów informacyjnych jednostki (zasobów uwagi), nadzór nad przebiegiem procesu myślenia, a także wykorzystywanie wewnętrznych i zewnętrznych informacji zwrotnych na temat jakości wykonania zadania. Kolejną klasę składników stanowią tzw. komponenty nabywania wiedzy. Dotyczą one uczenia się, zapamiętywania i przechowywania informacji w pamięci trwałej, jak i przywoływania ich stamtąd, aby mogły zostać wykorzystane i przetworzone przez składniki wykonawcze wyższego rzędu (metakomponenty). Zdaniem Sternberga najważniejsze składniki trzeciego typu to:

a) selektywne kodowanie,

b) selektywne kombinowanie i

c) selektywne porównywanie.

Metakomponenty są nadrzędnymi składnikami kontroli. Autor wyróżnił dziewięć funkcji metakomponentów w rozwiązywaniu zadań poznawczych:

¹⁵ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, op. cit., s. 230.

„(1) dostrzeżenie problemu, (2) jego zdefiniowanie, (3) wybór właściwego zestawu komponentów wykonawczych, (4) wybór strategii decydującej o kolejności i układzie komponentów, (5) wybór poznawczych reprezentacji problemu (np. wyobraźniowej lub werbalnej), (6) właściwe ulokowanie zasobów uwagi, (7) monitorowanie przebiegu procesu poznawczego, (8) odbiór wewnętrznych i zewnętrznych informacji zwrotnych na temat, jak zadanie jest wykonywane, (9) decydowanie, czy i w jaki sposób informacja zwrotna ma być wykorzystana, (10) praktyczne wykorzystanie wniosków płynących z analizy informacji zwrotnych. Autor przypisuje metakomponentom również zasadniczą rolę w procesach intelektualnych człowieka”¹⁶. Z materiału empirycznego wynika, że źródła inteligencji tkwią w sprawnych mechanizmach uczenia się, zasobnej uwadze, w pojemnej pamięci roboczej, w trafnie dobranych strategiach poznawczych i w rozwiniętych mechanizmach metapoznawczych (w tym także silnej kontroli poznawczej).

W psychologii poznawczej stosuje się podział na poznanie i metapoznanie. Procesy ściśle poznawcze biorą bezpośredni udział w wykonaniu czynności ważnych dla rozwiązania zadania, natomiast czynniki metapoznawcze odpowiadają za planowanie czynności, nadzór i kontrolę nad ich wykonaniem, a także za analizę informacji zwrotnych i związane z tym procesy uczenia się. Czynniki metapoznawcze są również odpowiedzialne za hamowanie procesów niepożądanych lub mało funkcjonalnych, zwłaszcza wtedy, gdy istnieje wiele alternatywnych, wzajemnie wykluczających się sposobów reagowania. Jednak ich podstawowe funkcje to nadzór (monitorowanie) i kontrola. Nadzór oznacza przepływ informacji z poziomu „zwykłych” procesów poznawczych na poziom „meta”, podczas gdy kontrola dokonuje się przez przepływ w odwrotnym kierunku. Metapoznaniu towarzyszy zazwyczaj świadomość pełna lub przynajmniej częściowa (w postaci „poczucia, że się wie”), ale możliwy jest też brak zaangażowania świadomości w monitorowanie własnych czynności poznawczych¹⁷.

Informacje na temat samego siebie silnie wpływają na nasze samopoczucie, rzutują w jakimś stopniu i determinują rodzaj działań podejmowanych przez nas w przyszłości. Jeśli uważamy siebie za osobę mało zdolną, będziemy podejmowali zadania „łatwe”. Doświadczenia tego rodzaju możemy zdaniem autorów podzielić na dwie grupy: odnoszące się do konsekwencji własnych działań oraz konsekwencji własnych cech. Pierwsza grupa doświadczeń obejmuje rezultaty własnych czynności. Ich wyniki oceniamy najpierw na poziomie sukces – niepowodzenie. Potem mogą być uwzględnione jeszcze inne odniesienia, ale ocena w obszarze sukces – niepowodzenie ma w naszej kulturze charakter prymarny. Działanie zakończone sukcesem prowadzi do satysfakcji, do wzrostu poczucia własnej kompetencji oraz do gotowości podejmowania nowych działań. Gdy kończy się ono niepowodzeniem, odczuwamy zawód, jesteśmy niezadowoleni,

¹⁶ Za: E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003, s. 90.

¹⁷ *Ibidem*, s. 90.

spada poczucie własnych kompetencji, zmniejsza się skłonność do podejmowania kolejnych działań. Analiza skutków własnych działań odgrywa dużą rolę w kształtowaniu się obrazu samego siebie. Wyniki działań informują jednostkę o jej atutach i słabościach. Doświadczenia dotyczące siebie są też dopełniane przez komunikaty nadawcze przez innych. Część z nich stanowi rdzeń, wokół którego rozbudowane są inne obszary treściowe doświadczenia, przede wszystkim doświadczenia własnych relacji z innymi. Inną grupę stanowią doświadczenia dotyczące relacji ze światem społecznym, a wśród nich te, które wynikają z własnych relacji z innymi ludźmi. Warunkiem ukształtowania się tych doświadczeń jest poziom rozwoju poznawczego oraz posiadanie doświadczeń zarówno na temat świata zewnętrznego, jak i samego siebie.



Edukacja i muzeum konstruktywistyczne. Programy wspólnotowe – praktyka muzealna. Edukacja nauczania przez doświadczenie, stymulację i motywację

George Hein, w znanym i często cytowanym opracowaniu, definiuje cztery podejścia do nauczania w muzeum¹⁸. Można im przypisać cztery modele muzeów, w których proces uczenia przebiega w różny sposób, ponieważ definiują go – odmienne podejście do tego, jak rozumiana jest natura wiedzy, oraz określony charakter poznawania jej przez uczącego się. Z nimi wiążą się też, w bardziej ogólnym wymiarze, określone modele edukacji, której koncepcje są konsekwencją przyjętych metod dydaktycznych oraz założeń epistemologicznych. Warto je pokrótce zreferować, aby zwrócić uwagę, na czym polegała odmienność projektu zrealizowanego w Gołuchowie od zwyczajowych zajęć edukacyjnych organizowanych w muzeach.

Najbardziej rozpowszechnionym i powszechnie stosowanym modelem edukacji w muzeach jest edukacja poglądowo-dydaktyczna, charakterystyczna dla muzeum „systematycznego”¹⁹. Charakteryzuje się tradycyjnym wykładem i prezentacją opartą na podstawie przygotowanych wcześniej materiałów. Wiąże się z przekonaniem o zewnętrznej naturze wiedzy i przyswajaniu jej addytywnie na podstawie wygłoszonych wykładów lub opracowanych wcześniej tekstów. W muzeum takim zakłada się, że treść powinna zostać zaprezentowana przez to, co reprezentuje „prawdziwą” naturę omawianego zagdnienia w taki sposób, aby najłatwiej można ją było zrozumieć. Charakterystyczna jest więc tu edukacja poglądowo-dydaktyczna, która skupia się wyłącznie na przedmiocie/temacie. Sposób uczenia polega w niej na analizie tego przedmiotu/tematu, a następnie na jego zaprezentowaniu.

Podobne założenia dotyczące procesu uczenia w muzeum systematycznym wiążą się z muzeum „uporządkowanym”, które realizuje model edukacji typu bo-

¹⁸ G. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge 1998.

¹⁹ Nazwy poszczególnych typów muzeów według typologii Heina za: E. Hooper-Greenhill, *Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, [w:] *The Educational Role of the Museum*, wyd. 2, Routledge 1999, s. 77–78.

dziec – reakcja lub behawioralnej. W edukacji behawioralnej podobne wyzwania ze strony epistemologii pogładowej nie są jednak stawiane. Nieważna jest esencjonalna struktura wykładanego tematu w warunkach muzealnych, prezentowanego przedmiotu z kolekcji, lecz jedynie, czy nauczyciel (edukator) ma wyraźny pogląd na to, czego powinno się nauczyć. Akcent kładziony jest jedynie na metodę, nie na zgodność tego, czego się uczy z zewnętrznie uznanym kanonem wiedzy, kultury czy sztuki. W muzeum model ten obejmuje prezentacje przedmiotów, które skupiają się na linearnych, ustrukturuowanych sekwencyjnie składnikach ekspozycji, oraz opisy definiujące cele nauczania.

Trzeci model to muzeum „odkrywcze”. Wychodzi się w nim z założenia, że wiedza ma charakter zewnętrzny w stosunku do uczącego się, niemniej daje się mu możliwość prowadzenia doświadczeń i eksperymentów, które mają zweryfikować błędne hipotezy i założenia uczącego się. Edukacja przez odkrywanie wymaga aktywnych sytuacji, w których uczący się mają możliwość działania, eksplorowania i eksperymentowania. Wyzwaniem dla niej jest stworzenie odpowiedniego środowiska dla indywidualnych uczących się, aby byli zarówno zmotywowani, jak i stymulowani do włączenia się w doświadczenia, które doprowadzą ich w kierunku pożądaných celów.

Wreszcie muzeum konstruktywistyczne, którego Hein jest popularyzatorem. W tym muzeum wychodzi się z założenia, że wiedza jest konstruowana przez zwiedzającego, ale uczący tworzy znaczenia w drodze eksperymentów i wewnętrznych wzorców, przekonań i nagromadzonych doświadczeń. Zwiedzający konstruuje osobistą wiedzę na podstawie wystawy, a sam proces zdobywania wiedzy jest działaniem konstruktywnym i uwzględnia nie tylko właściwości wystawianych przedmiotów, treści wystawy, lecz także potrzeby i doświadczenia widza. Edukacja konstruktywistyczna, podobnie jak edukacja nauczania, przez odkrywanie szuka doświadczeń, które stymulują i motywują. Konstruktywizm jednak, z jego założeniem schematów i idei już obecnych w umysłach uczących się, będzie bardziej koncentrował się na pytaniu, czy zapewnione w muzeum warunki są jedynymi, w których zwiedzający będzie mógł tworzyć znaczenia. Czy istnieją dodatkowe odniesienia, przedmioty, idee, które mogą pomóc w zaangażowanie się w zagadnienie? Konstruktywistyczna edukacja muzealna będzie miała też unikalne spojrzenie na to, jak muzeum będzie wykorzystywane do nauczania. Konceptji muzeum, jako rodzaju katalogu czy encyklopedii, a nie książki. W swojej ekstremalnej wersji konstruktywistyczna teoria nauczania mogłaby postulować, że nauczanie odbywa się bez uczenia i że doświadczenie jest najlepszym (i jedynym) nauczycielem. Hein w następujący też sposób określa modelowe cechy takiej placówki:

- wiele punktów wejść, bez specyficznej ścieżki zwiedzania oraz bez narracyjnego początku i końca,
- szeroka gama aktywnych form uczenia,

- prezentowanie wielu punktów widzenia,
- umożliwienie widzom zaangażowania się w obiekty (i tematy) przez szeroki wachlarz aktywności, które wykorzystują ich doświadczenia życiowe,
- dostarczanie działań i materiałów, które pozwalają uczniom w ramach programów szkolnych na eksperymenty, domysły i wyciąganie wniosków²⁰.

Jak wspomniano, projekt „Ja i świat, Ja i sztuka”, ze względu na strukturę i charakter przygotowanych działań, nawiązywał do tego ostatniego modelu instytucji muzealnej. Spotkania obejmujące otwarte ćwiczenia rysunkowe i malarskie stwarzały ich uczestnikom, na podstawie własnego doświadczenia o charakterze artystycznym, możliwość oceny swojego myślenia, empatii i samoakceptacji. Projekt nie wypełniał jednak wszystkich zdefiniowanych przez Heina znamion muzeum konstruktywistycznego. Nie miał bowiem wpływu na wystawę i sposób prezentowania obiektów w muzeum. Niemniej na przebieg i treść poszczególnych zajęć oddziaływały bezpośrednio przemyślenia i postawy wnoszone każdorazowo przez dzieci zaproszone do projektu. Dlatego istotnym działaniem było przygotowanie zadań wynikających bezpośrednio z przebiegu wcześniejszych spotkań, uwzględniających reakcje i wnioski, do jakich dochodzili ich uczestnicy. Ta strategia edukacyjna przyjęta została zresztą świadomie ze względu na cele i adresatów projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”. Próby zmiany postaw wobec nauczania, szkoły i nauczycieli, przeobrażenia sposobów postrzegania siebie w kontekście nabywania wiedzy i umiejętności, kładzenia nacisku na wewnętrzne predyspozycje i doświadczenia każdego z uczestników, budowania na ich podstawie wniosków stanowiły metody pracy, które w bardziej efektywny sposób, w odróżnieniu od klasycznej edukacji szkolnej opartej na transferze wiedzy w kierunku ucznia, wpływały na realizację założonych celów. Przygotowanie projektu i przyjęty sposób pracy z uczestnikami odbiegały więc od najbardziej typowej edukacji muzealnej zbliżonej pod względem założeń epistemologicznych i dydaktycznych do edukacji szkolnej. W tradycyjnym muzeum (systematycznym) punktem wyjścia działalności edukacyjnej jest zawsze jego kolekcja, a rolą edukatora jest wyjaśniać w sposób możliwie najbardziej atrakcyjny prawdę o obiekcie. Poza kryterium wiekowym nie uwzględnia się przy tym predyspozycji i doświadczeń tych, którym tę prawdę się objawia. W Gołuchowie oba „niewzruszone” aksjomaty muzealnej edukacji zostały naruszone. Tematy spotkań w dużej mierze abstrahowały od kolekcji muzealnej, a sam program swój fundament oparł na trudnych doświadczeniach życiowych uczestników. Przyjęcie tego rozwiązania wydawało się naturalne w związku z charakterem projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”, który na gruncie instytucji kultury określa się mianem programów wspólnotowych. Metody konstrukcyjne i partycypacyjne są tutaj bowiem szczególnie często wykorzystywane.

²⁰ Ibidem, s. 35.

Programy wspólnotowe - praktyka muzealna

Projekt „Ja i świat, Ja i sztuka” można potraktować jako wpisujący się w podejmowane we współczesnych muzeach inicjatywy, których przedmiotem jest działanie w celu zaangażowania różnorodnych wspólnot w funkcjonowanie muzeów oraz odwrotnie muzeów na rzecz tychże wspólnot. Warto więc teraz przyjrzeć się bliżej tego rodzaju praktyce muzeów, zastanawiając się nad jej formami i znaczeniem. Projekt gołuchowski miał charakter programu edukacyjnego, zrealizowanego z inicjatywy Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Poznaniu. Nie oznacza to jednak, że programy wspólnotowe ograniczone są tylko do tradycyjnie rozumianej edukacji czy upowszechniania oraz że tylko pracownicy i działy zajmujące się w muzeach pracą edukacyjną je realizują. Są one bowiem obecne w różnych formach działalności muzeów, począwszy od programów wystawienniczych, przez kolekcjonerskie, wydawnicze, na edukacyjnych właśnie kończąc.

Elizabeth Crooke, autorka książki poświęconej programom wspólnotowym muzeów na świecie, zwraca uwagę na przykład Muzeum Okręgu Szóstego w Cape Town w Republice Południowej Afryki. Tworzy ono przestrzeń, gdzie historia dawnych mieszkańców tego okręgu jest opowiadana przez nich za pomocą tworzonych indywidualnie podpisów na urządzanych przez muzeum wystawach. Muzeum to powstało bowiem w miejscu, na którym szczególnie odcisnęło się piętno separatystycznej polityki apartheidu. Otworzono je w 1994 roku w okręgu, z którego między latami 60. a 80. XX wieku wysiedlono od 55 do 65 tys. kolorowych, wieloetnicznych, kosmopolitycznych mieszkańców (czarnoskórych Afrykanów, Hindusów, Malezyjczyków, Żydów). Teraz stanowi miejsce, gdzie dawni mieszkańcy mogą się spotkać i podzielić doświadczeniami. W muzeum nie ma gablot, kuratorzy muzealni nie narzucają swojego punktu widzenia historii, a podpisy na wystawach, jak wspomniano, tworzą dawni mieszkańcy. Prezentowane w muzeum przedmioty, uzupełnione indywidualnymi komentarzami wysiedleńców, przekształcają instytucję w swoiste narzędzie emancypacji ludzi słabych, którzy w muzeum stają się silną społecznością, wyposażoną w głos pozwalający im opowiedzieć własną wersję historii w sferze publicznej²¹. Przy czym warto zauważyć również i to, że prowadząc taki program, siłą rzeczy muzeum przyjmuje odpowiedzialność za to, jaki obraz historia ta przybiera. Steven C. Dubin, powołując się na wywiady z pracownikami muzeum, zauważa, że jest to idealizowana, romantyczna wersja przeszłości, promująca takie wartości, jak: harmonia, tolerancja, równość, bezpieczeństwo osobiste, współuczestnictwo, wzajemna pomoc. To, o czym znacznie rzadziej wspominają dawni mieszkańcy

²¹ E. Crooke, *Museums and Community*, [w:] S. Macdonald (red.), *Companion to Museums Studies*, Oxford 2006, s. 174–175.

okręgu szóstego, to przestępczość, bieda i prostytutka²². Nie znaczy to jednak, że gdyby muzeum realizowało inny program, tematy te byłyby częściej poruszane.

W Meksyku działania muzeów na rzecz wspólnot przybierają jeszcze inną formę, chociaż tak jak w przypadku RPA, wynikają one z kontekstu, w jakim funkcjonują. Tym razem nie wyznacza go jednak polityka, lecz gospodarka, a konkretnie problemy ekonomiczne ludności. Stworzono tu specjalną sieć instytucji nazywaną *museo comunitario*. Pierwsze muzeum powstało w pierwszej połowie 80. lat XX wieku w Oaxaca jako inicjatywa oddolna, zainspirowana znaczeniem dziedzictwa kulturalnego regionu będącego wynikiem działalności na tym terenie antropologów oraz finansowego wsparcia agencji społecznych. Obecnie na sieć składają się 94 muzea w 17 stanach Meksyku. Zajmują się one przede wszystkim ochroną tradycji i zabytków na terenach, na których działają, kultywują lokalne rzemiosło i działalność artystyczną zarówno o charakterze profesjonalnym, jak i nieprofesjonalnym, gromadząc je, prezentując i organizując działania promocyjne i upowszechnieniowe. Istotą projektu jest to, co zresztą decyduje o jego sukcesie, że sieć ma charakter oddolny. To poszczególne lokalne środowiska powołują i definiują program takiego muzeum wspólnotowego. Inicjatywa ta pozwala więc na mobilizowanie kapitału społecznego przeciwko biedzie terenów wiejskich, usprawnienie lokalnych samorządności, zawiązywanie trwałego partnerstwa między państwem a społeczeństwem obywatelskim oraz przeciwstawianie się kulturalnej globalizacji²³. Program wspólnotowy w tych muzeach jest immanentnie wpisany w sens istnienia, stanowiąc podstawę ich działalności. Na marginesie warto zauważyć, że ten rodzaj zadań muzeów, które pełnią rolę instrumentu emancypacji ekonomicznej, miał na terenie Meksyku, a także Stanów Zjednoczonych, swoje historyczne wzorce, do czego jeszcze powrócimy.

W Irlandii Północnej z kolei muzea realizują programy, które przede wszystkim koncentrują się na problemach politycznych związanych z konfliktem o charakterze niepodległościowym. Przy czym jednocześnie, od dawna działając w dość skomplikowanej i zantagonizowanej przestrzeni społecznej podzielonej na protestantów i katolików, unionistów i nacjonalistów, lojalistów i republikanów, jeszcze trzy dekady temu były raczej „oazami spokoju”, gdzie „kłopoty”, jak się problem eufemistycznie określa, nie miały wstępu. Dopiero ostatnimi laty również muzea zaczęły się z nim mierzyć. Przykład może stanowić projekt nazwany „Programem dobrych relacji”, realizowany od 2007 roku w Tower Museum w Derry/Londonderry. Ma on charakter edukacyjny. Wykorzystuje lokalną historię do zawiązywania obywatelskich oraz wspólnotowych relacji, jest dostępny zarówno dla szkół, jak i młodzieży oraz grup wspólnotowych. Inicjatywa składa się z trzech elementów, z których każdy może być podstawą do osobnych odwiedzin muzeum:

²² S.C. Dubin, „Culture Wars” in *Comparative Perspective*, [w:] *Companion to Museums...*, op. cit., s. 489–491.

²³ E. Crooke, op. cit., s. 175–176.

1) związane z wystawami druki, które dotyczą problematyki obywatelstwa rozumianego lokalnie i globalnie,

2) CD-Roomu oferującego interaktywną przechadzkę po historii miasta oraz

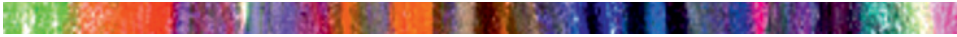
3) interaktywnych rozwiązań na wystawie w postaci wydzielonych boksów zawierających zarówno obiekty oryginalne, jak i repliki.

Obiekty dobrane są w taki sposób, aby pobudzały do dyskusji na temat tego, jak historia może wpływać na nasze postawy i opinie. Te, w kontekście brytyjskim, praktycznie standardowe materiały edukacyjne są jednak czymś wyjątkowym. Elizabeth Crooke zwraca uwagę, że innowacyjność projektu polega na tym, że do tej pory żadne muzeum w Irlandii Północnej nie stworzyło w takiej skali stałego programu poświęconego konfliktowi, tym bardziej że jego realizacja wymagała od pracowników muzeum szczególnych umiejętności i przygotowania do pracy ze społecznością miasta, które było świadkiem najbardziej dramatycznych odłonek „kłopotów”²⁴. „Program dobrych relacji” w Tower Museum w Derry koncentruje się wokół takich kwestii, jak tożsamość, konflikt, społeczność oraz wspólna przyszłość w Irlandii Północnej. Warto zwrócić uwagę, że jest on efektem współpracy między muzeum i samorządem miasta oraz że wpisuje się w kontekst polityczny wyznaczony przez opublikowany w 2005 roku dokument rządowy zatytułowany „Wspólna przyszłość: strategiczne ramy polityczne dobrych relacji w Irlandii Północnej”. Mowa w nim o promowaniu dobrych relacji w celu stworzenia „normalnego społeczeństwa obywatelskiego”, takiego, w którym różnice rozwiązywane są przez dialog, sprawiedliwość, szacunek dla odmienności i zrozumienie wzajemnych zależności. Wśród konkretnych trzynastu zadań, jakie *expressis verbis* formułuje, strategia znajduje się w rozwijaniu przez muzea i szkoły idei niepodzielnego społeczeństwa oraz wyjaśnianiu złożoności wspólnej historii²⁵. Podkreśla się więc znaczenie takich instytucji jak muzea dla kształtu państwa obywatelskiego.

Wymienione przykłady z różnych zakątków świata, które oczywiście można jeszcze mnożyć, świadczą o zmianach, jakie zaszły ostatnio w sposobie funkcjonowania muzeów. Generalnie rzecz ujmując, muzea z jednej strony w coraz większym stopniu zaczynają przyglądać się tym obszarom, które do tej pory nie były, z różnych zresztą względów, w nich reprezentowane, z drugiej – włączają się w rozwiązywanie problemów współczesnych społeczeństw. W każdym z omawianych przypadków ważna jest zmiana strategii działania muzeów, które zmieniają swój sposób funkcjonowania w społecznościach, na rzecz których prowadzą działalność. Zwracając uwagę na bezpośrednią partycypację w działaniach muzeum publiczności, otwierają się na jej doświadczenie jako istotny składnik kształtowania treści oferowanych przez instytucję.

²⁴ E. Crooke, *Museums and Community*, Routledge, London 2008, s. 105–106.

²⁵ Ibidem.



**Tworzenie reprezentacji poznawczych.
Program projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”.
Zadania stymulujące aktywność poznawczą/twórczą**

Tworzenie reprezentacji poznawczych. Program projektu „Ja i świat, Ja i sztuka”. Zadania stymulujące aktywność poznawczą/twórczą. Program „Ja i świat, Ja i sztuka” jest strategią kształcenia nawyków samoregulacji uczenia się, śledzenia postępów poznawczych/plastycznych/artystycznych oraz oceniania myślenia i postawy twórczej przez dzieci i młodzież biorących udział w projekcie (definiowanych w szkołach jako jednostki trudne).

Istotne znaczenie w realizacji nawyku samoregulacji dla uczestników projektu ma budowanie świadomości, modyfikowanie zachowania i tworzenia nowych reprezentacji poznawczych. Program projektu dotyczy szeroko rozumianej twórczości, wymaga więc od uczestników specyficznych procesów uwagi, percepcji, wyobraźni, kategoryzowania, pamięci, myślenia i metapoznania.

W śledzeniu postępów i ocenianiu postawy twórczej istotne znaczenie mają emocje sprzyjające twórczości. Efekty twórczości ułatwia sympatia interpersonalna oraz zaciekawienie problemem sprzyjające powstaniu i podtrzymaniu motywacji. Czynnikiem sprzyjającym twórczości jest pobudzenie emocjonalne. Badacze problemu podkreślają, że stany emocjonalne należy uznać za czynnik sterujący przebiegiem procesu twórczego. W trakcie realizacji zadań projektu przeżycie emocjonalne może być dostępną wskazówką informującą uczestnika, czy zmierza we właściwym kierunku w podjętym zadaniu.

