

Dydaktyka historii sztuki na UKSW

– refleksje praktyka dotyczące metodyki kształcenia

BEATA LEWIŃSKA
INSTYTUT HISTORII SZTUKI UKSW

WSTĘP

Dydaktyka historii sztuki w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego nie jest przedmiotem teoretycznych rozważań, lecz kształcenia od 2001 r. Potrzebę wprowadzenia zajęć tego typu zdeterminowała chęć włączenia w program studiów z historii sztuki elementów praktycznych, które będą przed studentami otwierały nowe możliwości na rynku pracy.

Historia sztuki od początku istnienia szkół artystycznych w Polsce, a pierwsze z nich powstawały już w 1945 r., była przedmiotem nauczania w szkołach plastycznych. Stopniowo też została wprowadzona, jako element innowacji pedagogicznej i eksperymentu, do niektórych szkół ogólnokształcących, także podstawowych, a później gimnazjów. Mimo że pierwotnie wiązała się z kształceniem elitarnym, w wyniku reformy szkolnictwa i wprowadzenia egzaminów zewnętrznych stała się od 2005 r. przedmiotem zdawanym na egzaminie maturalnym¹. Od 2012 r. jest też

¹ Podstawą prawną pierwszego egzaminu maturalnego z historii sztuki była Ustawa o systemie oświaty z 1991 r., Dziennik Ustaw z 1991 r., nr 95 poz. 425 oraz dwa rozporządzenia: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad

nauczania w liceach ogólnokształcących jako przedmiot na poziomie rozszerzonym, do wyboru przez uczniów, w liczbie ośmiu godzin w cyklu kształcenia. Dlatego bardzo ważne jest, aby przyszli nauczyciele historii sztuki mieli odpowiednie kwalifikacje, których standardy wyznaczają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zgodnie z rozporządzeniem MEN kwalifikacje do nauczania w liceach ogólnokształcących mają osoby, które ukończyły studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnej z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć oraz posiadają przygotowanie pedagogiczne². Przez przygotowanie pedagogiczne, w ujęciu MEN, rozumie się nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w liczbie nie mniejszej niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem kształcenia oraz odbytą praktykę

oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dziennik Ustaw z 2000 r. nr 17, poz. 215.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji, wymaganych od nauczycieli, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 2017 r., poz. 1575, §3, ust. 1., pkt. 1.

pedagogiczną w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin³.

Z kolei Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego formułuje wymagania, aby w szkołach plastycznych przedmiotów artystycznych (a historia sztuki w rzeczonych szkołach jest przedmiotem artystycznym) nauczały osoby, które ukończyły studia magisterskie w uczelni artystycznej lub w uczelni innej niż artystyczna na kierunku lub specjalności zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć i posiadają kwalifikacje pedagogiczne⁴. Co do kwalifikacji pedagogicznych w stosunku do nauczycieli MKiDN formułuje takie same wymagania jak MEN⁵.

Zatem historii sztuki uczyć może tylko historyk sztuki, mający kwalifikacje pedagogiczne, na które m.in. składa się ukończenie kursu dydaktyki historii sztuki. Tymczasem na żadnej uczelni w Polsce – do 2001 r. – nie prowadzono dydaktyki tego przedmiotu. Szkoły artystyczne zatem przyjmowały kandydatów na nauczycieli po kursie organizowanym najpierw przez ASP w Poznaniu, później przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, a obecnie przez Centrum Edukacji Artystycznej, w którego programie znajdowała się m.in. dydaktyka tego przedmiotu. Dla nauczycieli szkół ogólnokształcących nie było propozycji.

Stworzenie na UKSW możliwości uzyskania kwalifikacji pedagogicznych dla studentów historii sztuki sprawiło, że w wielu szkołach plastycznych i ogólnokształcących w całej Polsce historii sztuki

³ Tamże, § 2, punkt 2.

⁴ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r., w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 784, § 4. Ust. 1.

⁵ Tamże, § 2. pkt. 2.

uczają absolwenci Instytutu Historii Sztuki UKSW.

ORGANIZACJA KURSU KWALIFIKACYJNEGO PEDAGOGICZNEGO DLA STUDENTÓW HISTORII SZTUKI UKSW

Historia sztuki nie jest jedynym kierunkiem, w którego programie kształcenia uwzględniono zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych. Dlatego stworzona została odrębna jednostka – Studium Pedagogizacji⁶, która zajmuje się organizacją i koordynacją zdobywania kwalifikacji pedagogicznych przez studentów różnych kierunków. Studenci, uczący się na kierunkach, które mają dydaktyki szczegółowe lub metodyki przedmiotu wpisane w program kształcenia (jako element przygotowania zawodowego), zdobywają kwalifikacje pedagogiczne bezpłatnie. Tak właśnie jest w przypadku historii sztuki. Zatem studenci tego kierunku składają wnioski do Studium Pedagogizacji o przyjęcie na kurs kwalifikacyjny. Poprzez Studium Pedagogizacji realizują też przedmioty pedagogiczne i psychologiczne (niektóre bezpośrednio w Studium, inne na różnych wydziałach uczelni). Pozostałe przedmioty (dydaktyka ogólna, dydaktyki lub metodyki szczegółowe) organizowane są bezpośrednio na macierzystych wydziałach.