Proponowane w projekcie zadania otwarte, kombinatoryczne, w zakresie ekspresji rysunkowej i malarskiej stanowią stymulację procesów metapoznawczych. Istotą aktywności uczestników projektu jest odkrywanie problemów i rozpatrywanie ich natury, określanie celu oraz sposobu operacjonalizacji efektów.

Róża o moim imieniu

■ Założenie

Istotą zadania jest stymulowanie aktywności poznawczej/plastycznej, zmierzające do spostrzegania, doświadczenia, określania własnego „Ja”, akceptacji siebie, odróżniania siebie od innych. Zapis o „moim imieniu” ma istotne znacze-

nie w postrzeganiu róży w kontekście własnej osoby i aktywizowaniu struktur poznawczych, weryfikacji zasobów wiedzy dotyczącej róży i własnej osoby. Zarządzanie zasobami wiedzy i doświadczeń dotyczy wykorzystania pojęcia „róża” (czerwona, biała, purpurowa, żółta, pomarańczowa..., kwitnie, pąk na łodydze, łagodny wygląd, ciemne liście wywołują smutne wrażenie, subtelny kształt i barwa, liście jasnozielone, błyszczące, pączek kwiatowy otwarty, żywe zielone liście, kwiat na ciemnozielonej łodydze, pączek pełen wdzięku, łodyga o opływającym kształcie, trochę wiotka, forma czerwonej gwiazdy o zwiniętych płatkach, pięknie, przyjemnie pachnie) do określania cech własnych. Aktywność poznawcza/plastyczna dotyczy poszukiwania różnych kontekstów różnicowanych znaczeń, analogii, skojarzeń z własnymi cechami, tj. uparty, nieśmiały, odważny, dzielny, radosny, złośliwy, hałaśliwy itp. Aktywizowanie pamięci w poszukiwaniu kontekstów i znaczeń jest bardzo ważnym aspektem świadomości, warunkującym poznanie siebie. Odkrywanie, że pamięć jest związana z czasem minionym/przeszłym, ale ulega jednak ciągłej modyfikacji, konfrontuje teraźniejszość, która jest zmienna.

Poszukiwanie strategii radzenia sobie w sytuacji nowej, tj. przetwarzanie informacji, poszukiwanie korelacji i integracji artykułowania myśli w formie zapisu plastycznego – rysunkowego „Róży o moim imieniu”. Weryfikacja i doskonalenie warsztatu rysunkowego, wykorzystanie indywidualnych możliwości kreski, linii jako środka artykulacji plastycznej, artystycznej i komunikacyjnej. Budowanie świadomości, że pamięć powołuje obrazy, a wyobraźnia nadaje im kształty.

■ Cele aktywności poznawczej/twórczej

(a) Niwelowanie niepewności poznawczych, odkrywanie własnych możliwości poznawczych. Pobudzanie mechanizmów motywacyjnych związanych z takimi zjawiskami, jak: ciekawość, oczekiwanie, fantazja, marzenie itp.

(b) Aktywizowanie zasobów wiedzy, porównywanie, przetwarzanie informacji, pozyskiwanie nowych informacji, ich selekcja i analiza. Tworzenie rysunkowego obrazu „Róży o moim imieniu”, obrazu własnej osoby, komunikatu wizualnego, znaków, symbolu, dostrzeganie znaczenia w sensie dosłownym i przenośnym.

■ Struktura treści, forma realizacji

W zadaniu zaproponowano rysunek, ponieważ od początku swego istnienia był pierwszym zapisem, wstępnym sformułowaniem idei lub zanotowaniem obserwacji. Rysunek jest związany przede wszystkim z działalnością umysłu. W zadaniu uwzględniono rolę, jaką pełni rysunek niemal w każdej wypowiedzi wizualnej. W strukturze zadania założono, że rysunek jest również narzędziem analizy i obserwacji, że jest fazą intelektualnego konstruowania postawionego

problemu. Zadanie „Róża o moim imieniu” to poszukiwanie reprezentacji wizualnej, określonych struktur obrazujących autonomiczny charakter myśli.

Temat „Róża o moim imieniu” jest stymulacją i inspiruje do selekcji bodźca werbalnego i wizualnego. W dyskusji zachęcano do rozwijania zdolności przeszukiwania pola percepcyjnego, integracji właściwości i cech poszukiwanego obiektu – róży. Rysunek jest sposobem przywołania materiału zarejestrowanego w pamięci (moje urodzinowe róże, róże w ogródku, kolce mojej róży itp.), lokalizacją zasobów, źródłem informacji o emocjach związanych z autorefleksją na temat własnego imienia oraz własnego imienia w kontekście skojarzeń z różą. Materiałem wspierającym procesy poznawcze są slajdy ukazujące różne oblicza róży, ułatwiające utożsamienie jej z określonymi cechami, charakteryzującymi osobowe „Ja” oraz szukanie symbolicznych znaczeń i analizę własnych stanów wewnętrznych.

Para pełna emocji. Po co nam emocje?

■ Założenie

Istotą zadania jest ujawnianie i doświadczanie wpływu postaw emocjonalnych na rozwój zdolności poznawczych i metapoznawczych warunkujących ukierunkowanie i funkcjonalną sprawność. Duże znaczenie ma rozwijanie zdolności emocjonalnego i społecznego przekazywania sygnałów, ujawnianie znaczenia uczuć i emocji w zintegrowanej perspektywie procesów poznawczych i metapoznawczych. Istotne znaczenie ma ukazanie napięcia emocjonalnego jako siły napędzającej i aktywizującej składniki poznawcze, postawę i zachowanie osoby. Zadanie pt. „Para pełna emocji” stymuluje aktywność poznawczą oraz emocjonalną. Weryfikacja zasobów pamięci w zakresie emocji, tj. niepokój (podenerwowanie, obawa, przerażenie, panika, z troskanie, zazdrość, strach, zranienie; smutek: wyrzuty sumienia, samotność, poczucie winy, poczucie niższości, przygnębienie, żal, upokorzenie, zranienie; złość: niezadowolenie, obraza, oburzenie, osąd, irytacja, rozdrażnienie, zazdrość, gniew; szczęście: radość, przyjemność, duma, rozbawienie, zadowolenie, miłość, zachwyty) ułatwia procesy poznawcze i motywacyjne.

Podmiotowe wykorzystanie zasobów informacji dotyczących *emocji własnych pozytywnych, negatywnych, ich weryfikacja* oraz umiejętność radzenia sobie z emocjami w różnych sytuacjach zadaniowych zapewnia radość i satysfakcję poznawczą. Istotna dla efektywności uczenia się jest umiejętność rozpoznawania własnych emocji pozytywnych, które przejawiać się mogą między innymi w akceptacji, pogłębianiu zdolności do przełamywania, przewyciężania schematów myślowych, przekraczania siebie w myśleniu twórczym. Emocje między innymi

kształtują poziom zaangażowania w wyznaczony sobie cel oraz wybór stopnia trudności podejmowanych zadań. Ważnym odkryciem Gordona H. Bowera było zwrócenie uwagi na ukierunkowującą rolę emocji w myśleniu twórczym. Zadanie pt. „Para pełna emocji” pozwala na skuteczne wykorzystanie emocji jako wskazówki informującej o kierunku poszukiwań twórczej idei, nowego dla podmiotu indywidualnego obrazowania emocji. Uczucia dotyczące emocji pozwalają na identyfikowanie zjawiska, przedmiotów, rzeczy, obiektów oraz rozumienie ich przeznaczenia i sensu. Istotne znaczenie ma również poszukiwanie różnych kontekstów, budowanie świadomości, że poznanie, doświadczenie i rozumienie emocji Innego jest drogą do poznania i odkrywania emocji oraz obrazu samego siebie. Zdanie sobie z tego sprawy pozwala na tworzenie i modelowanie wewnętrznego obrazu własnego świata. Poznanie emocji Innego wymaga wysiłku intelektualnego. Refleksja nad Innym rozwija zdolności myślenia i komunikacji. Zdolność rozpoznawania uczuć i emocji wzrasta razem z dojrzałością i przeradza się w skuteczne radzenie sobie z nimi.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Rozwijanie umiejętności wyrażania i rozładowania własnych emocji oraz napięć psychicznych pozytywnych i negatywnych przez sztukę, ekspresję, gest, ruch.

(b) Stymulowanie aktywności plastycznej, integrowanie procesów poznawczych i emocjonalnych w zakresie rysunkowej interpretacji własnych emocji.

(c) Poszukiwanie reprezentacji werbalnych i graficznych, określających emocje własne lub emocje osoby obserwowanej.

(d) Rozwijanie empatii dzięki odzwierciedlaniu uczuć innej osoby przy użyciu języka sztuk wizualnych.

(e) Rozwijanie umiejętności poszukiwania i weryfikacji informacji o emocjach w zmagazynowanych zasobach doświadczeń.

(f) Odczytywanie zapisu rysunkowego, malarskiego emocji i ich interpretacja, budowanie twórczej socjalizacji.

(g) Rozwijanie umiejętności porządkowania emocji i samokontroli emocjonalnej jako podstawy osiągnięć i efektywności działań.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Proponowano rysunek jako środek ekspresji stanowiący bogate źródło informacji o człowieku (środek poznania ludzkiej psychiki), sposób rozładowania napięć i emocji jako możliwość radzenia sobie z emocjami. Szkic, szybka notatka myśli, koncepcji, zamiaru jest podmiotowym doświadczeniem i poznaniem wzbogacającym pokłady wyobraźni. Podmiotowe różnicowanie śladu linearnego, grubości i nasycenia kreski, wykorzystanie linii/kreski jako możliwości

różnicowania gradacji tonów pozwalają oddać płynność i oryginalność zapisu, jak i płynność i oryginalność myślenia. Nieograniczona możliwość rysunkowych środków wyrazu, zarówno tych poznanych i opanowanych, jak i tych przypadkowych i niezaplanowanych, rodzi wiele interesujących rozwiązań problemów plastycznych/artystycznych. Eksperymenty w obszarze różnych technik i narzędzi rysunkowych poszerzają skojarzenia, są nowymi impulsami emocjonalnymi do poznania i tworzenia nowych jakości wizualnych. W obrębie jednej linii można uzyskać stopniowe przejście od delikatności do gwałtowności uczuć i emocji. Uporządkowana, rytmiczna lub niedbała i chaotyczna sekwencja rysunkowa nabiera różnego charakteru odpowiednio do rodzaju zaangażowania emocjonalnego, poznawczego interpretowanego zjawiska.

Na każdym etapie tworzenia wizualnego zapisu rysunkowego problemu czy zadania można weryfikować własne możliwości poznawcze, emocjonalne i twórcze. W zadaniu rysunek, jako materialny zapis w zależności od funkcji, jaką nadaje podmiot, może aktywizować lub wykluczać wyobraźnię w przedstawianiu, ilustrowaniu, notowaniu, dokumentowaniu, interpretowaniu problemu „Pary pełnej emocji”.

Sugerowano również malarstwo jako medium wyrażania swoich stanów emocjonalnych, uczuć, nastrojów, cech osobowości (kolor, faktura, plama, ruch itp.), jako sposób kreacji własnego „Ja”. Szeroka i swobodna eksploracja poznawcza w zakresie uczuć i emocji wywołuje zapotrzebowanie na określone informacje niezbędne do osiągnięcia celu. Celem aktywności malarskiej w zadaniu „Para pełna emocji” jest poszukiwanie koloru, który dla podmiotu będzie możliwością obrazowania emocji i obiektem intelektualnej analizy. Analiza różnorodności koloru jako wartości będzie podstawą do obrazowania zróżnicowanych emocji podstawowych i złożonych. Warsztat plastyczny, rysunkowy, malarski daje możliwość zapisu emocji, odczytywania i analizowania sytuacji poznawczych

Mój wewnętrzny autoportret

■ Założenie

Autoportret to między innymi zarejestrowanie swego wizerunku, autorefleksja na temat „znam, poznaję siebie” – zrobię to po swojemu: „Mój wewnętrzny autoportret”. Podjęcie czynności poznawczych, związanych z rozwiązywaniem problemu, z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: czy autoportret jest wyrazem indywidualności? Celem aktywności między innymi jest odkrywanie indywidualności, skupienie uwagi na detalach: oczy, usta, nos, włosy, szyja..., stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi. Wykorzystanie analogii i skojarzeń w procesach poznawczych, w poszukiwaniu cech ułatwiających werbalne i graficzne określenie indywidualności, niepowtarzalności osoby. Na przykład: oczy

jak gwiazdy, orzech, migdał, piłka, świetlista gwiazda, oczy, które mówią, oczy widzące, zmrużone, zamknięte, wystraszone, nieśmiałe. Usta: wąskie, szerokie, mówiące, krzyczące. „Jaki Ja jestem? spokojny, szczęśliwy, nerwowy, ruchliwy, niepewny? Ja i nie ja, jaki chciałbym być. Proces poznawczy w zadaniu „Mój wewnętrzny autoportret” związany jest z metakomponentami dotyczącymi nadzorowania i kontrolowania przebiegu procesu poznawczego: układu, kolejności operacji poznawczych.

Autoportret jest inspiracją do tworzenia, nadawania formy, wymyślenia, refleksji na temat: znam, poznaję siebie. Określenie „wymyślenie” kojarzy się z postawą aktywną ucznia w stosunku do autoportretu wewnętrznego i procesów poznawczych. Rozpoznawanie własnej twarzy polega na wnikliwej percepcji, na spostrzeganiu najważniejszych cech oczu, ust, nosa. Uchwycenie cech pozwala na dalsze kojarzenie i łączenie detalu z cechami indywidualnymi osoby. Istotą aktywności jest stworzenie autoportretu rysunkowego lub malarskiego, a więc obrazowanie niepowtarzalnych cech indywidualnych osoby przez zastosowanie odpowiednich środków plastycznego wyrazu. Wnikliwa percepcja/obserwacja jest między innymi źródłem różnorodności jakości linii, układów kompozycyjnych, elementów tworzących formę rysunkowego czy malarskiego zapisu wizualnego autoportretu.

Rysowanie własnej podobizny daje rysownikowi kilka korzyści. Na autoportrecie można ćwiczyć rysunkowe, linearne spojrzenie na postać, przejść drogę od modelowania do linii. Inna zaleta samoportretowania się wynika z tego, że rysunek taki jest wolny od zahamowań, wstydu i obaw przed brakiem akceptacji. Autoportret może być swobodny i niezależny. Podjęty dialog na temat „Mój wewnętrzny autoportret” dotyczy oryginalności, celowości użytych środków artystycznego wyrazu, analizy treści i formy, spojrzenia na samego siebie z pewnego dystansu, także dystansu wobec własnych ułomności oraz umiejętności dostrzeżenia tego, w czym jest się dobrym.

■ Cele aktywności poznawczej/twórczej

(a) Określenie własnych cech osobowości (rozwijanie pozytywnych cech, niwelowanie negatywnych) przy użyciu języka plastycznego jako sposobu wyrażenia nastrojów i stanów emocjonalnych.

(b) Rozbudzanie szacunku do siebie, innych oraz otaczającego świata przez kształcenie umiejętności obserwowania, określania, analizowania i przedstawiania cech wizualnych elementów natury.

(c) Stymulowanie możliwości poznawczych, operacji myślowych w rozwiązywaniu pytania, na ile autoportret jest wyrazem indywidualności, a także, czy rysunek, malarstwo autoportretowe jest ujawnianiem indywidualności twórcy.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Proponowano techniki malarskie, rysunkowe jako możliwość i sposób kreacji własnego „Ja” w autoportrecie, analiza własnej osoby, cech wyglądu i charakteru. Malarstwo, plama, kolor odzwierciedlające własne „Ja”. Poszukiwanie odpowiedniego języka plastycznego do realizacji treści zadania.

Portret z emocją na twarzy

■ **Założenie**

Istotą zadania jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywają procesy poznawcze we wzbudzaniu emocji, jakie znaczenie mają emocje w poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy. Emocje oznaczają zmiany w stanie gotowości do działania. Poznawcze teorie emocji kładą nacisk na procesy oceny poznawczej, dokonywanej w różnych wymiarach różnicujących bodźce. Między innymi wśród wymiarów tych jest sprawstwo, ciekawość i niepewność implikujące procesy poznawcze. Ciekawość poznawcza i niepewność jest bardzo subtelnym i trudno sterowalnym stanem emocjonalnym. Istniejące związki ciekawości poznawczej z twórczością wynikają z faktu, że zaciekawienie motywuje do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi.

Organizacja kształtów, barw pt. „Portret z emocją na twarzy” w ramach doświadczenia zmysłowego spełnia rolę pierwszego poziomu artykulacji. „Portret z emocją na twarzy” jest zadaniem otwartym, złożonym, czymś, co trzeba wynaleźć, skonstruować, wymaga aktywności umysłu w zakresie pozyskiwania i przetwarzania informacji. Pobudzenie emocjonalne portretami ma istotny wpływ na przetwarzanie informacji. Wybrane portrety artystów stanowią emocjonalne bodźce, przyciągają uwagę i stanowią istotny czynnik w przetwarzaniu informacji. Emocje i motywacje spełniają wiele funkcji w systemie poznawczym. Odkrycie, ujawnianie i wykorzystanie tych funkcji warunkuje efektywność uczenia się. Malować portret z emocją na twarzy to nie tylko „przekazywać” czy „utrwać” w postaci plam istniejące odbicie emocji, to raczej wyobrażanie, wytwarzanie takich plam, form, żeby sugerowały, przekazywały emocje. Wybrane portrety malarskie znajdujące się w zbiorach gołuchowskich, zdjęcia-portrety, portrety z materiałów prasowych, poruszają, pobudzają i stymulują aktywność uczestników, to one są źródłem motywacji. Z kolei ten motyw kieruje postrzeganiem i kształtuje działania.

■ **Cel aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Stymulowanie aktywności i docieklivosti poznawczej w zakresie poszukiwania portretów z emocją na twarzy w sztukach wizualnych.

(b) Rozwijanie umiejętności wykorzystania bodźców emocjonalnych w przetwarzaniu informacji.

(c) Rozwijanie dociekliwości poznawczej dotyczącej wpływu bodźców o silnym zabarwieniu emocjonalnym na przyciąganie uwagi, koncentrację i możliwości zapamiętywania.

(d) Rozwijanie umiejętności przywoływania z pamięci portretów o szczególnym zabarwieniu emocjonalnym.

(c) Rozwijanie umiejętności interpretacji plastycznej różnych stanów emocjonalnych językiem sztuk wizualnych.

(d) Doświadczenie różnych funkcji emocji i motywacji w poznaniu.

(e) Rozwijanie empatii dzięki odzwierciedlaniu uczuć innej osoby, używając języka sztuk wizualnych.

■ **Struktura, treść, forma, realizacja**

Praca badawcza inspirowana portretem z emocją twarzy. Poszukiwanie materiału źródłowego – różnych portretów, określanie emocji osoby portretowanej, analiza treści i formy. Badanie wpływu i możliwości przyciągnięcia uwagi i zapamiętania portretów osób o silnym bodźcu emocjonalnym. Ujawnianie związku między pamięcią, przetwarzaniem informacji, doznaniem emocjonalnym a interpretacją plastyczną emocji. Badanie możliwości notacji rysunkowej, malarskiej bodźców o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Odczytywanie sygnałów wizualnych zawartych w portretach i interpretacjach emocji pozytywnych oraz negatywnych.

Zwierzę, które drzemie we mnie

■ **Założenie**

Istotą zadania jest wykorzystanie analogii jako narzędzia odkrywania rzeczy i zjawisk nowych dla podmiotu. Temat „Zwierzę, które drzemie we mnie” jest stymulacją, poszukiwaniem analogii wybranego zwierzęcia z cechami własnego „Ja”. Aktywność poznawcza dotyczy tworzenia analogii równoważnych ze względu na cechy, funkcję. Następnie ich grupowanie na łatwe, trudne, proste, złożone itp. Określanie siebie jako jednego z wybranych zwierząt. Ujawnianie cech zewnętrznych – wyglądu, wewnętrznych – osobowościowych, uczuć i emocji, stylu życia, zachowania i analogii do danego, dobrowolnie wybranego przez siebie zwierzęcia. Określanie swoich wewnętrznych stanów emocjonalnych i upodobań. Próby odczytywania i ujawniania zdarzeń relacyjnych emocji własnych, tj. duma, miłość, ulga, szczęście, gniew, lęk, smutek, strach, zazdrość itp. Dążenie do jak najtrafniejszego określenia własnej osoby. Określanie cech wewnętrznych i zewnętrznych wybranego zwierzęcia. Podjęcie próby znalezienia właściwych określeń porównujących własne „Ja” z wybranym zwierzęciem, określanie we-

wewnętrznych i zewnętrznych struktur, ujawnianie i uzewnętrznianie relacji w notacji rysunkowej lub malarskiej.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Określenie własnych cech osobowości (rozwijanie pozytywnych, niwelowanie negatywnych cech) przy użyciu języka plastycznego jako sposobu wyrażenia nastrojów i stanów emocjonalnych.

(b) Ukazanie możliwości szerokiej wypowiedzi przez przedstawienie symboliczne wydarzeń i stanów realnych oraz fantastycznych.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Badanie możliwości ekstrapolacji znanej wiedzy dotyczącej własnej osoby, własnego „Ja” na nowe obszary znanego z wyglądu, opisu itp. zwierzęcia, z ryzykiem, że ta pierwsza nie będzie właściwa dla tej drugiej. Podejmowanie aktywności malarskiej/rysunkowej jako badania faktu, ułatwiania transferu wiedzy przez analogię oraz ujawniania znaczenia analogii w stymulowaniu myślenia twórczego. Doświadczanie możliwości wykorzystania analogii w rozwiązywaniu problemu. Analogia w rozwiązaniu problemu może być użyteczna, kiedy podmiot opiera się na już istniejących strukturach i informacjach, które wymagają kojarzenia odległych od siebie zjawisk i elementów. Szukanie analogii do tematu „Zwierzę, które we mnie drzemie” może nie wystarczyć, wtedy uczestnik analogię może wymyślić, nie dbając o poziom realizmu. Twórcza analogia może być odległa i trafna, ale niekoniecznie realistyczna. W rozwiązywaniu problemu z wykorzystaniem analogii zaangażowane są emocje i wyobrażenia, dzięki której osoba rozwiązująca problem ma możliwość zauważenia rzeczy, zjawiska w nowy sposób, z innej perspektywy. Aktywność umysłowa z wykorzystaniem analogii daje możliwość doświadczania i badania funkcji analogii w procesach poznawczych.

Aktywność plastyczna/rysunkowa jest możliwością uzewnętrzniania tego, co trudno wypowiedzieć za pomocą słów. Badanie możliwości stosowania analogii w sztukach pięknych w celu dostrzegania podobieństw między odległymi strukturami mającymi doniosłe znaczenie dla inspiracji twórczych.

Obraz Innego

■ **Założenie**

Istotą zadania jest ujawnianie znaczenia obrazu Innego w kontekście kompetencji porozumiewania się. Budowanie świadomości uczestników projektu, że sposób, w jaki wybieramy, organizujemy, interpretujemy i negocjujemy dane o innych, zależy od wielu czynników natury fizjologicznej i kulturowej. Ujawnianie, że sposób spostrzegania wpływa na obraz Innego oraz na porozumiewanie się

z innymi ludźmi. Poszukiwanie potwierdzenia, że takie czynności umysłowe, jak: selekcja, organizacja, interpretacja i negocjacja warunkują porozumiewanie się z innymi ludźmi. Uczestnicy obserwują wybrane emocje na materiale wizualnym (prezentacja multimedialna), określają stopień wyrażania emocji oraz konsekwencje poziomu ekspresji i tworzą obraz Innego. Podejmują próbę odkrywania cech indywidualnych: wyglądu zewnętrznego, emocjonalności osoby, cech osobowościowych. Poszukują analogii między emocjami podstawowymi i złożonymi a barwami. Wykazują, że różnorodność emocji można porównać do koła barw, są w nim barwy podstawowe i pochodne. Zazdrość można potraktować jako kombinację kilku emocji: złości, niezadowolenia, obawy, rozpacz, pogardy, a nawet wstydu. Poszukują reprezentacji wizualnych, rysunkowych, malarskich do artykułowania jakościowych cech wewnętrznych i zewnętrznych osoby o różnym stanie emocjonalnym. Sposób, w jaki wybieramy, organizujemy, interpretujemy i negocjujemy dane o innych, zależy od wielu czynników, tj. fizjologicznych, psychicznych, społecznych czy kulturowych.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Rozwijanie empatii przez odzwierciedlanie uczuć innej osoby przy użyciu języka sztuk wizualnych.

(b) Rozwijanie umiejętności opisywania, analizowania i twórczej interpretacji plastycznej wyników obserwacji.

(c) Rozwijanie umiejętności komunikowania się za pomocą obrazu własnych wrażeń i doznań wywołanych interakcjami z drugą osobą.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Uczestnicy projektu badają i doświadczają, jakie czynniki wpływają na porozumiewanie się z innymi. Analizują takie czynności w procesie spostrzegania Innego, jak: selekcja, organizacja, interpretacja, negocjacja. Poszukują odpowiedzi na pytanie, czy sztuki wizualne mają wpływ na porozumiewanie się z innymi i odkrywanie Innego. Czy np. notacja rysunkowa jest informacją zwrotną o spostrzeganiu świata i innych osób. Czy rysunek jako środek ekspresji stanowi bogate źródło informacji o człowieku (narzędzie poznania ludzkiej psychiki).

Artysta i jego żywe kredki

■ **Założenie**

Istotą zadania jest ukazanie, że ciekawość jest jednym z najistotniejszych psychicznych motorów aktywności poznawczej i twórczej każdej osoby. Zadanie „Artysta i jego żywe kredki” stymuluje dociekliwość poznawczą w zakresie pro-

cesu twórczego i jego rezultatu. Uczestnicy rejestrują w formie werbalnej i notatki rysunkowej wszystkie pytania, jakie są w stanie zadać sobie na ten temat. Ważne jest, aby uczestnicy starali się zadawać pytania oryginalne, nieoczekiwane, zaskakujące, ponieważ tylko takie mogą zasugerować nowy problem. Odpowiedź na każde pytanie związana jest z rozwiązywaniem problemów i podproblemów, z aktywnością poznawczą. Tworzenie warsztatu poznawczego dla członku tematycznego „jego żywe kreski” uwarunkowane jest procesami uwagi: selektywnością, kodowaniem i porównywaniem informacji, np. odniesieniem żywych kredek do istot żywych, palety barwnej, do różnorodnych emocji, charakteru kreski do temperamentu osoby itp. Istotą zadania jest poszukiwanie własnych możliwości rysunkowych i malarskich w zakresie graficznego kodowania faz pracy nad problemem „artysta i jego żywe kredki”. Zapis graficzny myśli ułatwia kontrolę poznawczą, weryfikuje możliwości i inspirowanie do kreowania nowości i niepowtarzalności własnej wypowiedzi. Aktywność podmiotu w rozwiązywaniu problemu buduje świadomość ewaluacji doświadczenia i ułatwia zarządzanie zasobami wiedzy. Stawianie pytań do problemu „Artysta i jego żywe kredki” oraz poszukiwanie odpowiedzi w trakcie zapisu rysunkowego dają możliwość wykorzystania kredek na różne sposoby i w różnych kontekstach. Problem dotyczący artysty i kredek można podzielić na wiele podproblemów, takich jak: uznanie kredki jako narzędzia rysunkowego pozostawiającego ślad, budującego plamę, traktowanie rysunku kredką jako swoistego zapisu własnych koncepcji, wizji żywych kredek. Doświadczenie pojęciowej funkcji rysunku. Odniesienie do świadomości, znaczenia słów w akcie porozumiewania się.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Rozwijanie umiejętności podziału problemów na podproblemy ze względu na cechy i strukturę oraz na wymagania poznawcze.

(b) Rozwijanie umiejętności rozwiązywania podproblemów o strukturze indukcyjnej, zadania, etapu, które wymagają transferu wiedzy przez zastosowanie analogii.

(c) Rozwijanie umiejętności transformacji.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Badanie możliwości „żywych kredek” stanowi dla uczestników problem otwarty, z niewielką ilością danych początkowych, niejasnym celem i słabo zdefiniowanymi kryteriami jego osiągnięcia. W zadaniu problem otwarty dotyczy abstrakcyjnych zagadnień sztuki, wiedzy specjalistycznej, płynności w wytwarzaniu różnych możliwości „żywych kredek”, giętkości myślenia w generowaniu rozwiązań wizualnych, plastycznych cząstkowych i końcowych. Uczestnik projektu podejmujący zadanie ma możliwość rozwiązania problemu otwartego,

stosując transfer przez analogię. Doświadcza znaczenia wykorzystania analogii w procesie twórczym. Próby notacji wyniku dociekliwości poznawczej w zapisie rysunkowym. Ujawnianie możliwości szkicu rysunkowego jako zapisu myśli lub wyniku końcowego.

Marzenie. Marzenie senne

■ Założenie

Istotą zadania jest refleksja nad definicją słowa „marzenie”, próba określania postawy marzyciela, jego odczuć i pragnień. Poszukiwanie pojęć ułatwiających opis i obrazowanie osoby marzyciela. Generowanie wyobrażeń życzeniowych, nowych, oryginalnych i niezwykłych, ujawnianie marzeń życzeniowych przez uczestników. Marzenia życzeniowe i marzenia senne w zadaniu są bodźcem wyzwalania wyobraźni, poszerzania obszarów jej ekspresji. Możliwość odkrywania znaczeń zaszyfrowanych w przesądach, mitach stanowi dla uczestników również źródło wiedzy o człowieku. Notacja plastyczna wyobrażonych marzeń pozwala na przekraczanie własnej ograniczoności w zakresie artykułowania rzeczy i zjawisk nowych, dotąd niedostrzeganych przez podmiot. Łamanie schematów i nawyków myślenia w ujmowaniu rzeczywistości pozwala wyobraźni kreować realności nowe, dotąd niedostrzegane. Aktywność umysłowa i doświadczenie plastyczne jest źródłem budowania świadomości, że wyobraźnia staje się szczególnie dogodnym instrumentem zacierania granic między wyobrażeniem a postrzeżeniem. W zadaniu podmiot czerpie z indywidualnych, subiektywnych złóż fantazji, odwołuje się do indywidualnych zdolności wykraczania poza to, co bezpośrednio zmysłom dane z wrażeń zmysłowych. Pozwala to zatem łączyć w jednym wyobrażeniu to, co fizyczne, z tym, co psychiczne. Ilustrowanie marzenia życzeniowego, sennego w rysunku lub malarstwie jest próbą przekładu wyobrażeń na język plastyczny/artystyczny. Jest zapisem najbardziej osobistych poruszeń wyobraźni, często nieuświadomionych pragnień lub po prostu projekcją marzeń życzeniowych lub sennych.

■ Cele aktywności poznawczej/twórczej

(a) Rozwijanie i pogłębianie zdolności asocjacyjnego odtwarzania zapamiętanych informacji, szybkości procesu zapamiętywania, odtwarzania i kreowania.

(b) Doświadczenie korzyści uzyskiwanych przez łączenie prostych modeli pamięciowych w bardziej skomplikowane.

(c) Rozwijanie dociekliwości poznawczej, badawczej, ujawniającej czerpanie inspiracji malarskich z treści marzeń sennych w sztuce.

(d) Stymulowanie myślenia krytycznego w zakresie spostrzegania wyobrażeń, jako możliwości wyzwalania umysłowego człowieka z systemu ograniczeń.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Doświadczanie doniosłości poznawczej funkcji wyobraźni w zakresie ognia pośredniczącego między światem podmiotowym a światem przedmiotowym. Odkrywanie, że wyobraźnia jest zdolnością umysłu człowieka do tworzenia wyobrażeń i posługiwania się nimi. Ujawnianie, że wytwory wyobraźni znajdują się w podwójnej relacji do rzeczywistości psychicznej (względnie intelektualnej, umysłowej) i do świata rzeczy. Wykorzystanie aktywności zadaniowej pozwalającej ćwiczyć i rozwijać zdolności intelektualne. Ćwiczyć między innymi takie zdolności, jak: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, umiejętność transformowania obiektów lub ich umysłowych reprezentacji (np. wyobrażeń marzeń sennych.) Doświadczanie, że istotną funkcję w procesie tworzenia pełnią wyobrażenia, jako swoisty rodzaj reprezentacji poznawczej wykazującej wobec reprezentowanego obiektu właściwości analogowe. Wyzwalanie możliwości wyrażania za pomocą środków plastycznych malarskich, rysunkowych marzeń i marzeń sennych. Wyrażanie podmiotowych odczuć, nastrojów, przeżyć, emocji wywołanych marzeniami. Wypracowanie osobistych środków plastycznych, malarskich, rysunkowych do przekazania i wyrażania swoich przeżyć, myśli inspirowanych problemem „marzenia, marzenia senne”. Doświadczanie i poszukiwanie gam kolorystycznych do obrazowego zapisu marzenia, snu, jest swoistym odkrywaniem związku barw z psychiką. Pobudliwością afektywną z energetyczno-dynamicznym oddziaływaniem barw na strukturę psychofizjologiczną człowieka. Jest możliwością nadania wizualnego wyrazu swojemu myśleniu i wyobrażeniu. Koncepcja obrazu, jako swobodna ekspresja wyrażania swojej wyjątkowości, daje możliwość przełamывania konwencji kulturowych.

Wspominki. Przestrzeń i miejsce. Lubię, nie lubię. Utrwalić w pamięci czy wyrzucić?

■ **Założenie**

Istotą aktywności poznawczej/twórczej jest trening myślenia analitycznego, refleksyjnego i krytycznego dotyczącego „przestrzeni” i „miejsca”. Przestrzeń i miejsce są to pojęcia określające zwykle nasze doświadczenie, są zasadniczymi składnikami naszego świata; uważamy je za oczywiste. Warto postawić pytanie, czym jest przestrzeń? Czy przestrzeń wiąże się z moim doświadczeniem? Jakie znaczenie i sens mają pojęcia „przestrzeń”, „przestrzenność”? Czym jest miejsce? Co daje miejscu jego tożsamość? Takie i inne pytania ułatwiają zdolność przeszukiwania poszerzonego pola percepcyjnego. Bazując na doświadczeniach przestrzeni i miejsca, kreujemy sytuację, w której stawiamy pytanie: w jaki sposób, dzięki jakim zdolnościom nadajemy znaczenia przestrzeni oraz

miejscu i jak je organizujemy? Warto podkreślić, że przestrzeń i miejsce odczuwamy dzięki różnym doświadczeniom (ruchowym, dotykowym, wizualnym, słuchowym, konceptualnym). Zadanie „Wspominki” jest możliwością plastycznego i werbalnego artykułowania subtelných ludzkich doświadczeń i odczuć przestrzeni oraz miejsca. Przeszukując zasoby pamięci w kontekście wspomnień, mamy na uwadze uczucia, które zabarwiają nasze doświadczenie, myślenie. Myśl szybko kwalifikuje nasze wrażenie dotyczące wspomnień. Widzenie i myślenie to procesy ściśle powiązane. Wspomnienia dotyczące przestrzeni i miejsca są selektywnym, twórczym procesem, w którym bodźce ulegają organizacji w płynne struktury, przekazujące podmiotowi znaki nasycone treścią. Ważnym założeniem aktywności poznawczej/twórczej będzie próba poszukiwania odpowiedzi na pytania: które zmysły i jakie doświadczenia pozwalają człowiekowi rozwinąć silne poczucie przestrzeni oraz jakości przestrzennych. „Wspominki” – ruch w czasie przeszłym i teraźniejszym, do tyłu, do przodu, na boki, są to doświadczenia zróżnicowane, wielowątkowe, to znaczy poznawalne w aktach poruszania się. Przestrzeń jest ramą, której centrum stanowi poruszająca się rozumna istota. Miejsce, które również kojarzy się ze wspomnieniami, jest obiektem szczególnego rodzaju, jest konkretyzacją wartości. Przedmioty i miejsca są centrami wartości, przyciągają się i odpychają w sposób subtelnie zróżnicowany. Zwrócenie na nie uwagi nawet przez krótki moment jest uznaniem ich realności i wartości. Mając na uwadze, że uczucia, pojęcia oraz wyobrażenia dotyczące przestrzeni i miejsca są u poszczególnych osób bardzo złożone, jedyną możliwością w notacji wspominek jest autorefleksja, a w rezultacie autoregulacja procesów poznawczych.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Wspomaganie wyobraźni oraz świadomości, że dzięki własnej aktywności doświadczamy przestrzeni i miejsca, że przestrzeń wizualna nie ma struktury stałej, jest często impresją.

(b) Stymulowanie aktywności w procesach metapoznawczych, kontroli poznawczej, odkrywaniu własnych możliwości, przekraczaniu barier poznawczo-emocjonalnych i motywacyjnych, wykorzystanie pozyskanych informacji w zapisie plastycznym.

(c) Określenie własnych cech osobowości (rozwijanie pozytywnych, niwelowanie negatywnych cech) przy użyciu języka plastycznego jako sposobu wyrażania nastroju i stanów emocjonalnych.

(d) Ukazanie możliwości plastycznych w autoaktualizacji informacji na temat przestrzeni i miejsca, stosowanie kontroli poznawczej wspomagającej myślenie krytyczne.

■ **Struktura treści, forma realizacji**

Doświadczanie możliwości określania i interpretowania przestrzeni środkami plastycznymi. Próby rozumienia wielości określania przestrzeni jako całości obiektów i relacji między obiektami wyrażającymi się przez rozmieszczenie, rozmiary, odległości, kształty (długość, szerokość, wysokość, rozmiar, ruch, czas itp.). Budowanie świadomości, że przestrzeń to nie tylko pojedyncze elementy, ale również to, co między elementami zachodzi. Ujawnianie, że stosunki przestrzenne istnieją we wszystkich kierunkach i można stosować także dowolne wyznaczniki dla wyróżnienia planów przestrzennych: bliższego, średniego i dalszego. Podkreślanie znaczenia procesu spostrzegania przestrzeni, umożliwiające ocenę przestrzeni w różnych sytuacjach: ocenę odległości obiektów w przestrzeni, ocenę sytuacji przestrzennej podczas ruchu, ocenę iluzji przestrzeni na płaszczyźnie dwuwymiarowej. Poszukiwanie środków wyrazu plastycznego do ilustracji, interpretacji, kreacji cech jakościowych przestrzeni, stosunków przestrzennych między innymi tj. rozmieszczenie, odległości, rozmiary, ruch.

Odkrywanie, że otwarta przestrzeń w podmiotowej artykulacji nie ma wydeptanych ścieżek i znaków, znaczenie i interpretację plastyczną można dopiero nadać. Wszelkie przejawy zachowania, dociekliwości poznawczej, plastycznej mają jakość przestrzenną.

Proponowane zadanie „Lubię – nie lubię” jest stymulacją aktywności, polega na malarskim przedstawieniu osób/rzeczy/zjawisk, które postrzegane są jako pozytywne oraz wywołujące odczucia negatywne. Następnie każdy uczestnik prezentuje swoją pracę malarską i opowiada o niej.

Wyobrażenia muzyczne, obrazki dźwiękowe

■ **Założenie**

Istotą aktywności jest indywidualny odbiór materiału dźwiękowego/muzycznego. Słuchanie nagranych dźwięków natury, muzyki klasycznej, współczesnej, próby poszukiwania określania identyfikacji i nazywania dźwięków, przeżyć i stanów emocjonalnych doznanych pod wpływem słuchanych utworów muzycznych. Wyodrębnianie i nazywanie instrumentów pojawiających się w prezentowanych utworach muzycznych oraz na płótnach mistrzów sztuki dawnej i współczesnej. Poszukiwanie związków muzyki ze spektaklem scenicznym, ze sztukami wizualnymi; happening, performance. Rozpatrywanie malarstwa abstrakcyjnego i wybranej muzyki w poszukiwaniu znaczeń ikonicznej wizualizacji partytur. Poszukiwanie pewnych cech i zjawisk łączących pozornie dalekie sobie dziedziny sztuki, tj. muzyki i malarstwa. Uczestnicy projektu wybierają utwory i rodzaj

muzyki jako obszar badań dotyczących zasad konstrukcji, czasowego charakteru muzyki, emocji, które rządzą tkanką muzyczną, tymi, które związane są z ekspresją i duktem pędzla. Próby interpretacji rozkładu światła na obrazie w analogii do akordów i harmonii brzmień. Poszukiwanie analogii, metafor w wyobrażaniu i nadawaniu kształtów dźwiękom w wybranych utworach muzycznych.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Rozwijanie otwartości w akceptacji różnorodnych dziedzin ekspresji artystycznej.

(b) Pobudzanie myślenia i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy i gdzie przebiega granica przekładalności sfery wizualnej na słyszalną i jak można by ją przekroczyć?

(c) Stymulowanie ciekawości poznawczej/metapoznawczej przez otwarte działania plastyczne inspirowane utworami muzycznymi, komponowanie układów płaskich i przestrzennych, statycznych, dynamicznych, rytmicznych, przestrzeń budowana światłem (barwa, walor, faktura, kontrasty i podobieństwa, deformacje itp.).

■ **Struktura, treść, forma realizacji**

Sztuka dźwięków a sztuka kolorów w teoriach malarzy XIX i XX wieku. Tematy muzyczne w obrazach malarzy weneckich. Instrumenty muzyczne w dziełach mistrzów malarstwa na przestrzeni wieków. Problematyka koloru i muzyki w romantyzmie. Liryka, nastrój, niejasne poruszenie duszy, stany emocjonalne czynnikiem łączącym sztuki. Nowa kolorystyka muzyczna Debussy'ego, malarstwo Moneta. Sztuka abstrakcyjna: muzyka – malarstwo, między kompozycją czystych form i kolorów a kompozycją dźwiękową. Kandinsky: malarstwo – muzyka, sztuki przemawiające autonomicznymi środkami oderwanymi od wszelkich skojarzeń przedmiotowych. Motywy muzyczne – Fuga w czerwieni Paula Klee. Aktywne słuchanie wybranych utworów muzycznych, tworzenie obrazów muzycznych. Tworzone zapisy, znaki plastyczne nie muszą być podobne do rzeczy przywołanych z magazynu pamięci. Dźwięki nie muszą być odnoszone do przedmiotów fizycznych; są takie, jakie są doznawane. W doznaniach wizualnych treść doświadczenia muzycznego odnosi się wyłącznie do tego, co jest wizualnie ujmowane.

Mój herb

■ **Założenie**

Istotą aktywności w zadaniu jest indywidualny odbiór dzieł sztuki/ herbów znajdujących się w zbiorach Zamku w Gołuchowie. Ważne znaczenie ma obser-

Ja i Świat, Ja i Sztuka

AUTORZY I PROWADZĄCY WARSZTATY PLASTYCZNE:
ANNA GAJZLER-BIERNAT LUKASZ KRAWCZYK
MARIA NAMYSŁ EWA PAŁCZYŃSKA

WiniPA **Muzeum Narodowe w Pomaniu**
oddział Zamku w Gólcachowie

GWINA GÓLCZÓW

wacja, ocena, sposób myślenia łączący treści dotyczące herbów w zamku z zadaniem tworzenia własnego herbu. Materiałem wzbogacającym zasoby wiedzy jest herb Wieniawa (na zwieńczeniu jednego z kominków opatrzonego inicjała-

mi Waclawa Leszczyńskiego), herb Doliwa (na kominku razem z inicjałami Anny z Rozdrażewskich). Wiedza w zakresie historii herbów, treści i struktury formy stymuluje postawę badawczą, której celem jest poznanie funkcji i znaczenia herbów w kulturze oraz umiejętność tworzenia własnego herbu. Uczestnicy planują czynności poznawcze i plastyczne umożliwiające stworzenie własnego herbu. Ważną funkcję w zadaniu pełni autoregulacja jako system wiedzy produktywnej, generującej nowe informacje na temat herbu, historii właścicieli zamku, historii własnej rodziny, symboli i umiejętności plastycznego zapisu wygenerowanych treści.

■ **Cele aktywności poznawczej/twórczej**

(a) Rozwijanie umiejętności planowania czynności poznawczych w celu skutecznej kontroli własnego działania.

(b) Aktywizowanie procesu uzyskiwania nowych informacji, ich selekcja i analiza przez odczytywanie komunikatów, znaków, sensów i symboli zawartych w dziełach sztuki – herbach oraz dostrzeganie ich znaczeń dosłownych i odkrywanie sensów przenośnych.

(c) Rozwijanie umiejętności wyrażania własnego zdania (opinii), tolerancji, prowadzenia dyskusji na temat: historia herbów i ich znaczenie w kulturze.

■ **Struktura, treść, forma realizacji**

Historia zamku w Gołuchowie jako lekcja patriotyzmu, budowla zamkowa miejscem samodzielnego poznawania przeszłości. Sens i znaczenie wykorzystanych symboli w detalach architektonicznych Zamku. Historia i znaczenie herbu w kulturze polskiej. Bezpośrednia obserwacja herbów Doliwa i Wieniawa znajdujących się w różnych częściach zamku. Dokładna analiza obu herbów, porównanie ich ze sobą, odczytanie znaczenia symbolicznego poszczególnych elementów oraz licznego (wielokrotnego) występowania herbów w różnych częściach. Określenie się wobec doświadczanej rzeczywistości przez rysunek. Wykorzystanie rysunku poza sztukami plastycznymi – nauka, architektura, muzyka, literatura, technika, medycyna itp. Tworzenie własnego herbu w dowolnej technice.



Rozwiązywanie problemów oparte na sprawności kombinatorycznej.

Możliwości zarządzania zasobami i kapitałem człowieka.

Problemy i metody badawcze

Istotą projektu eksperymentalnego jest autoedukacja, stymulacja aktywności twórczej oraz refleksja nad własnymi czynnościami poznawczymi. Celem programu jest powiększanie potencjału intelektualnego, rozwijanie możliwości i umiejętności zarządzania własnymi zasobami wiedzy, odkrywanie zdolności oraz stymulowanie twórczej socjalizacji. Wykorzystanie różnych materiałów bodźcowych w celu wzbudzania ciekawości poznawczej, rozwijania umiejętności pozyskiwania nowych informacji z różnych źródeł, selekcji i przetwarzania informacji. Stymulowanie wielokierunkowej eksploracji o zróżnicowanym stopniu złożoności bodźców, możliwości wyboru zadań o różnym stopniu trudności. Ważną czynnością poznawczą w projekcie jest odczytywanie komunikatów, znaków, sensów i symboli zawartych w dziełach sztuki oraz dostrzeganie ich znaczeń dosłownych i odkrywanie sensów przenośnych. Ponadto istotne znaczenie ma doświadczenie etapowości procesu twórczego, metod i technik heurystycznych oraz różnorodnych form aktywności plastycznej/artystycznej. Budowanie poczucia własnej wartości dzięki kontroli poznawczej, ujawnianie kierunkowych zdolności w zakresie rysunku i malarstwa, umiejętności tworzenia reprezentacji wizualnej do zapisu problemu, zjawiska, sytuacji. Pogłębianie możliwości w zakresie kontroli emocjonalnej, ułatwiającej branie odpowiedzialności za własne działania. Określenie własnych cech osobowości (rozwijanie pozytywnych, niwelowanie negatywnych cech) przy użyciu języka plastycznego jako sposobu wyrażania nastroju i stanów emocjonalnych. Pogłębianie wiedzy związanej ze świadomością samego siebie, odczytywanie własnych stanów emocjonalnych, potrzeb i kompetencji rozpoznawania i nazywania własnych emocji.

Umiejętne ukierunkowanie własnych emocji i motywowanie siebie samego w dążeniu do realizacji celów i zadań. Rozwijanie zdolności wychwytywania sygnałów wysyłanych kanałami niewerbalnymi, takimi jak: ton głosu, gest, wyraz twarzy, ułatwiających komunikację i socjalizację.

Celem badań jest stwierdzenie, na ile i w jakim stopniu projekt twórczy „Ja i świat, Ja i sztuka” jest autoedukacją, możliwością rozwoju zdolności metapoznawczych przez aktywność plastyczną. Zakres merytoryczny projektu dotyczy nauki i sztuki ze szczególnym uwzględnieniem ekspresji wizualnej – rysunkowej i malarskiej jako procesu metapoznawczego i środka komunikacji, twórczej socjalizacji.

Dane z literatury przedmiotu wskazują, że „metapoznanie to wiedza o własnych procesach i strukturach poznawczych. Badania dowodzą, że procesy metapoznawcze odpowiadają za planowanie czynności poznawczych niższego rzędu, za nadzór i kontrolę nad ich wykonaniem, a także za analizę informacji zwrotnych i wyciąganie wniosków z uprzednich doświadczeń”²⁶.

Zdaniem Edwarda Nęcki twórczość wymaga specyficznych procesów uwagi, percepcji, wyobraźni, kategoryzowania, pamięci, myślenia i metapoznania. Istnieje duża możliwość ćwiczenia procesów poznawczych w aktywności plastycznej.

Problemy badawcze: czy kategorie zadań otwartych oraz kombinatorycznych eksperymentu dotyczącego ekspresji rysunkowej i malarskiej stanowić będą stymulację procesów metapoznawczych oraz aktywność metakomponentów? Według badaczy metakomponenty, czyli nadrzędne składniki kontroli, warunkują autoedukację. Zadania otwarte, kombinatoryczne warunkują i stymulują aktywność metakomponentów. Czy proponowane zadania są źródłem odkrywania problemów i rozpatrywania ich natury, określania celu oraz stylu samoregulacji uczenia się, śledzenia postępów artystycznych oraz oceniania własnego myślenia i kształtowania postaw twórczych? Dane z literatury przedmiotu ujawniają, że większość procesów rozwiązywania problemów opiera się – przynajmniej w pewnym stopniu – na sprawności kombinatorycznej. Sytuacja problemowa to nic innego jak nieuporządkowany zbiór jednostek informacyjnych, które trzeba uporządkować w określony sposób. A rozwiązanie problemu to szukanie takiej kombinacji, która spełni przyjęte kryteria poprawności lub akceptowalności²⁷.