W zajęciach dydaktyki ogólnej uczestniczą na Wydziale Nauk Historycznych UKSW studenci kilku kierunków, wśród których dominują studenci historii i historii sztuki (w obydwóch przypadkach przedmiot ten wpisany jest do programu kształcenia). W program kształcenia historii sztuki na studiach pierwszego stopnia jest też wpisana metodyka nauczania historii sztuki, która przygotowuje do

⁶ <https://uksw.edu.pl/pl/informacje-biezace> [dostęp 16 II 2019].

1. Studenci III roku historii sztuki UKSW w trakcie kursu pedagogicznego prowadzonego przez dr Beatę Lewińską, marzec 2019 r. Na pierwszym planie Jagoda Florczykiewicz. Fot. T. Watanabe

nauczania na II etapie kształcenia szkolnego, czyli w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Aby jednak zdobyć pełne kwalifikacje pedagogiczne, uprawniające do nauczania także w liceach, technikach i szkołach plastycznych, należy odbyć zajęcia z dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych nauczania historii sztuki na studiach drugiego stopnia.

PROGRAM KSZTAŁCENIA DYDAKTYKI OGÓLNEJ I METODYK NAUCZANIA HISTORII SZTUKI

Na zajęciach dydaktyki ogólnej realizowane są następujące zagadnienia: analiza aktów prawnych regulujących pracę placówek edukacyjnych, funkcjonowanie przedmiotów: historia sztuki, historia, wiedza o społeczeństwie oraz historia i społeczeństwo w świetle przepisów prawa oświatowego, analiza i klasyfikacja metod i technik kształcenia ze szczególnym naciskiem na metody aktywizujące w nauczaniu.

Omawia się również najbardziej skuteczne metody wprowadzania nowego materiału w nauczaniu historii sztuki i historii, w tym: wykład, wykład z prezentacją multimedialną, rozmowa nauczająca (dialog sokratejski), dyskusja, praca z tekstem źródłowym, praca z podręcznikiem, nauczanie z wykorzystaniem technik multimedialnych, drama. Na zajęciach dydaktyki ogólnej omawiane jest też znaczenie w nauczaniu filmów i projektów edukacyjnych oraz gier i zabaw dydaktycznych, zwłaszcza w pracy z uczniem młodszym. Kilka godzin zajęć poświęca się również ocenianiu zewnętrznemu (egzamin na zakończenie szkoły podstawowej oraz egzamin maturalny), procedurom organizowania egzaminów zewnętrznych, metodom kontroli i oceny oraz ocenianiu kształtującemu.

Zajęcia z metodyki nauczania historii sztuki na studiach pierwszego stopnia mają przede wszystkim przygotować studentów do nauczania w szkołach podstawowych.

Historia sztuki w szkołach podstawowych nauczana jest tylko jako innowacja pedagogiczna (dotyczy to zazwyczaj szkół niepublicznych, które starają się poszerzyć ofertę edukacyjną). Natomiast powszechnie realizowany jest przedmiot plastyka, który zawiera treści teoretyczne z zakresu języka formy dzieła sztuki w powiązaniu z historią sztuki. Na ćwiczeniach tych analizowane są zatem podstawa programowa przedmiotu plastyka pod kątem treści kształcenia, a także treści dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników oraz przykładowych programów kształcenia. Studenci w oparciu o poznane metody kształcenia uczą się przygotowywać scenariusze zajęć oraz pomoce dydaktyczne (w tym prezentacje multimedialne), a następnie przeprowadzają według jednego z napisanych przez siebie scenariuszy lekcję. Poznają też zasady formułowania wymagań edukacyjnych i przygotowują wymagania na wybrany rok nauki.

Zajęcia z metodyki nauczania historii sztuki realizowane na studiach drugiego stopnia przygotowują do podjęcia pracy w liceach, technikach i szkołach plastycznych. W pierwszym roku nauki studenci wykonują zgodne z wymaganiami podstawy programowej ćwiczenia z zakresu opisu i analizy dzieła architektury i sztuk plastycznych, opracowują wymagania edukacyjne na III etap kształcenia, przygotowują scenariusze lekcji historii sztuki dla szkół ponadpodstawowych, opracowują pomoce dydaktyczne, w tym prezentacje multimedialne i przeprowadzają przykładowe zajęcia.

W drugim roku nauki studiów drugiego stopnia studenci poznają zasady pomiaru dydaktycznego, uczą się formułować przedmiotowy system oceniania z historii sztuki w powiązaniu z wewnątrzszkolnymi zasadami oceniania, wykonują ćwiczenia z praktycznego sprawdzania testów, uczą się budować kryteria dłuższej wypowiedzi



pisemnej, formułując kryteria oceny analizy dzieła sztuki. W toku nauczania poznają też różne taksonomie celów kształcenia i uczą się konstruować testy pomiarowe oraz inne formy oceny poziomu osiągnięć (plan testu, kartoteka efektów kształcenia, test, model odpowiedzi i kryteria oceny). Ostatni semestr poświęcony jest konstrukcji i ewaluacji programu kształcenia przedmiotu historia sztuki. Ćwiczenia poświęcone są zatem analizie wybranych programów oraz konstrukcji programu autorskiego ze szczególnym uwzględnieniem wyboru kanonu dzieł z historii sztuki, formułowaniu celów kształcenia, dostosowywaniu programu do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, formułowaniu treści kształcenia.

METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ Z DYDAKTYKI OGÓLNEJ

Jak już wspomniano, jednym z najważniejszych modułów dydaktyki historii sztuki jest metodyka nauczania, czyli

analiza metod kształcenia i wybór najbardziej skutecznych z nich w nauczaniu przedmiotu. Nie można jednak przygotować studenta do efektywnego nauczania, jeżeli metody, które dobiera prowadzący, nie są atrakcyjne i skuteczne. Jest to szczególnie istotne w przypadku dydaktyki i metodyki nauczania historii sztuki, gdyż w przedmiotach tych łączy się teorię z praktyką. Dla przekazania treści z zakresu teorii nauczania należało zatem znaleźć taką formę, która uzmysłowi słuchaczom, jak ważny jest dobór odpowiednich metod, aby osiągnąć jak najlepsze efekty kształcenia.

Na wszystkich poziomach kształcenia wykładowcy, zwłaszcza początkujący, zazwyczaj skupiają się na treści przekazu, powtarzając modele, zgodnie z którymi sami byli kształceni. Dwie formy kształcenia dominujące na kierunkach humanistycznych to wykład i ćwiczenia. Wykład jest nie tylko formą kształcenia, ale

2. Studenci III roku historii sztuki UKSW w trakcie kursu pedagogicznego prowadzonego przez dr Beatę Lewińską, marzec 2019. Przy komputerze Kacper Abramczyk, w tle pod oknem dr Beata Lewińska. Fot. B. Kowalczyk

również metodą czy też modelem. Jako metoda cechuje się jedną podstawową zaletą, której nie ma żadna inna z metod: w krótkim czasie można przekazać relatywnie dużo informacji. Jest to jednak metoda bierna z punktu widzenia słuchaczy. Na żadnym etapie wykładu nie można ocenić, na ile jest on skuteczny, ponieważ jedyną informacją zwrotną jest poziom skupienia słuchaczy. Jest to zatem metoda bardzo trudna, gdyż wymaga nie tylko rzetelnego przygotowania treści, ale także nadania im atrakcyjnej formy i wzięcia na siebie niemal całej odpowiedzialności za efekty. Jeśli wykład nie spełni swojego zadania, to znaczy, że popełniony został błąd w realizacji. Wykład ma przy tym dużo ograniczeń. Jest metodą, która odbiera studium samodzielności. Krzysztof Kruszewski w swojej publikacji *Kształcenie w szkole wyższej*, powołując się na badania Włodzimierza Szewczuka podaje, że po zakończeniu wykładu 64% studentów recyduje jedynie od 1–33% wykładu, 27% studentów 34–67% wykładu, a tylko 9% studentów – więcej niż 67%.⁷ Badania te prowadzone były w pierwszych latach po wojnie. W ostatnim czasie nastąpiło jednak ponowne zainteresowanie efektami kształcenia akademickiego, czego przykładem jest publikacja Kazimierza Denka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*.⁸

Istnieją jednak pewne możliwości uatrakcyjnienia formy przekazu, jeśli wykładowca dąży do ukierunkowania na treści wykładu percepcji studentów i udaje mu się utrzymać ten kierunek procesu postrzegania przez cały czas trwania wykładu. Musi przy tym w taki sposób manipulować zakresem bodźców, aby uniknąć znużenia



słuchaczy. To zagadnienie jest przedmiotem indywidualnych praktyk wykładowców, wspartych rozważaniami teoretycznymi. Rzadziej jest to opisywane w poradnikach dla wykładowców uniwersyteckich, ale często i w dużym zakresie w poradnikach dla szkoleniowców i nauczycieli. Warto tutaj powołać się chociażby na podręcznik Geoffa Petty'ego *Nowoczesne nauczanie*⁹, czy też Richarda Arendsa *Uczymy się nauczać*.¹⁰ Przygotowując treści wykładu i zastanawiając się nad ich formą, należy wziąć pod uwagę fakt, że we współczesnym świecie zmieniły się mechanizmy percepcji.