Badanie empiryczne jakościowe zrealizowano według modelu badawczego stosowanego w naukach humanistycznych. Inspiracje metodologiczne zaczerpnięte zostały z nauk filozoficznych, w szczególności hermeneutyki, filozofii poznania, psychologii poznania, twórczości i sztuki. Badania zostały oparte na założeniach: podmiot i przedmiot poznania są elementami wzajemnie uwarunkowanymi. W założeniu niezbędne było wartościowanie, system przyjętych wartości miał znaczenie dla zrozumienia badanej rzeczywistości. Wiedza nie była tylko tym, co odkrywane, ale także tym, co konstruowane. Badanie związane było z nastawieniem na analizowanie rzeczywistości tworzonej i przekształcanej przez aktywną działalność uczestników projektu. Podstawowymi kategoriami

²⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 74.

²⁷ [Idem], *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003, s. 82-83.

badawczymi było rozumienie i interpretacja faktów, zjawisk i procesów, dlatego zastosowano holistyczne podejście badawcze, uwzględniono również konteksty badanych zjawisk i procesów. W związku z przyjętymi założeniami badano rzeczywiste procesy i zjawiska w toku ich przebiegu, stosowano otwarte sposoby gromadzenia danych. Postawione problemy wpisane zostały w model badawczy stosowany w naukach humanistycznych.

Plan badań – harmonogram spotkań, przebieg badań

Eksperyment – warsztaty artystyczne „Ja i świat, Ja i sztuka” odbywały się w Zamku w Gołuchowie, Oddziale Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Uczestnicy eksperymentu. Uczestnikami eksperymentu byli uczniowie ze szkół gminy Gołuchów i samego Gołuchowa, łącznie zostało zgłoszonych 29 uczniów, w tym 4 dziewczynki i 25 chłopców w przedziale wiekowym od 11. do 16. roku życia. Uczestnicy pochodzą z wiejskich szkół: podstawowych i gimnazjów. Są to szkoły liczące od 58 do 330 uczniów. Projekt był adresowany do uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, sprawiających problemy wychowawcze. Uczestnika zgłaszał dyrektor szkoły, który dołączał krótką opinię.

Przebieg badań. Eksperyment był realizowany przez studentów/absolwentów: Annę Gajzler-Biernat, Ewę Pałczyńska, Marię Namysł i Łukasza Krawczyka z kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przebieg wybranych zajęć z zastosowaniem programu eksperymentalnego „Ja i świat, Ja i sztuka” oraz szczegółowy opis zadań zawarty jest w rozdziale III.

ZAJĘCIA 1 – przebieg, założenia programu, zadania

Opis zadań warsztatowych: każdy z prowadzących zajęcia opisuje w ciekawy sposób wybrane dwa zadania, które zostaną zrealizowane w trakcie trwania całego warsztatu/eksperymentu (przyciągnięcie uwagi uczestników, zaintrygowanie, motywacja itp.).

Wręczenie identyfikatorów z imieniem i nazwiskiem uczestnikom warsztatów, podczas tej czynności następuje uścisk dłoni z uczestnikiem i powtórzenie jego imienia.

Podział na grupy – każdy uczestnik podchodzi do pudła, w którym znajdują się kolorowe kartki i losuje jeden „kolor”, kolory odpowiadają danej grupie i przypisane są do danego opiekuna. **Oprowadzenie po zamku** – uczestnicy podzieleni na dwie grupy zwiedzają zamek i poznają przestrzeń, w której będą pracować. Uczestnicy deklarują, jak chcą być nazywani podczas warsztatów. Mogą to być ich imiona, pseudonimy itp., które winni wpisać na swoich identyfikatorach,

zachowując swój indywidualny charakter, np. pisma (jednakże nazwa ma być czytelna). **Ustalenie zasad pracy w grupie:** uczestnicy razem z prowadzącymi ustalają zasady pracy w grupach, zapisują je, zasady powinny zaczynać się od słowa „będę”.

„Mój znak” – uczestnik ma za zadanie opisać samego siebie za pomocą symbolu lub schematu graficznego, składającego się z trzech elementów powiązanych jakąś wspólną ideą. Całość musi oddawać to, co człowiek uważa w sobie za najważniejsze lub co chciałby zakomunikować innym. Ma to być swoisty znak rozpoznawczy symbolizujący daną osobę.

„Ozdabianie kartonów” – każdy uczestnik ma za zadanie ozdobić swój karton, w którym otrzymał materiały przez namalowanie na nim swojego wcześniej zaprojektowanego znaku oraz ewentualnie dodanie innych elementów personalizujących jego karton, który będzie mu służył do końca warsztatów.

„Mój fotograficzny portret” – prowadzący opowiadają uczestnikom, czym jest portret (mogą wykorzystać zbiory muzealne – portrety), opisują indywidualny wyraz portretu, czym może się cechować, jaką można przyjąć postawę, gesty itp. Następnie uczestnicy zastanawiają się, w jaki sposób chcieliby być sportretowani. Fotograf wybiera jedną z sal muzealnych i daje do dyspozycji uczestnikom cztery miejsca w sali do wykonania portretu. Uczestnicy indywidualnie ustalają z fotografem zasady portretowania. Osoby, które pozostaną w sali pracy, realizują następane zadania.

„Lubię – nie lubię” – zadanie to polega na zilustrowaniu trzech ulubionych i trzech nielubianych rzeczy (w sensie dosłownym lub abstrakcyjnym). Następnie każdy uczestnik prezentuje swoją pracę malarską i opowiada o niej.

„Pokaż, co potrafisz” – (zadanie programowe). Uczestnik ma za zadanie pokazać przez pantomimę to, co potrafi robić najlepiej, lub to, co lubi robić. Pozostali w grupie naśladują tę czynność i zgadują, o co dokładnie chodzi. Pokazujący opowiada na przykładzie wykonanej czynności i określa jej walor. Całą czynność powtarzają wszyscy uczestnicy grupy. Ćwiczenie powinno odbywać się w atmosferze relaksu i radości.

„Czuję się jak” – w tym ćwiczeniu każdy uczestnik oddaje swój stan psychiczny za pomocą metafory, np. „Czuję się jak stare drzewo pozbawione liści”, „Czuję się jak wiatr halny zrywający dachy” itp. Uczestnik zapisuje swoje metafory na podpisanej przez siebie kartce i oddaje je prowadzącemu.

„Para pełna emocji Ja, Ty” (zadanie programowe, opis w rozdziale IV).

„Dokończ rysunek” – uczestnicy otrzymują kartę z czterema niedokończonymi rysunkami, które mają dokończyć według własnych pomysłów.

„Zadanie miesięczne” – uczestnicy otrzymują od prowadzących koperty z kolorowymi kartkami. Ich zadaniem jest notować na nich przez cały miesiąc (do następnego spotkania), jak zakończył się każdy dzień. Prowadzący wyjaśniają

znaczenia kolorów kartek, aby ułatwić zadanie. I tak np. jeżeli dzień był smutny, to uczestnik zapisuje datę na kartce szarej, może on także dołączyć do daty słowa, rysunki itp. Po miesiącu uczestnicy oddają podpisane koperty .

ZAJĘCIA 2 – przebieg, założenia programu, zadania

Przypomnienie ustalonych na pierwszych zajęciach zasad pracy w grupie. Podsumowanie i omówienie zadania miesięcznego. Realizacja zadania pt. „Wspominki”, „Przestrzeń i miejsce”, „Lubię, nie lubię”, „Utrwalić w pamięci czy wyrzucić?” (zadanie programowe, opis rozdział IV). Uczestnicy opowiadają, jak się czują, co ciekawego (twórczego) zdarzyło się w zeszłym tygodniu, miesiącu, roku. Następnie ilustrują plastycznie opowiedziane wcześniej wydarzenia – zarówno te dobre, jak i te złe. Tworzą tzw. wagę emocji. Na jednej szali kładą dobre emocje, a na drugiej złe. Sprawdzają, które są cięższe, a które lżejsze. Zadanie „Wspominki”, „Przestrzeń i miejsce”, „Lubię, nie lubię”, „Utrwalić w pamięci czy wyrzucić” jest możliwością plastycznego i werbalnego artykułowania subtelnych ludzkich doświadczeń i odczuć przestrzeni oraz miejsca. Przeszukując zasoby pamięci w kontekście wspomnień, mamy na uwadze uczucia, które zabarwiają nasze doświadczenie, myślenie. Myśl szybko kwalifikuje nasze wrażenie dotyczące wspomnień. Widzenie i myślenie to ściśle powiązane procesy. Uczestnicy prezentują i analizują swoje obrazy, wspólnie z grupą je omawiają. Rozmowy i wymiana informacji mobilizują i motywują dalszą aktywność. Kolejną formą aktywności jest swobodny wybór i realizacja ćwiczenia pt. „Lubię – nie lubię”, „Dokończ rysunek”, „Czuję się jak”, „Różne znaki”, „Uzupełnij prostą figurę koła nowymi elementami”. Proponowane ćwiczenia mają na celu wzbudzenie zainteresowania dowolnymi tematami, są sposobem podtrzymywania motywacji poznawczej, przełamywaniem sztywnych schematów. „Lubię – nie lubię” – zadanie to polegało na przedstawieniu trzech rzeczy (w sensie dosłownym lub abstrakcyjnym), które budzą pozytywne emocje i trzech wywołujących negatywne odczucia.

„Dokończ rysunek” – ćwiczenie polega na dokończeniu czterech niedokończonych rysunków według własnych pomysłów. „Czuję się jak” – uczestnik relacjonuje swój stan psychiczny za pomocą metafory, np. „Czuję się jak stare drzewo pozbawione liści”, „Czuję się jak wiatr halny zrywający dachy” itp.

Test „Różne Znaki” sugerował, aby za pomocą prostych symboli graficznych przedstawić pojęcie wyrażone w formie werbalnej, np. „ciężki”, „pogodny”, „mokry”, „suchy”, „soczysty”. Ćwiczenie „Uzupełnij prostą figurę koła nowymi elementami” (w ćwiczeniu wykorzystano test szkiców z kołami) polegało na uzupełnieniu podstawowej figury nowymi elementami w taki sposób, aby powstały nowe obrazy.

Ćwiczenia prowokują do stawiania pytań oraz stymulują postulaty poznawcze. Aktywizują operacje umysłowe, tj. dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne, stymulują dokonywanie transformacji na obiektach lub ich wewnętrznych reprezentacjach. Wiele koncepcji twórczego myślenia widzi w kojarzeniu idei podstawowy mechanizm twórczości. Proponowane ćwiczenia ukierunkowane są na umiejętności dokonywania skojarzeń nietypowych i odległych. Umiejętność dokonywania skojarzeń jest uwarunkowana pojemnością pętli artykulacyjnej i zasobami szkicownika wzrokowo-przestrzennego. Pamięć umożliwia przywoływanie, przypominanie zmagazynowanych obrazów, natomiast wyobraźnia nadaje im przez nietypowe skojarzenia nowy, oryginalny i niekonwencjonalny kształt.

Kolejną ofertą autoedukacji/aktualizacji/regulacji są również zadania do wyboru z proponowanego programu eksperymentalnego.

„Mój wewnętrzny autoportret” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV). Postawione pytania: czy autoportret jest wyrazem indywidualności, czy rysunek i malarstwo autoportretowe jest ujawnianiem indywidualności twórcy są stymulatorami aktywności i możliwością rozpoznania operacji myślowych w rozwiązywaniu problemu. Zadanie zachęca do myślenia refleksyjnego na temat „znam”, „poznaję” i „rozpoznaję siebie”. Istotne znaczenie ma forma obrazowania środkami plastycznego wyrazu niepowtarzalnych cech indywidualnych. Rysowanie własnej podobizny daje rysownikowi wiele korzyści, między innymi obrazowanie siebie jest możliwością oceny własnej wartości. Po zakończeniu i omówieniu autoportretów, uczestnicy wykonują performance pt. „Mój wewnętrzny autoportret”, który umożliwia wzajemne poznanie uczestników, sprzyja twórczej socjalizacji i pogłębianiu tożsamości grupowej. Prowadzony był także dialog na temat celowości użytych środków artystycznego wyrazu, co stanowiło wstęp do analizy formy oraz treści dzieł sztuki.

„Zwierzę, które drzemie we mnie” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

Cykl zadań jest możliwością modyfikowania zachowania w procesie uczenia się oraz czerpania przyjemności z wiedzy pożądaną w dalszej aktywności poznawczej/twórczej. Kolejną propozycją autoedukacji było zadanie pt. „Mój herb” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV). Spotkanie kończyło zadanie pt. „Kolorowa ocena”, polegające na rysunkowej/malarskiej ocenie zajęć.

ZAJĘCIA 3 – przebieg, założenia programu, zadania

Realizację zadań programowych poprzedza ćwiczenie pt. „Logiczny irracjonalizm”. Poznanie nie ogranicza się tylko do treści ze świata zewnętrznego, obej-

muje także myśli zawierające składniki werbalne i obrazowe. Uczestnicy wypisują na kartkach słowa przywołane z magazynu pamięci, korzystając z pojemności pętli artykulacyjnej, próbują odnieść pojęcie do różnych kontekstów, aktywizują wyobraźnię, poszukują form wizualnych do słowa wybranego i wypisanego na kartce. Następnie tworzą obraz, nadając kształt myśli, wyobrażeniu. Zadania projektu obejmują różne źródła informacji i komunikatów stymulujących rozwój zdolności przeszukiwania pola percepcyjnego, selekcji informacji oraz integracji zakodowanych wcześniej cech z aktualnymi spostrzeżeniami cech fizycznych przedmiotów i zjawisk. W pamięci są reprezentowane treści obrazowe i słowne, natomiast od pojemności pętli artykulacyjnej i szkicownika wizualno-przestrzennego zależne jest wykorzystanie i przetwarzanie informacji przez centralny system wykonawczy.

Zadanie programowe „Wyobrażenia muzyczne, obrazki dźwiękowe” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

W procesach poznawczych szczególnie miejsce zajmują wyobrażenia jako pierwsze formy doświadczenia, w tym zadaniu doświadczenia dźwiękowego – muzycznego oraz wyobraźni tworzącej reprezentację, kod obrazowy. Procesy myślowe przebiegają w wyobraźni bez użycia słów. Wyobrażenia nie są narzędziem myślenia, ale uruchamiają przetwarzanie informacji, które w efekcie prowadzą do nowego rezultatu – reprezentacji obrazowej. Istotą działania jest również pobudzanie myślenia i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy i gdzie przebiega granica przekładalności sfery słyszalnej na wizualną i jak można ją przekroczyć? Aktywność plastyczna inspirowana utworami muzycznymi była źródłem motywacji do komponowania oryginalnych układów płaskich i przestrzennych, statycznych, dynamicznych, ilustrujących wrażliwość muzyczno-plastyczną.

„Warsztat mistrza” to kolejne zadanie programu eksperymentalnego (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

W twórczości istotne znaczenie ma bezpośrednia obserwacja, która aktywizuje struktury poznawcze: uwagę, pamięć, myślenie, analizowanie, selekcję nowych informacji, odczytywanie komunikatów. Zadanie polegało na obserwacji artysty tworzącego w pejzażu gołuchowskim. Obserwacja dawała możliwości zadawania pytań, pozyskiwania informacji na temat poszczególnych etapów procesu tworzenia dzieła oraz warsztatu malarskiego. Uczestnicy mieli możliwość rozwijania i zaspokajania własnych potrzeb poznawczych oraz odkrywania własnych możliwości malarskich w plenerze.

„Róża o moim imieniu” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

Istotą aktywności jest spostrzeganie róży w kontekście własnej osoby, wykorzystanie zasobów pętli artykulacyjnej i szkicownika wizualno-przestrzennego do rozwiązania problemu. Zarządzanie zasobami wiedzy i doświadczeń, poszukiwanie strategii radzenia sobie w sytuacji nowej, tj. przetwarzanie informacji, poszukiwanie korelacji i integracji artykułowania myśli w formie zapisu plastycznego – rysunkowego „Róży o moim imieniu”.

ZAJĘCIE 4 – przebieg, zadania

Realizacja zadania programowego „Marzenia, marzenia senne” (założenia, cele aktywności poznawczej/twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

Marzenia są między innymi związane z pragnieniami, swobodną ekspresją z wykraczaniem poza ustalone czynności, co pozwala uczestnikom mierzyć własne możliwości, poznawać ich nieograniczoność. Zadanie związane jest również z wyobraźnią, a szczególnie z jej funkcją poznawczą. Stanowi istotne ogniwo między światem podmiotowym a przedmiotowym. Zadanie dotyczy również pogłębiania zdolności asocjacyjnych, odtwarzania zapamiętanych informacji, szybkości procesu zapamiętywania, transformacji i kreowania nowych jakości wizualnych, stanowi doświadczanie korzyści płynących z łączenia prostych modeli pamięciowych w bardziej skomplikowane. Marzenia są inspiracją do nietypowych oryginalnych interpretacji marzeń, do poznawania własnych możliwości. Malarska czy rysunkowa aktywność twórcza daje możliwość niewerbalnego zapisu myśli, marzeń.


„Portret z emocją na twarzy” (założenia, cele aktywności poznawczej/ twórczej oraz struktura treści, forma realizacji zostały opisane w rozdziale IV).

Wieloraka funkcja portretu służy rozwijaniu możliwości poznawczych, budowaniu świadomości, że istota ludzka staje się sobą dopiero w całej swojej złożoności wszystkich cech wewnętrznych i zewnętrznych. W wyrazie twarzy odczytujemy stan emocjonalny portretowanego. Na przestrzeni dziejów portrety rysunkowe stanowiły źródło wiedzy w zakresie możliwości wizualizacji myśli, emocji, indywidualnych cech i postaw portretowanych osób.

Rysunek jest elementarną możliwością kształtowania ekspresji, środkiem komunikacji: zapisem przekazywanych informacji. Notacja rysunkowa jest informacją zwrotną o postrzeganiu świata i innych osób, odczytywania mimiki twarzy. Portret to również próba uchwycenia najważniejszych elementów twarzy. To odczytywanie sygnałów wizualnych z mowy ciała. Rozróżnianie emocji pozytywnych i negatywnych. Materiały plastyczne technik rysunkowych (węgiel rysunkowy, biały papier A4).







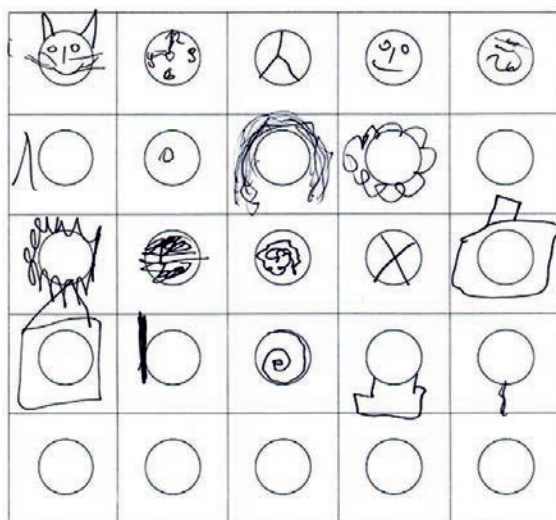
**Obrazy jako samodzielne konstrukcje,
tworzone reprezentacje
pod wpływem pobieranych treści programowych.
Wyniki badań jakościowych projektu
„Ja i świat, Ja i sztuka”**

Anna, lat 13

Ania w pierwszej fazie realizacji projektu przyjmowała postawę wycofania, mało mówiła, była zamknięta, proponowane formy aktywności, zadania, określała jako „nudne”. Miała problemy z akceptacją w grupie, łatwo ulegała innym. Nie miała własnego zdania – wolała naśladować, miała bardzo niską samoocenę. Była osobą trudną we współpracy, nie do końca wiedziała, czego chce i czego oczekuje. Nie wierzyła we własne siły, nie przykładła się do pracy, nie zadawała pytań. Poziom wykonywanych zadań był mierny, autorka z wykonanych prac nie była zadowolona. Bała się nowych sytuacji, nie wierzyła w możliwość sukcesu i poradzenia sobie w sytuacji nieznannej. Nie ufała nowo poznanym ludziom. Ania wykazywała dużą ruchliwość procesów myślowych, częsta zmiana zainteresowań powodowała rozproszenie uwagi i brak realizacji zadań w określonym czasie. Wymagała intensywnej współpracy osób wspomagających uczenie się. Przyczyną niechęci do podejmowania zadań była niska samoocena własnych możliwości, nadmiar obowiązków, brak wsparcia i atmosfery bezpieczeństwa. Istotą zdarzeń edukacyjnych – projektu dla Ani – było zaistnienie zmiany środowiskowej, bez względu na to, jakie znaczenie czy wpływ tej zmiany będzie na jej rozwój poznawczy czy emocjonalny. Zmiana wymagała od dziewczynki wysiłku adaptacyjnego, zwiększała możliwość radzenia sobie z napotykanymi bodźcami, stymulującymi ciekawość i niepokój poznawczy. Sytuacja zmiany, praca w nowej wspólnotce dała możliwość poszukiwania strategii radzenia sobie w otwartej przestrzeni edukacyjnej, dała poczucie wsparcia i bezpieczeństwa. Umożliwiała koncentrację na wybranym zadaniu i motywowała do wytrwałości w realizacji celu. Stymulowanie, dyscyplinowa-

nie i motywowanie Ani powodowało ekonomiczne i efektywne wykorzystanie ruchliwości umysłu w sposób twórczy. Między innymi zamieszczone prace potwierdzają wniosek. Zdiagnozowane kłopoty związane z podejmowaniem zadań, wynikające z braku poczucia pewności siebie, poczucia własnej wartości, zostały w toku realizacji zadań zniwelowane. Informacja zwrotna o własnej skuteczności w toku realizacji zadań stała się w przypadku dziewczynki siłą napędzającą ciekawość poznawczą i motywację do dalszego działania. Poczucie własnej wartości, przekonanie o indywidualnych kompetencjach oraz poczucie kontroli wewnętrznej pełniło w przypadku Ani funkcję regulacyjną dla aktywności uczenia. Budowanie świadomości własnej odpowiedzialności za organizację i przebieg procesu uczenia się może być dla Ani drogą efektywnej edukacji na miarę jej możliwości.

Obraz inspirowany kołem



Obrazy Ani ilustrują świat ożywiony, widzimy twarze ludzkie oraz pyszczek kota, dalej schematy przedstawiają domy, zegar i znaki graficzne firmowe, drogowe. Koło stanowiło źródło inspiracji do powoływania nowych obrazów, stymulowało myślenie przez analogie i skojarzenia. Pierwsze skojarzenia w przypadku Ani są prawdopodobnie związane z ulubionym lub upragnionym kotkiem. Rysunek kotka wskazuje na miłe skojarzenia: kotek ma sterczące uszy, oczy i wąsy, które kojarzą się z sympatią i zadowoleniem. Autorka w prostym rysunku uchwyciła charakter kotka. Szybkie kojarzenie koła związane z zegarkiem może wskazywać na znaczenie czasu w realizacji tego zadania. Wskazówki zegara określają

konkretny czas, być może czas ma istotne znaczenie dla autorki. Czwarty obrazek przedstawia rysunkowy zapis twarzy. Użyte środki podkreślają pogodny wyraz twarzy. W miarę realizacji zadania widoczny jest proces przeszukiwania zasobów pamięci dotyczących cech strukturalnych związanych z kołem. Dalsze obrazy nie są już jednoznacznym i łatwym w odbiorze komunikatem. Obserwacja autorki w czasie realizacji zadania dowodzi, że jej motywacja wzrasta w wyniku wzmocnienia zewnętrznego i informacji zwrotnej.

Przestrzeń, miejsce, szkice architektury



Formą aktywności poznawczej/twórczej w zadaniu był trening myślenia analitycznego, refleksyjnego i krytycznego dotyczącego „przestrzeni” i „miejsca”. Budowania świadomości, że przestrzeń i miejsce są zasadniczymi składnikami otaczającej nas rzeczywistości, które warto na nowo odkrywać i poznawać. Zadanie stymulowało do myślenia na temat przestrzeni, do stawiania pytań, np. czy przestrzeń wiąże się z doświadczeniem? Istotą działania plastycznego była refleksja nad pojęciem przestrzeni w kontekście, przestrzeni zamkniętej, otwartej, ograniczonej, nieograniczonej itp. Opierając się na obserwacji i bezpośrednim doświadczeniu, Ania wykonała szkic rysunkowy wybranego fragmentu zamku gołuchowskiego. Bezpośrednia obserwacja, selektywność detali architektonicznych i wielość technik plastycznych pozwoliły autorce na wykreowanie ciekawej pracy plastycznej. Praca obfituje w wartości artystyczne: bogactwo różnorodnych kresek, plam barwnych, walorowych, poszukujących i tworzących formę architektoniczną. Różnorodność i bogactwo środków wy-

razowych: rysunkowych i malarskich, tj. nasycenie, jakość, walor oraz wielość zastosowanych technik wskazują na wyjątkową wrażliwość autorki. Zaangażowanie, skupienie uwagi na detalach architektonicznych było źródłem analitycznego myślenia i inspiracją do poszukiwania środków wizualnego zapisu wyniku obserwacji. Zaciekawieniu wybranymi elementami architektonicznymi zamku gołuchowskiego towarzyszyły emocje, które mobilizowały do odkrywania cech wizualnych istotnych dla autorki. Rysunek architektoniczny wykonany przez autorkę nie jest zapisem fotograficznym, ale autorską konstrukcją i zapisem procesów poznawczych.