⁷ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Sopot 2013.

¹⁰ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

W pokoleniu obecnych pięćdziesięciolatków dominują ludzie obdarzeni pamięcią słuchową. Łatwo ich poznać, ponieważ charakteryzuje ich to, że w znacznie mniejszym stopniu potrzebują szczegółowych notatek od ludzi, których cechuje pamięć wzrokowa. Studenci „słuchowcy” uczą się poprzez powtarzanie na głos. Lubią uczyć się w gronie kolegów, bowiem poprzez werbalizację problemu następuje proces restrukturyzacji wiedzy. Kultura współczesnego świata to przede wszystkim „kultura obrazkowa”, co jest powszechnie wiadome. Dlatego pokolenie obecnych studentów, epatowane obrazami, wykształca przede wszystkim pamięć wzrokową, a „wzrokowcy” potrzebują bodźców wizualnych. W odróżnieniu od studentów obdarzonych pamięcią słuchową konstruuja

znacznie bardziej szczegółowe notatki, a kiedy się uczą, wystarczy im czasami spojrzenie na stronę zapisanych notatek, żeby przypomnieć sobie ich treść. Niestety, prowadząc szczegółowe notatki koncentrują się często nadmiernie na analizowaniu treści wykładu, w związku z tym nie zawsze potrafią swoje notatki odpowiednio ukształtować i wychwycić rzeczy nadrzędne nad treściami ilustrującymi problem.

Ponadto trzeba zauważyć, że zmienił się i stale się zmienia profil studenta. Niż demograficzny, powszechność kształcenia wyższego i zmiana polityki państwa w tym zakresie wpłynęły na fakt, że na uczelniach wyższych pojawili się także studenci, którzy nie reprezentują ani szczególnego wykształcenia, ani wysokiego ilorazu inteligencji. Nie zmienia to faktu, że nauczanie

⁸ K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1988, s. 14.

⁸ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.

musi wiązać się z jakością. Dlatego bardzo ważne jest, żeby dobrać i dostosować odpowiednie metody do każdego ze słuchaczy. Ponieważ wśród studentów (zwłaszcza historii sztuki) przeważają osoby o dominacji pamięci wzrokowej, trzeba wykład tak prowadzić, aby wyjść naprzeciw ich oczekiwaniom i możliwościom percepcyjnym.

Na zajęciach dydaktyki ogólnej, prowadzonych w formie wykładu, uwzględniono zatem następujące czynniki. Wszystkie najważniejsze treści wykładu ujęte zostały w syntetyczny konspekt, który jest zwizualizowany w trakcie zajęć. Jeżeli wykład wymagał ilustracji, łączono tekst z obrazem. Doświadczenie pokazało, że osiąga się znacznie wyższy poziom skupienia słuchaczy, jeśli prezentowany obraz ma opisaną metryczkę. Studenci zamiast rozpraszać się, poszukując w cudzych notatkach lub w mediach sposobu zapisu (np. nazwiska autora lub pojęcia o obcej genezie), przepisywali go poprawnie z prezentowanego tekstu.

Ponadto zajęci notowaniem szczegółów studenci nie potrafią uchwycić logicznego i merytorycznego porządku wykładu. Wizualizacja jest zatem bardzo istotną sprawą, ponieważ odwołuje się bezpośrednio do pamięci wzrokowej studentów. Przeprowadzana corocznie ewaluacja zajęć z dydaktyki i metodyki nauczania historii sztuki w postaci wywiadów typu *focus* pokazała, że taka forma prowadzenia bardzo odpowiada słuchaczom. Z drugiej strony nie można jednak preferować osób z przewagą pamięci wzrokowej nad słuchową. Dlatego do każdego pokazywanego obrazu należało zrobić długi wywód w postaci komentarza, korzystając z zaleceń, jakie sformułowane są w poradnikach dla szkoleniowców, aby nie powtarzać treści pokazanych na slajdzie, lecz uzupełniać i poszerzać je, bądź tylko parafrazować zapis.

Kolejnym sposobem na uatrakcyjnienie wykładu była zmiana jego formuły

z konwencjonalnej, informacyjnej na wykład konwersatoryjny. Wykład taki połączony był z aktywnością samych słuchaczy, skierowaną na rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Prowadząc wykład z dydaktyki można było odwoływać się nie tyle do wiedzy słuchaczy, ile przede wszystkim do ich doświadczenia. Oczywiście sprzyja temu tematyka, która dotyczy metod kształcenia w szkole. Bardzo ważny był też stosunek emocjonalny słuchacza do treści wykładu, bowiem w ten sposób polepszała się jego recepcja. Odwołanie do własnych doświadczeń sprawiło, że zmienił się model kształcenia w kierunku modelu waloryzacyjnego, czyli angażującego nie tylko myśli, ale także uczucia. Przy czym, jak zauważył Arends, w wielokrotnie wznawianej publikacji *Uczymy się nauczać*¹¹ (w Stanach Zjednoczonych doczekała się ona sześciu wydań, a w Polsce jednego – w tłumaczeniu Krzysztofa Kruszewskiego), bardzo duże znaczenie dla atrakcyjności wykładu ma stopień entuzjazmu prowadzącego. Charakteryzują go określone zachowania: modulowana dykcja, harmonia ruchu, zróżnicowane i wyrażające emocje sposoby poruszania się, częste formułowanie pytań. Duże znaczenie ma wartkie tempo, ale znacznie większe – wplatanie w tok wykładu dygresje, które nieco odchodzą od zasadniczych treści, ale interesują słuchaczy. Dygresje podczas wykładu z zakresu metod kształcenia wiązały się z tematyką w istotny sposób, gdyż można się było odwołać do doświadczeń pedagogicznych.

Recepcja wykładu jest znacznie wyższa, jeżeli wykładowca nawiązuje kontakt wzrokowy ze studentami, a nie jest to możliwe, jeżeli kontroluje tok wpatrując się w notatki. Dlatego zrezygnowano z notatek lub zminimalizowano potrzebę posługiwania się nimi. Do rozwinięcia wystarczył

¹¹ Tamże, s. 270–271.

wizualizowany konspekt (który widzą równocześnie studenci). Wykładowca mógł wówczas kontrolować uwagę słuchaczy, a ci mieli szansę na stworzenie dobrych, odpowiednio ustrukturyzowanych notatek, które wspomagają rozwój myślenia syntetycznego.

Z badań wynika, że recepcja wykładu nie jest wartością stałą. Uwaga słuchaczy rośnie i spada w poszczególnych sekwencjach, które zobrazować można na podobieństwo sinusoidy¹². Zazwyczaj uwaga słuchaczy rośnie i spada w około 20-minutowych sekwencjach. Ważne jest zatem, żeby wykorzystywać nasiloną uwagę na przekazanie treści trudniejszych, które wymagają zrozumienia i zapamiętania. W okresie spadku uwagi wplatanie zatem są dygresje lub parafrazując powtarza się treści trudniejsze. Wykład musi być stymulujący, powinien dopingować studentów do własnych przemyśleń, stwarzać okazję do formułowania własnego zdania na temat niektórych problemów. Kiedy w trakcie wykładu pojawiały się opinie studentów na temat problemu, poświęcano czas na rozwinięcie tematu. Tok myślenia studentów był śledzony, a treści modyfikowane do ich potrzeb. Taka forma przekazu okazała się najbardziej atrakcyjna dla studentów.

ĆWICZENIA Z METODYKI NAUCZANIA HISTORII SZTUKI

Druga z podstawowych form prowadzenia zajęć na uczelni to ćwiczenia. Z zakresu metodyki nauczania historii sztuki jest to 90 godzin na studiach pierwszego stopnia i 120 godzin na studiach drugiego stopnia. W modelu kształcenia akademickiego, nie tylko z zakresu historii sztuki, ale w ogóle kierunków humanistycznych, dominują formy realizacji ćwiczeń w postaci referatów studenckich. W praktyce oznacza to, że dla większości słuchaczy jest to

¹² K. Kruszewski, dz. cyt., s. 18.

też wykład, ale prowadzony przez osobę mniej doświadczoną i słabiej przygotowaną merytorycznie. To sprawia, że uwaga pozostałych słuchaczy drastycznie spada, zwłaszcza jeśli jakość referatu zmusza prowadzącego do korygowania treści w trakcie czytania. Słuchacze w takich przypadkach tracą zaufanie do rzetelności przekazu i nie są zainteresowani sporządzaniem notatek. W przypadku dydaktyki historii sztuki referaty były bardzo słabym modelem, gdyż doświadczenie studentów w tym zakresie jest tak niewielkie, a publikacje tak różnorodne, że nie sprzyjało to osiągnięciu właściwych efektów kształcenia.