Przestrzeń, miejsce, moje wymarzone miejsce do mieszkania



Aktywność intelektualna pobudzająca dociekliwość poznawczą dotyczyła myślenia refleksyjnego. Wymarzone miejsce wiązało się z jednej strony z doświadczeniem, z drugiej – z marzeniem. Myślenie analityczne i refleksyjne pozwoliło autorce na selektywność zasobów poznawczych, na przełączenie uwagi z tego, co realne, na to, co będzie wytworem wyobraźni. Obiekt – wymarzone mieszkanie w polu percepcyjnym było kodowane z uwzględnieniem takich wartości, jak orientacja przestrzenna, kolor, forma, kształt, elementy układu. Transformacja i generowanie koncepcji plastycznej dotyczyło zasobów pamięci i strategii pamięciowych. Analizując pracę Ani, można wyodrębnić organizację informacji zarejestrowanych w pamięci, a dotyczących: architektury – domu

o dwuspadowym dachu, budy dla psa, konewki, kwiatów, drzew stanowiącą materiał do wykreowania nowej jakości, pracy plastycznej. Wiedza, umiejętności plastyczne pozwoliły na wykreowanie ekspresyjnej pracy malarskiej w technice pasteli. Układ kompozycyjny, ekspresja i forma chmur rozciągająca się przez całą pracę stanowi wyjątkowy i niezwykle zapis plastyczny. Intensywność i nasycenie koloru, bogactwo treści sprawia wrażenie wyjątkowości miejsca, wymarzonego mieszkania.

Patryk, lat 15

Patryk dał się poznać jako bardzo spokojny, grzeczny, ale nieco dziecinny, jak na swój wiek, chłopiec. Chętniej przebywał i lepiej czuł się w grupie osób młodszych. Był bardzo koleżeński, chętnie pomagał innym. Od samego początku był bardzo aktywny, lubił nowe doświadczenia. Potrafił właściwie wykorzystywać już zdobytą wiedzę w realizacji innych zadań. Zadawał pytania, prosił o pomoc osobę prowadzącą zajęcia. Cieszył się z każdego nowego zadania, szybko przygotowywał materiały. Wolał pracować samodzielnie. Nie bał się niepowodzenia. Patryk wykazywał dużą autonomię samoregulacji własnego warsztatu poznawczego. Nie wykazywał jednak dużych zdolności twórczych, nie do końca wierzył we własne siły. Wymagał inspiracji i motywacji od osób prowadzących zajęcia. Pobudzona ciekawość poznawcza motywowała do podjęcia aktywności na każdym etapie realizacji zadania.

W sferze poznawczej luki i braki w zasobach wiedzy najchętniej uzupełniał przez mnożenie pytań, konsultację z osobami prowadzącymi zajęcia. Otwarta postawa i chęć poznania pozwoliły na niwelowanie barier i blokad. Zdolności poznawcze można było zaobserwować w częstym korzystaniu z porównań, analogii w rozwiązywaniu zadań i problemów. Czynności poznawcze dotyczyły głównie odkrywania nowych możliwości na miarę jego potrzeb i zainteresowań. Zaciekawienie było źródłem pozyskiwania wiedzy i pomagało skupić uwagę na realizacji problemu zadaniowego.

Różnorodne bodźce zewnętrzne, wynikające z treści merytorycznych zadań, wzbudzały emocje Patryka i uwrażliwiały na potrzebę dalszego zbierania informacji i działania. Brak pewności siebie i niska ocena własnych możliwości w przypadku Patryka spowodowane są prawdopodobnie poczuciem niedowartościowania, wynikającym z ponoszenia porażek szkolnych, niepowodzeń w kontaktach towarzyskich, nadmiernego współzawodnictwa. Możliwość funkcjonowania Patryka w nowej społeczności, nowa rola, jaką musiał spełnić, niepewność nowej sytuacji wymagała pozytywnego nastawienia i ćwiczenia indywidualnych predyspozycji oraz umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach edukacyjnych.

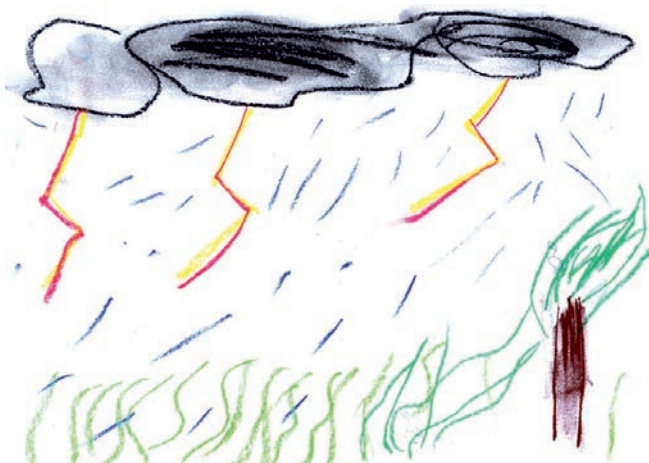
Mój wewnętrzny autoportret



Zadaniu towarzyszyła autorefleksja na temat „Mój wewnętrzny autoportret. Znam, poznaję siebie – zrobię to po swojemu”. Dla Patryka autoportret był inspiracją do tworzenia, nadawania formy, wymyślania, refleksji na temat „znam, poznaję siebie”. Określenie, rozpoznawanie struktury twarzy polegało na wnikliwej percepcji, na spostrzeganiu najważniejszych cech oczu, ust, nosa. W rysunku twarzy Patryk zawarł najwięcej treści o sobie, pokazał pogodny wyraz twarzy i łagodne usposobienie. Głowa jest najważniejsza, zróżnicowana jakość i intensywność kreski podkreśla znaczenie oczu, ust, nosa i uszu, pogrubiona forma plastyczna starannie zaczesanych włosów oddaje indywidualne i niepowtarzalne cechy Patryka. Autoportret Patryka jest swobodny, wrażeniowy, oryginalność autoportretu odczytujemy w naiwnym realizmie. Celowość użytych przez Patryka środków artystycznego wyrazu, treści zawarte w portrecie dowodzą, że autor spojrzął na samego siebie bez oporu, z humorem. Duży tułów wypełniony został kolorami tęczy i może symbolizować bogactwo wnętrza, kolory mogą świadczyć także o różnych nastrojach, których doświadcza autor. Potrafił wykorzystać właściwe środki wyrazu plastycznego do wyrażenia własnych nastrojów i stanów emocjonalnych. Wykazał się oryginalnością myślenia. Samoobserwacja pozwoliła mu na stwierdzenie, jakimi cechami dysponuje. Poczucie własnej wartości jest częścią obrazu siebie, w której mieści się ocena własnej wartości.

Wyobrażenia muzyczne

Obraz ilustruje dźwięki natury. Praca ujawnia wyobrażenie Patryka wywołane fragmentem muzycznym – dźwiękami natury (las deszczowy). Bardzo dobrze wykorzystał schematyczność do szybkiego udokumentowania własnych wyobrażeń. Widzimy ciemne chmury, błyskawice i silny wiatr ukazany przez nierówno padający deszcz i pochyloną roślinność. W szybki i prosty sposób zanotował charakter dźwięków. Widać, że wsłuchał się w muzykę i uruchomił własną wyobraźnię wynikającą z doświadczeń. Otwartość tego zadania pozwoliła na rozwój u Patryka ciekawości poznawczej. Wypowiedź plastyczna dała informację zwrotną Patrykowi, że można w szybki i swobodny sposób oddać charakter np. muzyki. Dało to pewien wstęp do myślenia o uniwersalności sztuki. Nie słysząc muzyki, wszyscy mogli jednoznacznie określić charakter utworu. Zadanie stymulowało myślenie syntetyczne.



Moje wymarzone miejsce do mieszkania

Praca przedstawia dom wkomponowany w krajobraz górski. Między wysokimi górami widzimy mały domek o dwuspadowym dachu. Autor potraktował góry w sposób malarski, fakturę wydobył ciekawymi pociągnięciami pędzla o różnej intensywności. Różna jakość i nasycenie barw brązowych buduje kształt gór. Po prawej stronie widzimy drzewa i zielen, rozlane miękkie plamy zieleni tworzą koronę drzew. Punkt centralny stanowi dom umieszczony między szczytami gór. Dom został narysowany pędzlem, zamieszczone zostały wszystkie detale, tj. okna, drzwi, komin i dym z komina. Zróżnicowana niebieska plama rozciągająca się od górnej krawędzi kartki do 1/3 obrazu stanowi niebo. Wierzchołki gór przesłaniają chmury. Praca została namalowana w trudnej technice



akwareli, wymagającej zdecydowania w budowaniu formy plastycznej. Można przypuszczać, że Patryk chciałby mieszkać w górach, w małym domku odciętym od cywilizacji. Jest to postawa bardzo dojrzała i ciekawa. Widać chęć odcięcia się od innych, poczucia wolności i kontaktu z naturą. Dom z oknami, drzwiami, kominem i dymem może świadczyć o potrzebie i marzeniach autora. Wypowiedź plastyczna autora jest komunikatywna. Każda położona pędzlem plama buduje formę, która jest informacją zwrotną, swoistą kontrolą poznawczą tak w zakresie przekazywanej wiedzy o wymarzonym miejscu, jak i możliwościach warsztatu plastycznego w zakresie rysunku i techniki akwarelowej.

Daniel, lat 13

Uczestniczył we wszystkich zajęciach. Jest bardzo spokojny i greczny, komunikatywny, bardzo aktywny w realizacji zadań. Chętnie opowiada o sobie, otwarty na współpracę z osobami prowadzącymi zajęcia. Dużo mówił o babci, która prawdopodobnie jest dla niego ważną osobą. Bardzo wesoły, ale nieśmiały. Wyśmiewanie przez innych przyjmował z humorem i uśmiechem na twarzy, choć prawdopodobnie wewnątrz było mu ciężko. Jest stosunkowo prostolinijski. Czasami nie zastanawia się, czy to, co powie lub zrobi, spowoduje wyśmianie. Wymagał wzmocnienia zewnętrznego ułatwiającego kontrolę poznawczą i myślenie krytyczne. Refleksyjność i krytyczne myślenie ułatwiało Danielowi kreatywną socjalizację. Dobrze radził sobie z wieloma problemami. Był zadowolony z możliwości uczestniczenia w warsztatach. Zawsze cieszył się z nowych zadań, które stanowiły motywację do podejmowania wielorakich aktywności. Podejmowane formy aktywności musiały być wspierane i potwierdzane przez osoby pro-

wadzące zajęcia. Brak poczucia pewności siebie i własnej skuteczności wymagały informacji zwrotnej, która była istotna w dalszej motywacji. Często powtarzał: „nie umiem”, „nie potrafię” itp., twierdził, że nie lubi się uczyć i odrabiać prac domowych. Lubił szybko zakończyć zadanie plastyczne, wynik i dalsza stymulacja dodatkowymi bodźcami pozwalała na skupienie uwagi i dalszą pracę nad problemem. Posiada niewielkie zasoby wiedzy, ma problemy z organizacją warsztatu poznawczego. Oczekuje i chętnie realizuje polecenia osób prowadzących zajęcia.

Wspominki. Przestrzeń i miejsce. Lubię, nie lubię



Zadanie „Wspominki” dawało możliwość plastycznego i werbalnego artykułowania subtelných ludzkich doświadczeń i odczuć przestrzeni i miejsca. Przeszukując zasoby pamięci, Daniel przywołał wspomnienia dotyczące doświadczenia i emocji związanych z egzaminem. Myśl o egzaminie weryfikowała i kwalifikowała wrażenia i wspomnienia dotyczące tego doświadczenia, była podstawą, bodźcem do dalszej transformacji i realizacji zadania. Uwaga, pamięć i myślenie to ściśle powiązane procesy, które pozwoliły na obrazowe przedstawienie sytuacji, zdarzenia. Wspominki, widzenie przestrzeni i miejsca, sali egzaminacyjnej z tablicą było selektywnym, twórczym procesem, w którym bodźce podlegały organizacji w struktury wizualne, przekazując, komunikując samemu autorowi i odbiorcy, znaki wizualne nasycone treściami. Ważnym założeniem aktywności poznawczej/twórczej była próba poszukiwania odpowiedzi na pytania: które

zmysły i jakie doświadczenia pozwalają człowiekowi rozwinąć silne poczucie przestrzeni/miejsca, różnych jakości przestrzennych? Wspominki – ruch myślowy w czas przeszły i teraźniejszy, do tyłu, do przodu, pozwolił na aktywizowanie struktur poznawczych, na korzystanie z zasobów zmagazynowanych w pamięci. Daniel postanowił przedstawić rysunkowo swój próbny test szóstoklasisty. W bardzo ciekawy sposób zilustrował wydarzenie. Widzimy Daniela odświętnie, elegancko ubranego. Obok niego stoi krzesło, a w tle widzimy ścianę pozornie pokazanego pomieszczenia (próba użycia perspektywy), na której znajdują się przybory szkolne i duża kartka z napisem test. Wydaje się, że początkowo miał być to blat stołu, jednak podczas pracy Daniel zmienił zdanie. Cała praca została podpisana „Test”, nie pozostawia więc wątpliwości, co przedstawił autor. Postać wydaje się przypominać rysunek z filmu animowanego (schemat). Nie wydaje się, aby to wydarzenie było dla Daniela smutne, ponieważ postać ma uśmiechniętą twarz. U Daniela wszystko musi być jasne i do końca pokazane (podpisane), lubi mieć świat poukładany i jasny. Praca odkrywa bogatą wyobraźnię Daniela. Stara się pokazać jak najwięcej rzeczy, które kojarzą mu się z egzaminem. Zanim zaczął pracę, długo myślał, co narysować – chciał właściwie rozwiązać problem plastyczny związany z miejscem i przestrzenią.

Mój wewnętrzny autoportret

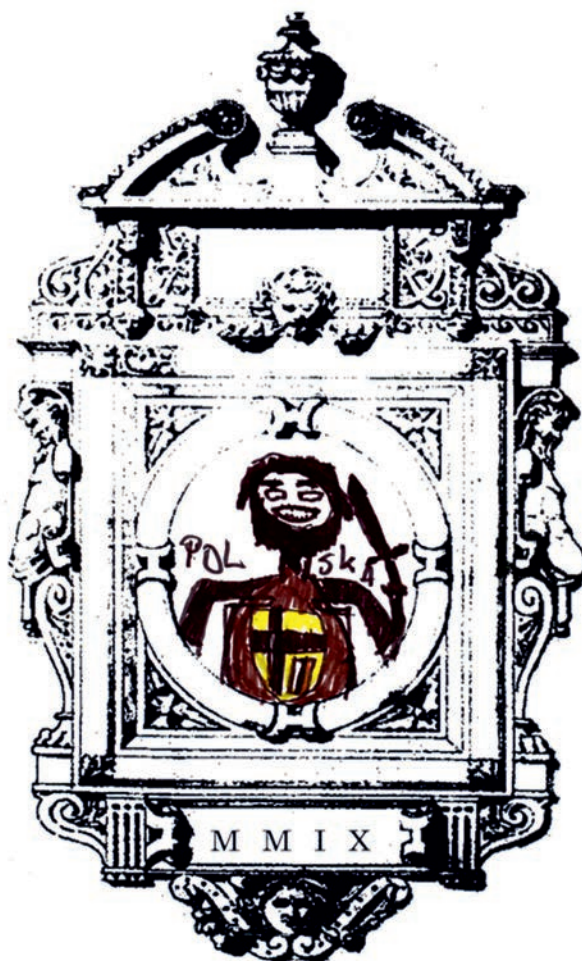


Proces poznawczy w zadaniu „Mój wewnętrzny autoportret” związany był z metakomponentami dotyczącymi nadzorowania i kontrolowania przebiegu procesu poznawczego: układów, elementów wizualnych, kolejności operacji poznawczych. Autoportret był inspiracją do tworzenia, nadawania formy, wymyślenia, refleksji na temat – znam, poznaję siebie. Określenie „wymyślanie” kojarzy się z aktywną postawą autora w stosunku do autoportretu wewnętrznego i procesów poznawczych. Uchwycenie cech zewnętrznych pozwalało na dalsze kojarzenie i łączenie detalu z cechami wewnętrznymi osoby. Obrazowanie niepowtarzalnych cech indywidualnych osoby wymagało poszukiwania odpowiednich środków wyrazu plastycznego. Daniel przedstawił siebie z pewnymi charakterystycznymi cechami, np. okulary, duża głowa itp. Portret cechuje wyjątkowa ekspresja formy, rysunek twarzy oddaje pewne cechy wewnętrzne autora, np. zdziwienie, zaskoczenie, ruch i radość. Na twarzy maluje się uśmiech, autor pokazuje zęby i język – nieodzowne elementy szerokiego uśmiechu. Owal twarzy zróżnicowany – dolna część szeroka, zwężająca się ku górze. W dolnej części Daniel narysował szeroko otwarte usta, język i zęby, czerwona plama buduje formę języka. W górnej części owalu, na jednej linii narysował oczy, a na nich okulary i nos w kształcie trójkąta. Bardzo ciekawy kształt i zróżnicowany pod względem jakości kreski kształt oczu. Struktura i faktura włosów dopełnia kompozycję twarzy. Rysunek twarzy wzbogaca zróżnicowana plama pomarańczowo/brązowo/żółta, nadająca portretowi ciekawej ekspresji i szczególnego wyrazu plastycznego.

Rysowanie własnej podobizny dało Danielowi kilka korzyści poznawczych, emocjonalnych i komunikacyjnych. Na autoportrecie autor ćwiczył rysunkowe, linearne spojrzenie na postać, możliwość poszukiwania reprezentacji graficznej do notacji plastycznej. Inną zaletą samoportretowania się było to, że rysunek taki jest wolny od zahamowań i blokad. Autoportret może być swobodny i niezależny. Podjęty wewnętrzny dialog na temat „Mój wewnętrzny autoportret” dotyczył niepowtarzalności, oryginalności, celowości użytych środków artystycznego wyrazu, analizy treści i formy, ukazał spojrzenie na samego siebie z pewnego dystansu, umiejętność śmiania się z własnych ułomności oraz zaznaczanie tego, w czym jestem dobry.

Mój herb

Zadanie polegało na wykonaniu własnego herbu na przygotowanym podkładzie (fragmenty herbu z zamku w Gołuchowie). Daniel wypełnił przestrzeń wewnątrz ramy, nie ingerując w zewnętrzną stronę herbu. Narysował postać rycerza/króla z mieczem i krzyżem na piersi. Poprawnie skojarzył hasło herb z postaciami historycznymi oraz użył podpisu „Polska” dla upewnienia, że chodzi właśnie o ten kraj. Postać w herbie, przedstawiona frontalnie, zawiera niezbędne atrybuty identyfikacyjne.



Jakub, lat 13

Uczestniczył we wszystkich zajęciach. Wykazywał postawę bierną. Ciągłe powtarzał: „nie chce mi się” lub „nie potrafię”. Woli rozmawiać ze starszymi. Lubi zaczepiać i wdawać się w zatargi słowne, robi to jednak bardzo inteligentnie. Jest bardzo dojrzały, jak na swój wiek. Ma problem ze swoją wagą, chętnie by schudnął, aby dorównać kolegom. Ma wielu znajomych. Opowiada, że dużo czasu spędza na dworze (gra w piłkę, gokarty, rowery, quady itp.). Wydaje się, że pochodzi z majątnej rodziny. Ma potencjał, jednak tłumi go swoim lenistwem. W przyszłości chciałby dużo zarabiać, jednak nie interesuje go nauka i ciężka praca. Otwarty

na współpracę z kolegami, chętnie udzielał pomocy. Przejawia pewne zdolności artystyczne – jest kreatywny. Sprawia wrażenie osoby zadowolonej z przebywania na zajęciach. Potrafi przypodobać się prowadzącym i manipulować swoim wizerunkiem na swoją korzyść – przejaw inteligencji. Samodzielny. Woli być traktowany za starszego, niż jest w rzeczywistości. Wykonał zadanie miesięczne, co oznacza, że jest systematyczny i odpowiedzialny. Nie lubi chwalić się swoimi pracami przed innymi. Lubi sport i gry komputerowe. Odważny. Lubi dominować w grupie – być zauważanym. Nużą go zadania wymagające pracy dłuższej niż 20 min. Stymulacja i motywacja nowymi i zróżnicowanymi bodźcami wspomaga dłuższe skupienie i pracę nad zadaniem – problemem. Ewaluacja w procesie wzmacnia poczucie własnej skuteczności i wspomaga poszukiwanie niezbędnych informacji w realizacji problemów.

***Wspominki. Przestrzeń i miejsce. Lubię, nie lubię.
Utrwalić w pamięci czy wyrzucić?***



Zadanie polegało na zilustrowaniu przemyśleń dotyczących miejsca, przestrzeni, ważnych i istotnych wydarzeń dla autora. Wspomagało wyobraźnię i świadomość, że dzięki własnej aktywności doświadczamy przestrzeni i miejsca, że przestrzeń wizualna nie ma struktury stałej, często jest impresją. Jakub pokazał plastyczny zapis informacji na temat przestrzeni i miejsca, który stymulował i wspomagał myślenie krytyczne. Musiał dokonać weryfikacji ważnych dla niego zdarzeń i sytuacji dziejących się w różnych miejscach.

Jakub postanowił pochwalić się wieloma rzeczami. Najważniejsze były pokazy lotnicze i skoki ze spadochronem, które oglądał. Dużo spacerował, spotykał przyjaciół, odwiedził Kalisz i jeździł samochodem (prawdopodobnie jako pasażer). Chętnie podjął aktywność plastyczną, lecz wielość przeżyć i doświadczeń skłoniła go do równoległej ekspresji słownej i rysunkowej. Rysunek wykonał węglem, miał doświadczenie i umiejętność pracy w tej technice rysunkowej. Praca jest wyjątkowym opowiadaniem, narracją miejsca, czasu i wydarzeń istotnych dla autora, jest też szczególnym treningiem procesów poznawczych. Zadanie „mój obraz, moje dzieło – ja tutaj, tam, dawno, wczoraj, dziś, jutro...”, przestrzeń, miejsce” było dla autora możliwością przekraczania istniejących warunków komunikowania rzeczy, zjawisk. Otwarta przestrzeń w podmiotowej artykulacji nie ma wydeptanych ścieżek i znaków.

Mój wewnętrzny autoportret



Autoportret Jakuba jest swoistym opisem rysunkowym postaci trafnie dobranymi środkami wyrazu plastycznego. Linearne spojrzenie na samego siebie dało autorowi możliwość innego widzenia swojej osoby. Naiwny realizm dominujący w rysunku pozwala na odbiór nie tylko cech zewnętrznych, ale i wewnętrznych autora. Dla autora ważna była głowa – stąd jej rozmiar i kształt przypominający pionowy wydłużony owal. Zdecydowany rysunek nosa, ust, brwi i oczy wypełnione kolorem niebieskim, ciekawa forma włosów, odważna fryzura, kolczyk w uchu, języku i brwi świadczy o pewności siebie. Jakub jest szczupły, bardzo ładnie i modnie się ubiera, jest chłopcem pogodnym i szczęśliwym, te cechy odnajdujemy w autoportrecie. Pracował zdecydowanie i szybko. Zamieszczone na rysunku atrybuty obrazują jego własne Ja.

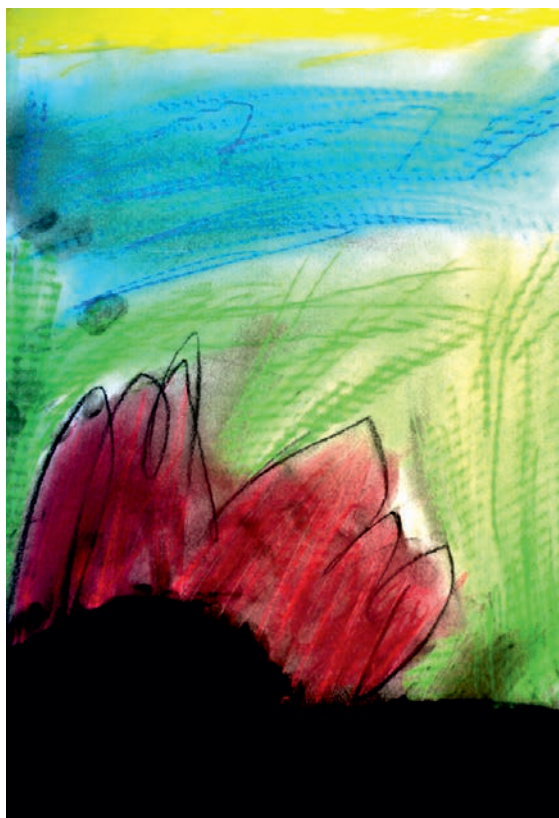
Łukasz, lat 15

Podstawowym problemem Łukasza są jego koledzy, którzy mają duży wpływ na jego zachowanie. Jest osobą ulegającą wpływom starszych kolegów.