Alternatywnym sposobem, który został wypracowany w wyniku refleksji nad prowadzonymi zajęciami i w wyniku obserwacji wspomnianych efektów kształcenia, stało się prowadzenie ćwiczeń zadaniowo. W przypadku metodyki nauczania historii sztuki zdecydowanie sprzyja takiemu podejściu fakt, że studenci przede wszystkim muszą wykształcić umiejętności prawidłowego konstruowania narzędzi dydaktycznych niezbędnych w szkole: scenariuszy zajęć, wymagań edukacyjnych, programów kształcenia, które wspomniano powyżej.

Model kształcenia zadaniowego połączony został zatem z metodą stolików eksperckich (nazwa ta funkcjonuje powszechnie w kształceniu akademickim, natomiast podobna metoda stosowana w kształceniu uczniów szkół średnich funkcjonuje pod nazwą „uczenie się we współpracy”). Ten model kształcenia jest szczególnie pożądanym, bowiem nie tylko wyposaża studentów w niezbędną wiedzę i umiejętności, ale przede wszystkim wychowuje do współpracy, co jest nawykiem bardzo istotnym na rynku pracy. Pożądanym na rynku kandydatem nie jest dziś osoba nastawiona na sukcesy indywidualne, lecz zdolna do pracy zespołowej, która jest obecnie najczęstszą formą

wykonywania zadań. Ważne jest w związku z tym takie kształcenie, które uwzględni również określone kompetencje społeczne. Uczucie się w tym modelu polega na aranżowaniu sytuacji umożliwiających studentom osiągnięcie celów (nauczenie) z jednoczesnym ograniczeniem rywalizacji. Bardziej jest to zatem idea niż metoda. Sprawia też, że inne zastosowane przez wykładowcę metody przynoszą lepsze efekty. Nie można bowiem zapominać, że uczenie się jest procesem społecznym, zachodzącym dzięki relacjom z innymi ludźmi. Istnieje ogromna potrzeba stosowania metod kształcenia, wymagających od studentów werbalizowania myśli i komunikowania się. Tego rodzaju sytuacje uczą demokracji, a zwłaszcza dzielenia się opiniami, słuchania innych, pełnienia ról, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, ustalania norm grupowych, efektywnej pracy nad zadaniem, podziału zadań, a wreszcie odpowiedzialności za realizację. Studenci wybitnie zyskują możliwość doskonalenia wiedzy, ponieważ najczęściej w pracy zespołowej przejmują w naturalny sposób rolę liderów grupy, a uczenie innych wymaga dokładnego zrozumienia zagadnienia, przemyślenia, zilustrowania przykładami, uproszczenia i przekształcenia.

Z uwagi na zmieniający się coraz bardziej profil studenta, o czym już było powyżej, nie można też zapominać, że mamy tutaj wartość dodaną w postaci faktu, że studenci przeciętni i o słabszym potencjale intelektualnym w tym modelu kształcenia zyskują środowisko dające im poczucie bezpieczeństwa i motywujące do wysiłku (czego nie doświadczają, kiedy realizują ćwiczenia w postaci indywidualnych referatów). Zajęcia realizowane w takim modelu w znaczący sposób podnoszą ich samoocenę.

Studentom bardzo odpowiada taki sposób kształcenia, w którym pracują nad zadaniem w grupach. Na ćwiczeniach

z dydaktyki historii sztuki są to grupy niewielkie – zazwyczaj dwu- lub trzyosobowe. Przy czym tworzą się bardzo pozytywne relacje w grupie, wpływające na efektywność pracy. Ponieważ pracują nad zadaniami, które mają swoje uwarunkowania proceduralne bądź strukturalne, rolę nauczyciela jest nieustannie korygowanie uzyskanych efektów i naprowadzanie na właściwe rozwiązania. Decydując się na wspomniany model kształcenia ma więcej czasu na obserwację pracy studentów, a studenci zmieniają treść rozmów w czasie zajęć w kierunku pożądanym. Są różne formy modelu uczenia się we współpracy, które wyróżnia Arends w swoim poradniku¹³. Jedną z nich to metoda badań zespołowych (praca grupy nad wspólnym zadaniem, w którym okazję do współpracy stwarza fakt, iż studenci mają się wymienić doświadczeniami i udzielać wyjaśnień). Metoda wymaga wyrafinowanych struktur dydaktycznych. Studenci wybierają zakres, organizują się sami w zespoły zadaniowe, wspólnie planują cele, zadania i procedury, realizują je, dokonują analizy i syntezy pracy, a wreszcie przedstawiają opracowanie końcowe. Drugim ze sposobów jest metoda tzw. składanki. W każdym zespole macierzystym funkcjonują studenci odpowiedzialni za swoją część zadania. W ten sposób stają się oni ekspertami tej części i wspólnie z ekspertami z innych grup mogą ustalać rozwiązania i uzgadniać swoje stanowisko w poszukiwaniu właściwych rozwiązań. Tworzą zatem podgrupy, zwane „eksperckimi”. Na koniec powracają do swoich zespołów macierzystych, a wszystkie części ich pracy połączone razem składają się na „produkt” końcowy całej grupy).

Obydwa opisane przypadki były praktykowane na zajęciach metodyki nauczania historii sztuki i okazały się

¹³ R. Arends, dz. cyt., s. 346–350.

najsukuteczniejszą metodą praktycznego przygotowania do pracy nauczyciela. Oczywiście część zadań wykonywana była też przez studentów indywidualnie.

W roku akademickim 2013/14 po raz pierwszy w tok ćwiczeń z metodyki nauczania historii sztuki włączona została metoda e-learningu, ale w taki sposób, żeby nie zastępowała ona tradycyjnych spotkań, lecz uzupełniała je. Niektóre etapy pracy nad zadaniem studenci mogą bowiem wykonywać samodzielnie pod warunkiem, że przygotowane zostaną dla nich odpowiednie wzorce, przykłady i narzędzia. Spotkania służą z jednej strony weryfikacji ich dotychczasowej pracy, a z drugiej są przygotowaniem do następnych etapów. Ta metoda również sprawdziła się w toku zajęć.

OPIS I ANALIZA DZIEŁA SZTUKI

Osobnym problemem w przygotowaniu do nauczania historii sztuki jest kształcenie umiejętności opisu i analizy dzieła sztuki w takim zakresie, jak jest to wymagane w podstawach programowych przedmiotu, zarówno tych, które obowiązują obecnie, jak i tych, które realizowane będą od 1 września 2019 r.¹⁴ Wymaganie to

¹⁴ Obecnie realizowane są dwie podstawy programowe przedmiotu historia sztuki: w liceach ogólnokształcących podstawa opublikowana w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2009 r., nr 4, poz. 17 z późniejszymi zmianami w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r.*, Dziennik Ustaw z 2012 r., poz. 977, natomiast



3. Studenci III roku historii sztuki UKSW w trakcie kursu pedagogicznego prowadzonego przez dr Beatę Lewińską, marzec 2019 r. Na pierwszym planie Beata Kowalczyk. Fot. T. Watanabe

jest sprawdzane na egzaminie maturalnym.

Wiedza z historii sztuki jest tylko częścią wymagań zawartych w podstawach programowych. Tworzenie wypowiedzi na temat sztuki oraz analiza i interpretacja dzieł sztuki i tekstów kultury są umiejętnościami kluczowymi w nauczaniu historii sztuki. Uczeń musi porównywać style i kierunki i ich wzajemne oddziaływanie, uwzględniać źródła inspiracji, brać pod uwagę różne konteksty powstawania dzieła, jak wpływ mecenatu artystycznego, wydarzeń historycznych i kulturalnych, religii i estetyki na cechy tych stylów. Ponadto powinien formułować samodzielne wypowiedzi na temat sztuki, poddawać krytycznej ocenie artystycznej dzieła i zjawiska w sztuce, a ponadto dokonywać opisu i analizy porównawczej dzieł, uwzględniając ich cechy formalne. Powinien także analizować teksty pisarzy, filozofów i artystów, interpretując je i wskazując wpływ tych wypowiedzi na charakter stylów, epok i tendencji w sztuce oraz na kształt dzieła, a w publikacjach z zakresu historii sztuki oddzielać faktografię od autorskiej interpretacji i analizy. Osiąganie tych efektów

w ogólnokształcących szkołach sztuk pięknych i liceach plastycznych podstawa opublikowana w *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 2248. W klasach pierwszych liceum i technikum, które rozpoczną naukę od 1 IX 2019 r., obowiązywać będzie podstawa opublikowana w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 467, natomiast w klasach pierwszych liceów sztuk plastycznych obowiązywać będzie podstawa opublikowana w *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1793.

wymaga od nauczyciela mądrej i świadomej metodyki pracy z uczniem, zatem w tym kierunku powinni też być kształceni przyszli nauczyciele historii sztuki.

Kształtowanie umiejętności opisu i analizy dzieła w zakresie wspomnianych wymagań podstaw programowych również najpełniej sprawdza się w pracy grupowej. Studenci sami muszą ćwiczyć opisy i analizy, a znacznie łatwiej im przychodzi to we współpracy, ponieważ uzupełniają się nawzajem i korygują swoje spostrzeżenia w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze, uruchamiając model kształcenia powszechnie znany jako „burza mózgów”. O skuteczności kształcenia przesądza tutaj wstępna całkowita swoboda wysuwania hipotez rozwiązywanego problemu. Dopiero na kolejnym etapie następuje ich weryfikacja z udziałem wszystkich studentów i prowadzącego. Ogromne znaczenie ma tutaj także efekt oceny koleżeńskiej wypracowanych rozwiązań i samooceny (krytyczne podejście samego studenta w kontekście osiągnięć innych członków grupy).