Pozorna pewność siebie, lęk przed ośmieszeniem, stanowiły w przypadku Łukasza silną przeszkodę w podejmowaniu aktywności w grupie. Jest osobą bardzo ruchliwą, wykonuje wiele czynności jednocześnie (czynności banalne), które wymagają również kontroli i nadzoru, a każda angażuje system przetwarzania informacji. Z „wielością” Łukasz sobie nie radzi i to jest między innymi powodem trudności intelektualnych. Intensywna współpraca i porozumienie z osobami prowadzącymi zajęcia wzbudzały zaufanie, usuwały blokady i inspirowały do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Przekonanie Łukasza o znaczeniu i wartości podejmowanych zadań owocowało chęcią i samodzielnością działania. W stymulowaniu aktywności chodziło głównie o to, aby widział i oceniał sens realizowanych zadań. Bodźce zewnętrzne – podtrzymujące uwagę na zadaniu, problemie – stanowiły w wielu sytuacjach o sukcesie. Istotne znaczenie miało również ujawnianie zachodzącego związku między emocją a efektywnością działań. Aktywność poznawcza realizowana w formie wypowiedzi rysunkowej i malarskiej, odkrywanie wartości stało się dla Łukasza czynnikiem dominującym. Duże znaczenie w realizacji zadań miały emocje Łukasza. Afekty pozytywne, szczególnie te związane z własną skutecznością i efektywnością działań, motywowały aktywność na każdym etapie. Sytuacje zadaniowe zmieniał, modyfikował pod kątem zaspokojenia własnej potrzeby rysunkowej, malarskiej. Można stwierdzić, że emocje, ocena i kształtowany pozytywny stosunek Łukasza do poznania warunkowały efektywność działań. Nie ulega wątpliwości, że pozytywna motywacja do współpracy Łukasza z osobą prowadzącą zajęcia w istotny dla niego sposób wpływały na proces i wynik uczenia się.

Kolorowa ocena



Praca pt. „Kolorowa ocena” jest oceną zajęć, w których autor uczestniczył. Kolorowa ocena kojarzy się z pejzażem, abstrakcją, przyrodą, skojarzeń może być wiele, odbiorca może dokonać różnych interpretacji. Różnorodność struktur wizualnych buduje ciekawy układ kompozycyjny. Pasowy układ plam barwnych, szeroka gama barwna tworzą kolorowy obraz. Abstrakcyjne formy malarskie obwiedzione konturem, umieszczone po przekątnej od dołu po lewej stronie ku prawej w górnej części obrazu, sugerują ruch, dynamikę. Ekspresja, nasycenie i różne jakości kresek są ilustracją, zapisem uczuć i emocji autora doświadczanych w czasie zajęć. Dominujące trzy pasy kolorystyczne mogą kojarzyć się z zielenią przyrody, błękitem nieba i słońcem. Kolory nakładał, zarówno rysując, jak i rozmazując już nałożone linie. Ciekawy jest kontur czerwonej plamy – bardzo dynamiczny. Zadanie stymulowało do odważnego wypowiedzenia własnego zdania, było próbą rysunkowego/malarskiego zapisu wrażeń, doświadczeń doznanych podczas zajęć.

Wyobrażenia muzyczne



Obraz pt. „Wyobrażenia muzyczne” powstał w wyniku poszukiwania analogii z muzyką, dźwiękami muzycznymi. Dynamika, ekspresja oddają różnorodność i bogactwo dźwięków, kreska i barwa oddają przestrzeń i czas trwania dźwięku, muzyki. Autor posłużył się analogią, którą po prostu wymyślił. Nie dbał o poziom realizmu, w przypadku muzyki jest to bardzo trudne. Piony o zróżnicowanej grubości i długości mogą sugerować intensywność i długość dźwięku. Myślenie przez analogię, skojarzenia oraz transformacja stymulowały wyobrażenia dźwięków muzyki, którym wyobrażenia nadała kształt.

Aleksandra, lat 9

Uczestniczyła we wszystkich zajęciach warsztatowych, to sympatyczna, zawsze uśmiechnięta, pełna pozytywnej energii dziewczynka. Była razem w grupie z dwoma starszymi braćmi: Piotrkim i Łukaszem. Aleksandra pochodzi z wielodzietnej rodziny, ma sześcioro rodzeństwa. Bardzo chętnie wykonywała wszelkie prace, zarówno te pisemne, malarskie, jak i te ustne oraz ruchowe. Lubi o sobie opowiadać, chętnie dzieli się swoimi przeżyciami, zainteresowaniami. Nierzadko podejmowała temat związany z jej rodziną, zazwyczaj coś miłego, pochlebnego opowiadała o swoich bliskich. Aleksandra potrafiła cieszyć się i czerpać radość z realizacji zadań na każdym etapie oraz z prac plastycznych, które stworzyła. Bała się sytuacji dla niej niepewnych, trudnych problemów nie podejmowała, starała się je pominąć. Miała trudności z przełożeniem opisu na obraz, szybko

się wycofywała z zadań, które oceniła jako trudne do narysowania czy namalowania. Zmieniała wówczas pierwotną koncepcję na zupełnie inną, na zdecydowanie łatwiejszą, która nie sprawiała jej problemu. Lęk i obawa, że nie podoła, powodowała szybkie wycofywanie się z zadań, nie wierzyła w swoje możliwości. Ma własną ocenę sytuacji, krytyczne myślenie było często przyczyną rezygnacji z problemów nowych i niepewnych dla autorki. Wzmocnienie i stymulacja zewnętrzna stanowiły pozytywną motywację do podejmowania zadań, które zostały na początku ocenione przez dziewczynkę jako trudne. Potrafiła aktywnie słuchać, wnikliwie obserwować, stawiać pytania, na które oczekiwała odpowiedzi od osoby prowadzącej zajęcia. Dialog, ewaluacja zwrotna, odpowiednia strategia, elastyczna sytuacja zadaniowa dały dobre efekty i radość z zrealizowanych prac. Stymulacja procesów poznawczych przez analogię, skojarzenia, oswojenie z problemem pozwoliło autorce uwierzyć we własną skuteczność. Podejmowane formy aktywności plastycznej były zapisem myśli i wyobraźni w realizacji niepowtarzalnych i oryginalnych prac plastycznych. Dziewczynka ma duży potencjał, aby móc podejmować zadania o złożonym stopniu trudności, ale musi otrzymywać informację zwrotną, potwierdzającą skuteczność.

Pejzaż



Pejzaż inspirowany obserwacją natury, indywidualnie wybranym fragmentem parku w Gołuchowie. Aleksandra zadawała pytania dotyczące techniki akwarelowej i sposobu tworzenia obrazu. Zainteresowanie naturą i warsztatem malarskim stymulowało dociekliwość poznawczą na poszczególnych etapach aktywności plastycznej.

Autorka poszukiwała w parku odpowiedniej inspiracji do analizy i selekcji pojawiających się wokół obrazów przyrody. W początkowej fazie dominowały emocje i pytanie, co wybrać, co namalować. Dalsza dociekliwość poznawcza dotyczyła kolorystyki, palety barwnej, formy, układu kompozycyjnego i sposobu przedstawienia głębi. Informacja zwrotna, obserwacja własnego warsztatu plastycznego, pobudzały do swobodnej ekspresji. Analiza struktur wizualnych na poszczególnych etapach realizacji pracy pozwoliła autorce na odważne i trafne budowanie obrazu malarskiego.

Praca malarska Aleksandry, wykonana w technice akwarelowej, przedstawia drzewo iglaste, delikatna w różnych odcieniach zieleni kolorystyka nadaje pracy zwiewny i dynamiczny charakter. Miękkie i delikatnie rozmyte, przenikające się barwne plamy nadają przestrzenności strukturom wizualnym.

Obrazowanie skojarzeń danej chwili



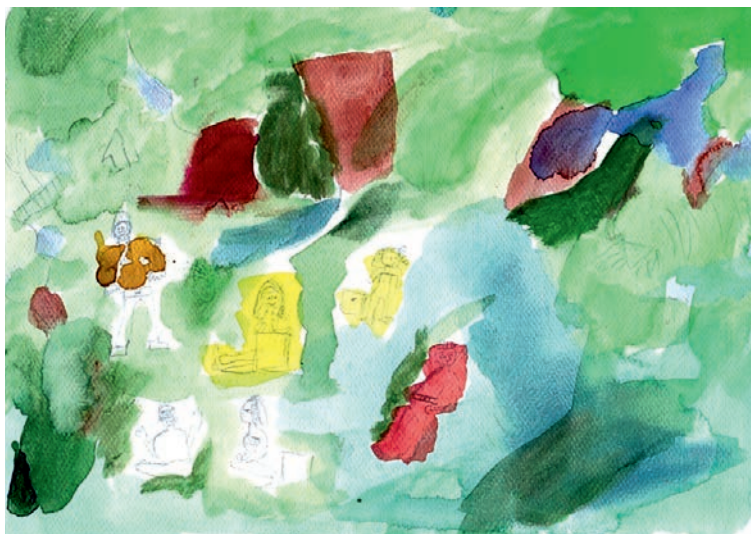
Obrazowanie skojarzeń danej chwili stanowiło stymulację twórczego myślenia przez analogię i skojarzenia. Aleksandra daną chwilę skojarzyła z: kwiatem, domem, pączkiem, kartonem, różą, stołem, tablicą, farbami. Następnie skojarze-

nia, wypisane słowa, należało przedstawić w formie malarskiej i połączyć w jedną spójną całość. Wszystkie wyrazy miały tworzyć jakąś historię. Skojarzenia stanowiły zbiór haseł, które stymulowały proces poznawczy w zakresie rozpoznania cech przedmiotów, wyabstrahowanie z każdego przedmiotu cech wspólnych. Skojarzenia i analogie, podobieństwa i różnice, wyobrażenia ułatwiały tworzenie reprezentacji obrazowych. Podmiotowe aktywizowanie uwagi dotyczyło obiektu, cech fizycznych, ich funkcji oraz relacji emocjonalnych. Poszukiwanie reprezentacji obrazowej pozwalało na pomijanie istotnych i wyróżnienie w obiektach nowych atrybutów. Abstrahowanie, twórcze myślenie sprawiło autorce trudność, z której chciała się wycofać, próbowała unikać rozwiązania. Pozytywna motywacja zewnętrzna i stymulacja ze strony osoby prowadzącej zajęcia zaktywizowała autorkę do podjęcia wysiłku poznawczego na poszczególnych etapach realizacji zadania. Obraz jest realistycznym przedstawieniem przedmiotów kojarzonych z daną chwilą. Praca została wykonana w technice akwarelowej. Kompozycję budują swobodnie rozmieszczone przedmioty tj.: po lewej stronie dom z dwuspadowym dachem, po prawej stronie kwiat, w środkowej części karton, tablica. Elementy wizualne łączy kolor różowo/fioletowy o zróżnicowanej jakości i nasyceniu. Widoczne ruchy pędzla budują ekspresję formy.

Piotr, lat 11

Brat Aleksandry i Łukasza. Piotr dał się poznać jako osoba wyjątkowo sympatyczna, otwarta i wrażliwa na potrzeby innych. Żywiołowość charakteru powodowała czasem dominację w grupie. Jest ruchliwy, trudno mu usiedzieć w jednym miejscu. Ruchliwość myśli, rozproszenie uwagi, gadulstwo sprawiało, że wszędzie było go pełno. Wciąż miał coś do powiedzenia, jego opowieści zazwyczaj dotyczyły wiedzy w zakresie gier komputerowych. W działaniu był szybki i ekspresyjny. Posiadał określoną wiedzę, jednak wykorzystanie tej wiedzy i gospodarowanie jej zasobami wymagało dyscypliny zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Aktywność plastyczna sprawiała mu radość, dobrze radził sobie z warsztatem plastycznym, dużo szkicował. Szkice, rysunki są graficzną notacją ruchliwości myśli autora, wykonywał je z dużą pasją i zaangażowaniem. Piotr z radością realizował proponowane zadania, modelował sytuację zadaniową własnymi możliwościami, celem i indywidualną koncepcją. Zadania i problemy zmuszające do dłuższej koncentracji wymagały wsparcia i dialogu z osobą prowadzącą zajęcia. Piotr oczekiwał informacji zwrotnej dotyczącej kompetencji oraz wsparcia merytorycznego bodźcami ułatwiającymi dłuższą pracę nad problemem.

Pejzaż I



Pejzaż, praca wykonana w plenerze w technice akwarelowej. Ruchliwość myśli spowodowała autorski dobór metod i technik eksperymentalnych w realizacji zadania. Wynik obserwacji, dociekliwość poznawczą notował w formie szybkich szkiców, notatek graficznych. Następnie eksperymentował w technice akwarelowej możliwości stworzenia pejzażu z abstrakcyjnych plam. Badanie jakości, temperatury, nasycenia barw wzbudzało niepokój i zaangażowanie w komponowanie, układanie plam barwnych ilustrujących pejzaż. Obraz utrzymany w tonacji zimnej, różnych odcieniach barw zielonych, niebieskich, fioletowych i żółtych. Eksperymentowanie w technice akwarelowej w zakresie miękkich, łagodnie rozpływających się plam w początkowej fazie budziło niepokój autora. Kontrola poznawcza i nieoczekiwany wynik powodował jednak zadowolenie i akceptację. Z wielkim zapałem nakładał plamy, eksperymentował z paletą, dążąc do osiągnięcia wyniku.

Pejzaż II

Pejzaż II powstał w wyniku dalszej potrzeby badania, eksperymentowania, dociekliwości poznawczej w zakresie zawężonej palety, w artykułowaniu i interpretacji natury. Równomierne nasycenie plam barwnych w dolnej części obrazu kontrastuje z plamami budującymi abstrakcyjne formy w części środkowej

i głównej. Szczególnego charakteru pracy nadają niewielkie plamy niebieskie w górnej części, po lewej stronie, i duża niebieska plama po stronie prawej obrazu. Różnorodność plam buduje delikatną przestrzeń i wrażenie ruchu na obrazie.



Łukasz, lat 13

Łukasz ma sześcioro rodzeństwa. Chłopiec pomysłowy, zdolny, inteligentny, o sporych możliwościach poznawczych, dysponuje dużymi zasobami wiedzy, z których nie zawsze korzysta. Znaczny wpływ na zachowanie, zaangażowanie w realizację zadań mają koledzy, łatwo ulega wpływom. W obecności kolegów stara się być pozornie twardy, męski, nie okazuje wówczas swej wrażliwej natury. Pod wpływem kolegów bywał niegrzeczny, zdawał sobie sprawę z nieprawidłowego zachowania i po upomnieniu grzecznie przeproszał. Zdecydowanie i z dużym zapałem podejmował zadania. Często zadawał pytania w kwestii wykonywanych zadań. Do ich realizacji podchodził śmiało, bez lęku. W każdej sytuacji starał się znaleźć wyjście. Gdy pojawił się jakiś problem – znajdował odpowiednie rozwiązanie. Potrafił ocenić i zweryfikować posiadaną wiedzę oraz ujawniać luki i braki. Informacji poszukiwał w różnych źródłach, bardzo aktywny poznawczo. Łukasz nie używał stwierdzeń: nie zrobię, bo nie potrafię. W sytuacjach wątpliwych prosił o informację zwrotną, czy poszukuje we właściwym kierunku. Dobrze gospodarował czasem, szybko dążył do celu, wyniku, krytycznie oceniał swoje efekty. Jego zainteresowania to przede wszystkim samocho-

dy oraz gry komputerowe. Często przedstawiał swoje pasje w rysunkach, które emanują fascynacją i zachwytem. Twórcze myślenie, wyobraźnię można było zauważyć w wypowiedziach ustnych, rysunkach i pracach malarskich.

Róża o moim imieniu

Problem „róża o moim imieniu” inspirował do selekcji bodźca werbalnego i wizualnego. Był możliwością do rozwijania zdolności przeszukiwania pola percepcyjnego, integracji właściwości poszukiwanego obiektu – róży z własnymi cechami osobowymi. Malowanie było dla Łukasza sposobem rozładowania napięć i emocji, radzenia sobie z emocjami towarzyszącymi: organizacji materiału zarejestrowanego w pamięci (moje urodzinowe róże, róże w ogródku, kolce mojej róży itp.), właściwą lokalizacją zasobów uwagi. Obraz malarski wykonany przez autora stanowi bogate źródło informacji o emocjach, jest autorefleksją na temat własnego imienia oraz własnego „Ja”. Materiałem poznawczym był kwiat róży w różnych kontekstach związanych z indywidualnymi cechami charakteryzującymi „Ja” autora. Realistycznie namalowana róża została centralnie wkomponowana w płaszczyznę obrazu. Odchylenie róży od pionu w prawą stronę i rozmazana ekspresyjnie plama w tonacji ciepłej, przy pąku kwiatowym, nadaje pracy szczególnego charakteru. Dynamizm plamy, zróżnicowanie kolorystyczne w tonacji ciepłej oddaje ruchliwość myśli, wrażliwość i niepokój autora. Praca została wykonana w technice pasteli.



Pejzaż

Praca pt. „Pejzaż” powstała w plenerze, autor długo poszukiwał odpowiedniego kadru, fragmentu otaczającej go natury. Zachwycił się pięknymi drzewami, krzakami rosnącymi w parku gołuchowskim, miał problem, jak dokonać wyboru, co namalować. Wątpił, czy uda mu się dobrze przedstawić piękno, które widzi.



Autor namalował pejzaż w technice akwarelowej. Układ plam w tonacji zimnej; różne odcienie i nasycenie barwy niebieskiej, zielonej i centralnie umieszczona forma brązowo/fioletowa budują pejzaż abstrakcyjny. Spostrzeżenia wynikające z wnikliwej obserwacji natury doprowadziły autora do indywidualnej koncepcji pejzażu abstrakcyjnego. Ciekawym doświadczeniem poznawczym było eksperymentowanie barwami w technice akwarelowej. Choć te barwne plamy przywodzą na myśl abstrakcję, to i tak tworzą one jedną całość oraz sugerują elementy natury. Najważniejsze w tej pracy jest to, w jaki sposób ona powstawała. Łukasz zastanawiał się dłuższą chwilę, jakie dobrać kolory, czy taki, a może inny element będzie odpowiedni, eksperymenty z kolorem doprowadziły Łukasza do efektu, wyniku. Przez zabawę kolorem stworzył pracę o niepowtarzalnym charakterze. Obraz, choć bardzo syntetyczny, zachował dynamiczny wydźwięk, który uzyskał autor poprzez energiczne ruchy pędzla. Praca plastyczna dała autorowi satysfakcję, był zadowolony i dumny z siebie.

Weronika, lat 12

Weronika jest cichą i spokojną osobą. Ma dobry kontakt z rówieśnikami. Jest komunikatywna, potrafi aktywnie słuchać, chętnie wypowiada się na temat swoich planów, zainteresowań. W pracach plastycznych często posługiwała się prostymi schematami. Dominujące elementy w jej pracach to np. słońce, dom, buźki (emotikony). Elementy te kojarzą się z komunikatorem Gadu Gadu. Być może dziewczynka wiele czasu spędza przed komputerem, rozmawiając z rówieśnikami na GG. Weronika realizowała zadania w skupieniu, z powagą i dużym zaangażowaniem. Wyraz jej twarzy był czasem wręcz posągowy, trudno było rozszyfrować, czy proponowane zadania sprawiają jej przyjemność, czy też budzą wątpliwości. Jej prace są bardzo do siebie podobne, najczęściej jest to realistyczne przedstawienie problemu. Uczucia, stan emocjonalny również malowała realistycznie. Tematy związane z muzyką, marzeniami sennymi sprawiały autorce sporo problemów. Utrwalone schematy stanowiły blokadę do wyobrażeń i tworzenia nowych form plastycznych.

Zwierzę, które drzemie we mnie



Rysunek Weroniki jest próbą plastycznego określenia wewnętrznego „Ja”. Autorka narysowała kota, który w niej drzemie, utożsamiła się z kocią naturą. Zadanie było próbą odkrywania i szukania analogii cech własnych zewnętrznych – wyglądu, a także wewnętrznych – uczuć, emocji do danego, dobrowolnie wybra-

nego przez siebie zwierzęcia. Przez wybrane zwierzę autorka nakreśliła cechy w analogii do cech własnych. Weronika utożsała się z kocią naturą. Rysunek kota obrazuje przyjazną kocią naturę, kot jest uśmiechnięty i pogodny. Okrągła głowa zwierzęcia, z rysunkiem oczu, pyszczka, sterczących uszu i mocno zarysowanych wąsów ilustruje treść pogodnego i uśmiechniętego kota. Zdecydowany rysunek owalu zwężonego u nasady głowy określa tułów zwierzęcia, do tułowia autorka dorysowała cztery mocno zarysowane piony sugerujące łapy kota, z tyłu, w formie napiętego małego łuku, zaznaczyła ogonek. Uszy, wąsy i ogon to ważne atrybuty rozpoznawcze dla zwierząt, autorka wyraźnie je zaznaczyła, oddając charakter wybranego zwierzęcia. Zwierzę nie ma żadnych oznak drapieżności (np. kły, ostre pazury). Kot zazwyczaj uchodzi za indywidualistę, zwierzę tajemnicze, skryte w sobie. Weronika poniekąd bywa taka, czasem trudno ogadnąć o czym myśli, co czuje. Rysunek kota jako środek ekspresji plastycznej stanowił bogate źródło informacji, możliwość uzewnętrzniania tego, co trudno wypowiedzieć za pomocą słów.

Paulina, lat 13

Paulina jest osobą bardzo koleżeńską, cichą i spokojną. W grupie nigdy nie dominowała. Dla wszystkich była miła i uprzejma. W pracy zespołowej radziła sobie dobrze, współpracowała ze wszystkimi. Była akceptowana przez rówieśników. Potrafiła być kreatywna i pomysłowa, jednak w pełni tego nie wykorzystała. Z zadaniem pt. „Dokończ rysunek” poradziła sobie znakomicie, zaskoczyła swoją wyobraźnią, przedstawiła niebanalne rozwiązania. Prace, które wykonywała szybko, cechuje odtwórczość i schematyczność, stosowała proste rozwiązania, wykorzystała i przedstawiła zachowane w pamięci wzorce. Paulina do wykonywanych zadań podchodziła z radością i optymizmem. Zawsze realizowała zadania z zapałem, nigdy nie skarżyła się, że nie wykona czegoś, bo nie potrafi lub też, że obawia się niepowodzenia. Jeżeli wynik pracy nie zadowalał autorki, natychmiast ją niszczyła, chwyciła po kolejną kartkę i z zadaniem mierzyła się kolejny raz. Podczas pracy koncentrowała się na niej, analizowała postęp, sprawując kontrolę poznawczą na poszczególnych etapach.

Pejzaż

Pejzaż z architekturą w tle autorka namalowała w plenerze. Poszukiwanie odpowiedniego fragmentu inspirowało do wnikliwej obserwacji i analizy bogactwa natury. Weryfikacja form i detali architektonicznych stymulowały uwagę, angażowały pamięć, wyobraźnię odtwórczą i twórczą. Dzięki zaangażowaniu



w zadanie autorka stworzyła wizualną formę plastyczną – architekturę z wieżyczkami zakończonymi kopułami. Architektura wkomponowana została w drzewa i krzewy. Ciekawą formę – fakturę tworzą korony drzew. W obrazie układ plam i form pionowych tworzy iluzję przestrzeni. Dominantę stanowią wieżyczki w ciemnoniebieskim kolorze, namalowane z dużą starannością i precyzją detali.

Adam, lat 11

Adam dał się poznać jako miły, sympatyczny, przyjazny, uprzejmy i grzeczny chłopiec z dużą wyobraźnią. Potrafił zawsze znaleźć miejsce dla siebie, gdzie w skupieniu realizował proponowane zadania. Dużą przyjemność sprawiały mu prace malarskie, dobrze radził sobie z warsztatem poznawczym i malarskim. Potrafił modelować sytuacje zadaniowe w zależności od możliwości własnych i czynników zewnętrznych, tj. miejsca, materiałów do realizacji zadań. W salach zamku (przestrzeni zamkniętej) potrafił pracować w dużym skupieniu, w przestrzeni otwartej, plenerowej, miał problemy ze skupieniem uwagi, biegał, interesowało go to, co ciekawe wokół, a zadanie schodziło na dalszy plan. W czasie realizacji zadań oczekiwał informacji zwrotnej o efektach jego realizacji. Chętnie wykonywał zadania w pobliżu osoby kompetentnej, stawiał pytania, w sytuacjach wątpliwych prosił o pomoc. Rozmawiał na różne tematy, pytał, dzielił się informacjami dotyczącymi szkoły, domu, rodziny. Zadania o złożonym problemie budziły jego niepokój, sprawdzał, czy podoła, w sytuacjach trudnych oczekiwał potwierdzenia swoich kompetencji i możliwości oraz motywacji zewnętrznej w postaci dodatkowego bodźca.

Autoportret

Swój „Autoportret” Adam przedstawił w naiwnym realizmie. Deformacja formy nadaje wyjątkowy charakter pracy. Autoportret był okazją do autorefleksji na temat własnej osoby. Zachęcał do analizy cech charakterystycznych: oczu, nosa, ust, brwi, rzęs, uszu, włosów – formy i koloru. Stymulował do poszukiwania reprezentacji graficznych, do rysunkowej interpretacji. Pierwsze, co przyciąga uwagę odbiorcy, to rysunek dużej głowy o kanciastych kształtach. Dolna część postaci została potraktowana drugorzędnie, przedstawiona w dużym uproszczeniu, to mały trójkącik z rękami i nogami. Praca utrzymana jest w niebieskiej kolorystyce, co może odzwierciedlać spokojną naturę Adama. Jednak sposób wykonania ma charakter dość ekspresyjny. Płaszczyzna kartki została wykorzystana w pomysłowy sposób, każda jej część została zagospodarowana.



Bartek, lat 12

Bartek to sympatyczny chłopiec, który cały czas żyje w świecie gier komputerowych. Zazwyczaj jego pierwsze skojarzenia wiążą się z wojną, krwią, zabójstwem czy też bronią. Nierzadko umieszczał to w swoich pracach. Często kopiował

kolegów. Potrafił korzystać z własnej wyobraźni, ale to wymagało wzmocnienia i dużej stymulacji osoby prowadzącej zajęcia. Szybko się zniechęcał, rezygnował z dalszej pracy nad zadaniem, twierdząc, że nie potrafi tego wykonać lub nie jest w stanie nic więcej zrealizować. Bartek często ulega wpływom otoczenia, najważniejsze jest zdanie kolegów. Przejawiał agresywne zachowanie, uważał, że wiele rzeczy, problemów da się rozwiązać pięścią. Zna jednak panujące normy, wie, co to znaczy dobrze się zachowywać, lecz nie zawsze stosuje te zasady. Chłopiec jest bardzo niecierpliwy, nie wierzy w swoje możliwości. Po co ma się wysilać, skoro i tak z góry twierdzi, że efekt będzie marny. Bartek dużo mówił, był wręcz uroczym gadułą, potrzebował, aby ktoś go wysłuchał. Pragnie zainteresowania swoją osobą, co często powoduje jego dominację w grupie. Dało się odczuć, że jego osobowość jest w znacznym stopniu przesiąknięta zachowaniem postaci z gier.

Autoportret

Bartek namalował autoportret pastelami. Czytelny rysunek twarzy, modelowana kreska i linia na styku płaszczyzn nadają postaci wyjątkowego charakteru. Duża okrągła głowa osadzona została na prostokątnej szyi i tułowiu. Wyraźnie



narysowane oczy w kształcie przypominającym migdały, staranny rysunek rzęs, trójkątny niewielki nos i duże lekko uchylone usta ilustrują uśmiech i pogodny nastrój autora. Z obrazu bije swoista radość, zadowolenie. Doskonały rezultat daje kontrastowe połączenie kolorów (niebieski z żółtym). Po skończonej pracy chłopiec był zadowolony z efektu, jaki uzyskał.

Jakub, lat 11

Jakub jest nadpobudliwy psychoruchowo, co powodowało, że dominował w grupie. Wszędzie było go pełno. Nie potrafił usiedzieć bez ruchu, ciągle się kręcił. Szybko się irytował i popadał w gniew. Był przy tym bardzo głośny. W stosunku do rówieśników był niegrzeczny, używał wulgaryzmów, rzucał w ich stronę wyzwiska, szukał zaczepki. Zdarzało się, że był prowokatorem do wszczęcia kłótni. Kuba szybko się dekoncentrował, nie wykazywał chęci, wytrwałości i konsekwencji w realizacji proponowanych zadań. Brakowało mu motywacji do działania. Nie interesowały go jakość i efekt prac. Nie starał się choć przez chwilę zastanowić się nad zadaniem, nie słuchał, co się do niego mówiło, nie docierała do niego żadna argumentacja. Jedyne zainteresowanie to gry komputerowe, miał wiele do powiedzenia na ten temat. Nie wysiłał się, aby coś samemu wymyślić. W jego pracach ciągle pojawiały się elementy z gier lub kopie pomysłów kolegów.

Autoportret

Autoportret Kuba wykonał w technice rysunku. Prosty schemat postaci, linearyzm i oszczędność środków wyrazu plastycznego nadają pracy intrygujący



charakter. Autoportret jest bardzo smutny i ubogi w środki wyrazu. Autor wykonał rysunek czarną kredką pastelową, treść i forma ujawnia problemy, z jakimi boryka się autor.

Marcin, lat 13

Dał się poznać jako bardzo aktywny i żywiołowy chłopiec. W czasie realizacji projektu był bardzo dynamiczny, zadawał mnóstwo pytań (na które nawet nie słuchał do końca odpowiedzi), odważny, bezpośredni, otwarty, bardzo dużo opowiadał. Lubił być w centrum uwagi, chętnie pracował indywidualnie, unikał pracy w grupie. Z usposobienia pogodny, wesoły, czasem niezdyscyplinowany. Niezdyscyplinowanie to wynikało z nadmiernej pobudliwości emocjonalnej. Chłopiec zna zasady dobrego wychowania, potrafi przeprosić za złe zachowanie. Potrzebował indywidualnej stymulacji i motywacji oraz dyscyplinowania pracy, lubił podejmować zadania o zróżnicowanych bodźcach. Był gotowy podejmować ciągle nowe zadania. Marcin nie lubił złożonych zadań – zaczynał coś z entuzjazmem, a później brakowało mu cierpliwości i wytrwałości, aby zadanie zakończyć. Motywowanie i przekonanie chłopca, że warto jest dotrwać do końca, rozwijanie w nim cierpliwości i wytrwałości należy do trudniejszych zadań. Jest osobą bardzo wrażliwą, ma bujną wyobraźnię i niezwykle spontaniczną naturę, ma ogromny potencjał, którego nie potrafi wykorzystać. Pochwała, sukces motywują go do pracy, natomiast krytyczne uwagi bardzo zniechęcają. Prace wykonywał szybko, ale niestarannie; jest pomysłowy, pracuje samodzielnie, nie ma problemu z koncepcją, ale z realizacją zadania – wynikiem. Kiedy widzi, że nie udaje mu się zrealizować zadania, poddaje się i nie chce kontynuować dalej pracy. Rezygnuje w sytuacjach, gdy nie widzi sensu robienia czegoś, czego nie umie. Jest indywidualistą, ale potrzebuje akceptacji grupy, boi się jednak odrzucenia, więc trzyma się trochę z boku.

Utrwal dzisiejszy dzień

Marcin zaznaczył swoją obecność w zamku. Emocje znalazły ujście w ekspresyjnej formie plastycznej. Na linii podstawy, w centrum, namalował zamek w kolorze intensywnej czerwieni, kształt podkreślił linią konturową. Na linii podstawy umieścił również chłopca, kozę i wózek. Zdaniem Marcina postać chłopca umieszczona w lewym dolnym rogu płacze, ponieważ nie może się dostać do zamku. Druga postać spogląda na nią, stojąc na murach, niczym rycerz strzegący twierdzy. W prawym górnym rogu namalował słońce, chmury rozciągają się od górnej krawędzi kartki ku dołowi. Różne nasycenie koloru niebieskiego i po-



ciągnąć pędzla nadaje pracy niezwyklej ekspresji. Zarówno sposób nakładania farby – zamaszyste pociągnięcia pędzlem, jak i kontrastowe, żywe kolory budują dynamikę obrazu.

Marcin II, lat 12

Marcin w czasie realizacji zadań był bardzo komunikatywny, chętnie opowiadał o kolegach, o swoim młodszym rodzeństwie, pokazywał zdjęcia. Początkowo był bardzo spokojny i cichy, ale z czasem nabrał zaufania i śmiałości. Jak większość uczestników, potrzebował akceptacji rówieśników. Chciał być w centrum uwagi. Chłopiec miał problemy z selekcją informacji, kodowaniem, myśleniem. Często ujawniał zniechęcenie do podejmowania aktywności poznawczych, pracował powoli, potrzebował dużo czasu na wykonanie danego zadania. Marcin niechętnie wykonywał zadania plastyczne, mówił, że nie lubi rysować. Zmotywowany przez kolegów i osobę prowadzącą, podejmował aktywność wynikającą z treści zadania. Chętnie współpracował z pozostałymi osobami w grupie, był zawsze życzliwy i koleżeński. Marcin nie ma zdolności rysunkowych, podchodzi do siebie dość krytycznie i to wywołuje w nim niechęć do prac plastycznych.

Portret z emocją na twarzy

„Portret z emocją na twarzy” pokazuje, że rozpiętość rozpoznawania i pokazywania emocji jest w przypadku Marcina niewielka. Z trudem przychodzi chłopcu nazywanie i pokazywanie emocji. Potrafił wskazać i narysować radość, smu-

tek, ewentualnie jeszcze gniew. Portret przedstawia negatywne emocje; rysunek pierwszy przedstawia schemat twarzy smutnej, żalostnej, na jednej linii w okolicach czoła autor narysował trzy pogrubione czarne znaki, to oczy i nos, usta zaznaczył czerwono-bordową kredką w formie łuku skierowanego w dół. Zastosował falistą linię do przedstawienia włosów, fryzury. Drugi rysunek przedstawia portret z emocją negatywną, to smutek. Lekko spłaszczone koło z zaznaczonymi kropkami oczu, prosta pionowa kreska obrazująca nos i bardzo nisko na łuku koła zamieszczone usta czarno-bordowe obrazuje czytelny schemat smutnej twarzy.



Weronika, lat 12

Weronika w czasie zajęć dała się poznać jako dziewczynka bardzo spokojna, czasami sprawiała wrażenie, że jest wręcz załężniona. Proponowane zadania wykonywała bardzo sumiennie, ale jednocześnie bardzo powoli. Była uprzejma i miła, ale trudno było na początku nawiązać z nią kontakt – bała się odpowiadać głośno, szeptała coś cichutko. Podkreślanie możliwości i kompetencji dziewczynki, pozytywna informacja zwrotna dotycząca realizacji zadań rodziła zaufanie i coraz większą otwartość na współpracę z osobą prowadzącą zajęcia. Weronika chętnie się wypowiadała, nabierała odwagi. W warsztatach uczestniczyła również jej młodsza siostra Patrycja, wobec której była bardzo troskliwa i opiekuńcza. Widać, że dziewczynki są ze sobą bardzo związane – nie odstępowały od siebie ani na krok. Dużą radość sprawiały im posiłki przygotowane w Gołuchowie, które były spożywane podczas przerwy. Poziom prac Weroniki jest bardzo różny, od prostych – do ciekawych. W krótkich ćwiczeniach rysunkowych nie wykazywała się kreatywnością, zadania realizowała odtwórczo.

Moje wymarzone miejsce do mieszkania

Praca ta niezwykle mocno przypomina przedstawienia narodzin Jezusa w stajence betlejemskiej. Zarówno sam budynek, palmy znajdujące się obok nie-



go, a zwłaszcza postaci w środku budynku w sposób bardzo silny nasuwają to skojarzenie. Weronika używa przygaszonych kolorów (kolory „miłe” dla oka, pastelowe), stosuje łagodne przejścia kolorystyczne, sposób nakładania farby jest gładki, spokojny. W pracy widzimy rysunek wykonany pędzlem, linie powstałe na styku płaszczyzn i plamy barwne budujące przestrzeń. Na pierwszym planie widzimy budynek i dwie palmy, dalej mniejszy budynek też z dwuspadowym dachem, w głębi obniżona linia horyzontu. Zróżnicowane pod względem nasycenia plamy niebieskie i zielone budują przestrzeń i sugerują światło.

Patrycja, lat 12

Patrycja jest młodszą siostrą Weroniki, na zajęciach dała się poznać jako spokojna, ale bardzo aktywna osoba. Realizacja zadań plastycznych sprawiała jej wielką przyjemność, można mówić o uzdolnieniach kierunkowych dziewczynki. Chętnie i z dużym entuzjazmem podejmowała wszystkie działania plastyczne i na każdą z prac poświęcała dużo czasu. Szczególnie lubi malować farbami i pastelami, doświadcza różnych możliwości w technikach plastycznych, wykazuje postawę badawczą, cieszy ją aktywność i wynik na każdym etapie pracy nad obrazem.

Zwierzę, które drzemie we mnie

Zadziwiająca jest praca „Zwierzę, które drzemie we mnie”. Patrycja narysowała kury w technice pasteli: śmiało połączyła kolory, a kury wydają się poruszać



na obrazku, przez rysowanie coraz mniejszych kur uzyskała trzy plany – przestrzeń. Praca doskonale pokazuje sposób, w jaki dziewczynka korzysta ze swobody, którą daje technika pasteli. Kury, które narysowała, wydają się być uchwycione w ruchu, kolory wzajemnie się przenikają. Nie ma w tej pracy ani trochę skrupowania. Praca plastyczna odzwierciedla emocje, dziecięcą radość i spontaniczną ekspresję.



Autonomia, odpowiedzialność w grze w indywidualność. Spostrzeżenia, uwagi, wnioski

Zdaniem Edwarda Nęcki można ćwiczyć wybrane czynności związane z procesami pamięci, percepcji, uwagi, myślenia, kategoryzowania itp., można nauczyć dzieci i dorosłych sprawnego wykonywania tych czynności. Projekt „Ja i świat, ja i sztuka” dał możliwość aktywizowania i stymulowania struktur poznawczych. Szczególny nacisk położony został na procesy metapoznawcze, na planowanie czynności poznawczych, nadzór i kontrolę nad ich wykonaniem, a także na analizę informacji zwrotnych i wyciąganie wniosków z uprzednich doświadczeń.

Stwierdzono, że aktywność plastyczna w zakresie rysunku i malarstwa usprawnia procesy pamięci, uwagi, myślenia twórczego, warunkuje kontrolę poznawczą, monitorowanie efektów i rozwój postawy twórczej. Analiza prac rysunkowych i malarskich, obserwacja autorów w trakcie realizacji zadań, wypowiedzi dotyczące procesu powstawania prac oraz efektu, tj. obrazu, potwierdza, że istnieje duża możliwość ćwiczenia procesów poznawczych w aktywności plastycznej. Rysunek, obraz malarski jest zapisem myśli i wyobrażeń na poszczególnych etapach procesu twórczego, od pierwszej struktury plastycznej po ostatnią.

Twórczość wymaga specyficznych procesów uwagi, percepcji, wyobraźni, kategoryzowania, pamięci, myślenia i metapoznania. Aktywność plastyczna na poszczególnych etapach tworzenia jest związana z wątpliwościami i niepewnością stymulującą, popychającą do poszukiwania nowych form i struktur wizualnych, do artykulacji myśli, nowych rozwiązań plastycznych. Można stwierdzić, że zadowolenie i sukces autorów z efektu był związany z takimi zdolnościami, jak: ocena własnych możliwości w zakresie podejmowanych zadań i problemów, identyfikowania priorytetów i informacji potrzebnych, aby ocenić, czy dana czynność jest możliwa.

Inną zdolnością, niezbędną w realizacji zadań, była umiejętność autokrytyki przez identyfikowanie własnych błędów, akceptację albo poszukiwanie konstruktywnej krytyki innych uczestników, osób prowadzących zajęcia i po niej poprawa własnego działania. Zwrócenie szczególnej uwagi na proces, a więc analizowanie, przewidywanie problemów, poddawanie weryfikacjom, stawianie słusznych pytań, budzenie niepokoju i niepewności leżało u podstaw stymulo-

wania i rozwijania myślenia krytycznego, ważnej zdolności w kształtowaniu postawy kreatywnej.

Rozwój myślenia krytycznego w przypadku grupy definiowanej jako sprwiającej problemy wychowawcze jest z pewnością antidotum na ciążące na nich uwarunkowania. Zdolność myślenia krytycznego, sprawowanie kontroli poznawczej odnoszą się między innymi do zdolności poznawania świata i rzeczywistości, takimi jakimi są, tj. dynamicznymi i zmiennymi. Dynamika, intensywność zmian zachodzących w otaczającej rzeczywistości wymagają oceny i zdolności reagowania na nie. Szczególną zdolność stanowi autokrytyka, która może ułatwić rozpoznawanie i ocenianie zjawisk oraz sytuacji zachodzących w każdym czasie i miejscu.

Osoby o zdolności myślenia krytycznego żądają wyjaśnień, weryfikują zdarzenia, sytuacje, poszukują nowych informacji, są nadpobudliwe poznawczo, świat postrzegają i przefiltrowują przez interpretację umysłu, a więc widzą to, co ich umysł chce dostrzec. Postawa weryfikująca, niespokojna poznawczo, wątpiąca okazuje się szczególnie przydatna, aby sprostać wymaganiom współczesnego społeczeństwa. Rozwój myślenia krytycznego jako szczególnej zdolności stanowi istotę edukacji i autoedukacji dzieci, młodzieży, osób dorosłych, rodzi się z refleksji, że człowiek jest istotą społeczną, która potrzebuje do rozwoju i do życia relacji z innymi ludźmi. Proponowane zadania dawały między innymi możliwość uwolnienia się od uprzedzeń i uwarunkowań zakorzenionych w społecznościach lokalnych.

Otwartość i kombinatoryczność proponowanych zadań, elastyczna sytuacja zadaniowa, kontrola i monitorowanie własnej aktywności umysłowej stanowiły niezbędny warunek dla myślenia krytycznego. W przypadku osób definiowanych jako trudne istotne jest zastosowanie skutecznych strategii adaptacyjnych. Dane z literatury przedmiotu wskazują, że myśl krytyczna jest jedną z najważniejszych sił sprawczych tego procesu adaptacyjnego nastawionego na osiągnięcie dobrego samopoczucia. Aktywność plastyczna stymulująca wyobraźnię, zdolność tworzenia nowych form wizualnych, postaw twórczych i zachowań etycznych pozwala na przystosowanie się do rzeczywistości w sposób skutecznie skierowany ku dobremu samopoczuciu i akceptacji siebie.

Można stwierdzić, że przystosowanie się do zmian i ciągłych nowości, które oferuje nam współczesność, wymusza stałe uczenie się, które w wąskim znaczeniu oznacza intencjonalną świadomą czynność nabywania wiedzy. Niestabilność, wielorakie zmiany stawiają przed każdym wiele nowych wyzwań, które wzbogacają wiedzę i rozwój osobowy. Zadania i proces ich rozwiązywania wymagały aktywizowania umysłu w zakresie: rozpoznania własnych możliwości poznawczych, selektywnego odbioru informacji w zależności od zasobów, rejestrowania wrażeń zmysłowych w buforze pamięci, rozpoznawania wzorców percepcyj-

nych, analizowania cech strukturalnych, kodowania; także tworzenia umysłowej, wizualnej reprezentacji bodźca, łączenie nowej informacji z wcześniej utworzoną reprezentacją poznawczą, wykreowania nowej jakości wizualnej, monitorowania przebiegów procesów poznawczych/twórczych. Ważne miejsce w eksperymencie zajmowały procesy kontrolne polegające na planowaniu uczenia się i nadzorowania jego przebiegu. Różne sytuacje zadaniowe stymulowały, a nawet wymuszały, samodzielne wydobycie informacji zabezpieczających realizację podjętych problemów zadaniowych.

Na podstawie obserwacji procesu rozwiązywania zadań i wyników można stwierdzić, że istotne znaczenie na poszczególnych etapach procesu poznawczego miało myślenie przez analogię. Poszczególne etapy związane były z kodowaniem składników analogii, np. róża o moim imieniu, zwierzę, które we mnie drzemie, wnioskowaniem o relacjach między składnikami, wykrywaniem ukrytej wiedzy i tworzeniem struktur wizualnych. Obserwacja i ewaluacja w procesie oraz analiza prac plastycznych pozwoliły na stwierdzenie różnic w zakresie zdolności umysłowych uczestników oraz dostarczyły wiedzy o możliwościach aktywizowania składników procesu poznawczego.

Ważnym podłożem poznawczym uczenia się są zasoby uwagi i możliwości przełączania zasobów uwagi z jednej czynności na drugą. Rozwiązywanie zadań proponowanych w projekcie wymagało treningu chwilowego zignorowania pewnych czynności poznawczych i skoncentrowania się na innej czynności poznawczej, chwilowo ważniejszej. Nadawanie priorytetu czynnościom poznawczym ważniejszym w danej chwili wymagało aktywności uczestnika i osoby prowadzącej zajęcia. Aktywność polegała na podtrzymywaniu informacji potrzebnych do przetwarzania i kontroli poznawczej. Proponowane zadania o złożonej strukturze wymagały aktywności umysłu w zakresie rozkładania i przetwarzania kolejnych etapów zadania, na poszukiwaniu strategii poznawczych. Procesy poznawcze dotyczyły przetwarzania informacji, poszukiwania związków między informacjami docierającymi z treści zadania a informacjami przechowywanymi w pamięci. Do ważnych strategii poznawczych należało sprawdzanie przebiegu i wyniku czynności poznawczych.

Dialog, ewaluacja w procesie stanowiły ważny czynnik operacjonalizacji efektów. Efekty stanowiące o nowości wypowiedzi plastycznej, o oryginalności dla podmiotu, wynikały z: podmiotowego zdefiniowania problemu, indywidualnego wyboru komponentów wykonawczych, wyboru poznawczej reprezentacji problemu (wyobrażeniowej), monitorowania przebiegu procesu poznawczego, odbioru informacji, jak zadanie jest wykonywane oraz jak informacja zwrotna została wykorzystana praktycznie. Uczestnicy projektu, rozwiązując problemy zawarte w zadaniach otwartych, musieli na miarę własnych możliwości na nowo przebudowywać swoją poznawczą reprezentację problemu w związku z nowymi informacjami. Nowe informacje stymulowały tworzenie nowych dla podmiotu

reprezentacji wizualnych oraz gotowość do restrukturyzacji wewnętrznej reprezentacji problemu pod wpływem nowej porcji informacji zawartej w problemie. Na podstawie obserwacji i analizy materiałów źródłowych można przyjąć, że efekty edukacyjne były warunkowane uwagą, pamięcią i myśleniem. Podejmowane przez uczestników strategie były związane z zasobami wiedzy, pojemnością pamięci roboczej i selektywnością uwagi. Strategie analityczne wybierały osoby o większym zakresie pamięci roboczej, ale węższym zakresie uwagi selektywnej. Strategie całościowe, globalne, wybierały osoby, które dysponowały skromniejszą pojemnością pamięci roboczej, ale większym zakresem uwagi selektywnej. Wybór strategii być może jest uwarunkowany podstawowymi mechanizmami poznawczymi, które warto rozpoznać i rozwijać.

Treści merytoryczne zadań były również możliwością kontrolowania impulsów i emocji oraz kontroli agresji w stosunku do siebie i innych. Rozwijanie umiejętności kierowania własnymi emocjami miało znaczenie przystosowawcze nie tylko względem innych uczestników, ale przede wszystkim względem siebie samego. Pozwalało uniknąć negatywnych emocji, takich jak strach, lęk czy smutek. Osoby wykazywały bardzo zróżnicowane zdolności w zakresie kontroli poznawczej i emocjonalnej. Rozwój tych zdolności warunkuje branie odpowiedzialności za własne działanie. Pasywne i pesymistyczne nastawienie niektórych uczestników projektu wynikało z niezdolności do motywacji samego siebie, a w konsekwencji do niskiej samooceny. Rozwijanie umiejętności i zdolności samokontroli poznawczej, emocjonalnej, warunkowało motywację i umiejętność jej podtrzymywania na każdym etapie rozwiązywania problemu. Zdolność motywowania siebie samego i samokontrola stanowią ważną kompetencję warunkującą proces i efekt uczenia się.

Informacja zwrotna pozwalała uczestnikom na autorefleksję w zakresie: doskonalenia przebiegu procesu kształcenia (między innymi w obrębie czujności, selektywności i przełączania zasobów uwagi, pamięci, szczególnie pojemności pętli artykulacyjnej i szkicownika wizualno-przestrzennego) oraz podnoszenia jakości uzyskiwanych wyników, efektów etapowych i końcowych. Analiza zapisu plastycznego, reprezentacji obrazowej, kodu obrazowego pozwalała na podmiotową refleksję i krytyczne myślenie o wykorzystanych zasobach oraz budowaniu warsztatu poznawczego, pozwalającego na pozyskiwanie niezbędnych informacji celem rozwiązania problemu.

Wynik obserwacji i analiza materiałów źródłowych pozwoliły również na stwierdzenie, że istnieje duża możliwość określania własnych cech osobowości (rozwijanie pozytywnych i niwelowanie negatywnych cech) przy użyciu języka plastycznego jako sposobu wyrażania nastroju i stanów emocjonalnych.

Aktywność oparta na doświadczeniu własnym jednostki była i jest budowaniem świadomości, że uczenie się jest nieustannym procesem odkrywania i budowania obrazu świata i siebie we własnym umyśle.