Jak zatem wynika z przedstawionych przykładów, najbardziej skutecznym sposobem prowadzenia ćwiczeń z metodyki nauczania historii sztuki jest model uczenia się we współpracy. Ze względu na fakt, że celem tych ćwiczeń jest wypracowanie i przygotowanie konkretnych narzędzi, łączy się to z modelem zwanym „metodą projektu”, czyli realizacją przez studenta lub grupę studentów dużego zadania praktycznego. Zadaniem prowadzącego jest początkowo inspirowanie do tworzenia, a następnie kontrolowanie jego przebiegu i ocena jego jakości. Taka praca, zwłaszcza nad formułowaniem programu nauczania ma charakter wieloetapowy.

KONKLUZJE

Wypracowane w praktyce wykładowcy dydaktyki historii sztuki metody i modele kształcenia nie są tak naprawdę

niczym nowym w kształceniu akademickim, choć często zapomnianym. Sprawdzają się jednak w praktyce. Narzędzia dydaktyczne, które tworzą studenci pracując w grupach, mają wysoką jakość (większość w pełni nadaje się do publikacji w pismach branżowych dla nauczycieli). W związku z tym skuteczność przygotowania ich do pracy zawodowej jest osiągnięta. Szczególną wartość stanowią pisane przez studentów programy nauczania historii sztuki. Zauważyć trzeba, że napisanie programu jest rzeczą trudną nawet dla nauczyciela. Niebagatelną rzeczą w osiągnięciu celów jest też motywacja płynąca stąd, że studenci historii sztuki są uświadamiani, iż w przeciwieństwie do nauczycieli innych przedmiotów ogólnokształcących nie będą mogli liczyć na gotowe narzędzia i pomoce zaproponowane przez wydawnictwa wraz z podręcznikami. Rynek odbiorców jest zbyt mały, żeby zainteresować firmy nastawione na osiąganie zysków przygotowaniem materiałów dydaktycznych z zakresu historii sztuki.

Ponieważ treści dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania historii sztuki, zwłaszcza przekazywane i praktykowane podczas ćwiczeń, wiążą się z koniecznością podejmowania dyskusji na temat modeli i metod kształcenia, niewątpliwą wartością dodaną są refleksje studentów na temat metodyki i formułowane przez nich opinie. Tak było w przypadku oceny wartości prezentowanych na zajęciach ilustracji. Możliwości percepcyjne studentów są ograniczone, co zauważyli empirycznie. Prezentowanie bardzo dużej liczby slajdów z ilustracjami dzieł sztuki sprawia, że studenci, dążąc do zapamiętania, zwracają uwagę na czynniki niemerytoryczne. Poszukując dobrych modeli kształcenia, słuchacze biorący udział w zajęciach dydaktyki i metodyki historii sztuki sformułowali wniosek, dotyczący zasad kształcenia licealistów uczących się historii sztuki. Najważniejszą zasadą jest wskazanie

ilustracji, które są niezbędne do zapamiętania (np. oznaczenie ich odmiennym kolorem opisu), od ilustracji, które poszerzają zakres, egzemplifikują problem lub stanowią dowód postawionej tezy. Studenci, konstruując własne narzędzia dydaktyczne dla uczniów i zainteresowanych historią sztuki słuchaczy, tak właśnie czynią w swoich prezentacjach.

TEACHING HISTORY OF ART AT THE CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI UNIVERSITY IN WARSAW – PRACTICE REFLECTIONS CONCERNING THE METHODOLOGY OF EDUCATION

BEATA LEWIŃSKA

Didactics of art history at the Institute of Art History at the University of Cardinal Stefan Wyszyński has been the subject of education since 2001. The need to introduce this type of classes was determined by the desire to include practical elements in the study program in the history of art, which will open up new opportunities for the students in the labor market. The history of art has been taught in art schools since the Second World War, and since 2005 it has been the subject of the secondary school certificate examination. In 2008, Ministry of Education introduced the history of art to secondary schools as an additional subject. Cardinal Stefan Wyszyński University was the first university in Poland where didactics and methodology for teaching art history was introduced. Thanks to the implementation of these classes along with pedagogical and psychological subjects, students of art history obtain pedagogical qualifications and take up work in schools. This article also introduces the teaching programs and methods of their conduct.