Muzealna wspólnota edukacyjna potwierdziła tezę, że uczenie się zachodzi często w kontaktach z innymi uczestnikami doświadczenia. Poznawcza konceptualizacja celu edukacji skłania do refleksji i badań w zakresie priorytetów kształcenia. Eksperyment opierał się na indywidualizacji i podmiotowym traktowaniu ucznia, co oznaczało akceptowanie indywidualnych właściwości stanowiących priorytet. Istotną wartość stanowił potencjał każdego uczestnika, między innymi ruchliwość umysłu, zmienność emocjonalna, niezwykle pokłady energii.

Proponowane zadania otwarte uwzględniały postulat szeroko pojętej indywidualności, uwzględniającej odmienność w sposobach przetwarzania informacji i zdolności poznawczych uczestników eksperymentu.



W stronę historii i polityki. Znaczenie projektu gołuchowskiego

W stronę historii i polityki

W praktyce brytyjskiej i amerykańskiej, gdzie programy wspólnotowe są szczególnie popularne ze względu na zróżnicowanych kulturowo i etnicznie mieszkańców tych państw, można wskazać na ich dwa zasadnicze nurty. Pierwszy skłania muzea do rozpoznania różnorodności społeczności, którym musi ono służyć. Koncentruje się więc na budowaniu pomostów dla nowej publiczności przez tworzenie bardziej reprezentatywnych dla niej kolekcji, proponując w obrębie ich wewnętrznych działań zbliżone do jej pojmowania świata praktyki i historii. Drugi próbuje uczynić z muzeów instytucje, które mogą uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów społecznych. Ten nurt jest związany z tendencjami umiejscowionymi na zewnątrz instytucji i osadzonymi w priorytetach życia publicznego. Oba jednak można traktować jako strategie muzeów polegające na rewitalizacji ich zadań i znaczenia²⁸.

Zmiany te na pierwszy rzut oka wydają się radykalne. Warto jednak zauważyć, że są one mocno osadzone zarówno w tradycji, jak i logice funkcjonowania instytucji muzealnej. Gdyby spojrzeć na historię muzeów z perspektywy ich relacji z różnie pojmowanymi społecznościami i wspólnotami, okaże się, że w XIX i XX wieku znajdziemy w niej momenty, w których właśnie przez otwieranie się muzeów na grupy społeczne, które wcześniej z nich nie korzystały, jak i partycypowanie przez muzea w ustanawianych na zewnątrz priorytetach różnorodnej polityki, reformowały one swoje cele i kierunki działań. Wystarczy wymienić takie inicjatywy, jak utworzenie w 1857 roku z inspiracji księcia Alberta w Londynie South Kensington Museum (późniejsze Victoria and Albert Museum), które miało służyć poprawie „smaku” robotników i skłonić ich do bardziej kulturalnego spędzania wolnego czasu. O ówczesnej wierze w magiczną moc sztuki transformującą postawy robotników świadczy entuzjastyczny głos tuż po otwarciu

²⁸ E. Crooke, *Museum and Community*, [w:] S. Macdonald (red.), *Companion to Museums Studies*, Oxford 2006, s. 182.

muzeum: „Zaniepokojona żona, chcąc przyprowadzić męża do domu, nie będzie już musiała wyciągać go z wyszynków. Poszuka go w pobliskim muzeum, gdzie będzie musiała wykazać się perswazją, aby oderwać go od kontemplacji Rafaela”²⁹. Również Muzeum św. Jerzego, założone przez Johna Ruskina w 1875 roku na przedmieściach Sheffield, pomyślane było jako ośrodek edukacyjny służący miejscowej ludności, który łączył filozoficzną refleksję nad sztuką jego twórcy z postulowaną przez niego potrzebą reformy społecznej. Zdaniem Bogusława Mansfelda to przede wszystkim poglądy i projekty Ruskina zapoczątkowały przewrót w wewnętrznej organizacji muzeum, sposobach tworzenia ekspozycji i w rezultacie w jego architekturze, wynikające z połączenia zadań naukowych z oświatowymi. Wyznaczały je takie przedsięwzięcia, jak mająca na celu upożytecznie zbiorów reorganizacja hamburskiej Kunsthalle, przeprowadzona przez Alfreda Lichtwarka w 1886 roku, odbywająca się pod hasłem „muzea instytucjami oświaty ludowej”, czy reforma Wilhelma Bodego w podległych mu od 1905 roku Królewskich Państwowych Zbiorach Sztuki w Berlinie³⁰. Mansfeld zwraca również uwagę na to, że „podejmowanie przez muzea historyczno-artystyczne zadań oświatowych pozwoliło im nie tylko wykształcić właściwe środki działania, ale też [...] wyjść z kryzysu wywołanego przechodzeniem nauki od rejestracji zjawisk do badania ich genezy, a sztuki od historyzmu do nowatorstwa. Te dwa procesy spychały muzea w drugiej połowie XIX wieku na coraz większy margines zainteresowania, grożąc już to martwością kulturowego cmentarzyska, już to równie zabójczą popularnością baedekerowskich osobliwości [...]”³¹. Za każdą z tych zmian kryła się więc potrzeba redefiniowania zadań muzeów przez otwieranie się na nowych odbiorców, powodujące wewnętrzne przeobrażenia instytucji. Muzea nie stroniły też od uczestniczenia w bieżącym rozwiązywaniu problemów społecznych. Przykład stanowić może aktywność działającego w Ameryce w latach 30. XX wieku, późniejszego dyrektora Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Nowym Jorku, René d’Harnoncourta, który w ramach działań, najpierw rządu meksykańskiego, a następnie Stanów Zjednoczonych przygotowywał, z dzisiejszej perspektywy uważane za przełomowe dla historii wystawiennictwa sztuki i etnografii, prezentacje twórczości meksykańskiej i indiańskiej³². W roku 1930 zorganizował na zamówienie meksykańskiego ministra edukacji wystawę zatytułowaną „Plastyka meksykańska”, która poza Meksykiem prezentowana

²⁹ Cytat za: V. Durrer, *Theoretical Perspectives in New Labour’s Cultural Policy: Art Museums as Vehicles for Social Inclusion*, *Museological Review*, Issue 13, University of Leicester, 2008, s. 15, <http://www.le.ac.uk/ms/research/phdmusrev.html> (dostęp: lipiec 2009).

³⁰ B. Mansfeld, *Muzea na drodze do samoorganizacji. Związek Muzeów w Polsce 1914–1951*, Warszawa 2000, s. 9–10.

³¹ *Ibidem*, s. 33–34.

³² O działalności ekspozycyjnej d’Harnoncourta zob.: M.A. Staniszewsky, *The Power of Display: A History of Exhibition Installations at the Museum of Modern Art*, Massachusetts, London 1998, s. 84–137.

była w kilku muzeach Stanów Zjednoczonych, w tym w nowojorskim Metropolitan Museum of Art. Celem prezentacji była ochrona meksykańskich tradycji kulturalnych, które już wówczas wydawały się znikać pod naciskiem masowej produkcji pamiątek na potrzeby przemysłu turystycznego. Miała ona również swój wymiar pragmatyczny, polegający na ożywieniu sztuki i rzemiosła rdzennych Amerykanów w celu pobudzenia na nie rynkowego zapotrzebowania. Można ją także uznać za historyczny wzorzec dla omawianych wyżej *museos comunitario*. W latach 1939–1941 d’Harnoncourt przygotował dwie odsłony ekspozycji „Sztuka Indian Stanów Zjednoczonych”, które wpisywały się w priorytety polityki New Deal prezydenta Franklina Delano Roosevelta, polegającej na pomocy mniejszościom etnicznym, które najbardziej ucierpiały w wyniku światowego wielkiego kryzysu. Wystawa prezentowana w San Francisco i Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Nowym Jorku była przygotowana przy zaangażowaniu społeczności różnych plemion indiańskich, a jej celem, prócz prezentacji prehistorii kultury amerykańskiej oraz zwrócenia uwagi na jej współczesne zróżnicowanie, także pomoc w wykreowaniu mody na indiańskie aplikacje stosowane w nowoczesnych strojach sportowych. Umasowienie tych motywów, jak zakładano, pośrednio miało wpłynąć korzystnie na sytuację ekonomiczną ich rdzennych wytwórców³³.

To, co wydaje się i jest często traktowane jako radykalnie nowe w muzealnictwie, a czasami odbierane również jako zagrażające tożsamości instytucji muzealnej, jest więc tak dawne jak niemal sama koncepcja publicznego muzeum. Oczywiście nie oznacza to, że muzea się nie zmieniają. Są to wbrew pozorom dynamiczne instytucje, a do twierdzeń, że od swoich narodzin do naszych czasów „przetrwały prawie bez zmian”³⁴ nie należy przywiązywać szczególnej wagi. Przecież czym innym w praktyce muzealnej, teorii i kontekście politycznym było powołanie w połowie XIX wieku South Kensington Museum, czym innym zmiany muzeów w Wielkiej Brytanii, które są przedmiotem dzisiejszej polityki laburzystów. Chociaż cele w jednym i drugim przypadku są zbliżone. Późniejsze Victoria and Albert Museum było przede wszystkim jednym z pierwszych specjalizujących się w sztukach stosowanych muzeów na świecie, stanowiąc wzór dla podobnych instytucji powoływanych od lat 60. XIX wieku w Wiedniu, Hamburgu, Norymberdze, Monachium i Paryżu. Powstawały wówczas, kiedy nie tylko formowały się w większości obowiązujące do dzisiaj typy muzeów, lecz również kiedy ustalała się w Wielkiej Brytanii struktura instytucji tworzących system edukacji sformalizowanej. I to kontekst formułowania się tego systemu i roli w nim muzeów określał charakter placówki. W takim też znaczeniu należy rozumieć

³³ Ibidem, s. 85–94.

³⁴ J. Građ, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań 1996, s. 119.

główny priorytet tego muzeum, który do końca XIX wieku stanowiła edukacja³⁵. Rozumiano ją jednak bardzo specyficznie. Zgodnie z poglądami Matthew Arnoldda wierzono bowiem, że najwyższy poziom sztuki doprowadzi do podniesienia poziomu nauczania i wychowania, wpłynie też na poprawę moralności, zachowania oraz postaw obywatelskich. Dlatego argumentem za wieczornymi godzinami otwarcia muzeum było stworzenie robotnikom alternatywy dla „pałaców ginu”. Otwarcie muzeum w niedzielę z kolei rzekomo pomagało ochronić ich przed pokusą popełnienia grzechu³⁶. Miało się to jednak dokonywać niemal magicznie, przez samo oglądanie dzieł sztuki, a nie praktyki pobudzające do myślenia, aktywnego interpretowania, dyskusowania czy interakcji. Działania obecnej administracji brytyjskiej, realizowane pod hasłem „społecznej inkluzji”, wychodzą zgoła z odmiennych przesłanek, stosują także w praktyce inne metody, cel jednak jest bardzo podobny: poprawa obywateli przez sztukę. Muzea są włączone w inkluzyjną politykę społeczną realizowaną przez rząd i jego agendy, która polega na przeciwdziałaniu zjawiskom wykluczenia, takim jak bezrobocie, dyskryminacja, słabe kwalifikacje, niskie dochody, bezdomność, przestępczość, zły stan zdrowia czy problem rozbitych rodzin. U jej podstaw leży przekonanie, że po pierwsze, na poziomie materialnym można zapobiec tym zjawiskom przez kapitał ekonomiczny wytworzony przez nowe miejsca pracy w przemyśle turystycznym, w którym muzea odgrywają zasadniczą rolę. Po drugie, na poziomie symbolicznym, wiara w to, że jako publiczne przestrzenie konsumpcji kultury muzea mogą służyć za demokratyczne i otwarte fora, gdzie wykluczeni mają dostęp do kapitału kulturowego i uczestniczą w głównym nurcie, w ten sposób stając się włączeni społecznie³⁷. W jednym z kluczowych dokumentów tej polityki, opublikowanym w 2000 roku pod tytułem „Centra społecznej zmiany: Muzea, galerie i archiwa dla wszystkich”, określone są zalecenia, w jaki sposób instytucje te powinny ją realizować. Wśród nich znalazły się takie, jak promowanie szerszego dostępu do nich przez użycie do tego celu Internetu i projektów outreachowych, współpraca z instytucjami zewnętrznymi oraz rozwój projektów partnerskich z organizacjami działającymi na rzecz środowisk społecznie wykluczonych, gromadzenie kolekcji bardziej odzwierciedlających różnicowanie publiczności oraz promowanie instytucji jako „agendy społecznej zmiany” przez kampanie marketingowe³⁸. Obecnie jednak przekonano się o naiwności wiary w samo magiczne działanie sztuki, która oglądana w swojej świątyni dokonuje społecznej transformacji. Teraz aktywne formy kontaktu widza ze sztuką, kładące nacisk na interakcję,

³⁵ B. Robertson, *The South Kensington Museum in context: an alternative history*, „Museum and Society”, vol. 2, no. 1, 2004, s. 2–4, <http://www.le.ac.uk/ms/museumsociety.html> (dostęp lipiec 2009).

³⁶ V. Durrer, *Theoretical Perspectives...*, op. cit., s. 15.

³⁷ Ibidem, s. 19.

³⁸ Ibidem.

dyskusje, mediacje i doświadczenie połączone z działaniami marketingowymi, uznawane są za narzędzia pożądanej zmiany. Wynika to z tego, że podstawą tej polityki nie jest idealistyczno-magiczna koncepcja Arnolda, lecz antropologiczny materializm Raymonda Williama. Niemniej pierwsza była, a druga jest pragmatyzowana w podobnych celach: stworzenia bardziej demokratycznego i równego społeczeństwa³⁹.

Znaczenie projektu gołuchowskiego

Wróćmy teraz do projektu gołuchowskiego i zapytajmy, jak w świetle przedstawionych wyżej przykładów współczesnych i historycznych można określić sens programu „Ja i świat, Ja i sztuka”. Projekt wpisuje się w nurt programów wspólnotowych prowadzonych przez muzea. Wśród bardzo wielu znaczeń pojęcia „wspólnota” na uwagę zasługuje definicja Gerarda Delanty’ego, który wyjaśnił je w następujący sposób: „wspólnoty opierają się na pochodzeniu etnicznym, wspólnej religii, klasie lub określonych uwarunkowaniach o charakterze politycznym, mogą być duże lub małe; scalone więziami »cienkimi« lub »grubymi«; usytuowane lokalnie lub globalnie; afirmujące lub wywracające obowiązujące stosunki, tradycyjne, nowoczesne, a nawet postmodernistyczne, konserwatywne i postępowe”⁴⁰. Jak zauważa Crooke, zaproponowana przez Delanty’ego definicja jest warta podkreślenia, ponieważ rezygnuje z utartych przekonań związanych z tym pojęciem, takich jak: konieczność posiadania korzeni, działania w oparciu o tradycyjne sposoby postępowania, łatwa rozpoznawalność indywidualnych charakterów oraz związanie z określonym miejscem. Zamiast tego Delanty podkreśla szerokie spektrum doświadczeń: „wspólnota nie tylko opiera się na wspólnej przeszłości czy też pielęgnuje podobne formy współżycia, które uznaje się za zagrożone i widzi potrzebę ich odbudowy, niekoniecznie musi być powiązana z miejscem, może być geograficznie oddzielona, wystarczy, aby łączył ją wspólny interes”⁴¹. Odnosząc tę definicję do projektu gołuchowskiego, możemy ją rozszerzyć, stwierdzając, że wspólnotę tworzą także osoby, dla których konfrontacja z systemem szkolnym, jego regułami i wymaganiami stanowi łączący je problem, wynikający z ich podobnego doświadczenia życiowego. Jeśli więc projekt ma charakter programu wspólnotowego, w którym w celu zmiany wykorzystuje się elementy terapii przez sztukę w ramach edukacji muzealnej, to zapytajmy o jego sens w kontekście definicji współczesnej roli muzeów w Polsce.

Historyczne rzecz ujmując, muzea na terenach Polski również miały oddziaływać społecznie. W XIX wieku uwarunkowania historyczne i polityczne muzeów

³⁹ Ibidem, s. 20.

⁴⁰ G. Delanty, *Community*, London 2003, s. 2, za: E. Crooke, *Museums and Community*, [w:] *Companion to Museums...*, s. 172.

⁴¹ Ibidem.

spowodowały, że inaczej niż w Anglii oddziaływanie to rozumiano. Odmienne niż tam, w najbardziej wówczas rozwiniętym przemysłowo państwie świata, to nie kształcenie rosnącej w tempie geometrycznym masy robotników przemysłowych stanowiło priorytet. Problemem był brak niepodległości i wynikające z niego zagrożenie tożsamości kulturowej. Stąd, skądinąd również popularne na przełomie XIX i XX wieku poglądy Ruskina, wpływające między innymi na działalność muzeów przemysłowych we Lwowie i Krakowie, na ziemiach polskich rozumiano w praktyce muzealnej nieco inaczej niż np. w Anglii i na terenach Niemiec. W Polsce kształcenie smaku publiczności przez sztukę, w muzeach związane z wprowadzaniem do nich działań oświatowych, było podyktowane przede wszystkim przełamaniem obojętności wobec tradycji⁴². Również stworzenie w Zamku w Gołuchowie osobnego miejsca na gromadzoną przez Izabelę i Jana Działyńskich kolekcję sztuki i rzemiosła artystycznego wpisywało się w nurt XIX-wiecznego kolekcjonerstwa prywatnego o wyraźnym programie niepodległościowym i wywodziło się z takich kreacji, jak Puławy, Rogalin, Kórnik. Natomiast stanowiący swoisty wstęp do publicznej dostępności tych zbiorów statut powołanej w 1893 roku ordynacji gołuchowskiej podkreślał, „że zbiór powyższy ogółowi pożytek przyniesie, wywołując i podnosząc upodobania do sztuki i zmysł piękna; oglądanie tych zbiorów ma być dostępne dla każdego pragnącego znaleźć tam źródło pomocnicze do badań naukowych i w zakresie sztuki”⁴³. Można się domyślać, komu Izabela Działyńska przede wszystkim udostępniła zbiory, jaka grupa społeczna została uznana za właściwego ich adresata. Trudno przypuszczać, aby byli to robotnicy i rzemieślnicy zatrudnieni w fabrykach Ostrowa Wielkopolskiego, Pleszewa, Jarocina czy Poznania albo chłopci z miejscowego folwarku. Nie były to też ich dzieci. Zbiór adresowano do osób wykształconych, już jakoś orientujących się w temacie, w sumie więc do bardzo wąskiej grupy ludzi. Zatrudniony tu następnie Nikodem Pajzderski, jako kustosz muzeum, miał przede wszystkim uporządkować zbiory, przygotowując katalog dla zwiedzających, wydać monografię Gołuchowa oraz „miewać wykłady popularne przygotowawcze dla ludzi [...] rodzaj szkoły ateńskiej z dziedziny sztuki”, co przygotowywałoby publiczność do korzystniejszego zwiedzania i krytycznego patrzenia na dzieła sztuki⁴⁴. Również i w tym przypadku zadania, jakie miał zrealizować późniejszy dyrektor Muzeum Wielkopolskiego w Poznaniu, raczej nie polegały na poszerzeniu społecznego kręgu odbiorców muzeum.

W 2009 roku, niemal 120 lat po utworzeniu Ordynacji Gołuchowskiej, zamek i znajdujące się w nim muzeum działa w zupełnie innym kontekście. Nie ma już tamtego muzeum i Gołuchowa. Jest natomiast niepodległa Polska. Dwie wojny

⁴² B. Mansfeld, *Muzea na drodze...*, s. 34.

⁴³ Cytat za: D. Marek, *Ordynacja gołuchowska Izabelli z Czartoryskich Działyńskiej (1830–1899)*, Poznań 1994, s. 3.

⁴⁴ R. Kąsinowska, *Gołuchów. Rezydencja magnacka w świetle źródeł*, Gołuchów 2006, s. 388.

światowe oraz półwiecze realnego socjalizmu zmieniło zasadniczo kulturowy, etniczny, społeczny i ekonomiczny status mieszkańców tego kraju. Funkcjonujące współcześnie muzeum powinno więc uwzględniać te zmiany, mierzyć się nie tylko z tematyką związaną z przechowywanymi przez nie zbiorami, lecz również z problemami tych mieszkańców, wykorzystując w tym celu właśnie potencjał miejsca i kolekcji, którym dysponuje. Przy czym dzisiaj nie wystarczy otworzyć drzwi do muzeum i wierzyć, że przejście się po nim i obejrzenie znajdujących się w nim dzieł zaspokoi potrzeby i będzie ważne dla wszystkich, bez względu na ich wykształcenie, zainteresowania, doświadczenie życiowe. Aby instytucja stała się ważna dla znacznie szerszego grona społeczeństwa, musi aktywnie działać przede wszystkim na rzecz tych, którzy w wyniku sytuacji społecznej, w jakiej się znajdują, nie korzystają z niej. Przy czym, co ważne, powinna również sama próbować wyrwać się z błędnego koła, jakie tworzy relacja do tych grup. Polega ono na tym, że muzea nie przygotowują projektów dla tych grup, ponieważ nie należą one do ich zwyczajowej publiczności. Grupy te nie zagląдают do muzeów, bo one nic dla nich nie mają. Ten zaklęty krąg należy przerwać, jeśli nadal zależy nam na tym, aby muzea odgrywały ważną rolę społeczną, aby wpływały na egalitaryzację kulturalną i rozwój demokracji. Jest to tendencja powszechna w muzealnictwie na świecie, która, jak starałem się na to zwrócić uwagę, ma swoją ugruntowaną pozycję w jego tradycji. Wymaga jednak od muzeów aktywnego włączenia się w problemy współczesności, takie jak bezrobocie, alkoholizm, nierówny dostęp do kultury, emigracja, rozbite rodziny, homofobia, antysemityzm, przestępczość i inne zagrożenia społeczne współczesnej Polski. Projekt „Ja i świat, Ja i sztuka” w niewielkim zakresie próbował się ze skutkami niektórych tych problemów mierzyć.

Bibliografia

- Baddeley A. (1993), *Human memory: Theory and practice*, Hillsdale.
- Bauman Z., (2003), *Razem osobno*, Kraków.
- Clair J. (2009), *Kryzys muzeów*, słowo, obraz, terytoria, Gdańsk.
- Companion to Museums Studies* (2006), S. Macdonald (red.), Oxford, s. 174–175.
- Crooke E. (2008), *Museums and Community*, Routledge, London, s. 105–106.
- The Educational Role of the Museum* (1999), wyd. 2, Routledge, s. 77–78.
- Durrer V. (2008), *Theoretical Perspectives in New Labour's Cultural Policy: Art Museums as Vehicles for Social Inclusion*, *Museological Review*, Issue 13, University of Leicester, s. 15, <http://www.le.ac.uk/ms/research/phdmusrev.html> (dostęp: lipiec 2009).
- Franken, R.E. (2005), *Psychologia motywacji*, Gdańsk.
- Grad J., Kaczmarek U. (1996), *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań 1996, s. 119.
- Hein G.S (1998), *Learning in the Museum*, Routledge 1998.
- Kahneman D., (1973), *Attention and Englewood Cliffs*, Prentice Hall. B. Mansfeld (2000), *Muzea na drodze do samoorganizacji. Związek Muzeów w Polsce 1914–1951*, Warszawa, s. 9–10.
- Kąsinowska R. (2006), *Gołuchów. Rezydencja magnacka w świetle źródeł*, Gołuchów, s. 388.
- Marek D. (1994), *Ordynacja gołuchowska Izabelli z Czartoryskich Działyńskiej (1830–1899)*, Poznań 1994, s. 3.
- Nęcka E., (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków.
- Nęcka E., (1994), *TRoP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków.
- Nęcka E., (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
- Nęcka E., (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Nęcka E., (2003), *Inteligencja, Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., (2006), *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Norman D.A., Bobrow, D.G. (1975), *On data-limited and resource-limited processes*, *Cognitive Psychology* 7 (1).
- Pervin L.A., (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańsk.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, (2004) t. 2: *Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), Gdańsk.
- Psychologia jako nauka o człowieku*, (2004), M. Maruszewski, J. Reykowski (red.), Warszawa.
- Robertson B. (2004), *The South Kensington Museum in context: an alternative history*, „*Museum and Society*”, vol. 2, no. 1, s. 2–4, <http://www.le.ac.uk/ms/museumsociety.html> (dostęp: lipiec 2009).
- Staniszewsky M.A. (1998), *The Power of Display: A History of Exhibition Installations at the Museum of Modern Art*, Massachusetts, London, s. 84–137.
- Witkowski L., (2007), *Edukacja wobec sporów o(po)nowoczesność*, Warszawa.

Książka „Ja i świat, Ja i sztuka” autorstwa Anny Rospenk-Spychały i Marcina Szelağa jest wartościową pozycją, wypełniającą coraz bardziej poszerzającą się lukę w badaniach i literaturze z zakresu edukacji artystycznej, pojmowanej jako narzędzie inicjacji twórczego myślenia i otwartej na świat wyobraźni, które nie ograniczają się tylko do sztuki, ale spełniają się we wszystkich dziedzinach aktywności związanych z twórczym myśleniem, i postaw poznawczych wynikających z ciekawości świata.

prof. dr hab. Jarosław Kozłowski
(z recenzji wydawniczej)

ISBN 978-83-232-2981-0

